



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°29 – juillet 2017

*Parole de jeunesse – La part langagière des  
différenciations sociales*

Numéro dirigé par Michelle Auzanneau, Patricia  
Lambert et Nadja Maillard-de la Corte Gomez

### SOMMAIRE

- Michelle Auzanneau, Patricia Lambert, Nadja Maillard-De la Corte Gomez : *Parole de jeunesse : vers une meilleure prise en compte de la différenciation sociale.*
- Maria Candea : *La notion d'« accent de banlieue » à l'épreuve du terrain.*
- Suzie Telep : *Le « parler jeune », une construction idéologique : le cas du francanglais au Cameroun.*
- Patricia Lambert et Laurent Veillard : *L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel.*
- Augustin Lefebvre : *Pratiques de catégorisation et jeunesse en régime totalitaire. Le cas de la Hongrie (1948-1956).*
- Violaine Bigot et Nadja Maillard-De La Corte Gomez : *« Jkiff ! En plus moi osi chuis une Z ! » : Reconnaissance de la différence et construction de la connivence dans le dialogue entre les chroniqueuses et leurs lectrices.*
- Stéphanie Pahud : *« T'as du clito » : analyse sociodiscursive des pratiques langagières et identitaires des trois héroïnes principales du film Divines.*

### Réédition et traduction

- Jacqueline Billiez, Nassira Merabti : *Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues* (1<sup>ière</sup> édition 1990) précédé d'une *Présentation* par Patricia Lambert, Jean-Pierre Chevrot, Cyril Trimaille.
- Penelope Eckert : *Structure sociale des groupes d'adolescents et diffusion des changements linguistiques* (1<sup>ière</sup> édition en anglais : 1988 ; © Cambridge University Press, translated with permission).

### Compte-rendus

- Maude Vadot : *L'Académie contre la langue française. Le dossier « féminisation »*, Viennot Éliane (dir.), Candea Maria, Chevalier Yannick, Duverger Sylvia, Houdebine Anne-Marie, Éditions iXe, collection xx-y-z, Donnemarie-Dontilly, 2016, 224 pages, ISBN : 979-10-900-62-33-7.
- Régine Delamotte : *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*, Véronique Castellotti, Paris, Didier, 2017, 352 pages.
- Caroline Juillard : *Les parlars jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*, ouvrage coordonné par Françoise Gadet, Paris, Éditions Ophrys, 2017, 176 pages.
- Véronique Miguel Addisu : *Espaces, mobilités et éducation plurilingues : éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, Malory Leclère, Margaret Bento, Michelle Auzanneau, Edition des archives contemporaines, 2017, 275 pages, ISBN : 9782813002198.

## **PAROLE DE JEUNESSE : VERS UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DE LA DIFFÉRENCIATION SOCIALE**

**Michelle Auzanneau**

**Université Paris Descartes, Ceped, UMR 196**

**Patricia Lambert**

**École Normale Supérieure de Lyon, ICAR, UMR 5191**

**Nadja Maillard-De La Corte Gomez**

**Université d'Angers, Cirpall, EA 7457**

Les sciences humaines et sociales observent et analysent sous différents aspects les régimes de sens, les jeux sémiotiques et les types d'interaction impliqués dans la différenciation sociale. Quelle est la part proprement langagière de ces processus ? En quoi le langage et les langues contribuent-ils aux différences sociales ? Quelles dimensions – orales, écrites, multimodales – du langage et des langues y sont impliquées ? Au sein des sciences du langage, la sociolinguistique figure parmi les principales disciplines contributrices à ce champ de questionnements. Plus largement, ce sont les linguistiques de la *parole* qui peuvent contribuer à identifier, décrire et analyser la *part langagière* (Boutet, 2001) des *différences sociales*, à savoir les processus langagiers qui participent des dynamiques d'affiliation ou de différenciation relatives à des groupes ou des réseaux sociaux.

C'est dans cette perspective que nous avons souhaité consacrer ce numéro à la place et au rôle de la parole dans des processus de différenciation sociale au sein de la *jeunesse*. Entendu de manière générique, le terme *jeunesse* réfère ici à une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte qui, dans les sociétés occidentales, est le produit de l'allongement moyen de la durée de la scolarisation et de l'entrée dans l'ère de la post-industrialisation. Envisagée comme *période de vie*, la jeunesse est associée à un ensemble de pratiques sociales ou culturelles. Conçue comme *catégorie*, elle résulte de constructions discursives et idéologiques qui lui confèrent intelligibilité et opérationnalité.

Depuis plusieurs décennies, des recherches sociolinguistiques sur la jeunesse, sur ses aspects socio-identitaires et ses pratiques langagières, contribuent à structurer un domaine de recherche fortement internationalisé, et souvent désigné en anglais par l'expression *youth languages* (voir Auzanneau & Juillard, 2012). Les études sur les façons de parler des jeunes sont abondantes depuis le début des années 1980, nombre d'entre elles ayant contribué de

manière originale et novatrice au domaine. Au fil de sa récente histoire, ce dernier a néanmoins eu tendance à véhiculer, en France tout au moins, une image homogène de la jeunesse contemporaine et de ses modes de socialisation langagière. La constitution même de ce domaine, et certaines approches développées en son sein, ont en effet eu progressivement pour conséquence de négliger la diversité sociologique interne de la jeunesse et certaines formes de différenciations sociolinguistiques qui la traversent.

À l'échelle internationale, les premiers travaux consacrés à la façon de parler de jeunes au sein de groupes de pairs remonte aux études sociolinguistiques de William Labov et de ses collaborateurs sur le *Black English Vernacular* (1972). Depuis, les travaux consacrés aux parlers de jeunes citadins se sont multipliés d'abord aux États-Unis et en Europe, puis sur d'autres continents<sup>1</sup>, atteignant leur apogée à la fin des années 1990 avec le développement de la sociolinguistique urbaine. Dès les années 2000, paraissaient les premiers textes de synthèse, ouvrages et numéros de revues consacrés pour tout ou partie aux études des *parlers jeunes*<sup>2</sup>, alors que les colloques ou journées traitant de ces questions se multipliaient. Dans le même temps, la mise en scène médiatique et artistique de formes linguistiques indexant la jeunesse se diversifiait.

À l'échelle de la France, c'est la thèse de Bernard Laks (1980, 1983) que l'on peut, *a posteriori*, considérer comme travail fondateur du domaine. Cette recherche sur la variation linguistique au sein d'un groupe d'adolescents a établi de façon convaincante des relations et corrélations statistiques entre des comportements langagiers de jeunes, leurs dispositions et leurs positions par rapport à différents pôles d'identification sociale. Inspirée à différents égards des travaux de Pierre Bourdieu et de William Labov, cette enquête ethnographique avait en effet permis de recouper des données macrosociologiques, des observations directes et des indices langagiers quantifiés pour saisir l'*habitus* des enquêtés et la dimension socio-historique de leurs usages individuels. Cette étude pionnière, clairement ancrée dans un courant à la fois variationniste et ethnographique de la sociolinguistique, est quasiment contemporaine des premiers travaux menés à Grenoble. Ces recherches se sont quant à elles intéressées dès le début des années quatre-vingts aux usages sociodifférentiels des répertoires communicatifs d'adolescents descendant de personnes migrantes, en combinant l'analyse (qualitative et quantitative) des contacts de langues, de la variation et des réseaux socio-communicatifs (Dabène & Billiez, 1984 pour citer le premier d'une longue série ; voir aussi l'article re-publié ici-même de Billiez & Merabti, 1990). Ces études ont en particulier montré comment des éléments des langues d'origine familiale étaient acquis et investis – pratiquement et symboliquement – au sein de différentes instances d'appropriation et/ou de légitimation (famille, école, pairs), soulignant notamment la manière différenciée dont des filles et des garçons mobilisaient certaines de ces ressources dans des modes de socialisation juvéniles entre pairs, issus ou non des migrations.

Comme le souligne Cyril Trimaille (2004) dans un état des lieux sur les « parlers de jeunes urbains en France »<sup>3</sup>, après une période de relative rareté, le nombre des recherches françaises sur les « pratiques langagières de jeunes » s'est multiplié à partir de la fin des années quatre-vingt-dix. Sans pouvoir apporter ici toutes les nuances qu'imposerait un état des lieux approfondi et actualisé de la littérature sur les pratiques langagières de jeunes en France, nous nous bornerons à souligner qu'une part conséquente des travaux – en sociolinguistique et dans d'autres domaines des sciences sociales – s'est progressivement focalisée sur des éléments

<sup>1</sup> Voir par exemple Kiessling & Mous (2004) ; Ledegen (2007) ; Caubet *et al.* (eds) (2004).

<sup>2</sup> Par exemple : Neuland (ed.) (2003) ; Androutsopoulos & Georgakopoulou (eds) (2003) ; Bulot T. (dir) (2004).

<sup>3</sup> À notre connaissance, il s'agit de la dernière (et unique ?) entreprise de ce type pour le terrain français (une première version de ce texte figurant dans le rapport Billiez *et al.*, 2003). Plus d'une centaine de travaux (articles, ouvrages, mémoires, thèses) sur les « parlers de jeunes urbains en France » y sont recensés, de manière non exhaustive mais selon un assez large empan pour une période allant de 1980 à 2002.

jugés hors norme dans les pratiques d'une partie ciblée de la jeunesse : tendanciellement masculine, paupérisée, urbaine, héritière des migrations postcoloniales, marquée par le sceau de l'oralité et de l'échec scolaire (Lambert, 2014). Pendant que la banlieue s'affirmait comme le théâtre et le contexte problématique de pratiques marginales et conflictuelles<sup>4</sup>, un dispositif catégoriel (Sacks, 1992) était produit et reproduit dans un inter-discours scientifique, politique, éducatif et associatif, sous-tendant le « fond commun discursif » (Lahire, 1999) par lequel la simplification des pratiques sociales et linguistiques accouchait d'un « NYUM », *nonmobile younger urban man*<sup>5</sup> (Auzanneau & Trimaille, 2017).

Que ces travaux soient motivés par la question du rôle spécifique des jeunes dans le changement linguistique, par celle de la place du langage dans les changements sociaux et les dynamiques socio-identitaires, ou encore par la volonté de décrire un sociolecte urbain générationnel, ce constat invite à dresser un portrait sociolinguistique plus ample et nuancé des jeunes générations. L'enjeu de cette (ré)ouverture de la focale se situe tant sur un plan scientifique que politique ou éducatif.

Dans les travaux de sociolinguistique, l'adolescence a été le plus souvent envisagée comme une période d'autonomisation structurée selon un double mouvement : un mouvement de prédilection pour une sociabilité horizontale et d'identification aux normes vernaculaires sous l'influence du réseau de pairs, et un mouvement de divergence par rapport aux valeurs et aux normes des adultes. Les pratiques langagières juvéniles en vigueur dans des espaces urbains périphériques ont ainsi été interprétées comme capables d'indexer, dans le même temps, l'affiliation à un groupe d'appartenance et la désaffiliation à d'autres groupes, notamment (perçus comme) adultes et socialement légitimes (Billiez *et al.*, 2003). Elles ont été amplement décrites comme reflet de la cohésion de groupes dont les valeurs transgressives, viriles et populaires s'opposent à celles perçues comme emblématiques d'un univers à la fois socialement et économiquement dominant et/ou féminin. L'intérêt quasi exclusif pour ce segment de la jeunesse dans nombre de recherches peut être relié, entre autres, à l'attention sociolinguistique pour les vernaculaires conçus à travers leur ancrage territorial local et l'homogénéité socioculturelle et relationnelle de leurs locuteurs (Labov, 1978 [1972])<sup>6</sup>. La focalisation sur des usages d'un entre-soi socialement et géographiquement localisé, et ainsi la singularisation et le figement de l'identité des locuteurs, ont eu pour effet d'effacer l'agentivité d'interactants exploitant un répertoire verbal diversifié et variable. Les différentes formes de « quête » des « parlars ordinaires »<sup>7</sup> n'ont ainsi pas toujours permis d'échapper aux écueils contre lesquels Grignon et Passeron (1989) ont mis en garde les chercheurs travaillant sur les milieux populaires. Les réductions opérées ont notamment pu jouer un rôle non négligeable dans le renforcement d'une image mono-stylistique des locuteurs-types des *banlieues* largement diffusée dans le champ médiatique, éducatif et politique et pouvant potentiellement infléchir leur action.

Cerner au plus près la diversité sociologique qui constitue la jeunesse et la part langagière des différenciations sociales qui (s')opèrent en son sein est un objectif qui demande, somme toute, à élargir et à ré-outiller notre regard sur les rapports contemporains entre *langage* et *jeunesse*.

<sup>4</sup> Cf. par exemple : Baudin et Genestrier (dir) (2002) ; Champagne (1993).

<sup>5</sup> *Alter ego* du NORM (*nonmobile old rural men*) de la dialectologie traditionnelle (Chambers et Trudgill, 1980).

<sup>6</sup> Ainsi que le rappelaient Conein et Gadet (1998), on sait que l'impulsion du changement linguistique adviendrait : plutôt par des locuteurs de couches sociales défavorisées ; plutôt par ceux qui ne sont pas encore insérés dans le monde du travail ou qui s'en trouvent à la marge ; plutôt par les échanges oraux (vernaculaires) qui prédominent dans des groupes dont les relations sociales s'expriment dans des réseaux denses et relativement fermés.

<sup>7</sup> Pour une révision critique récente de cette notion voir Auzanneau (2015) sur « La quête des parlars ordinaires ».

Plusieurs pistes nous semblent particulièrement pertinentes à développer dans ce sens. Nous retenons ici les trois principales directions indiquées dans l'appel à contribution à ce numéro, dont certains aspects ont été retenus par les contributeurs.

La première piste concerne la part littéraciée des pratiques langagières des jeunes locuteurs. Bien vivantes, ces pratiques constituent pourtant un angle mort de la sociolinguistique de la jeunesse. Les travaux sur les pratiques langagières des jeunes se focalisent, en effet, le plus souvent sur leur dimension orale, passant sous silence leurs dimensions écrites ou plus largement scripturales<sup>8</sup>. Si des productions culturelles rattachées au mouvement hip hop comme les tags, les grafs et le rap ont fait l'objet d'analyses sociolinguistiques (par ex. Billiez, 1998 ; Trimaille, 1999 ; Auzanneau *et al.* 2002), d'autres pratiques littéraciées, liées par exemple à l'insertion des jeunes dans des réseaux sociaux sur Internet, n'ont globalement pas fait l'objet d'études approfondies malgré la place de plus en plus centrale et différenciatrice qu'elles occupent dans la socialisation langagière adolescente. Nous plaidons donc pour l'analyse des pratiques langagières à la faveur d'une conception large, affirmant que l'étude des « façons de parler » devrait inclure celle des « moyens d'écriture » (Hymes, 1973 [1980]). Il nous paraît, en effet, particulièrement pertinent d'investiguer dans leur diversité les pratiques littéraciées d'adolescents ou jeunes adultes, notamment quant au rôle qu'elles peuvent jouer dans la différenciation sociale.

La volonté de comprendre comment certains adolescents ou jeunes adultes se trouvent exclus de l'accès aux ressources langagières nécessaires à la réussite scolaire ou à certaines positions sociales invite à poursuivre la réflexion dans une deuxième direction. Avancer dans la connaissance des conditions de socialisation langagière des jeunes de différents milieux sociaux implique de tenter de saisir leur compétence de communication à partir des articulations entre leurs différentes sphères de socialisation (famille, école, voisinage, etc.), et pas seulement dans des circonstances particulièrement favorables à la production d'un vernaculaire entre pairs. Cet objectif pourrait s'appuyer davantage sur des possibilités de passerelles entre, d'une part, le domaine d'étude des pratiques langagières de jeunes et, d'autre part, celui des processus de socialisation langagière (*language socialization*) ancré dans la tradition de l'anthropologie linguistique nord-américaine (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011). Ces deux courants ou domaines de recherche se sont développés indépendamment depuis près de quarante ans, avec peu de références mutuelles. Il existe pourtant des héritages communs permettant d'entrevoir des croisements et des rapprochements fertiles (Lambert & Trimaille, 2011 ; Lambert, 2014). Un de ces héritages est repérable dans des références aux travaux de Pierre Bourdieu, dont l'appareil conceptuel pourrait jouer un rôle pivot dans des convergences qu'il s'agirait de construire<sup>9</sup>. Les travaux nord-américains sur la socialisation langagière lui ont emprunté le concept d'*habitus*, en plaçant toutefois assez rarement au premier plan des analyses, nous semble-t-il, la question du rôle des rapports de pouvoir dans les processus de socialisation langagière, ou encore celle de l'orientation socio-spatiale pluriscalaire des locuteurs (Auzanneau & Trimaille, 2017). La possibilité théorique existe toutefois d'envisager à l'aune de la notion de « socialisation langagière » la pluralité des réseaux dans lesquels les locuteurs s'insèrent, circulent et se différencient au cours de leur vie sociale. Afin de mieux cerner ce qui relève du langage et des langues dans la différenciation sociale au sein de la jeune génération considérée dans son ensemble, des problématiques nouvelles pourraient émerger sur la différenciation sociolinguistique, articulées, par exemple, à des enjeux de luttes de reconnaissance. On

<sup>8</sup> Dans le champ sociologique, Chikako Mori a souligné à quel point les cultures dites « de la banlieue » sont identifiées à un « territoire de la tchatche », « systématiquement associé à une oralité triomphante » (Mori, 2012 : 70).

<sup>9</sup> Convergences à construire plus largement d'ailleurs avec les travaux de sociologie relevant du domaine d'étude de la socialisation, comme ceux de Basil Bernstein ou de Bernard Lahire notamment.

pourrait notamment espérer dans ce sens des travaux consacrés au rôle du langage dans la construction sociale du genre ou des jeunes élites, questions encore rarement traitées dans le domaine.

Dans la continuité de cette réflexion, il nous paraîtrait intéressant de développer une troisième piste, en adoptant une perspective contrastive (Auzanneau, 2011), à différentes échelles spatiales ou temporelles. Mettre en regard des pratiques langagières de populations *jeunes* ou encore des conceptualisations de la différenciation générationnelle dans différents systèmes culturels ou socio-économiques peut produire le décalage nécessaire à une meilleure problématisation de la *jeunesse* et de son rapport au *langage*. Cette orientation, attentive à l'organisation culturelle, politique, économique et géographique des sociétés, soulignerait d'abord que la *jeunesse*, si elle n'est pas une réalité homogène, n'est pas non plus une réalité universelle. Elle soulignerait que, lorsqu'elle est socialement conceptualisée, elle doit être envisagée comme une catégorie à historiciser, éventuellement performée *in situ*, diversement, notamment grâce au langage (Auzanneau et Juillard, 2012). Ensuite, en mettant l'accent sur ce qui pourrait correspondre plus largement à des phénomènes liés à des conditions particulières de vie, d'activités et de trajectoires sociales, elle permettrait de relativiser les particularismes langagiers que l'on attribue aux « jeunes » et replacerait l'étude des pratiques de jeunes dans une perspective plus « normale » (vs « focalisation sur le déviant », Billiez *et al.*, 2003), contribuant ainsi à démythifier la notion de *youth languages*. Cette piste contrastive est envisageable à l'échelle internationale, comme à des échelles inférieures. À celle d'un même pays, ou d'une région par exemple, elle permettrait notamment d'affiner la distinction entre urbanité et ruralité dans son rapport au langage ou encore les dynamiques qui les caractérisent et leur impact sur les situations sociolinguistiques et donc, en particulier, sur les pratiques de la jeunesse. Des travaux sociologiques mettent notamment en évidence la division interne aux jeunes issus des classes populaires aujourd'hui, en même temps qu'ils questionnent la catégorie de *jeunesse rurale* au regard des différences de trajectoires qui les caractérisent (voir par ex. Devaux, 2016). Si un focus particulier sur les univers urbains et les grandes métropoles semble indispensable pour comprendre des dynamiques sociales et linguistiques contemporaines (notamment les dimensions et conséquences linguistiques de la double dynamique de gentrification et de migrations), sans doute faudrait-il aussi considérer d'autres facettes du processus de recomposition économique et sociale des territoires, à l'œuvre par exemple, par hypothèse, dans la formation de nouvelles classes populaires qui se trouveraient de plus en plus tenues à la périphérie des villes mondialisées (Guilluy & Noyé, 2004). Sans ignorer les débats suscités par la formulation de cette hypothèse<sup>10</sup>, le versant sociolinguistique des phénomènes d'appropriation du territoire local par de nouvelles classes populaires mériterait peut-être une attention accrue de la part de la sociolinguistique de la jeunesse, compte tenu notamment des possibles effets de nouvelles configurations d'entre-soi sociales et scolaires.

Ces réflexions, pour lesquelles des approches pluridisciplinaires seraient souhaitables, voire nécessaires, devraient être élargies en tentant non seulement de mieux comprendre les distinctions entre monde rural et monde urbain mais aussi leur interrelation au cœur de la structuration socio-économique, géographique et démographique de l'espace. Enfin, l'attention portée à la mobilité géographique des locuteurs qui contribue à ces dynamiques structurelles ainsi qu'aux différents plans, locaux, ou globaux, de leurs interactions, apporterait d'autres éléments de compréhension de la diffusion, de l'adoption ou de la reconfiguration de ressources langagières, au-delà d'une opposition binaire urbain/rural.

Ce numéro de *Glottopol* participe à la mise à jour de l'outillage conceptuel permettant de saisir les rapports contemporains entre *langage* et *jeunesse*. Il rassemble six textes inédits

<sup>10</sup> Par exemple à l'occasion de la sortie de l'essai de Christophe Guilluy, en 2014, sur la « France périphérique ».

suivis de deux textes qui ont joué un rôle particulier dans l'histoire de ces questionnements. Nous avons souhaité en faciliter ici l'accès.

Les études empiriques dont les six premiers textes rendent compte encouragent des problématiques renouvelées relatives à la différenciation sociolinguistique. Si ces études se focalisent majoritairement sur des pratiques langagières en France, elles contribuent cependant à nourrir le dialogue concernant certains des questionnements mentionnés *supra*. Les relations complexes entre la diversité des pratiques langagières et les processus de différenciation ou d'affiliation sociales y sont en effet appréhendés à partir de différents aspects langagiers, à différentes échelles, selon des grains d'analyse variables et par le biais d'une palette large d'outils conceptuels et méthodologiques rattachés à différents courants de la sociolinguistique et, plus largement, des linguistiques de la parole.

Ainsi, Maria Candea, à partir des données d'une recherche réalisée sur le langage d'élèves scolarisés dans un lycée classé ZEP de l'Est parisien met en question la notion d'*accent de banlieue*. Dans la première partie de son article, elle s'interroge sur la pertinence et le fondement de cette catégorie. D'une part, elle affirme la nécessaire déconstruction de la notion qui, dépourvue de réalité linguistique, tendrait à effacer les rapports sociaux de domination sur laquelle elle se fonde. Elle plaide ainsi pour une lecture de la variabilité des pratiques de prononciation à l'aune de la variation de *style* et de la manifestation de l'agentivité des locuteurs. D'autre part, elle souligne que l'*accent de banlieue* n'en conserve pas moins une puissance d'agir sociale et reste une catégorie opérationnelle pour construire / produire de la discrimination. Dans la seconde partie de son article, elle s'intéresse à la façon dont trois des élèves auprès desquels elle a mené son enquête envisagent cette notion d'*accent de banlieue* et se situent par rapport à elle. Les discours épilinguistiques de ces lycéennes rendent compte de postures politiques différentes vis-à-vis de cet « accent ». Cependant quels que soient leur parcours et la position exprimée, aucune de ces élèves n'échappe à cette catégorie et au fonds discursif auquel elle se trouve associée. L'accent, conçu par les élèves interrogées comme un marqueur ou comme un indicateur au sens labovien, apparaît en effet comme une ressource stylistique, même pour ceux qui s'en distinguent, en ce qu'il constitue une sorte de repère symbolique pouvant infléchir les conduites et se trouver mobilisé dans la négociation des identités, dont celle de bon élève, par exemple.

C'est à ce qui a pu être considéré comme l'une des *variétés hybrides* émergeant dans les villes africaines, le *francanglais*, que s'intéresse Suzie Telep, en traitant des pratiques de jeunes migrants camerounais en France. Mais plutôt que d'en décrire seulement les spécificités formelles, elle l'envisage, en prenant appui sur l'analyse d'entretiens semi-directifs, comme une construction idéologique résultant de processus de différenciation sociale. Elle montre ainsi comment la catégorie *francanglais*, à l'instar d'autres *parlers jeunes*, est diversement indexée et sert à produire des différenciations d'ordre générationnel, mais aussi interpersonnel et social – y compris des différenciations de genre. Rendant compte de processus sémiotiques relatifs à cette activité catégorielle et identificatrice-différenciatrice, elle insiste sur les processus de domination qui les sous-tendent et figent l'association de groupes sociaux et des styles langagiers. Considérant finalement le *parler jeune* comme « une catégorie socio-cognitive », elle rend compte de son fonctionnement, en tant que ressource, comme « modèle culturel et interprétatif » renvoyant à la figure du jeune, à son univers symbolique et à ses conduites et permettant aux jeunes locuteurs d'agir en société.

Patricia Lambert et Laurent Veillard se donnent quant à eux pour objectif de préciser l'énoncé du problème de la différenciation sociolinguistique au regard des propriétés de l'enseignement professionnel sur le terrain français. À partir de deux enquêtes ethnographiques conduites dans des lycées professionnels, ils abordent tout d'abord cette question sur le plan des populations orientées vers la voie professionnelle et sur celui de la position médiane de ses dispositifs de formation entre les univers de l'école et du travail. Le

focus ensuite opéré sur un *atelier scolaire* de formation à la mécanique automobile les conduit à examiner la place d'activités langagières littéraciées dans des différenciations entre élèves-apprentis. Les auteurs montrent en particulier comment ces pratiques participent à des processus différenciateurs à l'œuvre dans le cadre des apprentissages. L'observation de deux binômes permet alors d'envisager la polysémie du « travail pratique » (TP), dont les finalités peuvent être diversement interprétées par les élèves. Les analyses éclairent ainsi non seulement l'hétérogénéité de la parole en atelier, mais aussi la manière dont elle peut participer à l'inégalité des parcours scolaires et à la différenciation sociale au sein d'une population majoritairement issue de milieu populaire. Les auteurs envisagent enfin des pistes de prolongement pour cette recherche, concernant notamment la façon dont les aptitudes langagières des individus sont reconnues ou niées en tant que qualifications donnant un droit d'accès à des diplômes, à des secteurs du marché du travail et à certaines positions sociales.

La contribution d'Augustin Lefebvre s'inscrit dans un tout autre cadre. S'intéressant au contexte de la Hongrie des années 1948-1956, il rend compte de l'émergence de la catégorie *jeune* et de la façon dont cette catégorie a fonctionné comme une ressource pour l'action : tant pour ceux qui s'opposaient au régime totalitaire que pour ceux qui souhaitaient le servir. Sa démarche, pluridisciplinaire, mobilise l'analyse des pratiques de catégorisation de la sociolinguistique interactionnelle, s'interrogeant sur la manière dont la catégorie « jeune » est sélectionnée et accomplie par les membres de la société donnée. L'auteur mène ainsi l'analyse d'extraits de *Jeunesse d'octobre*, de Nicolas Baudy, un recueil de témoignage composé à partir d'entretiens menés avec de jeunes révolutionnaires hongrois réfugiés à Paris après la répression de 1956. Rapportant des situations de confrontations avec des membres du parti communiste, il montre comment, lors d'actions situées, la catégorie *jeune* est sélectionnée par les locuteurs, participant à organiser et à rendre significatives les activités menées. Pour lui, cette catégorie, qui s'entrecroise avec d'autres, contribue donc à structurer l'expérience de la vie sociale et, en ce sens, l'analyse des pratiques langagières permet de décrire des phénomènes de catégorisation qui orientent et rendent intelligibles les actions des acteurs sociaux. La différenciation sociale peut ainsi être vue comme le résultat d'un dispositif catégoriel fournissant des ressources pour penser et pour agir, saisissable à travers l'analyse des pratiques langagières.

L'article de Violaine Bigot et Nadja Maillard-De La Corte Gomez rend visibles des pratiques d'un genre littéracié nouveau : les « chroniques », récits autobiographiques produits sur les réseaux sociaux par de jeunes femmes se présentant comme issues de la migration et vivant dans des quartiers périphériques de grandes villes. L'article rend compte de la manière dont les conduites discursives des chroniqueuses et des lectrices co-construisent cet espace communicationnel et sa cohésion sous l'action fédératrice de la chroniqueuse. Le récit lui-même, mais aussi les échanges autour du récit entre autrices et lectrices, ou entre lectrices, sont le lieu de production d'auto-catégorisations et de catégorisations fondées sur des critères diversifiés et muables qui rendent visibles et mettent en scène le tissu social complexe dans lequel s'insèrent les participants – dans la cité, hors de la cité et dans l'espace de communication numérique. Le jeu relationnel et son lot de connivences, d'identifications, de différenciations, d'oppositions, est ainsi construit dans l'interaction et mis en scène sur un plan pluriscalaire et temporellement variable. Les échanges étudiés rendent compte de la façon dont les fonctionnalités des ressources langagières plurilingues et pluristyles sont à la fois perçues, construites, scénographiées, par les participantes et fédérées par les chroniqueuses. La *jeunesse*, selon V. Bigot et N. Maillard-De La Corte Gomez, diversement perçue par les participantes, apparaît dans ce cadre comme une catégorie pertinente pour eux, leur permettant de « faire groupe » ou « communauté ». La jeunesse ne suffit pourtant pas à circonscrire les frontières de la sociabilité plurielle et mouvante qui caractérise cet espace communicationnel.

Enfin, Stéphanie Pahud s'intéresse à la mise en scène cinématographique des pratiques langagières de jeunes filles résidant en banlieue et de leur environnement dans le film *Divines* d'Houda Benyamina (2016). Elle est particulièrement attentive à la manière dont ce film rend visibles les processus sémiotiques à l'œuvre dans le cadre de négociations identitaires des héroïnes. Intéressée par la (dé-)construction des stéréotypes et le rapport aux normes sociales, elle montre que l'exploitation des ressources multimodales des locutrices permet tout autant de reproduire le genre et des figures sociales récurrentes de l'environnement que de les mettre en question. Décrivant les aspects phonologiques, lexicaux et pragmatico-interactionnels des pratiques des trois héroïnes, elle discute de la naturalisation d'une différenciation genrée du langage des jeunes de banlieue ainsi que du type *jeune de banlieue* monostyle. Elle montre ainsi que la diversité des ressources des locutrices et leur créativité leur permet de participer à des rapports de pouvoir diversifiés en performant des identités et des positionnements variables et parfois inattendus.

En complément de cet ensemble de textes inédits, nous avons souhaité mettre à disposition des lecteurs francophones deux textes susceptibles d'améliorer l'intelligibilité des questions soulevées par le numéro et de nous aider à (ré)outiller notre regard sur la problématique de la part langagière de la différenciation sociale au sein de la jeunesse.

Le premier de ces textes, signé par Jacqueline Billiez et Nassira Merabti, s'intitule « Communication familiale et entre pairs : variation du comportement langagier d'adolescents bilingues »<sup>11</sup>. Cet article est initialement paru en 1990, dans le premier numéro de la revue *Plurilinguismes*. Sa republication dans *Glottopol* sous forme numérique en facilite l'accès. Il y est en outre précédé d'un texte de présentation<sup>12</sup> qui permet de le situer dans le contexte des recherches grenobloises des années quatre-vingts. Cet article vient en effet éclairer sous un angle particulier l'histoire des études de la part langagière des différenciations sociales au sein de la jeunesse en contexte post-migratoire en France. Il rend compte de l'analyse du fonctionnement du répertoire verbal d'un groupe d'une trentaine de filles et de garçons, âgés de 10 à 25 ans, tous descendants de migrants algériens et résidant à Tullins, petite ville de l'Isère. Fondées sur une longue enquête de terrain, les analyses permettent de discerner en particulier deux paramètres liés à l'emploi des langues : l'investissement du locuteur dans ses réseaux socio-communicatifs (familial et groupe de pairs) et la structure même du réseau de communication entre pairs, dont la densité constitue un paramètre essentiel dans la variation des pratiques groupales. Les chercheuses dégagent ainsi des continuités et des ruptures dans les usages des enquêtés en fonction des effets conjugués de ces deux paramètres.

Le second texte est une traduction en français de l'article de Penelope Eckert initialement paru en 1988 dans la revue *Language in Society* sous le titre « Adolescents Social Structure and the Spread of Linguistic Change »<sup>13</sup>. Ce classique de la littérature sociolinguistique (variationniste et ethnographique) anglophone porte sur un processus de différenciation sociale et linguistique chez les adolescents de Détroit à partir de leur entrée dans l'enseignement secondaire, période de brusque polarisation selon deux catégories sociales opposées : les « Jocks » et les « Burnouts ». La discussion repose sur l'hypothèse que l'acquisition de variables phonologiques locales à l'adolescence est intimement liée au développement de l'identité sociale et qu'elle est structurée par un processus socio-différentiel au sein de la classe d'âge. En s'appuyant sur plusieurs années d'observation participante au

<sup>11</sup> Nous remercions vivement Louis-Jean Calvet, directeur de la revue *Plurilinguismes*, qui a autorisé la republication de ce texte, ainsi que Jacqueline Billiez qui en a accepté la rediffusion et nous a procuré les annexes manquantes.

<sup>12</sup> Par Patricia Lambert, Jean-Pierre Chevrot et Cyril Trimaille.

<sup>13</sup> Nos chaleureux remerciements vont à Penelope Eckert pour nous avoir donné l'accord de la traduction de son texte et en avoir fait une relecture. Le texte a été traduit par la société Solten grâce au soutien du Labex Aslan. Cette traduction a été révisée par Maria Candea et Patricia Lambert.

sein de réseaux adolescents de la banlieue de Détroit, Penelope Eckert met en lumière la dynamique sociale de deux grandes tendances de la variation sociolinguistique à l'échelle de la société : la diffusion régulière du changement phonétique vers l'extérieur depuis les villes et vers le haut dans la hiérarchie socio-économique.

Soulignons pour finir une caractéristique commune à ces deux études, à nos yeux particulièrement féconde pour comprendre les processus de différenciation sociolinguistique au sein de la jeunesse. Dans la recherche conduite par Penelope Eckert comme dans celle dont l'article de Jacqueline Billiez et Nassira Merabti rend compte, le choix d'une pratique ethnographique prolongée permet à ces chercheuses de saisir la différenciation sociolinguistique tant du point de vue des acteurs que de leurs pratiques ; il permet également de produire une analyse intégrée des réseaux socio-communicatifs et des dynamiques linguistiques rapportées à des situations de communication variées. C'est, nous semble-t-il, l'une des voies à approfondir si l'on souhaite poursuivre la construction d'un cadre analytique capable de mieux élucider les relations complexes entre le langage et les processus de différenciation/affiliation sociale et individuelle, sans négliger les circonstances dans lesquelles les individus peuvent être porteurs d'une puissance d'agir.

## Références citées

- ANDROUSTOPOULOS Jannis K. & GEORGAKOPOULOU Alexandra (eds.), 2003, *Discourse Constructions of Youth Identities*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.
- AUZANNEAU Michelle, 2011, *Variabilité des pratiques langagières et dynamiques sociolinguistiques, Un parcours de recherche en France et en Afrique*, Habilitation à Diriger des Recherches, volume de synthèse, université Paris Descartes.
- AUZANNEAU Michelle, 2015, « La quête des parlers ordinaires », *Langage et Société*, n°154, pp. 51-66.
- AUZANNEAU Michelle, BENTO Margaret, FAYOLLE Vincent, LAMBERT Patricia, TRIMAILLE Cyril, AMAR Léa, FERNANDES Angela, 2002, « Le rap en France et ailleurs : intérêt d'une démarche pluridisciplinaire » *Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain. France pays de contacts de langues*, vol. 2, Peeters, Louvain-La-Neuve, pp. 109-130.
- AUZANNEAU Michelle, JUILLARD Caroline (coord.), 2012, *Jeunes et parlers jeunes : des catégories en question*, *Langage et Société*, n°141.
- AUZANNEAU Michelle, TRIMAILLE Cyril, 2017, « L'odyssée de l'espace en sociolinguistique », *Langage et Société*, n°160-161, pp. 349-367.
- BAUDIN Gérard, GENESTRIER Philippe (dir), 2002, *Banlieues à problèmes, La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, 2002.
- BILLIEZ Jacqueline, 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1 n° 2, décembre, pp. 95-105.
- BILLIEZ Jacqueline, 1998, « Littérature de murailles urbaines : signes interdits vus du tram », dans Vincent LUCCI (éd.) *Des écrits dans la ville, sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, L'Harmattan, Paris, pp. 99-164.
- BILLIEZ Jacqueline, KRIEF Karin, LAMBERT Patricia, ROMANO Antonio, TRIMAILLE Cyril, 2003, *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain, Rapport de recherche établi dans le cadre d'un appel d'offre de la Délégation Générale à la Langue Française*, université Stendhal-Grenoble 3.
- BILLIEZ Jacqueline, LAMBERT Patricia, 2008, « Dans les coulisses de la (socio)linguistique urbaine française : le silence criant des filles », dans Auguste MOUSSIROU-

- MOUYAMA (éd.) *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet*, Éditions Écriture, Paris, pp. 364-370.
- BOUTET Josiane, 2001, « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et Société*, n° 98, pp. 17-42.
- BULOT Thierry (dir) (2004), « Les parlers jeunes (Pratiques urbaines et sociales) », *Cahiers de Sociolinguistique*, n°9, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- CAUBET Dominique, BILLIEZ Jacqueline, BULOT Thierry, LEGLISE Isabelle, MILLER Catherine (eds.), 2004, *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations*, L'Harmattan, Paris.
- CHAMBERS J.K., TRUDGILL Peter, 1980, *Dialectology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CHAMPAGNE Patrick, 1993, « La vision médiatique », dans Pierre Bourdieu (ed.), *La misère du monde*, Le Seuil, Paris, pp. 95-123.
- CONEIN Bernard, GADET Françoise, 1998, « Le français populaire des jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation », dans Jannis K. ANDROUTSOPOULOS, Alexandra SCHOLZ (eds.), *Actes du colloque de Heildelberg, Jugendsprache/Langue des jeunes/Youth Language*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 105-123.
- CRENSHAW Kimberle, 1991, « Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women », *Stanford Law Review*, n°43(6), pp. 1241-1299.
- DABENE Louise, BILLIEZ Jacqueline, 1984, *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration. Rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation*, Centre de Didactique des Langues, université Stendhal-Grenoble 3.
- DEVAUX Julian, 2016, « L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale », *Sociologie* [En ligne], n°4, vol. 6, mis en ligne le 03 janvier 2016, consulté le 20 février 2016. URL : <http://sociologie.revues.org/2648>
- DURANTI Alessandro, OCHS Elinor, SCHIEFFELIN Bambi (eds.), 2011, *The handbook of language socialization*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude, 1989, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Le Seuil, Paris.
- GUILLUY Christophe, 2014, *La France périphérique : Comment on a sacrifié les classes populaires*, Flammarion, Paris.
- GUILLUY Christophe, NOYE Christophe, 2004, *Atlas des nouvelles fractures sociales en France. Les classes moyennes oubliées et précarisées*, Éditions Autrement, Paris.
- HYMES Dell, 1973 [1980], « Speech and language: On the origins and foundations of inequality among speakers », dans Dell HYMES, *Language in education: Ethnolinguistic essays*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., pp. 19-61.
- KIESSLING Roland, MOUS Maarten 2004, « Urban Youth Languages in Africa », *Anthropological Linguistics*, n°46, pp. 303-341.
- LABOV William 1978, *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, Éditions de Minuit [1<sup>ère</sup> ed. 1972. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia].
- LAHIRE Bernard, 1999, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, La Découverte, Paris.
- LAKS Bernard, 1980, *Différenciation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de sociolinguistique française*, Thèse, université Paris 8.
- LAKS Bernard, 1983, « Langage et pratiques sociales : étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°46, pp. 73-97.
- LAMBERT Patricia, 2014, *Sociolinguistique et éducation. Une approche ethnographique*. Habilitation à Diriger des Recherches, volume de synthèse, université Stendhal - Grenoble 3.

- LAMBERT Patricia, TRIMAILLE Cyril, 2011, « The sociolinguistics of youth language in France and language socialization: Potential bridges », talk at AAA Annual meeting, Montréal, 17 novembre.
- LEDEGEN Gudrun, 2007, *Pratiques linguistiques des jeunes en terrain plurilingue*, coll. « Espaces discursifs », L'Harmattan, Paris.
- LE PAGE Robert, TABOURET-KELLER Andrée, 1985, *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MORI Chikako., 2012, « L'archipel invisible », *Hommes et migrations* n°1297, pp. 68-76.
- NEULAND Eva (ed.), 2003, *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*, Peter Lang, Berne.
- SACKS Harvey, 1992, *Lectures on Conversation*, Blackwell, Oxford.
- TRIMAILLE Cyril, 1999, « Le rap français ou la différence mise en langues », *Lidil*, n°19, pp. 78-98.
- TRIMAILLE Cyril, 2004, « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, n°9, pp. 99-132.

## **LA NOTION D'« ACCENT DE BANLIEUE » À L'ÉPREUVE DU TERRAIN**

**Maria Candea**

**Université Sorbonne Nouvelle, CLESTHIA-EA 7345**

Cet article propose une nouvelle grille de lecture des pratiques de prononciation des élèves habitant la « banlieue » de l'Est parisien et s'inscrivant dans une dynamique de réussite scolaire. Mes réflexions se nourrissent d'observations menées durant plusieurs années [2006-2013] sur un terrain particulier : le module de préparation au concours de Sciences Po Paris, dans un lycée classé ZEP, en Seine Saint-Denis (93)<sup>1</sup>. Le point de départ de cette étude est constitué par une observation générale : les candidats et candidates à ce concours adoptent des pratiques de prononciation en français qui ne correspondent quasiment jamais à ce qui est décrit dans la littérature comme l'« accent de banlieue » (Lehka-Lemarchand, 2007 ; Fagyal, 2010 ; Boula de Mareuil et Lehka-Lemarchand, 2011). Dès lors, on peut se demander quelle est la consistance de cette notion, quelle est la part d'idéologie et de stéréotypisation dans sa définition et comment on peut concilier l'hypothèse de l'existence d'un accent social avec les théories de l'accommodation (Giles, Coupland, et Coupland 1991) qui envisagent des mouvements d'affiliation ou désaffiliation potentiellement présents dans toute interaction. En l'occurrence, on peut tenter de comprendre comment la notion (territoriale ou sociale) d'« accent de banlieue » pourrait garder une consistance lorsqu'on la confronte à l'observation de ces élèves. Cela amène à s'intéresser au rôle que peuvent avoir les pratiques de prononciation dans la construction d'une identité de « bon élève » dans un lycée ZEP en Seine-Saint-Denis, aux discours épilinguistiques des élèves, ainsi qu'à leur agentivité et aux stratégies de distinction socialement conditionnées.

L'article est organisé en deux parties. La première, qui sert de préambule à la seconde, est consacrée à la déconstruction de la notion d'« accent-de-banlieue », dont le nom même (à côté de celui de « jeune-de-banlieue ») fonctionne surtout comme un performatif qui contribue à la mise au ban, collective, massive, de certains quartiers et de tous leurs habitants. La seconde partie vise à esquisser trois portraits de lycéennes en fin de classe terminale, participantes au module prépa-Sciences Po ; ces trois lycéennes adoptent des positions politiques différentes, en lien avec leurs propres trajectoires, par rapport à la figure du « jeune-de-banlieue » et tout

---

<sup>1</sup> L'Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po) a mis en place, depuis 2001, une Convention d'Éducation Prioritaire avec des lycées accueillant un public socialement défavorisé répartis sur tout le territoire français (7 établissements la première année, plus d'une centaine actuellement). Cette convention permet aux établissements de préparer et de pré-sélectionner (sur un dossier écrit et un entretien devant un jury interne) un petit nombre d'élèves pour les présenter à une épreuve orale unique d'admission à Sciences Po, à la fin de la classe de terminale.

particulièrement par rapport à l'« accent » que ce personnage est supposé avoir. Ce qu'elles ont en commun, c'est la nécessité de prendre position par rapport à cette figure ; elles ont beau en dénoncer le stéréotype, son spectre ne cesse d'imposer sa présence.

## De quoi « accent-de-banlieue » est-il le nom ?

La recherche portant sur l'accent dit « de banlieue » est un domaine traversé de manière particulièrement visible par des débats idéologiques et politiques. Fries & Deprez (2003) s'étonnent explicitement de la construction et de la dénomination de cet « accent » natif, dont la description est souvent orientée vers l'assimilation avec les accents étrangers et n'évite pas toujours l'expression d'une xénophobie latente<sup>2</sup>.

*...la France est en train de connaître le développement d'un « accent étranger de l'intérieur » comparable à l'accent des Hispaniques aux États-Unis, de par sa fonction de marqueur d'identité mais aussi de par sa stigmatisation dans les représentations de la population générale. Il y a là une étonnante zone d'ombre à explorer. (Fries et Deprez, 2003 : 103)*

Sa désignation est d'ailleurs loin de faire consensus. D'une part « la banlieue » (ou « les quartiers ») est déjà une ellipse pour désigner les banlieues socialement défavorisées caractérisées par un pourcentage élevé de bâtiments relevant de l'habitat social, une ellipse qui exclut sans le préciser les banlieues ou quartiers pavillonnaires riches. D'autre part, parler d'« accent de banlieue » revient à relier l'accent à un territoire plutôt qu'à un groupe précis de personnes, ce qui constitue une technique de masquage des facteurs sociaux. Ainsi, certains chercheurs s'approprient la dénomination en raison de sa notoriété tout en la mettant à distance avec des guillemets autonymiques (Lehka-Lemarchand, 2011) tandis que d'autres la rejettent et proposent des alternatives, comme par exemple « *français populaire des jeunes* » (Fagyal : 2003) « *français multiculturel parisien* » (Gadet et Paternostro : 2013), ou bien des périphrases visant l'explicitation maximale et le refus ostensible de généralisations naturalisantes, comme par exemple celle-ci : « *pratiques langagières de jeunes principalement issus de l'immigration et de milieux sociaux dits "populaires", évoluant, en ville, dans des espaces culturels et linguistiques caractérisés par la pluralité et la mixité* » (Auzanneau et Juillard, 2012).

Le débat sur le risque d'homogénéisation et de réification – stigmatisante – d'une grande variabilité de pratiques sous le label « accent », « variété » ou « parler » n'est toujours pas clos. Ce risque a été maintes fois dénoncé, par exemple par Gadet (2003), Trimaille et Billiez (2007), Auzanneau (2009)... Auzanneau va plus loin et parle d'exigence de « libération d'un mythe ». Mais les racines de ce débat sont encore plus anciennes, car Conein et Gadet (1998) dénonçaient il y a vingt ans déjà la tendance à l'iconisation de l'innovation associée aux « parlars jeunes », quitte à gommer l'histoire parfois ancienne des pseudo-innovations mises en avant, que ce soit en matière de prononciation ou à d'autres niveaux linguistiques. À la même époque, en sociologie de la communication, Derville (1997), par exemple, dénonçait

<sup>2</sup> Invité à une conférence en janvier 2014 par le parti UMP, A. Finkielkraut a déclaré : « Je suis très frappé [...] que maintenant, nombre de beurs et mêmes de gens qui vivent dans les banlieues, quelle que soit leur origine ethnique, ont un accent qui n'est plus français tout à fait. Mais ils sont nés en France ! Et pourquoi ont-ils un accent ? Et pourquoi leurs enfants auraient-ils un accent ? C'est tout à fait sidérant. » <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1142505-finkielkraut-stigmatise-l-accent-des-beurs-et-des-banlieues-des-propos-dangereux.html>. Interpellé à différentes reprises au sujet de cette affirmation, Finkielkraut a admis que le terme « beur » pouvait être maladroit (par exemple sur RMC, en octobre 2015) mais n'a cessé de défendre son hypothèse, présentée comme un constat, sur l'existence d'un « accent » qui se transmettrait des parents à leurs enfants « en banlieue ».

également la « stigmatisation des jeunes des banlieues » et cette tendance n'a fait que s'amplifier dans les médias, durant les années 2000. L'enquête ethnographique récente de Berthaut (2013) sur « la banlieue » dans les sujets des journaux télévisés permet de mieux comprendre la fabrication de ce thème comme repoussoir, à toutes les étapes de la conception du Journal de 20 heures, et avec la contribution d'un grand nombre d'acteurs. Il est instructif de relever que Berthaut (2013) a pris en note au moins un échange explicite entre un reporter et une monteuse portant sur l'accent imaginé des personnes interviewées en « banlieue » par les journalistes. Ces notes font partie de toute une série d'observations sur les commentaires des journalistes durant le montage, sur la récurrence des catégorisations péjoratives (« *racaille* », « *z'y-va* »), sur les prénoms stéréotypés que les journalistes attribuent aux interviewé-es sur un mode humoristique (Aïcha et Mohammed), et plus largement sur l'ensemble des pratiques discursives et filmiques qui aboutissent à la dépersonnification des individus utilisés pour illustrer des figures médiatiques simplifiées :

*Le recours à ces prénoms d'emprunt s'accompagne régulièrement d'une imitation de l'accent rustre prêté aux jeunes habitants des quartiers populaires, même si les protagonistes représentés à l'image en sont dépourvus. Paradoxalement, le journaliste pointe pourtant souvent la qualité d'expression des interlocuteurs rencontrés : « On est tombés sur des bons, hein, parce que c'est rare qu'ils s'expriment comme ça, les jeunes de banlieue »<sup>3</sup>. (Berthaut, 2013 : 307).*

Autrement dit, dans les années 2010, le mythe de l'« accent de banlieue » semble si ancré dans l'imaginaire développé à l'extérieur des quartiers populaires que les observations contradictoires faites sur le terrain ne peuvent plus l'ébranler. Des individus vivant dans une banlieue populaire et s'exprimant « bien » (c'est-à-dire ayant des pratiques langagières proches de celles des journalistes) deviennent par postulat des exceptions qui confirment la règle.

Face à l'omniprésence, déjà ancienne, de toute une phraséologie médiatique sur la banlieue susceptible d'alimenter directement les pratiques de discrimination et les discours de haine, il n'est pas étonnant que les sociolinguistes cherchent de plus en plus à prendre position et à défendre des points de vue divergents. Les stratégies les plus cohérentes et les plus abouties visent, nous l'avons vu plus haut, à dénoncer l'homogénéisation abusive de l'accent de banlieue (et en général de la variété « français des cités », etc.) et à proposer une vision unifiante de ce qu'on appelle « le français », en focalisant l'attention soit sur l'histoire d'un trait langagier, soit sur le continuum (ou la variabilité) des pratiques qui relèvent du français, soit sur la variation stylistique de chaque locuteur ou locutrice selon les contextes. Cette position unifiante, qui s'oppose à l'idée de communautés étanches disposant de variétés de langue distinctes, est partagée par les chercheurs que je viens de citer : Auzanneau, Billiez, Gadet, Trimaille... D'autres vont encore plus loin : Gasquet-Cyrus (2012) parle de discrimination des accents régionaux, minorés et folklorisés (y compris dans le cas de l'accent méridional qui semble bénéficier de quelques stéréotypes positifs), Arditty et Blanchet (2015) dénoncent l'idéologie glottophobique institutionnelle qui pollue tout débat sur la variation en français. Afin de mettre mieux en adéquation les descriptions phonétiques avec la conception de la langue comme un continuum de pratiques, Paternostro (2016) entame un processus de déconstruction des variantes décrites comme des marqueurs d'accent social « de banlieue » en proposant une grille de lecture centrée sur la variation stylistique.

Cette dernière suggestion me semble ouvrir un chantier qui n'est que très peu exploré pour la prononciation du français, dans le sillage des recherches menées sur l'anglais et sur l'espagnol (Coupland, Eckert & Rickford, Eckert, Mendoza-Denton...). En effet, en proposant d'interpréter le contour ultra-rapide montant-descendant comme une ressource pour

<sup>3</sup> Le choix des passages en gras m'appartient.

exprimer l'emphase, alors qu'il avait été décrit comme possible marqueur d'« accent de banlieue » (Lehka-Lemarchand, 2007 ; Boula de Mareuil & Lehka-Lemarchand, 2011), Paternostro (2016) remet en question les catégories identitaires pré-fabriquées et place au centre de l'attention l'agentivité et la capacité à renégocier les identités en interaction. Son étude s'appuie tout d'abord sur une approche expérimentale, plus précisément un test de perception qui montre que, hors contexte, les auditeurs et auditrices sollicités « ne sont que partiellement capables » de distinguer entre un « contour emphatique » et un « contour banlieue » (ils ne le font que dans 59 % des cas ; 2016 : 99), avec un taux d'accord entre « juges » et « chercheurs » très faible, de 54 %. En outre, les items qui suscitent des réponses avec un fort taux d'accord inter-annotateurs (90-100 %) ne représentent que 13 % des exemples testés. En d'autres termes, la distinction perceptive de ces deux contours se révèle très difficile, voire impossible. Pour compléter ce résultat perceptif, Paternostro s'appuie également sur l'analyse acoustique qui aboutit aux mêmes résultats : les deux contours (bi-catégorisés par les chercheurs) se placent plutôt sur un continuum et ne se différencient pas de manière nette ; la tendance moyenne montre une polarisation légèrement différente des valeurs du degré de *glissando* et du rapport de durée entre la dernière syllabe et l'avant-dernière. En fait, la perception d'un « parler » typique « de banlieue » n'est en rien automatiquement suscitée par la présence d'un tel contour, en l'absence d'autres traits convergents. D'où la proposition de cet auteur de considérer qu'il s'agirait d'un seul et unique contour de base en français, qui serait mobilisé le plus souvent pour exprimer l'emphase et qui pourrait être réalisé avec différents degrés. On peut regretter que Paternostro ne remette pas radicalement en question le concept même d'accent de banlieue, mais je considère qu'il fournit tous les éléments pour pouvoir le faire.

L'hypothèse que je privilégie pour expliquer la pratique fréquente de certains traits (contour emphatique hypertrophié, allongement de l'avant-dernière syllabe, postériorisation des /a/ et des /R/, affrication forte des occlusives alvéo-dentales) est celle formulée par Jamin (2005) qui avait isolé comme facteur pertinent le degré d'insertion dans « la culture de rue », opposée à celle de l'école. On imagine aisément que ce facteur ne concerne qu'une faible partie des gens qui habitent dans une banlieue défavorisée ; il concerne une partie des jeunes garçons, et une plus faible partie des jeunes filles. Ces pratiques participeraient donc, au même titre que le vocabulaire, le choix des vêtements, la gestuelle, etc. à la performance d'un *style* qui indexe l'insertion dans la « culture de rue ». Cela expliquerait pourquoi ces traits, indexicaux et en partie iconiques, montrent une grande variabilité inter-individuelle, pourquoi de nombreux élèves ne les adoptent quasiment jamais, tandis que de nombreux autres les pratiquent à des taux variables selon les enjeux en interaction (Lehka-Lemarchand, 2011), et, enfin, pourquoi ces traits ne sont pas partagés au sein des différentes générations d'une famille comme peuvent l'être, dans certaines conditions, les traits qui indexent un « accent régional ».

Une telle approche rejoint celle qui est défendue par Eckert et Rickford (2001), et nombreux autres chercheurs notamment dans le sillage de Coupland (1980). Si on considère que la vie sociale est un processus perpétuel (multidimensionnel) de construction de catégories et d'identités, le langage construit le social et le style fait partie des ressources disponibles pour cette construction. Cette vision s'oppose à celle du langage comme simple reflet du social, et à la vision de la vie sociale comme une difficile navigation des individus à travers des catégories pré-existantes figées et immobiles (Eckert & Rickford, 2001 : 6). La définition de la variation s'en trouve fortement modifiée : elle évolue « *from marking categories to constituting a more fluid landscape of meaning* » (*ibidem*).

Il me semble qu'un tel changement de paradigme a besoin, au moins dans un premier temps, d'un changement de méthode d'enquête par rapport aux approches variationnistes classiques. Toute enquête en sciences sociales permet d'éclairer certains aspects d'un

phénomène mais risque d'en laisser d'autres dans l'ombre. Le risque de circularité du raisonnement est toujours un écueil difficile à éviter totalement, ce qui plaide d'autant plus pour la multiplication des méthodes et des éclairages théoriques.

Pour aller dans ce sens, à l'issue d'une grande enquête sur la perception des accents (régionaux) en Grande-Bretagne, Bishop, Coupland, et Garrett (2005) attirent l'attention sur le fait que l'utilisation des pré-catégories traditionnelles, déjà connues, dans une enquête pourrait activer, en soi, les idéologies linguistiques conservatrices associées à ces catégories ; cela pourrait obscurcir les résultats, en empêchant de voir émerger, le cas échéant, des changements récents, ne disposant pas encore d'une traduction en discours officiel suffisamment reconnu. Sans pousser à l'extrême le constructivisme, on peut dès lors en arriver à se demander si l'utilisation, en discours, des catégories traditionnelles – qui sont davantage des catégories identitaires que des catégories linguistiques – ne joue pas le rôle de squelette qui permet au concept de rester opérationnel dans les discours non spécialisés et dans les interactions du tout-venant, et qui permet aux frontières de se maintenir. Ce type de questionnement semble encore plus justifié dans le cas des accents sociaux, comme l'accent dit « de banlieue » en français.

Mais cette vision des pratiques langagières comme continuum aboutissant à une fluidification des frontières et à une focalisation sur la performativité de la variation est loin d'être partagée par tous les sociolinguistes et elle semble même en inquiéter certains. Ainsi, Boula de Mareuil accepte l'idée d'une hétérogénéité au sein des pratiques catégorisées comme relevant d'un accent, et accepte de reconnaître le risque de réification par des stéréotypes, mais cela ne le conduit pas à remettre en question la catégorie. Bien au contraire, il se déclare explicitement à la recherche des *prototypes* de chaque accent (et en l'occurrence spécifiquement de l'accent « de banlieue ») et qualifie le fait d'envisager l'hypothèse d'un continuum remettant en question toute consistance scientifique de la notion d'accent comme équivalant à « *succomber au nihilisme* » :

*En même temps, entre le stéréotype (caricatural, idéalisé) et le prototype (théorisé en psychologie cognitive [Rosch, 1975]), la frontière n'est pas nette. Si traditionnellement, en dialectologie, le prototype a pu être relié aux « Non-mobile Older Rural Males (NORM) » [Chambers & Trudgill, 2004], ce portrait n'est pas applicable à des accents urbains comme l'accent des titis parisiens ou l'accent de banlieue. De toute évidence, le concept de prototype est à développer, **pour ne pas succomber à un nihilisme qui, partant de l'observation de différences au sein de tout accent, en vient à nier l'existence de tout accent**<sup>4</sup>. (Boula de Mareuil 2012 : 270-271).*

Les deux visions décrites ci-dessus semblent profondément contradictoires. Or, je crois qu'il serait plus productif de les voir comme complémentaires pour pouvoir faire continuer à dialoguer les résultats obtenus par les uns et par les autres.

À ce propos, dresser un parallèle avec la notion de « race » et les recherches qui portent sur les catégories raciales me semble une démarche intellectuellement féconde, car j'ai l'impression de retrouver le même débat et la même complémentarité des approches. En effet, il est possible d'argumenter scientifiquement autant pour défendre l'inconsistance de la « race » que celle de l'« accent ». On peut également mettre en parallèle l'impossibilité de rendre ces catégories opérationnelles si on les confronte à des individus réels, dans toute leur diversité (race), ou à des échantillons de parole, dans toute leur diversité (accent). Il est impossible de décompter scientifiquement autant les races que les accents ; il est impossible de tracer des frontières nettes. Néanmoins, les deux catégories conservent une puissance d'agir (*agency*) sociale indéniable, et s'avèrent capables de se modifier et de s'adapter à tout

<sup>4</sup> La mise en gras relève de mon choix, dans toutes les citations des discours d'autrui dans cet article.

discours niant leur pertinence, du moment que l'essentiel est préservé comme allant de soi, sans même être formulé : le privilège blanc et le privilège de l'accent « standard ».

Ce parallèle entre la race et l'accent suggère qu'on peut défendre l'intérêt d'une approche complexe de l'accent dit « de banlieue » ou « des quartiers », susceptible de transformer en complémentarité l'apparente contradiction entre les théories. D'une part, on peut remettre en question son existence ainsi que la consistance de toute notion d'*accent social* et aborder la variabilité des pratiques de prononciation par le biais du *style* (comme stratégie de distinction sociale, d'adaptation au contexte ou de construction située de soi) et de l'agentivité. D'autre part, on peut reconnaître son existence comme catégorie *ad hoc* encore opérationnelle en tant que machine à fabriquer de la discrimination sociale, et éclairer son fonctionnement par la construction de catégories symétriques qu'il faudrait rendre visibles par un acte de dénomination (*accent du pouvoir, accent de centre-ville, accent des beaux quartiers*). Cette apparente contradiction théorique fait parfaitement écho à la formule finale de Guillaumin (1986 [1981]) au sujet de la persistance d'un autre système de domination, à savoir la race :

*Non, la race n'existe pas. Si, la race existe. Non certes, elle n'est pas ce qu'on dit qu'elle est, mais elle est néanmoins la plus tangible, réelle, brutale, des réalités.*  
(Guillaumin, 1986[1981] :65).

Montrer que l'accent social n'a pas de réalité linguistique permet de saper à terme les fondements théoriques des discriminations linguistiques ; mais cela n'empêche pas d'étudier comment *hic et nunc* l'idéologie de l'accent social censé être intrinsèquement lié aux groupes socialement défavorisés continue à justifier le rejet de certains individus et à susciter des stratégies d'évitement de ce rejet.

## **Portraits croisés de trois lycéennes confrontées au stigmatisme de « la banlieue »**

Pour étayer mes réflexions théoriques présentées ci-dessus, j'ai choisi, dans une approche qualitative, de montrer quelques extraits de discours produits par trois lycéennes, Maélyls, Kheira et Nejma<sup>5</sup>, déclarées admissibles lors de la première sélection (interne au lycée) pour le concours de la convention CEP – Sciences Po. Leurs pratiques de prononciation s'éloignent en tous points de ce qui a été décrit comme caractéristique de l'accent « de banlieue », à l'exception, si on analyse de très près, de quelques allongements sporadiques de l'avant-dernière syllabe chez Nejma. Les trois lycéennes, excellentes élèves, adoptent des positions politiques différentes, en lien avec leurs propres trajectoires, par rapport à la figure repoussoir symboliquement omniprésente du personnage « jeune-de-banlieue » et particulièrement par rapport à son supposé langage. Maélyls, inscrite en section littéraire, vient d'une famille de classe moyenne qui se dit d'origine française depuis toute la période couverte par la mémoire familiale ; elle sera admise à Sciences Po en fin de terminale<sup>6</sup>. Les deux autres, inscrites en section scientifique, viennent de familles qui se disent d'origine maghrébine : Kheira, issue d'une famille kabyle socialement modeste, sera admise à Sciences Po en fin de terminale<sup>7</sup>, tandis que Nejma, issue d'une famille mixte (père algérien, mère française) de classe moyenne, n'y sera pas admise, mais s'inscrira en faculté de médecine.

Il est facile de comprendre que dans le cas de Maélyls, qui fait partie de ce que Delhay (2006 : 163) appelle « les bourgeois de la ZEP », rien ne la pousse à adopter un style de parole qui indexerait l'insertion dans la « culture de rue ». Personne n'a idée, dans les nombreuses

<sup>5</sup> Il s'agit de pseudonymes.

<sup>6</sup> Elle y mènera à bien un master en Affaires européennes.

<sup>7</sup> Elle y mènera à bien un master de Finance-Stratégie.

interactions avec des camarades, professeurs, amis ou membre de sa famille, d'assigner à Maélys une identité de « jeune de banlieue » – bien qu'elle soit jeune, qu'elle habite en banlieue et qu'elle soit scolarisée dans un lycée classé ZEP. Lorsqu'elle parle, à la demande de ses professeurs lors d'un examen oral blanc (filmé) de la stigmatisation des « jeunes-de-banlieue » et des émeutes de novembre 2005, elle utilise la troisième personne et tente de comprendre, depuis un point de vue extérieur, la frustration que peut générer le fait de se sentir « *toujours rabaissés par rapport aux autres, par rapport aux Parisiens par exemple* ». Dans le même exercice, lorsqu'une autre camarade pointe les préjugés des policiers et les contrôles au faciès dirigés vers un profil particulier, « *le garçon plus souvent d'origine maghrébine ou ou e africaine* », Maélys sera sollicitée par une enseignante pour donner son avis sur les préjugés similaires dans les médias :

Prof F 1<sup>8</sup> : et quand on parle de stigmatisation par les médias est-ce que c'est juste un délit de faciès contre enfin c'est juste sur le visage ou est-ce que il y a d'autres types de discriminations face aux jeunes de banlieue

Maélys : c'est surtout oui non c'est surtout le pro- e profil type e du maghrébin qui habite en banlieue ++ quand (il) y avait les reportages de France 3 par exemple quand ils venaient au lycée qu'ils (ne) montraient e que:: + que des maghrébins + hein au lycée (il) y avait que des maghrébins et en plus ils prenaient ceux qui savaient rien à la crise et qui étaient là juste pour passer à la télé e enfin c'est oui (il) y a aussi l'image e du ++ **banlieusard e ++ un peu idiot** +

Prof F : ignorant plutôt + c'est <sup>ça</sup> ignorant

Maélys : non vraiment e idiot parfois

Prof F : idiot vous êtes sûre que c'est cette image là qu'on veut <xx>

Maélys : oui-chh oui parce qu'ils :: prennent les :: les gens qui font un peu clowns e qui sont là on rigole on parle du CPE e on sait même pas ce que c'est<sup>9</sup> c'est pas forcément ignorant parce qu'on a droit d'être ignorant à propos de certaines choses e + tout le monde est ignorant ++ pour + sur un sujet mais là c'est vraiment ah ils sont bêtes en banlieue on se moque d'eux.<sup>10</sup>

Ainsi, selon Maélys, l'image stéréotypée et négative que donnent les médias des « jeunes-de-banlieue » correspond à une sélection fallacieuse, par les journalistes, de quelques garçons bien réels qui ont le profil du « maghrébin idiot » avec lesquels elle n'a absolument rien en commun, à part le partage d'un espace géographique. Selon elle, la stigmatisation de la banlieue repose autant sur la malhonnêteté des journalistes que sur la bêtise d'un petit groupe d'individus nocifs, dont elle – ainsi que la majorité des élèves – se démarquent spontanément par tous moyens : discursifs, posturaux, vestimentaires, etc. Il n'y a aucune chance qu'on trouve des indices de ce qu'on a appelé « le parler banlieue » (vocabulaire ou accent) chez les lycéen·ne·s comme Maélys.

Les positions de Kheira et de Nejma sont plus nuancées et plus complexes, tout d'abord parce que les deux ont déjà été incitées, au fil des interactions, à se reconnaître une identité de

<sup>8</sup> Les conventions de transcription utilisées ici sont volontairement peu nombreuses ; leur but n'est pas de donner une transcription orientée vers la précision phonétique. Les « + » notent des pauses silencieuses ; les « : » notent un allongement de la syllabe ; les caractères en indice ou en exposant notent des baisses ou des montées de l'intonation aisément perceptibles ; les caractères en petites majuscules notent une montée ponctuelle de l'intensité sur un mot ou une syllabe ; les « e » notent les marques de la formulation en cours, ce que la graphie traditionnelle indique par le « euh » ; les <xx> notent des syllabes inaudibles ; les (hh) notent des reprises de souffle particulièrement fortes et ostentatoires.

<sup>9</sup> Stylisation : passage prononcé avec une voix plus aigüe.

<sup>10</sup> *Idem*.

« jeunes-maghrébines-de-banlieue » et qu'elles ont eu besoin de déployer plus d'efforts que Maéllys pour se construire un personnage crédible en tant que candidates à Sciences Po.

J'ai analysé il y a quelque temps un extrait d'interview de Kheira dans Candea (2012) à propos du positionnement ambivalent, entre mépris et bienveillance, distance et solidarité, qu'elle exprime lorsqu'on l'interroge sur la pertinence d'une sensibilisation des élèves, en classe, à la diversité des « accents sociaux » et à la sociolinguistique. D'un côté elle dit avoir tiré profit et avoir trouvé un grand intérêt à la séance de cours à ce sujet dont le module de prépa-Sciences Po avait bénéficié, et d'un autre côté elle se déclare hostile à l'idée que ce genre de séance, pertinente pour les bons élèves comme elle, soit proposée à tous les élèves du lycée. Pour résumer sa position, j'écrivais : elle « *redoute qu'un tel cours puisse trop facilement être pris comme une critique des pratiques langagières des élèves ou, pire encore, que certains élèves se sentent visés personnellement par ces critiques et qu'une hiérarchie s'établisse de façon formelle entre les degrés d'aisance des élèves avec ce qui serait trop clairement défini comme un parler standard, se différenciant du parler stigmatisé. Elle me met en garde contre un risque de révolte de la part des élèves face à une telle intervention* » (Candea 2012 : 296). La tournure de la conversation avec moi, l'amenant à se rendre compte qu'elle défendait une position élitiste, ne la satisfait pas car elle n'était pas prête à l'assumer ; ainsi, Kheira finissait par « *s'agacer et par s'exclamer "on peut le faire, mais en visant personne !" afin d'aboutir à un consensus avec la position qu'elle a cru déceler chez moi* » (*ibidem*).

On retrouve la même ambivalence dans les discours de Kheira lorsqu'il s'agit de caractériser de manière plus précise les pratiques langagières des lycéen·ne·s. Invitée à distinguer le *vocabulaire* et l'*accent*, elle prend d'abord soin de préciser qu'elle ne pratique (et n'a jamais pratiqué) aucune sorte d'accent « jeune » ou non standard, ni en famille, ni au lycée, ni avec ses amies mais admet adopter des ressources diverses selon les situations en matière de vocabulaire. Par la suite, elle désigne une amie qui utiliserait un accent plus marqué mais néanmoins léger et réservé aux interactions amicales :

Kheira : je pense à e une fille oui oui en même temps c'est pas e c'est pas c'est on le sent mais c'est pas très marqué non plus c'est pas +(hh) c'est c'est pas ce c'est pas ça va pas très loin donc e pas un handicap en fait quand elle parle oui

Enquêtrice : mais elle est capable de parler différemment selon les situations ++ c'est c'est c'est plus entre amis

Kheira : oui oui **beaucoup font ça**

Kheira construit ainsi un autre groupe de jeunes, très nombreux (« *beaucoup font ça* ») qui, contrairement à elle, utilisent ce que l'enquêtrice a catégorisé comme un accent spécifique, mais réservent cette pratique aux interactions entre amis. À l'intérieur de ce groupe, elle pense qu'il y a plus de garçons que de filles et fournit spontanément une piste qui semble compatible avec celle de Jamin (2005) cité plus haut :

Kheira : selon moi + c'est plus marqué chez les garçons que chez les filles parce que eux ils ont je pense qu'ils ont plus une **volonté de s'imposer** et de de marquer la différence et de **marquer aussi leur appartenance à un groupe** tandis que pour les filles on est plus je pense **tolérantes** et c'est à cause de ça e

Enquêtrice : donc tu penses que les filles l'utilisent moins finalement c'est ça oui ++ mais il y en a qui l'utilisent tout pareil + ça c'est c'est contre <xx>

Kheira : tout pareil mais peut-être moins marqué

Enquêtrice : ah oui d'accord et il y a des garçons qui n'utilisent pas du tout aussi

Kheira : e ben Khartipan l'utilise vraiment [*rires, mimique*] il utilise pas du tout e + mais oui il y en a qui l'utilisent pas du tout mais e après e c'est au cas par cas certains l'utilisent beaucoup d'autres moins

Bien que Kheira accepte sans réserve la dénomination d'*accent* spécifique proposée par moi-même, en position d'autorité en tant qu'enseignante et linguiste, ses reformulations spontanées ne vont pas du tout dans le sens d'un accent social, ou jeune, ou de groupe, mais vont tout à fait dans le sens de l'hypothèse d'une pratique stylistique : selon Kheira les jeunes jonglent avec cet « accent », l'utilisent ou non, et elle rattache cela à un comportement davantage masculin que féminin, un comportement davantage assujéti à l'obligation de marquer l'appartenance au groupe pour pouvoir être accepté (elle oppose cette contrainte qui pèse sur les garçons à une plus grande « tolérance » qui caractériserait les filles). Dans la suite de la conversation je lui demande s'il arrive que des élèves « *parlent comme ça* » devant les professeurs et s'il arrive que les professeurs leur fassent des remarques à ce sujet. À cette question, Kheira donne à nouveau une réponse ambivalente : elle pense qu'il peut y avoir des élèves qui gardent cette pratique « *en signe d'arrogance* » mais que généralement cette pratique n'a pas droit de cité devant les professeurs, et ces derniers ne reprennent jamais les élèves au sujet de leur accent car « *ce serait stupide* » et « *ils pensent pas qu'on le contrôle vraiment e beaucoup* ». En passant de « *ils* » à « *on* » Kheira reprend une position plus solidaire (probablement déclenchée par la question de l'enquêtrice formulée avec « *vous* » – « *vous vous faites corriger par les profs ?* »), bien qu'elle parle d'un profil d'élève dont elle ne fait pas partie :

Kheira : quand on parle à des profs oui on l'utilise pas normalement et e: je ++ les profs savent que e on peut pas enfin on peut pas changer notre accent comme ça ++ c'est c'est c'est une habitude on parle tout le temps comme ça

Autrement dit, Kheira imagine qu'il existe une minorité d'élèves qui « *ne peut pas changer son accent comme ça* » et que face à cette minorité, les professeurs ne formulent aucune remarque critique, ne proposent aucune sorte d'étayage pédagogique pour attirer l'attention sur cet « accent » inadéquat, alors qu'ils corrigent très régulièrement le vocabulaire. Et si on cherche la cohérence de l'ensemble de l'interview de Kheira, bien que ce ne soit pas dit de façon très tranchée et très assumée, il apparaît qu'elle défend le *statu quo* pour ces élèves qui ne savent pas adapter leurs pratiques de prononciation aux exigences scolaires. Elle se dit opposée à des démarches pédagogiques en direction de ce public précis, car elle pense que ces élèves « *vont pas comprendre* », vont être « *vexés* », vont « *prendre ça comme une critique* » et vont « *s'insurger* ». On retrouve donc dans son discours, en creux, sans nom précis, le groupe des « *jeunes-de-banlieue* » repoussoir, imperméables à la culture scolaire, inconscients de la manière dont ils sont perçus et potentiellement agressifs. Suite à mes insistances, elle admet l'idée d'une sensibilisation à visée pédagogique, mais pour nier immédiatement son efficacité si elle ne correspond pas à une demande des élèves :

Kheira : il faut sensibiliser mais pas essayer en fait de e de e de de forcer les élèves à à le ++ à: changer leur accent + il faut que ça vienne d'EUX-MEMES qu'ils **fassent eux-mêmes des efforts** et que **EUX** ils veuillent et que ils **prennent conscience** que + voilà ils ont un accent qui est e pas forcément super quand ils parlent

Le discours de Nejma rejoint en partie celui de Kheira, mais s'en distancie par plusieurs aspects, et notamment par le fait qu'elle annonce d'emblée que lorsqu'elle était petite elle a adopté, de manière transitoire, des pratiques langagières considérées comme spécifiques aux « *jeunes-de-banlieue* ».

Nejma : ben très tôt j'ai essayé parce que quand j'étais plus jeune je parlais bien sûr en verlan avec l'accent de banlieue et tout <sup>ça</sup> ++ et j'ai appris petit à petit à : à corri<sup>ger</sup> + mais c'est vrai que quand je suis dans la cour e : + je me lâche donc j'arrive e à faire la distinction entre les deux et à passer d'un **style** de langue à un autre

Comme Kheira, Nejma adopte sans réserve la catégorie « accent de banlieue » qui venait de moi et elle l'associe à l'usage du verlan ; elle pense que c'est une pratique liée à une tranche d'âge et devient, assez vite, une pratique réservée à un contexte d'interaction entre pairs, dans la cour de récréation, etc. Mais à la différence de Kheira, Nejma utilise explicitement le mot « style » lorsqu'elle reformule spontanément. Elle se montre consciente du fait que ce style est traditionnellement considéré comme plutôt masculin, mais, contrairement à Kheira, elle pense que cela est en train d'être renégocié :

Nejma : après aussi il y a une différence filles-garçons mais de moins en moins parce que maintenant même les filles e + parlent avec e + on dirait qu'elles se forcent même à **parler comme les garçons** ++ plus ça va j'ai l'impression et + et plus les jeunes de plus en plus tard ils parlent avec e :: + ce **style** de banlieue en fait

Lorsqu'il s'agit de caractériser la minorité qui ne se rend pas compte de sa façon de parler perçue comme marquée et inadéquate à l'extérieur du groupe de pairs, Nejma pense que cela ne concerne que les plus jeunes, et qu'il y a de toute manière un âge limite même pour les plus récalcitrants au « parler correctement » : le moment où ces jeunes auront eux-mêmes des enfants. L'ensemble de ses remarques va dans le sens de l'hypothèse d'un style langagier, dont les jeunes exploitent le prestige latent tout en ayant généralement parfaitement conscience de sa stigmatisation en dehors de leur réseau. Rien ne permet d'étayer l'hypothèse d'un « accent de banlieue », qui serait une pratique stable, peu sensible à la variation stylistique, et susceptible d'être conservée à l'âge adulte. Poussée dans ses retranchements pour expliciter son discours épilinguistique, Nejma formule ainsi sa vision sur les normes langagières en concurrence, en oscillant entre l'usage distancé de « eux » et l'usage inclusif de « on, nous » :

Enquêtrice : et pourquoi tu dis qu'**ils** que :: ça pourrait pas être une façon normale de parler<sup>11</sup>

Nejma : no :: n parce que :: même entre **eux** ça paraît e + **sauvage** m'enfin ça dépend quel + certains <sup>mots</sup> des fois c'est pas très : ++ quand on parle entre **nous** mais ça se <sup>sent</sup> quoi qu'**on** peut pas parler comme ça e + avec + correctement on **nous prendra pas au sérieux** : ou on peut pas tenir un discours en parlant avec e (h) que ce soit avec l'accent ou la façon de de parler ++ les deux et surtout parce qu'en fait c'est surtout le **le ton de la voix** ++ parce que ça : ça fait mal aux oreilles quoi + [rire de l'enquêtrice] puis tout le monde parle de la même fa<sup>çon</sup> + (h) et e + **ils** savent très bien que s'**ils** parlent comme ça e + que ce soit à la télé : ou avec les profs ou (h) ++ en public e on va pas les pren(d)re au sérieux + donc c'est ce problème là en fait

Bien qu'ayant elle-même, par le passé, pratiqué un style de parole (prononciation et vocabulaire) qu'elle attribue à « la banlieue », Nejma affirme avoir nettement abandonné cette pratique, comme ses amis, en grandissant ; elle a progressivement adopté l'idéologie du standard unique auquel il faut se conformer pour être pris au sérieux (« *tout le monde parle de la même façon* »). Lycéenne scientifique, fortement impliquée dans son projet de réussite scolaire, Nejma n'a pas les moyens théoriques pour faire une analyse sociale de ses anciennes pratiques langagières et on reconnaît dans son discours la stigmatisation des « jeunes-de-

<sup>11</sup> Les nombreux [mm], marques d'écoute de l'enquêtrice, ne sont pas transcrits dans ce passage pour alléger sa présentation.

banlieue » pré-construite par les discours doxiques ambiants : « *sauvage* », « *ça fait mal aux oreilles* », « *pas sérieux* ». Ce qui est intéressant à noter, c'est que Nejma estime que la performance de ce style dont elle s'est désaffiliée repose essentiellement sur la prosodie, « *le ton de la voix* ». Interrogée sur la représentation partagée de l'agressivité du parler des jeunes qu'elle décrit, elle reprend l'expression « *le ton de la voix* » pour faire de ce paramètre la cause de la perception d'une agressivité :

Enquêtrice : est-ce que: m: t(u) as l'impression que c'est senti un peu comme agressif + quand ils parlent comme ça + par les profs ou par e

Nejma : ben: le: <sup>oui</sup> le **ton de la** <sup>voix</sup> il est: il est agre <sup>ssif</sup> quand même, EUX ils sont pas forcément agre <sup>ssifs</sup> mais: ++ c'est **le ton de la voix** quoi

Enquêtrice : oui ++ oui parce que les gens <xx>

Nejma : ON ENTEND PAS <sup>BIEN</sup> on entend que des consonnes <sup>lourdes</sup> et: + comme des basses comme la musique quoi ++ bon là c'est caricatu <sup>ré</sup> mais ceux qui: qui **font pas d'e** <sup>fforts</sup> c'est comme ça

Sa dernière remarque semble ambivalente : d'un côté elle reconnaît décrire une pratique caricaturée, mais d'un autre côté elle affirme que cette caricature correspond quand même à un petit groupe d'individus réels, « *ceux qui font pas d'efforts* », individus avec lesquels elle ne partage rien, finalement.

## Discussion et synthèse

La notion d'« accent de banlieue » n'est pas une notion technique de sociolinguistique ; c'est une notion politique largement partagée dans les discours privés ou publics. Par exemple, le 27 novembre 2012, le quotidien *Le Parisien*, largement distribué dans toute la région parisienne, publiait un article intitulé : *Mais pourquoi les jeunes des cités ont-ils un accent ?*, comme s'il s'agissait d'une vérité incontestable. Le premier paragraphe décrit ce qui est censé être une observation générale et vérifiable sur le terrain :

*C'est un accent qui fait rire « les Guignols de l'info » et leurs millions de téléspectateurs mais qui fait peur aux recruteurs. Le débit mitraillette des jeunes des quartiers populaires, leur façon brutale d'achever leurs phrases ou de prononcer les « r » sont un marqueur social qui leur colle à la peau à l'extérieur de la cité.*

Ce paragraphe fait croire à l'existence d'un accent lié à un territoire et échappant au contrôle des locuteurs et locutrices car il leur « *colle à la peau à l'extérieur de la cité* ». Il est suivi par une validation (ou la mise en scène d'une validation) scientifique :

*« L'accent dit de banlieue fait partie des accents les plus handicapants. Il peut être disqualifiant », résume Philippe Boula de Mareuil, chercheur en linguistique au CNRS et expert en accents en tous genres.*

La suite de l'article cité n'évite pas quelques poncifs courants : pauvreté du vocabulaire, agressivité... À tel point qu'on est en droit de se demander dans quelle mesure l'affirmation (récurrente, diffusée par les médias) du caractère handicapant de cet accent relève de la description d'un état de fait ou de la prophétie auto-réalisatrice. La performativité de telles catégories interpelle les scientifiques quant à leur responsabilité citoyenne.

Il est évident pour toute personne ayant mis les pieds plus de quelques heures dans la périphérie de l'Est parisien que tou-te-s les jeunes qui habitent dans un quartier « de

banlieue » défavorisée, ou même très exactement dans « une cité », ne pratiquent pas une prononciation susceptible d'être perçue comme un « accent » spécifique. Or, les recherches sur les jeunes qui ne correspondent pas aux attentes sur « la banlieue » sont pour le moment trop rares, d'où l'intérêt de choisir les trois lycéennes évoquées ici. Pour comprendre la logique des pratiques de prononciation qui indexent le bon degré d'insertion dans la culture de rue, il est utile de tenter de comprendre, en parallèle, la logique des pratiques de prononciation qui indexent, au contraire, le rejet de cette culture de rue. Les trois lycéennes présentées dans cet article relèvent de ce cas de figure.

Maélys n'a jamais envisagé qu'on puisse imaginer à un moment son appartenance au groupe des « jeunes-de-banlieue » ; elle construit un discours très distancé sur la stigmatisation de ce groupe, et se démarque à la fois des techniques caricaturales et discriminantes des journalistes, et du groupe repoussoir des « jeunes maghrébins idiots » qui font les clowns devant les caméras. Kheira et Nejma, racialisées souvent dans leurs interactions et confrontées à des discours ambiants racialisants (voir à ce sujet Candea, 2017 à paraître, portant sur la trajectoire d'un garçon et sur son assignation quotidienne à une identité de jeune maghrébin de banlieue), n'ont pas la même liberté que Maélys pour se sentir totalement non concernées par les discours sur les « jeunes-de-banlieue ». Et pourtant, elles adoptent de la même manière l'idéologie du standard linguistique légitime, unique (Milroy et Milroy 2012), et mettent leurs pratiques de prononciation en adéquation avec cette idéologie. Kheira pense que son genre féminin la préserve de la pression du groupe de pairs qui s'exerce avec plus d'insistance sur les garçons, même si elle concède facilement que certains garçons trouvent des stratégies pour y échapper ; élève précoce (baccalauréat à 16 ans), prise dans les contraintes du dispositif de préparation au concours de l'Institut d'Études Politiques, elle est en train de se construire un discours élitiste et de s'affilier de plus en plus à un petit groupe qui sort du lot, qui mérite d'avoir accès à une formation plus poussée, qui est capable d'avoir un grand recul par rapport à son environnement, contrairement à la majorité des jeunes qui l'entourent, sans grande distinction. Nejma adopte la position inverse : elle se construit comme faisant partie de la majorité des jeunes de son environnement, filles et garçons, capables de jongler avec les indices linguistiques et les styles, et capables, avec l'âge, de se rapprocher de plus en plus du standard censé être unique, dans toutes les situations où il est pertinent de le faire. Sa solidarité avec ses pairs n'inclut néanmoins pas tout le monde : elle se démarque d'un groupe qu'elle présente comme minoritaire mais proche des caricatures courantes sur la banlieue, caricatures qui lui sont familières : les jeunes bien insérés dans la culture de rue, dont « le ton de la voix » est agressif et qui « ne font aucun effort ».

Mes observations de terrain et mes lectures de la presse durant les dernières années m'ont permis de relever une très forte porosité entre les discours médiatiques, les discours scientifiques et les discours courants au sujet de la banlieue. Et dans les discours courants j'inclus, bien évidemment, les discours des jeunes qui habitent dans les cités autour de Paris. La prégnance de la figure repoussoir du « jeune-de-banlieue » dans les médias incite les jeunes qui sont susceptibles d'être assignés à cette identité de s'en démarquer fortement ou de s'y conformer. À cet égard le manque de visibilité des filles dans les discours scientifiques et médiatiques (Billiez et Lambert, 2008 ; Moïse, 2003) peut s'avérer un avantage sur ce point précis, car l'absence de modèle laisse aux filles, peut-être, un champ plus libre pour la construction de soi en interaction.

En ce qui concerne la notion d'« accent de banlieue », on observe, là encore, une convergence des discours médiatiques, scientifiques et de ceux du tout-venant ; on observe sans surprise les mêmes discours chez les jeunes, filles comme garçons, persuadé·e·s d'être confronté·e·s à ce phénomène. Même pour les personnes les plus nuancées, comme Nejma qui construit spontanément une description des pratiques de prononciation en termes de styles et non en termes d'accent social, il est difficile d'échapper complètement à la recirculation et

rediffusion du discours de stigmatisation susceptible d'obscurcir en égale mesure les descriptions des acteurs sur le terrain et celles des chercheurs. Favoriser l'approche stylistique de la variabilité des pratiques de prononciation me semble non seulement une piste de recherche prometteuse, capable de permettre une meilleure compréhension de leur fluidité en situation, mais également une piste prometteuse dans le champ politique. Diffuser une lecture stylistique des prononciations permettrait de casser le lien discursivement construit (et potentiellement performatif) entre territoire ou classe sociale et « accent ». Dans le cas présenté ici, cela libérerait les élèves « de banlieue » fortement investis dans leur réussite scolaire du devoir de se démarquer d'une pratique stigmatisée qui ne leur « collerait plus à la peau ». Cela permettrait, en parallèle, aux élèves en rupture scolaire d'augmenter le périmètre de leur agentivité et d'envisager plus facilement des changements de trajectoire ou d'attitude. Par ailleurs, cela contribuerait à diffuser plus largement une image plus dynamique et moins homogénéisante des jeunes qui habitent dans les cités. La notion d'« accent social », vidée de toute pertinence descriptive, pourrait en revanche continuer à être utilisée dans un discours strictement politique, de dénonciation d'un mécanisme opérationnel de discrimination, à l'instar de la notion de « race ».

## Bibliographie

- ARDITTY Jo, BLANCHET Philippe, 2015, « La “mauvaise langue” des “ghettos linguistiques” : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », dans *Revue Asylon(s)*, n° 4. Consulté le 4 avril 2016 ; <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>.
- AUZANNEAU Michelle, 2009, « “La langue des cités” ? Contribution pour la libération d'un mythe », dans *Langages, Adolescence* 4 (70), pp. 873-85.
- AUZANNEAU Michelle, JUILLARD Caroline, 2012, « Aperçu théorique et méthodologique sur la variation langagière de jeunes en banlieue parisienne », dans *Langages de jeunes, plurilinguisme et urbanisation*, L'Harmattan, Paris, pp. 27-41.
- BERTHAUT Jérôme, 2013, *La banlieue du « 20 heures » : ethnographie de la production d'un lieu commun journalistique*, Agone, Marseille.
- BILLIEZ Jacqueline, LAMBERT Patricia, 2008, « Dans les coulisses de la sociolinguistique urbaine française : le silence criant des filles », dans A. Moussirou-Mouyama (éd.) *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet*, Éditions Écriture, pp. 364-70.
- BISHOP Hywel, COUPLAND Nikolas, GARRETT Peter, 2005, « Conceptual accent evaluation: Thirty years of accent prejudice in the UK », in *Acta Linguistica Hafniensia* 37 (1), pp. 131-54.
- BOULA DE MAREUIL Philippe, LEHKA-LEMARCHAND Iryna, 2011, « Can a prosodic pattern induce/reduce the perception of a lower-class suburban accent in French ? » in *Proceedings of the XVIIth International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 2011)*.
- CANDEA Maria, 2012, « Une expérience de didactisation de la sociophonétique centrée sur de « bons » élèves d'un lycée classé ZEP », dans Martine Dreyfus et Jean-Marie Prieur (dir.), *Hétérogénéité et variation*, Michel Houdiard éditeur, Paris, pp. 320-330.
- CANDEA Maria, à paraître 2017, « Se construire comme candidat à une Grande École quand on vit en banlieue populaire parisienne », dans Françoise Gadet (dir.) *Le français dans les métropoles européennes*, Garnier.
- CONEIN Bernard, GADET Françoise, 1998, « Le français populaire des jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation », dans *Actes du Colloque de Heildelberg, Jugendsprache/langue des jeunes/youth language*, J. Androutsopoulos et A. Scholz (éds), Peter Lang, Frankfurt, pp. 105-23.

- COUPLAND Nikolas, 1980, « Style-Shifting in a Cardiff Work-Setting », in *Language in Society* 9 (1), pp. 1-12.
- DELHAY Cyril, 2006, *Promotion ZEP ; des quartiers à Sciences po-*, Hachette littératures, Paris.
- DERVILLE Grégory, 1997, « La stigmatisation des “jeunes de banlieue” », dans *Communication et langages* 113 (1), pp. 104-17.
- ECKERT Penelope, RICKFORD John R., éd., 2001, *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge University Press, Cambridge, UK ; New York, NY.
- FAGYAL Zsuzsanna, 2003, « La prosodie du français populaire des jeunes : traits héréditaires et novateurs », dans *Le Français aujourd'hui* 4 (143), pp. 47-55.
- FAGYAL Zsuzsanna, 2010, *Accents de banlieue : Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, L'Harmattan, Paris.
- FRIES Susan, DEPREZ Christine, 2003, « L'accent étranger : identification et traitement social en France et aux États-Unis », dans Jacqueline Billiez, Didier de Robillard (éds.), *Français: variations, représentations et pratiques*, ENS Éditions, pp. 89-105.
- GADET Françoise, 2003, « “Français populaire” : un classificateur déclassant ? », dans *Marges linguistiques*, n°6, pp.103-115.
- GADET Françoise, PATERNOSTRO Roberto, 2013, « Un accent multiculturel en région parisienne ? » dans *Repères-Dorif: autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, septembre, En ligne : [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_printarticle.php?art\\_id=94](http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?art_id=94).
- GASQUET-CYRUS Médéric, 2012, « La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques », dans *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n°6, pp. 227-45.
- GILES Howard, COUPLAND Justine, COUPLAND Nikolas, éd., 1991, *Contexts of Accommodation : Developments in Applied Sociolinguistics*. Studies in Emotion and Social Interaction. Cambridge university pres, Cambridge New York Port Chester Paris.
- JAMIN Mikael, 2005, « Sociolinguistic Variation in the Paris Suburbs ». PhD, Univ. Kent at Canterbury.
- LEHKA-LEMARCHAND Iryna, 2007, « Accent de banlieue : approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise ». Thèse, Université de Rouen.
- LEHKA-LEMARCHAND Iryna, 2011, « La stratification stylistique d'un indice prosodique de l'accent dit “de banlieue” – Enquête auprès de jeunes Rouennais », dans *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 44 (décembre), pp. 79-92.
- MENDOZA-DENTON Norma, 2008, *Homegirls: Language and Cultural Practice among Latina Youth Gangs*. Blackwell Pub, Malden, MA.
- MILROY James, MILROY Lesley, 2012, *Authority in Language: Investigating Standard English*. 4 Reprint, Routledge, Abingdon, Oxon, New York.
- MOÏSE Claudine, 2003, « Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? » dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°51 (1), pp. 47-54.
- PATERNOSTRO Roberto, 2016, *Diversité des accents et enseignement du français - Les parlars jeunes en région parisienne*, L'Harmattan, Paris.
- TRIMAILLE Cyril, BILLIEZ Jacqueline, 2007, « Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de “parler” ? » dans Chiara Molinari et Enrica Galazzi (éds.), *Les français en émergence*, Peter Lang, Berne, pp. 95-109.

## LE « PARLER JEUNE », UNE CONSTRUCTION IDÉOLOGIQUE : LE CAS DU *FRANGLAIS* AU CAMEROUN

Suzie TELEP

Université Paris Descartes, CERLIS

La situation sociolinguistique du Cameroun, pays multilingue avec deux langues officielles, l'anglais et le français, qui coexistent avec près de 280 langues locales dont le pidgin-english<sup>1</sup>, a favorisé l'émergence dans les années 1980, au sein des grandes villes camerounaises (Douala, Yaoundé, Bafoussam), d'un code dénommé *camfranglais* par certains linguistes et journalistes, et *franglais* par la majorité des locuteurs<sup>2</sup>.

Résultat de la vernacularisation<sup>3</sup> du français ordinaire parlé au Cameroun, le francanglais peut être défini comme un registre ou un style vernaculaire de français, dont les jeunes seraient les locuteurs privilégiés. Ce « parler jeune » est souvent employé dans des situations de communication familières et entre pairs, avec des sujets de conversations privilégiés, tels que « les rapports sociaux entre jeunes ; l'affectivité et les problèmes sentimentaux ; l'argent, la mode et les loisirs ; les relations entre les jeunes et les aînés ; la vie scolaire, l'avenir et les débouchés professionnels ; l'actualité nationale et internationale » (Ntsobé *et alii*, 2008 : 55). Il se caractérise par la présence « d'unités lexicales (substantifs, verbes, adjectifs, adverbes) qui sont pour la plupart des emprunts (à des langues camerounaises mais surtout à l'anglais et/ou au pidgin-english) et, dans une moindre mesure, de termes qui ont subi des processus formels (tels que troncation, métathèse...) ou des dérivations sémantiques, ou encore de termes qui, en France, sont considérés comme familiers ou argotiques » (Féral, 2007 : 259), l'ordre des mots et les morphèmes grammaticaux restant ceux du français.

Toutefois, comme tout autre registre, le francanglais ne peut être réduit à « un ensemble clos et délimité de formes » (Agha, 1999 : 216 ; ma traduction), et l'on ne peut parvenir à une définition complète de ce qu'est le francanglais en décrivant uniquement les propriétés

---

<sup>1</sup> Cf. <http://www.ethnologue.com/country/CM>

<sup>2</sup> Si la majorité des locuteurs utilisent la dénomination *franglais* pour référer au même style dénommé *camfranglais* par de nombreux linguistes et journalistes (Harter, 2007 ; Feussi, 2008 ; Féral, 2009), ils utilisent aussi bien d'autres dénominations : *français du kwatt* [quartier], *français des jeunes* ou *français des yors*, *français à la mode* (Féral, 2012). Dans mon corpus d'entretiens, le nom propre *franglais* est le plus utilisé, en concurrence avec le nom commun *argot*, qui est aussi très récurrent, pour référer à ce registre. Adoptant une approche éémique, j'ai donc choisi d'utiliser le nom *franglais* dans cet article.

<sup>3</sup> La vernacularisation est définie par Manessy comme « l'ensemble des phénomènes qui se produisent lorsqu'une collectivité de locuteurs prend une conscience suffisamment nette des liens qui existent entre ses membres, des intérêts qui les unissent et de leurs attentes communes pour être portée à se singulariser par son comportement langagier » (Manessy, 1994 : 15).

structurelles de mots et d'expressions spécifiques, ni même leurs usages en discours et en interaction<sup>4</sup>. Ce constat a amené C. de Féral à adopter une définition « minimaliste » de ce style : « Est *francanglais* ce qui est considéré comme tel par les Camerounais francophones » (Féral, 2010a : 55). Cette définition place donc au premier plan les *perceptions* des acteurs sociaux camerounais et leurs *discours*, qui sont constitutifs de l'existence sociale du francanglais. Comme pour tout autre « parler jeune », et plus généralement, pour tout autre style, les mots ou expressions « francanglais » ne peuvent donc être différenciés du français et d'autres styles sans faire appel aux jugements métapragmatiques<sup>5</sup> des locuteurs, tels qu'ils sont formulés au cours « des activités discursives et des autres activités métasémiotiques qui différencient de telles expressions d'autres expressions, et qui typifient leurs valeurs socio-indexicales » (Agha, 2015 : 307). Le francanglais n'existe donc qu'en tant que construction idéologique ou « modèle culturel d'action », qui résulte de processus socio-historiques de « mise en registre » (*enregisterment*), processus par lequel ses formes et ses valeurs pragmatiques sont reconnues comme distinctes de celles d'autres registres ou styles, et sont associées à des images du locuteur, à des types de relations interpersonnelles entre le locuteur et l'interlocuteur, et à des activités spécifiques (Agha, 2007 : 168 ; ma traduction).

Dès lors, l'existence sociale d'un tel « parler jeune » résulte essentiellement dans la création de frontières sociales au sein du « marché symbolique » (Bourdieu, 1991) de la société camerounaise. Ces frontières, qui sont basées sur la création et la (re)production de rapports de pouvoir et de hiérarchies de valeur, de rang et de privilège entre groupes sociaux (« jeunes » et « adultes » ou « vieux »), séparent sur la base d'un critère générationnel les locuteurs en des groupes distincts et opposés, auxquels sont associés des styles langagiers, qui sont eux-mêmes construits comme distincts et investis de valeurs indexicales contrastées et hiérarchisées, le *francanglais* et le *français* (Agha, 1999).

Adoptant une approche d'anthropologie sémiotique, je décrirai donc les processus de mise en frontière à l'œuvre dans les discours métapragmatiques<sup>6</sup> de jeunes adultes migrants d'origine camerounaise, résidant en région parisienne et âgés de 25 ans en moyenne<sup>7</sup>. Ces discours ont été recueillis dans le cadre d'entretiens semi-directifs<sup>8</sup>, réalisés auprès de onze enquêtés, au cours d'une enquête ethnographique basée sur une démarche d'observation participante dans une association panafricaine à Paris, de février 2014 à novembre 2015. Les entretiens ont presque tous été réalisés au domicile de l'enquêtrice, excepté un, qui a été

<sup>4</sup> Comme le remarque C. de Féral, « [a]lors que le **francanglais** est perçu comme une évidence pour les francophones camerounais (locuteurs ou non, linguistes ou non), du fait, notamment, de sa nomination (le francanglais/camfranglais 'existe' puisqu'il a un nom) et de la stigmatisation de ses locuteurs (les 'jeunes'), il est pourtant impossible de définir le francanglais si l'on se base [...] exclusivement sur des critères linguistiques » (Féral, 2010a : 55).

<sup>5</sup> Jugements qui typifient les valeurs pragmatiques des formes linguistiques (Agha, 2007 : 150).

<sup>6</sup> Discours qui « décrivent les valeurs pragmatiques des formes linguistiques » (Agha, 2007 : 150).

<sup>7</sup> Par leur âge, ces locuteurs peuvent être considérés comme « adultes » d'après les catégorisations statistiques de l'INSEE (qui oppose les jeunes de 18-25 ans aux adultes de 25-49 ans ou 25-39 ans), selon lesquelles le quart de siècle est associé à la sortie de la catégorie « jeune » pour celle de l'entrée dans l'âge adulte. Or, ces locuteurs se perçoivent eux-mêmes comme jeunes lorsqu'ils se distinguent du groupe des parents ou des aînés et qu'ils opposent leurs pratiques langagières à celles de ces derniers. On voit ainsi que la catégorie « jeune » est flexible et constamment négociable en fonction des situations, et qu'elle sert essentiellement à construire des rapports de pouvoir entre groupes sociaux, basés sur le critère de l'âge (Bourdieu, 1984 ; Auzanneau et Juillard, 2012).

<sup>8</sup> Parmi les huit entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche de doctorat, trois étaient des entretiens par groupe de deux enquêtés, et les cinq autres étaient des entretiens individuels. Les enquêtés sont des personnes très qualifiées, qui ont migré en France afin de compléter leur formation dans des écoles d'ingénieurs, de commerce ou de management. Dans tous les cas, la migration est un projet familial, initié par les parents, et les personnes ont déjà au moins un membre de leur famille qui réside en France au moment de leur arrivée. Plusieurs d'entre elles occupent des postes à haute responsabilité dans des entreprises : consultant en informatique ou en télécommunications, ingénieur d'études ou encore responsable commercial dans une banque ; d'autres sont en stage de fin d'étude dans ces mêmes secteurs.

réalisé dans un café situé dans le centre de Paris. À travers l'opposition entre *langue* et *argot*, qui recoupe celle entre *français* et *francanglais* d'une part, et celle entre *oral* et *écrit* d'autre part, les sujets réactualisent les idéologies associées à l'argot, qui le définissent comme une sous-variété de la langue standard, associée à des interactions informelles et à des valeurs sociales ambivalentes (Agha, 2015). Le fait que les sujets résident en France, où la pression normative est très forte du fait du poids de l'idéologie du standard, a sans doute une influence déterminante sur leurs positionnements normatifs vis-à-vis de leur pratique du francanglais, d'autant plus que ces personnes, qui ont appris le français à la maison dès leur plus jeune âge au Cameroun, peuvent être amenées à dévaluer leur pratique d'un style langagier perçu comme non standard par rapport au français hexagonal. Après avoir décrit les enjeux de la catégorisation d'*argot* pour désigner le francanglais, je montrerai donc que les locuteurs, lorsqu'ils recourent à cette catégorie, tracent des frontières non seulement entre des groupes générationnels (les « jeunes »/les « adultes ») mais aussi entre des relations interpersonnelles typifiées (relation horizontale de proximité/relation verticale de distance), entre d'autres groupes sociaux (bourgeois/populaire) et entre des valeurs indexicales (distingué/vulgaire, tenue/laisser-aller), qui sont évalués et hiérarchisés. Ces oppositions inter-groupes, lorsqu'elles sont reproduites à l'intérieur même du groupe des jeunes, construisent de nouvelles frontières entre les garçons et les filles d'une part, et entre les « bons » et les « mauvais » locuteurs de français d'autre part. Toutes ces oppositions rejoignent une dichotomie et une hiérarchie de valeurs fondamentale entre le *haut* et le *bas* (le langage « bas »). Cette dichotomie, qui est explicite ou implicite selon les discours, résulte du processus de minoration sociale de ce style et du groupe social qui lui est idéologiquement associé.

### **Nommer le « francanglais » : l'opposition *langue/argot***

Acte idéologique par excellence, la nomination, en tant que processus de construction socio-discursive, a une valeur performative et joue un rôle déterminant dans la construction et l'essentialisation des langues ou des registres et de leurs locuteurs : en effet, « [n]ommer, c'est faire exister », c'est « construire et immédiatement figer ce construit tout en voulant le donner comme réel, comme un objet du monde » (Canut, 2001 : 444). Le choix de nommer une langue d'une façon plutôt que d'une autre, ou encore le choix de catégoriser une façon de parler comme une « langue » ou un « argot », ne sont donc pas anodins : la nomination est un acte d'évaluation d'une façon de parler, au cours duquel le locuteur se positionne vis-à-vis du lecte qu'il évalue (et vis-à-vis de ses locuteurs présumés). Ce faisant, il projette des images de soi qu'il oppose à des images de l'autre, en réactualisant des discours sociaux antérieurs, qu'ils soient politiques, scientifiques, médiatiques, ou autres, exprimant ainsi de multiples désirs d'appartenances ou de distinction par rapport à des groupes sociaux, dans une relation permanente à l'altérité (Agha, 2015 : 312 ; Canut, 2001 : 444). Ce jugement de valeur portant sur le lecte ainsi nommé implique aussi une classification et une *hiérarchisation* axiologique, implicite ou explicite, entre différents lectes. Cette hiérarchie de valeurs est souvent symbolisée à travers la métaphore spatiale du *haut* et du *bas*, qui est déclinable dans tous les domaines (moral, esthétique, intellectuel, sociologique, etc.), et qui est très répandue dans les sociétés standardisées, où « la variation linguistique est visualisée [...] comme un espace abstrait au sein duquel la langue standard « recouvre » les autres styles langagiers », comme si elle était placée « au-dessus » d'eux ; dès lors, les autres façons de parler, au lieu d'être perçues comme simplement différentes, ou comme simplement caractéristiques de régions géographiques ou de couches sociales spécifiques, sont perçues comme « plus basses », « inférieures », et donc « moins bonnes » (Gal, 2009 : 38 ; ma traduction). Le processus de

nomination constitue donc un enjeu essentiel dans la catégorisation des pratiques langagières et participe d'un désir, plus ou moins conscient chez le sujet, de tracer des frontières entre « langues » ou « variétés », frontières qui coïncident souvent avec des frontières sociales, géographiques ou politiques. Ainsi, l'analyse des dénominations utilisées par mes enquêtés révèle ce désir de tracer des frontières à des fins identitaires. Lorsqu'il s'agit de désigner le style que je dénomme « francanglais » dans les entretiens, les locuteurs alternent entre plusieurs nominations : « francanglais », « argot<sup>9</sup> », et, beaucoup plus rarement, « camfranglais ». Or, ces dénominations n'impliquent pas toujours les mêmes positionnements discursifs ni les mêmes jugements de valeur.

La dénomination *francanglais*, en tant que nom propre forgé par composition à partir des noms de langue *français* et *anglais*, construit un objet linguistique supposé identifiable, en opérant une rupture avec le français courant, créant ainsi une « langue » distincte et définissable comme un *mélange* des deux langues officielles du Cameroun, qui sont dotées d'un fort prestige social : le français et l'anglais. Toutefois, la métaphore du mélange, lorsqu'elle est actualisée dans les discours métapragmatiques des locuteurs, n'est pas sans ambivalence : elle peut symboliser l'exhibition d'une identité multiculturelle, associée au bilinguisme officiel du pays ; mais elle peut aussi être synonyme d'impureté, lorsqu'elle est actualisée dans des discours normatifs marqués par l'idéologie de la langue standard et par son corollaire, le fantasme de la langue pure et homogène (Canut, 2008). Le francanglais s'oppose alors au français, comme la langue « impure » à la langue « pure », au sein d'un système idéologique de distinction (Irvine, 2001).

La dénomination *camfranglais* est associée aux mêmes valeurs symboliques que la dénomination *francanglais* (Féral, 2010a : 55), et peut être porteuse en discours des mêmes valeurs ambivalentes (valorisation ou dévalorisation du *mélange*). S'y ajoute, avec le préfixe *cam-* (pour Cameroun), la référence à une identité nationale, qui peut être rendue saillante en discours. La dénomination *camfranglais* indexe aussi sa valeur de vernaculaire interethnique et de langue « nationale » : en présentant l'avantage de refléter l'identité linguistique complexe du Cameroun, l'appellation *camfranglais* « reflète la volonté d'inscrire [ce code] dans un dépassement des clivages ethniques ou sociaux au travers de considérations symboliques et formelles » (Harter, 2007 : 256). Par ailleurs, le fait que le mot *camfranglais* ait d'abord été forgé par les linguistes et les journalistes – les locuteurs lui préférant généralement *francanglais* – peut être signifiant lorsque le mot est actualisé en discours : son usage peut servir notamment à la valorisation et à la légitimation d'une façon de parler stigmatisée, dès lors que les acteurs sociaux se réapproprient une dénomination associée à un discours d'autorité émanant de personnalités légitimes, socialement reconnues. Ainsi, plusieurs internautes sur des forums et des blogs destinés à la diaspora camerounaise utilisent la dénomination *camfranglais* (Féral, 2010a ; Telep, 2014). À l'inverse, cette dénomination peut aussi être actualisée dans un discours normatif et prescriptif, qui témoigne de la réappropriation de certains discours médiatiques ou scientifiques stigmatisants, marqués par l'idéologie puriste.

Le nom commun *argot*, quant à lui, en plus de désigner un registre lexical, associé à des domaines sémantiques et à des usages spécifiques et restreints, introduit une hiérarchisation axiologique qui restera plus ou moins implicite ou qui sera explicitée par les locuteurs en discours. Il est très récurrent dans les discours métapragmatiques des locuteurs qui décrivent le francanglais (Shröder, 2003 ; Ngo Ngok-Graux, 2010). Il renvoie à une « sous-variété » de

---

<sup>9</sup> Cette catégorie a été introduite spontanément par la très grande majorité des enquêtés au cours des entretiens, même lorsque j'avais introduit la catégorie « francanglais ». Dans les (rares) entretiens où je n'ai pas introduit de catégorie spécifique pour référer à ce registre, c'est généralement la catégorie « argot » qui a émergé spontanément.

langue, associée à des interactions informelles et à des valeurs sociales ambivalentes (Agha, 2015). Ainsi, l'argot fonctionne comme une « formation sociale », « une construction idéologique qui sert à raisonner sur le langage et qui définit une classe de registres langagiers déviants » (Agha, 2015 : 306 ; ma traduction). Par conséquent, « bien que le terme *argot* décrive des répertoires langagiers, son usage indexe des relations entre groupes sociaux. Dire qu'un énoncé est de l'argot, ou qu'il contient une expression argotique, c'est adopter un positionnement métapragmatique qui évalue son locuteur comme ayant un comportement déviant par rapport à un standard présumé » (Agha, 2015 : 307-308 ; ma traduction). D'autre part, l'usage d'un tel nom commun, au lieu d'un nom propre, constitue aussi une dévalorisation d'une façon de parler qui est socialement construite et perçue comme « une sous-langue » par rapport à la langue « standard » (Agha, *ibid.*), au point de ne pas être nommée ; autrement dit, une langue « sans grammaire », c'est-à-dire « sans écriture » (Canut, 2001 : 448). L'*argot* s'oppose donc à la *langue*. Enfin, à des usages langagiers déviants sont généralement associées, par l'usage de cette dénomination *argot*, des figures sociales elles-mêmes construites comme déviantes (Agha, 2015 : 312). L'association de l'argot aux « voleurs et aux vagabonds » est en effet attestée dans les entrées des dictionnaires depuis des siècles, et il est probable que cette idéologie soit recyclée dans les imaginaires collectifs par le biais de ces dictionnaires et autres lexiques de l'argot (Agha, 2015 : 315). Dans le cas du *francanglais*, la dénomination d'*argot* est idéologiquement associée non seulement à un groupe social stigmatisé, les « jeunes », mais aussi à d'autres figures sociales déviantes et marginales, comme le « bandit », « le voyou » ou « le vagabond », et à un univers spatial lui aussi marginalisé, symbole d'exclusion sociale par excellence, le « ghetto ». Ce *topos* de la marginalité qui est associé au francanglais serait lié à ses origines peu prestigieuses : à l'origine, ce style était dénommé *français makro* et était parlé essentiellement par les petits voyous et les vendeurs à la sauvette de Douala dès les années 1970, avant de se diffuser dans des couches plus larges de la jeunesse camerounaise, et notamment chez les jeunes scolarisés (Féral, 2006). Pourtant, l'évolution du français makro au camfranglais ou francanglais n'a pas gommé cette association à la marginalité et à la criminalité dans les discours ; au contraire, on a affaire à des positionnements subjectifs variables, qui valorisent de façon ambivalente ce registre et l'investissent de valeurs tantôt positives, tantôt négatives. Cette frontière axiologique (*value boundary*, Agha, 2015), selon laquelle un registre est souvent perçu de manière ambivalente et contrastée, faisant ainsi régulièrement l'objet d'évaluations à la fois négatives et positives en fonction des positionnements sociaux et discursifs des acteurs, caractérise les argots, et plus généralement les parlers socialement stigmatisés. Ainsi, on retrouve ce phénomène dans des discours qui décrivent d'autres parlers jeunes, comme le nouchi de Côte d'Ivoire (Aboa, 2011), le sheng de Nairobi (Githiora, 2002), le totsitaal en Afrique du Sud (Hurst et Mesthrie, 2013), ou encore le parler des jeunes de banlieue en France (Auzanneau, 2009<sup>10</sup>). Par ailleurs, les travaux sur le rap de M. Auzanneau (2001) et de M. Auzanneau, M. Bento et V. Fayolle (2002) ont aussi décrit des formes de wolof urbain au Sénégal ou de français au Gabon qui, sans être nommées, se caractérisent par des processus sémiotiques comparables. À l'inverse, pour les registres au statut social hégémonique comme la langue « standard », les discours dévalorisants ont souvent un statut plus marginal (Agha, 2015 : 312).

Les formations idéologiques que constituent « l'argot », d'une part, et le « parler jeune », d'autre part, se recoupent donc aisément et fréquemment dans de nombreuses sociétés. Cela

<sup>10</sup> Pour le « parler des jeunes » en France, le *topos* de la « banlieue » semble fonctionner comme l'équivalent symbolique du « ghetto ». Il renvoie à un lieu fantasmé, marqué du sceau de l'exclusion sociale et de la marginalité, et devient dans les discours, par restriction métonymique, l'équivalent de la « cité ». De même, les « jeunes » désignent, par restriction métonymique et par euphémisme, les « jeunes de banlieue » ou « de la cité », alors que la réalité sociologique des banlieues françaises est bien plus complexe (Auzanneau, 2009).

est sans doute dû au fait qu'elles partagent le sème de la « déviance », qui est associé, pour le « parler jeune », au sème de l'« immaturité », par opposition à la « maturité » assignée aux adultes, figures qui représentent symboliquement, par *contraste*, la norme : en effet, « [d]ans de nombreux contextes d'énonciation, la catégorie « jeune » renvoie par euphémisme à « certains jeunes », partageant aux yeux des groupes adultes majoritaires une communauté de pratiques immatures et/ou déviantes – dont des façons de parler jugées problématiques. » (Lambert, 2014 : 82). Au Cameroun, comme dans de nombreux autres pays africains, les jeunes sont statistiquement majoritaires, ils sont les plus présents dans les milieux urbains et ils présentent une grande variabilité dans leurs pratiques sociales ; pourtant, paradoxalement, ils restent perçus comme un « problème social », sont régulièrement « appréhendés à travers les catégories de la déviance et de la marginalité » et sont enfermés dans les paradigmes étroits de la « délinquance » et de la « paresse » (Manga, 2012 : 50 ; Zoa, 1999 : 236). Avant de renvoyer à une classe d'âge spécifique, le « jeune » est donc une *persona* sociale<sup>11</sup> (Bakhtine, 1981), une figure sociale imaginaire, symbole de la déviance, qui s'oppose par contraste à la *persona* de l'adulte, symbole de l'ordre social et de la norme.

Partant de l'équivalence fréquemment posée dans les discours de mes enquêtés entre la catégorie *argot* et celles de *francanglais* ou de *camfranglais*, j'analyserai donc les tropes de l'argot dans les discours, c'est-à-dire les processus métasémiotiques par lesquels le francanglais, lorsqu'il est catégorisé comme un argot, est évalué par contraste non seulement comme un style *distinct* du français, mais aussi, très souvent, comme *déviant* par rapport à ce dernier (Agha, 2015 : 308). Ces tropes de l'argot, lorsqu'ils sont actualisés en discours, mettent en jeu des processus de différenciation linguistique (Irvine et Gal, 2000) qui opposent des *personae* et des *voix* sociales construites comme distinctes, auxquelles les locuteurs vont tour à tour s'identifier ou dont ils vont, au contraire, se différencier. À travers l'opposition entre *langue* et *argot*, qui recoupe celle entre *français* et *francanglais* d'une part, et celle entre oral et écrit d'autre part, les sujets tracent des frontières non seulement entre des *personae* spécifiques (« jeune » vs « adulte », « garçon » vs « fille », « vulgaire » vs « poli », « incompetent en français » vs « compétent en français »), mais aussi entre des types de relations sociales et des valeurs pragmatiques. Toutes ces frontières coïncident avec la dichotomie fondamentale entre le *haut* et le *bas*.

## **Le francanglais, un parler « jeune » : processus de mise en frontières entre groupes générationnels**

Comme le francanglais est socialement reconnu comme un style parlé majoritairement par les jeunes, les locuteurs associent généralement, dans leurs discours, cette façon de parler à ce groupe social. Ce faisant, ils créent une frontière entre ce groupe et celui des adultes ou des parents. On a donc affaire à un trope de personnification (Agha, 2015 : 308) ou au processus d'iconisation, par lequel « les formes linguistiques qui indexent des groupes sociaux ou des activités apparaissent pour des représentations iconiques d'eux, comme si une forme linguistique dépeignait en quelque sorte ou révélait la nature inhérente ou l'essence d'un groupe social » (Irvine et Gal, 2000 : 37). L'usage du francanglais indexerait généralement

<sup>11</sup> La notion de *persona* désigne chez Bakhtine (1981) un locuteur type imaginaire, supposé parler et agir de certaines façons dans un monde hétéroglossique constitué de *personae* contrastées. Ces *personae*, et les attributs sociaux qui leur sont associés, sont indexés de manière conventionnelle par l'usage de *voix* sociales, c'est-à-dire de formes langagières typifiées associées à des styles spécifiques qui sont socialement perçus comme distincts d'autres styles, auxquels ils s'opposent. La notion de *persona* est associée à celle de *dialogisme*. Lorsqu'un locuteur emploie certaines formes linguistiques associées à cette *persona*, il invoque donc certains attributs de cette *persona* qui peuvent être (re)connus et interprétés par ses interlocuteurs en relation avec les autres signes linguistiques et non linguistiques qui constituent le contexte de l'interaction.

pour ces personnes, et de façon essentielle, le jeune âge du locuteur, et son usage serait donc plus fréquent entre jeunes.

Ainsi, dans cet extrait, les deux enquêtés, Matthieu et Kevin, construisent en discours une frontière entre parents et enfants pour la pratique du francanglais, qu'ils dénomment ici *argot* :

Suzie<sup>12</sup> :[...] et pour revenir à l'argot<sup>13</sup> du coup quand vous étiez là-bas vous le parliez heu + au Cameroun vous le parliez quand même heu

Matthieu<sup>14</sup> : très souvent

Kevin : entre potes oui

Suzie : entre potes heu + les potes que vous connaissiez bien quoi + et à la maison avec vos frères + vous avez des frères et sœurs non ?

Matthieu : mmh oui

Suzie : et vous le parliez avec vos frères et sœurs les cousins

Kevin : oui oui

Matthieu : oui + entre jeunes oui mais pas :

Suzie : mais pas les parents tu dis

Matthieu : ouais ouais

Kevin : mais de toute façon + on se serait pas compris déjà

Suzie : ouais + parce que eux ils parlaient pas trop plus trop comme ça de toute façon

Kevin : exactement

Matthieu : oui parce que leur argot à eux il avait plus rien à voir avec le nôtre + eux ils avaient surtout le pidgin pour échanger + le pidgin c'était la langue pour dire nous sommes cools + eux c'était vraiment comme ça + des fois ils parlaient quand les oncles se retrouvent + enfin les oncles les frères ma mère et mon père + donc ils se retrouvent ils te roulent le pidgin pendant leurs trucs

Suzie : pour eux c'était cool ça

Kevin : ouais pour eux c'était cool de parler le pidgin

Suzie : et pour vous c'était l'argot qui était cool

Kevin : ouais + nous l'argot c'était cool [rires]

Les deux sujets opposent le groupe des jeunes, auquel ils s'identifient et au sein duquel ils incluent les membres de leur famille qui appartiennent à la même classe d'âge (les frères et sœurs, les cousins), au groupe des « parents », qui inclurait, dans une définition large, « les oncles les frères ma mère et mon père ». L'argument invoqué pour opposer les deux groupes est un argument d'ordre communicationnel : l'argot des parents étant différent de celui des enfants, ils auraient des difficultés à se faire comprendre s'ils s'exprimaient en argot avec eux

<sup>12</sup> Conventions de transcription : + : pause brève ; ++ : pause plus longue ; [ ] : chevauchements.

<sup>13</sup> Je reprends ici la dénomination *argot* car c'est celle-ci que les deux sujets ont spontanément introduite au cours de l'entretien pour désigner le « francanglais ». Plus loin dans l'entretien, Matthieu pose l'équivalence entre *argot* et *francanglais* : « badlock + normalement c'est bad luck mais eux ils font badlock [rires] + c'est vraiment comme ça c'est ça l'argot du Cameroun c'est vraiment le francanglais ». Je n'avais moi-même introduit aucune catégorie au départ dans cet entretien pour désigner ce style, leur demandant simplement de me décrire leurs pratiques langagières, sans les précatégoriser.

<sup>14</sup> Les prénoms des enquêtés sont tous des pseudonymes.

(« on se serait pas compris déjà », « oui parce que leur argot à eux il avait plus rien à voir avec le nôtre »). C'est la différence en termes de compétence dans l'usage de l'argot qui est ici mise en avant, et les jeunes sont présentés comme des locuteurs plus compétents que les adultes. Ainsi, si le même mot d'*argot* est employé par Matthieu pour désigner le vernaculaire utilisé par les « jeunes » et celui utilisé par leurs « parents », il renvoie à deux styles différents. L'argot des parents est aussi présenté comme différent du fait de l'évolution de ce style d'une génération à l'autre, ce qui est un processus socio-historique courant dans l'évolution d'un registre (Agha, 2015). La dénomination d'*argot* ne renvoie donc pas tant ici à un usage perçu comme déviant qu'à une façon de parler *propre* à un groupe social donné, les jeunes, comme si elle leur appartenait. Cette façon de parler est investie d'une fonction cryptique et d'une fonction de connivence au sein du groupe des pairs, ce qui la rend incompréhensible par les personnes extérieures au groupe, ici les « parents », auxquels est associé l'usage du pidgin, que les deux locuteurs déclarent, ailleurs dans l'entretien, ne pas parler couramment<sup>15</sup>, comme l'ensemble de mes enquêtés. Cela rejoint les fonctions pragmatiques traditionnellement attribuées à l'argot (Calvet, 1994), la fonction cryptique étant souvent évoquée par mes enquêtés. D'autre part, le marquage de la différenciation langagière entre les deux groupes générationnels est renforcé par l'opposition entre « eux » (« eux ils parlaient pas trop plus trop comme ça », « leur argot à eux ») et « nous » (« pour nous », « le nôtre »). Cette opposition construit un contraste entre un « we code », l'argot utilisé par les « jeunes », et un « they code », le pidgin utilisé par les « parents », qui est posé comme l'équivalent fonctionnel de « l'argot » des parents : l'argot, comme le pidgin, indexerait une attitude « cool » au sein du groupe des pairs. La valeur indexicale de l'argot comme marqueur d'une attitude « cool », et plus généralement du vernaculaire lorsqu'il est utilisé au sein d'un groupe de pairs pour marquer une proximité affective et communicationnelle, est attestée dans de nombreuses communautés linguistiques (Agha, 2015 : 327 ; Bucholtz, 2011, pour le vernaculaire des Noirs Américains).

Toutefois, très souvent, lorsqu'ils emploient la dénomination *argot* pour désigner le francanglais, et qu'ils opposent la pratique des parents à celle des enfants, les locuteurs vont adopter des positionnements plus normatifs qui seront plus ou moins explicites, introduisant ainsi une hiérarchie entre francanglais et français. Par exemple, un autre enquêté, Christian, trace cette frontière entre jeunes et adultes ou enfants et parents, qui permet de différencier l'usage du francanglais de celui du français, sur la base de l'opposition entre *argot* et *langue* :

Christian : non on se comprend pas + on se comprend pas parce que ils ont pas cette richesse de mots + bon j'appelle ça comme ça parce que nous on a une richesse de mots + ils parlent un francanglais basique + bon avec ma mère je peux échanger quelques mots vite fait déjà on ne parle pas entre parents ça c'est : + parce qu'encore une fois il vaut mieux parler le français avec ses parents

Suzie : ben oui

Christian : donc heu :

Suzie : pourquoi ?

<sup>15</sup> La plupart de mes enquêtés déclarent aussi ne pas parler non plus la ou les langue(s) vernaculaires de leurs parents (qu'ils dénomment généralement dialecte ou patois) couramment. Tous, en revanche, ont appris le français à la maison comme langue maternelle (langue de première socialisation). Ils appartiennent donc à cette frange de plus en plus importante de la population urbaine au Cameroun, à Yaoundé d'où ils viennent tous, où près de 40% des jeunes ont le français comme langue maternelle, le parlent à la maison avec la famille et ne parlent pas couramment la ou les langue(s) vernaculaire(s) de leurs parents : « Le français assure 70% de la communication familiale entre les parents et leur progéniture dans la ville de Yaoundé. Il est devenu la langue maternelle d'environ 40% des jeunes Camerounais urbains qui l'ont pour seule et unique langue de communication. » (Kody, 2007 : 58).

Christian : parce que c'est ça qui est : une langue correcte + le francanglais n'est pas une langue correcte c'est un argot + vaut mieux parler le français et : en tant que parent chaque parent fait tout pour que son enfant parle bien le français + le francanglais on te le demandera jamais à l'école + toi tu : je sais pas ce que tu fais [rires] mais au Cameroun y a pas heu y a pas un cours de francanglais c'est pour le ghetto + voilà c'est ça en fait c'est aussi simple que ça le francanglais c'est pour le ghetto + c'est pour les gens on va dire + avant c'était pour les bandits et tout ça + mais c'était pour le ghetto tu vois + donc heu moi je parlais pas vraiment ça avec mes parents mais je savais qu'ils en parlaient parce qu'ils parlaient entre eux aussi + bon maintenant je peux échanger deux trois mots avec ma mère + pas avec mon père parce que ça se fait pas + avec ma mère deux trois mots mais ça s'arrête là + ils n'ont pas cette richesse de mots que je vais + le débit de mots que je vais avoir avec mes amis n'est pas le même que j'aurai avec ma mère + jamais [...] + ma mère c'est quelqu'un qui : + + elle a je sais pas des réticences avec l'Europe + si elle est avec des Européens et qu'elle me dit un truc elle va me parler vite fait en francanglais + bien que son francanglais ne soit pas très très très très riche je le comprends + et je vais lui répondre + si y faut blaguer vite fait euh blaguer sur une de mes copines ou je sais pas quoi oui on va parler + mais jamais quand je lui envoie un mail je mets de francanglais + je lui envoie un texto jamais je mets de francanglais + si on a une conversation sérieuse c'est en français voilà + si on est avec des gens parler avec ses amis tout ça c'est français

Ici, le locuteur justifie d'abord la difficulté de parler le francanglais avec ses parents par un argument d'ordre communicationnel : parce qu'ils sont limités au niveau du vocabulaire par rapport à lui, ses parents ne comprendraient pas toujours ses propos lorsqu'il s'adresse à eux en francanglais (« on ne se comprend pas »). Il évoque ensuite le critère, récurrent chez d'autres enquêtés, de la compétence : le « jeune » est construit en discours comme le locuteur légitime du francanglais, car il détient une compétence supérieure à celle des parents dans l'usage de ce style. La faible compétence de la mère au niveau quantitatif est soulignée par le locuteur grâce à la répétition, à quatre reprises, de l'adverbe d'intensité *très* (« elle n'a pas un vocabulaire très très très très riche ») à la fin de l'extrait. Le contraste entre la « richesse de mots » des jeunes et le « francanglais basique » des parents produit une hiérarchisation qui valorise d'abord cette façon de parler et ses locuteurs (« richesse ») et qui insiste sur cette fracture générationnelle. Mais, très vite, pour justifier le fait qu'il ne parle pas couramment le francanglais avec ses parents, il passe de l'expression d'un point de vue subjectif à celle d'un jugement impersonnel et plus général, qui exprime un positionnement normatif : « bon avec ma mère je peux échanger quelques mots vite fait déjà on ne parle pas entre parents ça c'est : + parce qu'encore une fois il vaut mieux parler le français avec ses parents ». Ce passage d'un point de vue subjectif à un point de vue objectivant est marqué par le passage du pronom personnel *je* au pronom générique *on*, qui introduit une instance d'énonciation collective. Ensuite, l'opposition entre les deux groupes prépositionnels « avec mes parents » et « avec mes amis » renvoie de nouveau à la frontière générationnelle construite au début de l'extrait, et opère un *contraste* entre deux types de relation, l'une de pouvoir, asymétrique (« avec mes parents »), l'autre de solidarité, symétrique, basée sur une proximité affective (« avec mes amis »). Pour justifier cette dichotomie, il adopte un point de vue puriste sur la variation langagière en actualisant le paradigme de la norme linguistique, lorsqu'il oppose « la langue correcte » au francanglais, qu'il définit comme un « argot », c'est-à-dire, selon lui, comme une langue « incorrecte », donc *déviante* par rapport au *français* : « le francanglais n'est pas une langue correcte c'est un argot ».

La relation asymétrique avec le père impose une déférence encore plus grande qu'avec la mère. En revanche, l'emploi du francanglais avec la mère est présenté comme possible, bien que sporadique et limité (« avec ma mère on peut échanger deux trois mots mais ça s'arrête là »). Comme chez plusieurs de mes enquêtés, l'usage avec la mère est réduit à des fonctions pragmatiques spécifiques, ici la fonction cryptique, lorsqu'il s'agit d'interagir avec son fils en présence d'Européens, et la fonction ludique, lorsqu'il s'agit de « faire des blagues ». Le sujet

réactualise donc implicitement une dichotomie récurrente dans les idéologies sur l'argot et le langage populaire entre le « laisser-aller » (le non sérieux, le ludique ou l'humoristique), attitude associée ici au francanglais, et la « tenue » (ou le sérieux), attitude associée au français (Bourdieu, 1983 : 100). En opposant l'oral, associé au francanglais, à l'écrit, associé au français, il réactualise un autre trope de l'argot, qui associe ce langage à l'oralité (un « parler »). Enfin, la mise en frontière linguistique entre *langue* et *argot* s'accompagne aussi d'une mise en frontière spatiale : le locuteur oppose la norme du « bien parler » transmise par la famille et par l'école, instances qui imposent et reproduisent la « langue légitime » (Bourdieu, 1991), à la pratique du francanglais qui, exclue de l'espace scolaire, est rejetée dans l'espace marginalisé du « ghetto » et associée à un groupe social marginal, les « bandits ».

Si la majorité des locuteurs déclarent ne pas pratiquer le francanglais régulièrement avec leurs parents, un seul d'entre eux, Brice, témoigne d'une pratique assidue dans son enfance avec sa mère. Dans son récit, il oppose sa pratique du francanglais avec sa mère à sa pratique du français avec son père :

Brice : et pour te dire vrai + ma mère aussi je parlais avec elle l'argot mais c'est un peu différent parce que ma mère + c'est une femme qui a grandi dans un quartier populaire et populeux quand elle était plus jeune + et ma mère m'a eu très jeune elle devait avoir vingt-deux ans + et du coup ma mère était ouais c'était une mère comme les autres c'est-à-dire quand il fallait me fesser elle me fessait hein mais + c'était une mère qui aimait jouer avec ses enfants et tout + elle parlait l'argot avec ses enfants elle dit tu go [pars] aussi gars<sup>16</sup> tu m'as même ndem [fui]

Nathalie et Suzie : [rires]

Nathalie : c'était pas comme ça chez moi + franchement on pouvait rigoler sur des trucs mais l'argot c'était vraiment pas la langue qu'on parlait + donc chez nous c'était vraiment y a un mot et on fait une blague [dessus + XXX]

Brice : [ma mère + ma mère] + si tu parles l'argot à ma mère elle va comprendre + elle + je sais pas comment dire ma mère c'est

Nathalie : une maman un peu jeune dans la tête quoi

Suzie : oui un peu jeun's quoi

Brice : oui un peu jeune et + surtout que c'est une femme du peuple + genre [...] tu vas voir + ses vrais amis sont dans les quartiers populaires de la ville + d'accord elle est mariée à mon père qui est un homme d'affaires qui a une certaine position + ses amis à elle c'était des amies du quartier même du sous-quartier + et je pense que c'est parce que ma mère me prend comme son mari + dû à l'absence de mon père à cause de son mari + genre l'affection qu'elle devait donner à un homme elle me la donnait beaucoup je pense + je marchais avec elle j'ai appris maintenant à sillonner dans les quartiers à aller dans les réunions et tout tu vois + j'étais comme son mari donc je l'accompagnais partout je rencontrais ses gens + elle rencontrait ses gens des fois quand ma mère veut dire quelque chose à son amie et qu'elle ne veut pas que je comprenne elle utilise le patois mais généralement elle parle le francanglais + tu vois même ces mamans elles parlent le francanglais + surtout que les amies de ma mère étaient ce qu'on appelle les bayams sellams [vendeuses à la sauvette] [...] donc même avec ma mère on parlait l'argot + mais quand mon père rentrait c'était automatique + c'était comme si c'était programmé dans le cerveau vous parlez automatiquement en français

Tout le récit de ce sujet est construit sur une antithèse parfaite entre la *persona* de la mère et celle du père, auxquelles sont associés deux styles eux aussi posés comme antithétiques et

<sup>16</sup> Terme d'adresse très fréquemment utilisé au Cameroun, qui exprime la solidarité, la familiarité ou la connivence affective avec l'interlocuteur.

distincts, l'argot ou le francanglais d'une part, et le français d'autre part. L'opposition se fait d'abord au niveau du statut social assigné aux deux *personae*. La *persona* de la mère est associée à un univers social « populaire » et marginal, marqué par une certaine misère : elle est désignée comme « une femme qui a grandi dans un quartier populaire et peuplé », dont les « vrais amies » sont « dans les quartiers populaires de la ville », ou les « sous-quartiers ». Si la mère est aussi catégorisée comme « jeune », et donc décrite comme appartenant au groupe sociotypique des locuteurs du francanglais, le locuteur insiste davantage sur l'importance de son statut social, présenté ici comme le critère principal qui a favorisé l'usage du francanglais entre eux. En témoigne le fait qu'il évoque ce critère en premier, et qu'il le reprend plus loin dans l'entretien en le mettant en valeur avec l'adverbe *surtout* : « oui un peu jeune et + surtout que c'est une femme du peuple ». D'autres figures sociales, idéologiquement associées à l'espace marginalisé du sous-quartier, sont mentionnées : les « bayams-sellams », ou vendeuses à la sauvette.

À l'inverse, le sujet assigne à la figure paternelle un statut social supérieur, celui d'« un homme d'affaires qui a une certaine position ». La mention du jeune âge de la mère, qui aurait eu son fils à « vingt-deux ans », laisse supposer qu'à l'inverse, le père est considéré par le locuteur comme n'appartenant pas au groupe des jeunes. En plus du contraste implicite qu'il suggère entre l'âge du père et celui de la mère, le locuteur construit ainsi une opposition entre ces deux *personae*, et donc, par le processus d'iconisation, entre francanglais et français. Cette opposition se base sur une hiérarchie de valeurs implicite et sur une dichotomie entre le *haut* et le *bas*, qui est idéologiquement associée à la catégorie de « populaire » et à l'argot, « la langue populaire par excellence » (Bourdieu, 1983).

L'autre critère sur lequel se fonde le contraste entre les deux *personae* est le critère relationnel et affectif. En effet, la figure maternelle est construite comme une personne attentionnée, à la fois sévère (« fessait ») mais douce et accessible, proche de ses enfants (« aimait jouer avec ses enfants »). On relève des marqueurs de la modalité affective (le verbe *aimer*, le substantif *affection*). L'usage du francanglais entre eux est donc lié à la relation affective particulière, très proche, qu'il a tissée avec sa mère, en l'absence du père, comme l'indique la répétition, à deux reprises, de la comparaison « comme son mari », qui présente le sujet comme un mari de substitution pour sa mère, par une sorte de transfert affectif : « ma mère me prend comme son mari + dû à l'absence de mon père à cause de son mari », « j'étais comme son mari ».

Par ailleurs, la mention du discours fictif de la mère, que le locuteur fait parler en francanglais (« elle parlait l'argot avec ses enfants elle dit tu go [pars] aussi gars tu m'as même ndem [fui] »), provoque le rire simultané de ses deux autres interlocutrices, son amie Nathalie, qui est aussi camerounaise, et moi-même. Ce rire, qui fonctionne comme un commentaire métapragmatique, signale le décalage ou la non-coïncidence entre le rôle de « mère » et la voix (le francanglais ou l'argot) qui est assignée au personnage par le narrateur, comme le confirme le commentaire de Nathalie qui suit et qui marque une différence avec la pratique du francanglais dans sa famille (« c'était pas comme ça chez moi »). La locutrice actualise ensuite l'idéologie qui associe le francanglais au ludique, en décrivant un usage restreint essentiellement à des activités comme « faire des blagues » ou « rire » de quelque chose. Ces commentaires indiqueraient donc que l'usage courant du francanglais chez une mère avec ses enfants n'est pas conforme, pour les interlocutrices de Brice, aux stéréotypes qu'elles associent à ce style. Ce constat rejoint bien les commentaires de mes autres enquêtés, comme le cas de Christian analysé précédemment, qui affirmaient tous qu'ils n'avaient pas une pratique régulière du francanglais avec leurs parents, sauf dans certaines circonstances bien particulières : en effet, la *persona* frivole et peu sérieuse qu'indexerait l'usage fréquent du francanglais chez un individu est généralement présentée comme étant en contradiction avec le rôle social du parent ou de l'adulte, qui impose au contraire une certaine tenue et un

certain sérieux. Ces usages du francanglais, ponctuels ou plus réguliers, chez des locuteurs non perçus comme sociotypiques, ont aussi été évoqués par d'autres chercheurs (Harter, 2007 ; Feussi, 2008)<sup>17</sup>.

Le récit de Brice construit donc une *persona* de mère qui diffère partiellement du locuteur sociotypique du francanglais, du fait de son statut de parent. Toutefois, il réactualise d'autres tropes de l'argot qui caractérisent fréquemment les discours des autres enquêtés sur le francanglais : l'opposition entre relation de proximité et relation de distance affective d'une part, et celle entre position sociale haute et position sociale basse d'autre part, qui symbolise la hiérarchie de valeurs entre langage « haut » et langage « bas » (Bourdieu, 1983 : 100). Cette dichotomie entre langage « haut » (le français) et langage « bas » (le francanglais) se retrouve aussi dans l'opposition entre le « sérieux » ou la « tenue », valeurs associées à la langue « légitime », et le ludique, l'humour ou le « laisser-aller », valeurs associées à l'argot ou à la langue populaire (Bourdieu, *ibid.* : 100).

Si les valeurs « proximité relationnelle » et « humour » ou « manque de sérieux » sont généralement associées au « parler jeune », c'est sans doute en raison de modes de sociabilité horizontale traditionnellement attribués au groupe des jeunes. Ces modes de sociabilité sont, en effet, perçus comme propices à l'exercice d'activités « ludiques, festives, parfois artistiques » au sein du réseau de pairs, et sont considérés comme divergents par rapport aux normes et aux valeurs qui régissent l'univers des adultes (Raineau, 2006 : 34). Par la ritualisation de ces pratiques au sein de certains groupes sociaux, et par le double processus idéologique de gommage<sup>18</sup> et d'iconisation (Irvine et Gal, 2000), ces façons d'être et d'agir en société en viennent à être « mises en registre », c'est-à-dire, à être perçues comme caractéristiques d'une identité de « jeune ». Ainsi, dès lors que l'on conçoit le « jeune » comme une *persona*, une *image* socialement construite par gommage de la diversité des pratiques sociales et des conditions d'existence des individus, la relation entre langage et jeunesse, tout comme la relation entre langage et genre (Ochs, 1992), apparaît comme indirecte : les formes langagières associées au « parler jeune » indexent d'abord, à un premier niveau d'indexicalité, des valeurs pragmatiques variées (des positionnements interactionnels ou affectifs, des attitudes et des activités sociales spécifiques) qui sont socialement construites et perçues comme étant typiques de façons d'être et d'agir propres au « jeune ». Par conséquent, des formes langagières associées à l'image sociale du « jeune » peuvent être employées par des personnes (perçues comme) adultes pour accomplir des activités socio-pragmatiques diverses et pour construire des positionnements interpersonnels variables en interaction, de façon ponctuelle ou plus régulière, en relation avec les valeurs indexicales associées à ce style.

Par le processus d'iconisation ou le trope de personnification, l'ensemble des locuteurs opposent donc, globalement, deux groupes posés comme distincts, le groupe des « jeunes » et celui des « parents », quant à l'usage du francanglais. Toutefois, cette opposition s'effectue aussi à l'intérieur du groupe des « jeunes », selon le principe de la « récursivité fractale » (Irvine et Gal, 2000 : 38). En effet, la récursivité fractale implique la projection d'une

<sup>17</sup> A. F. Harter, par exemple, indique que l'usage du francanglais par des adultes « est sûrement moins circonscrit qu'il n'y paraît » et que plusieurs de ses enquêtés évoquent des cas d'usage du francanglais chez ces personnes (Harter, 2007 : 258). De même, V. Feussi relate comment un père de famille s'est adressé à sa fille en francanglais pour obtenir son bulletin de notes qu'elle refusait de lui montrer, et comment cela a modifié leur relation et les a rendus plus proches (Feussi, 2008 : 38). Il évoque aussi d'autres usages du francanglais par des adultes à des fins stratégiques, lors d'interactions avec des jeunes pour régler des conflits relationnels ou encore, l'usage fréquent du francanglais chez les vendeurs au marché lorsqu'ils s'adressent à des jeunes, afin de négocier au mieux avec cette clientèle (Feussi, 2008 : 38).

<sup>18</sup> Le gommage (*erasure*) est le processus par lequel l'idéologie, en simplifiant le champ sociolinguistique, rend certains phénomènes invisibles, non observés, inexplicables ou évacués, dans une rationalisation marginalisante, dès lors que ces phénomènes en perturbent la cohérence (Irvine et Gal, 2000 : 38).

opposition saillante à un certain niveau de la relation sur un autre niveau, et contribue ainsi à renforcer les oppositions. Par exemple, des oppositions intergroupes peuvent être projetées vers des relations intra-groupes, ou vice versa (Irvine et Gal, 2000 : 38). Ici, les oppositions saillantes entre jeunes et non jeunes (parents, adultes) sont projetées à l'intérieur de la catégorie des jeunes. Le redoublement, au sein même du groupe des jeunes, des oppositions produites par l'idéologie normative et puriste dominante constitue « l'un des effets ordinaires de la domination symbolique », processus par lequel les sujets dominés eux-mêmes « peuvent appliquer à leur propre univers social des principes de division [...] qui reproduisent dans leur ordre la structure fondamentale du système des oppositions dominantes en matière de langage » (Bourdieu, 1983 : 100). Ainsi, j'ai repéré deux frontières principales qui sont reproduites de façon récurrente à l'intérieur du groupe des jeunes : une frontière construite sur la base du genre du locuteur (garçons *vs* filles), et une frontière construite sur la base de la compétence du locuteur en français et de ses origines sociales, qui coïncident toutes les deux avec la dichotomie entre *haut* et *bas* d'une part, et avec celle entre *langue* et *argot* d'autre part.

## Mise en frontière à l'intérieur du groupe des jeunes

### Mise en frontière sur le critère du genre : garçons/filles

Plusieurs locuteurs masculins ont évoqué un stéréotype selon lequel le francanglais serait moins parlé par les filles que par les garçons. Cette opposition se base sur l'association iconique entre francanglais et marginalité sociale. Parce qu'il peut indexer l'appartenance du locuteur à des *personae* socialement déviantes, les filles éviteraient d'employer régulièrement ce style, particulièrement dans leurs interactions avec des garçons, de peur de paraître « vulgaires ». Matthieu justifie ainsi le fait que les filles parlent moins le francanglais que les garçons :

Matthieu : le hans et le gue ouais c'est elles qui faisaient ça + parce que nous + parce que nous justement + il faut dire que l'argot est vraiment pour les : + c'est fait pour les : + on va dire les : + c'est exprès le XXX + les vagabonds + l'argot c'est pour les vagabonds

Suzie : ah ouais

Matthieu : les gars du quartier + c'est pour les gars du quatt + c'est vraiment ça + l'argot + et donc du coup les filles + non je suis pas une fille du quartier + ouais donc elles ont trouvé leur code à elle + le tu gue veux gue + après y a souvent des blagues qu'on fait + le hans par exemple on dit bon + si la fille s'appelle Hortense comment tu fais + ou bien Laurence comment tu fais ? [rires]

Suzie : ah pour les prénoms aussi ?

Kevin : pour tout

Matthieu : pour toutes les syllabes + à la fin + le gue et le hans aussi + le hans c'était à la fin des mots + et le gue c'était à la fin de chaque syllabe

Kevin : le langage s'appelait le gueuleu

Suzie : [rires]

Kevin : moi je m'en souviens + ma sœur et ma petite sœur parlaient ça très couramment

Matthieu : oui avec Bianca-là + elles [me fatiguaient]

Kevin : [je + je comprenais] pas

Matthieu fait référence à des formes d'argots (le « hans » et le « gue ») qui seraient propres aux filles au Cameroun, et qu'elles auraient forgés pour se distinguer à la fois du groupe des garçons et de l'espace marginalisé du quartier (« non je ne suis pas une fille du quartier »), afin de projeter en interaction une image positive d'elles-mêmes qui s'oppose à la *persona* sociale stigmatisée du « bandit » ou du « vagabond » qui est idéologiquement associée au francanglais. Selon le principe de la récursivité fractale, la fonction cryptique et identitaire qui caractérise l'argot est donc reportée au niveau de l'intra-groupe : le registre inventé par les filles est lui aussi investi d'une fonction cryptique, ce qui construit une nouvelle frontière symbolique et communicationnelle à l'intérieur du groupe des jeunes, entre filles et garçons (« je ne comprenais pas »), comme la fonction cryptique du francanglais permet de construire une frontière symbolique entre parents et enfants. L'usage du pluriel à valeur généralisante (« les vagabonds », « les garçons », « les gars du quartier ») et du présent gnomique indique que le locuteur se réfère à une norme implicite de comportement. Ce jugement typifiant est renforcé par d'autres marqueurs de la modalité assertive : le syntagme verbal *il faut dire que*, qui indique le haut degré de certitude du sujet et son désir de convaincre l'interlocuteur de la véracité de ses propos, et l'adverbe *vraiment*, marqueurs qui renforcent non seulement l'assertion du locuteur, mais aussi « l'implication de nécessité » (Irvine et Gal, 2000 : 37) pour l'association conventionnelle entre argot et marginalité sociale.

Si plusieurs sujets masculins, comme Matthieu, excluent les filles du groupe des locuteurs de francanglais, d'autres au contraire (ou parfois les mêmes, adoptant un positionnement ambivalent et variable selon les moments de l'interaction) déclarent interagir en francanglais avec leurs amis, qu'ils soient de sexe féminin ou de sexe masculin. Toutefois, malgré la variabilité des pratiques décrites, la récurrence de cette frontière dans les discours indique la réactualisation de stéréotypes sur la féminité et sur la masculinité, et la construction discursive de la différenciation langagière entre hommes et femmes, que l'on retrouve dans bien d'autres sociétés, notamment en Occident. En effet, dans la littérature sur la question, l'usage de jurons ou d'un langage vulgaire représente un mode socialement accepté de construction d'une identité masculine et/ou agressive (Coates, 2004). Or, de nombreuses études ont montré ces dernières décennies la complexité de la relation entre genre et langage et la variabilité des pratiques en situation. Elles ont analysé les usages par les femmes de jurons et d'un langage socialement perçu comme vulgaire, voire obscène, selon les situations d'interaction, aussi bien dans des espaces publics que dans des espaces privés (Stapleton, 2003) ; pourtant, un tel comportement reste perçu « comme transgressant les stéréotypes culturels et les attentes au sujet de la féminité, d'où le fait qu'elles [les femmes] soient de façon variable positionnées comme déférentes, polies, attentionnées et orientées vers les besoins ou les sentiments d'autrui » (Stapleton, 2003 : 22 ; ma traduction). À l'opposé, le langage des hommes est souvent socialement construit, par contraste, comme conflictuel, agressif, non coopératif, impoli et brutal (Stapleton, 2003 : 22). Ainsi, du fait de cette construction sociale des identités de genre, les locutrices de formes langagières non standard auraient tendance à être perçues de manière plus négative que des locuteurs masculins, et seraient plus facilement assignées à une position sociale et à un statut moral inférieurs (Stapleton, *ibid.*). On est donc en présence de la reproduction d'une dichotomie, caractéristique de l'idéologie dominante, entre « la virilité et la docilité, la force et la faiblesse, les vrais hommes, les « durs », les « mecs » et les autres, êtres féminins ou efféminés », qui coïncide avec la dichotomie entre le langage populaire ou le vernaculaire (« argot », « patois ») et la langue « légitime » ou standard (Bourdieu, 1983 : 100).

Cette construction sociale des identités de genre, opérée par une différenciation dans la pratique du francanglais, renforce donc l'association de ce style à la « vulgarité » et à

l'impolitesse<sup>19</sup>. Cette association idéologique est opérée dans des récits qui évoquent les interactions entre des garçons et des filles, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de personnes qui ne se connaissent pas. C'est le cas notamment de la scène typique de la séduction, évoquée par certains enquêtés. Par exemple, Emmanuel déclare qu'il n'aime pas utiliser le francanglais lorsqu'il cherche à séduire une fille, et qu'il n'aime pas non plus qu'une fille l'aborde en francanglais dans ce type de situation, car cet usage lui paraît grossier et comparable au langage d'une « racaille » :

Emmanuel : c'est un peu comme le mec qui parle + tu vois le mec qui te dit wesh ouais t'es bonne et tout + c'est pareil + tu as pas envie que ce mec vienne te parler + donc quand il te parle tu parles d'une certaine façon pour qu'il sente que tu veux pas qu'il te parle + c'est pareil une fille tu as pas envie qu'elle sorte c'est how c'est comment<sup>20</sup> + ça sonne faux + c'est vrai que si j'aborde une fille et qu'elle parle comme ça + c'est un peu comme si je parlais à une racaille qui : + tu vois c'est pareil

Suzie : donc si tu parles à une fille qui dit c'est how et tout là tu vas

Emmanuel : c'est pas sexy du tout + c'est pas : ça me plairait pas + sauf si après on devient complices tu vois après on se connaît + là elle peut me parler

Suzie : si vous devenez amis si vous vous connaissez bien

Emmanuel : voilà

Suzie : mais sinon si tu connais pas comme ça

Emmanuel : une fille que je connais pas je vais juste dire bonjour + pour moi ça va faire euh ouais + ça va faire pareil que si je parlais à une racaille qui dit wesh + ça fait pareil + ouais

Par le récit de ce scénario imaginaire qui met en scène le locuteur en tant que destinataire d'un discours en francanglais, proféré par un destinataire de sexe féminin, le sujet réactualise la différenciation langagière entre locuteurs de sexe opposés et l'association du francanglais à la vulgarité. La locutrice est d'abord comparée à « un mec qui dit wesh t'es bonne et tout ». L'effet de mention du discours du personnage masculin (le « mec ») met en scène une parole stéréotypée et vulgaire, idéologiquement associée au « parler des banlieues ». La catégorisation de « racaille », terme très péjoratif et stigmatisant pour référer à la *persona* du « jeune de banlieue », renforce le jugement dépréciatif que porte le sujet sur le comportement de la jeune femme. La comparaison avec cette figure sociale stéréotypée vise donc à dévaluer l'attitude du protagoniste féminin, dont la formule de salutation proférée en francanglais « c'est how c'est comment » est présentée comme équivalente, aux yeux du narrateur, aux mots que proférerait une « racaille ». Par iconisation, l'usage du francanglais par une inconnue est présenté comme un *indice* de la « bassesse » morale de la locutrice, de sa vulgarité et de son impolitesse. Par ailleurs, ce comportement est aussi jugé par le narrateur comme contraire à l'image qu'il se fait de la féminité : en témoignent, d'abord, la comparaison avec un « mec » ou une « racaille », qui masculinise la protagoniste, puis, plus loin, le jugement de valeur « c'est pas sexy du tout », qui indique qu'un tel comportement est contraire à celui qu'il attend d'une fille dans une situation de séduction. En revanche, son jugement changerait si lui et la fille devenaient proches, amis intimes, comme il l'admet dans la concessive « sauf si on devient complices ». La pratique du francanglais entre un homme et une femme suppose donc pour lui que soit franchie la distance affective qui existe entre deux inconnus et qu'une proximité relationnelle s'installe progressivement entre les interactants. À l'usage du francanglais avec une inconnue, le locuteur oppose la salutation normative et

<sup>19</sup> J'ai retrouvé de nombreux discours similaires à ceux de mes enquêtés dans une conversation intitulée « Parler argot avec son conjoint », sur le site [www.bonaberi.com](http://www.bonaberi.com).

<sup>20</sup> Formule de salutation très courante au Cameroun, équivalente à « Comment ça va ? ».

neutre du « bonjour », associée au français, qui marque la distance affective entre les interlocuteurs. On retrouve ici l'opposition entre relation de proximité affective, associée au francanglais, et relation de distance, associée au français.

En plus de cette frontière entre garçons et filles à l'intérieur du groupe des jeunes, une autre frontière récurrente dans les discours est celle qui oppose le « bon » locuteur au « mauvais » locuteur de français. Elle coïncide souvent avec une frontière sociale, qui oppose la position sociale haute du locuteur du « bon français » à la position sociale basse du locuteur du francanglais ou du « mauvais français ».

### **Mise en frontière sur la base de la compétence du locuteur en français et de son origine sociale**

Lorsqu'ils adoptent un positionnement normatif et qu'ils se positionnent eux-mêmes comme des locuteurs du « bon » français tout en se différenciant des locuteurs du francanglais, certains sujets ont tendance à associer l'usage de ce style à la mauvaise compétence en français du locuteur, particulièrement à l'écrit. C'est le cas d'Emmanuel par exemple, qui adopte le positionnement le plus prescriptif vis-à-vis du francanglais parmi tous mes enquêtés. Ainsi, lorsque je lui demande de commenter un texte écrit, extrait d'un forum de discussion sur Internet destiné à la diaspora camerounaise, il catégorise d'abord le locuteur comme un « jeune » entre « 12 et 35 » ans. Puis, il se met à critiquer sévèrement la qualité de la langue dans laquelle est rédigé le texte, tout en lisant à haute voix les passages qui lui paraissent problématiques :

Emmanuel : c'est un bon exemple de n'importe quoi mais : [rires]

Suzie : de n'importe quoi + comment ça de n'importe quoi

Emmanuel : le camfranglais + ben quand je lis ça ça le force à faire des fautes

Suzie : ah oui par exemple

Emmanuel : en français

Suzie : ah oui + tu veux dire quand on écrit comme ça on aura plus tendance à faire des fautes quoi

Emmanuel : oui

Suzie : ouais ouais

Emmanuel : « je lui ai seulement » + « seulement tell »

Suzie : ouais seulement au lieu de seulement + ouais

Emmanuel : ou bien c'est toi qui a retranscrit

Suzie : ouais moi j'ai transcrit comme c'était écrit hein + j'ai fait du copié-collé

Emmanuel : mmh

Suzie : bon je trouve globalement y a pas tant de fautes que ça

Emmanuel : mmh

Suzie : non [rires]

Emmanuel : en fait tu vois « ils vont te louk bizarrement » + tu vois « ils vont te louk » + c'est to look + pourquoi lui il écrit euh + avec O.U.

Suzie : ouais c'est bizarre hein + qu'est-ce que t'en penses ?

Emmanuel : c'est parce qu'il y a pas de + de règles

Suzie : ouais c'est ça

Emmanuel : « ils vont me spik » + pourquoi il est obligé de faire une faute sur « spik » alors que speak c'est + c'est to speak [...] c'est de l'anglais

Suzie : de l'anglais ouais forcément

Emmanuel : mais lui il écrit + « quelqu'un me spik » S.P.I.K. « pour me ask » + « ask » c'est bien mais « spik »

Suzie : ah ce qui te gêne c'est le spik en fait

Emmanuel : ouais moi j'aurais écrit me speak S.P.E.A.K.

Suzie : comme en anglais [tu veux dire]

Emmanuel : [mais par contre le] le mot « qu'il me hambock [dérange] » + là je comprends bien par les traits de mon visage qu'il me hambock + mais hambock je connais pas l'équivalent anglais je vois pas ce qui-

Suzie : c'est peut-être pas de l'anglais peut-être que c'est d'une autre langue aussi

Emmanuel : peut-être

Suzie : et spik peut-être + comment on dit en pidgin parler

Emmanuel : ben je pense qu'on dit speak + speak parler + « vous ne vous speaké pas » + moi j'aurais mis E.Z.

Le locuteur établit un lien direct entre l'usage du francanglais, idiome qui n'a « pas de règles », et l'incompétence du scripteur en français, comme si l'usage du francanglais exprimait un attribut essentiel (et nécessairement négatif) du locuteur, qui ne maîtriserait pas les règles basiques de l'orthographe (« ça le force à faire des fautes »). En effet, « parce que les variétés linguistiques sont des signes indexicaux de ceux qui les parlent et des situations dans lesquelles ils sont utilisés, dévaluer une forme linguistique revient à dévaluer son locuteur » (Gal, 2009 : 38). Ainsi, en dévaluant ce texte en référence à un standard supposé, le « bon français », comme il le dit plus loin dans l'entretien, et en décrivant cet usage comme étant *déviant* par rapport à cette norme, le sujet actualise un autre trope de l'argot. Le manque d'une orthographe standardisée en francanglais, dont la graphie devrait suivre l'orthographe originale des mots empruntés à l'anglais, est aussi un indice, pour ce sujet, du statut inférieur de ce registre (« c'est un bon exemple de n'importe quoi »). Ce positionnement prescriptif, qui indique aussi bien un rejet de la variation langagière qu'une survalorisation de l'orthographe et de l'écrit normé, apparaît d'ailleurs dans un autre passage du même entretien, où il dit explicitement que souvent, l'usage du francanglais « cache aussi des *lacunes* en français ». Pourtant, les phénomènes linguistiques qu'Emmanuel interprète comme des « fautes » peuvent être expliqués par d'autres facteurs sociolinguistiques que l'incompétence supposée du locuteur. Tout d'abord, l'usage des troncations et des abréviations est caractéristique de l'écrit d'Internet, médium qui permet une plus grande liberté et une plus grande variation dans les pratiques que l'écrit scolaire. Par ailleurs, j'ai montré dans une étude des pratiques langagières de Camerounais sur Internet (Telep, 2014) comment les locuteurs ont tendance à simplifier la graphie des emprunts à l'anglais, comme dans le cas de « speak », écrit « spik ». Cette réduction vocalique, très fréquente, peut être reliée au même phénomène que l'on retrouve en pidgin-english, langue véhiculaire parlée au Cameroun. Elle peut aussi témoigner de la volonté des locuteurs de transcrire la prononciation des voyelles en français, comme pour le mot « look » écrit « louk » par exemple. Enfin, parmi ces locuteurs qui écrivaient de la sorte, plusieurs rédigeaient régulièrement des textes dans des rubriques qui abordaient des questions intellectuelles, politiques ou spirituelles, où ils montraient une excellente maîtrise du français écrit plus normé ; ceci est tout particulièrement le cas du locuteur qui a rédigé le texte que j'ai fait lire à Samuel (Telep, 2014). Par conséquent, en

adoptant une telle posture normative, le locuteur reproduit l'idéologie puriste dominante selon laquelle la pratique régulière du francanglais serait un obstacle à la bonne maîtrise du français (Féral, 2010b<sup>21</sup>). Ce faisant, il gomme la variation et « l'hétéroglossie » (Bakhtine, 1981) qui caractérisent toute pratique langagière.

Cette dichotomie entre deux types de locuteurs, le « bon » locuteur et le « mauvais » locuteur de français, recoupe explicitement, de nouveau, l'opposition entre *langue* et *argot*. Ainsi, par iconisation, de même que le locuteur de francanglais est perçu par Emmanuel comme une personne qui ne maîtrise pas les *règles* orthographiques de la langue française, le francanglais est perçu comme un langage *dé-réglé*, anarchique, illogique. C'est ainsi que, lorsque je lui demande de me définir le francanglais, il refuse de le catégoriser comme une « langue » parce que ce parler, d'après lui, « n'a pas de règles » :

Suzie : et du coup tu considérerais que c'est une langue pour toi + le francanglais ou le camfranglais

Emmanuel : c'est quoi une langue + comment on définirait une langue + est-ce que je dirais que c'est une langue + non

Suzie : pourquoi non

Emmanuel : je sais pas + je me demande ce que c'est une langue + donc la langue officielle c'est le français et l'anglais + ma langue maternelle c'est le bamoun + et ce truc-là ça a quoi comme statut + on peut en faire une langue mais non + c'est pas une langue c'est - - si on dit langue moyen de communication entre les gens + mais une langue ça a des règles + ça a pas de règles

Suzie : y a pas de règles

Emmanuel : non y a pas de règles + je peux mettre ça dans une phrase en anglais complète + ou je peux mettre ça dans une phrase en anglais + ou je peux euh je peux commencer en français et finir avec ça + je peux commencer avec ça et finir en français + ça n'a pas : + non c'est pas une langue + non + c'est un truc [rires]

Dans sa tentative de définir ce qu'est une langue, le locuteur nomme d'abord des styles institutionnalisés comme langues, du fait de leur grammatisation : le français et l'anglais, langues officielles du Cameroun. Il inclut ensuite dans sa définition de « langue » sa « langue maternelle », qu'il nomme explicitement (le *bamoun*). Puis il emploie la dénomination péjorative « truc » pour désigner le francanglais, idiome auquel il refuse le statut de « langue ». Il justifie cette catégorisation péjorative par un critère normatif, d'ordre grammatical ou linguistique : « une langue ça a des règles + ça a pas de règles ». Il adopte de nouveau un discours puriste qui discrédite l'*hétéroglossie*, le *mélange* entre styles caractéristique des pratiques en francanglais, qu'il interprète comme un désordre ou une absence de « règles », de normes : « je peux mettre ça dans une phrase en anglais complète + ou je peux mettre ça dans une phrase en anglais + ou je peux euh je peux commencer en français et finir avec ça + je peux commencer avec ça et finir en français ». Ainsi, le critère fonctionnel pour définir une langue, en tant que moyen de communication entre des personnes, qui caractérise pourtant le francanglais, n'est pas suffisant d'après le locuteur pour catégoriser le francanglais comme une langue. Le critère structurel (la syntaxe ou la grammaire d'un idiome) est le seul retenu, comme l'indique la catégorisation très péjorative

<sup>21</sup> En effet, dans les discours de la presse et dans certaines publications de linguistique, depuis une vingtaine d'années, le francanglais « est souvent perçu comme un danger pour le français au Cameroun (cf. le titre non ambigu de Mendo-Ze (1992) : *Une crise dans la crise : le français en Afrique noire ; le cas du Cameroun*, ou encore celui d'un article de *Week-end Tribune* du 25 juin 1988 : « Vandalisme ou banditisme linguistique ? ») » (Féral, 2010b : 47).

de « truc », qui fait du francanglais un objet linguistique non identifié, une sous-langue dépourvue d'une grammaire et d'une écriture.

Plus loin dans l'entretien, le même sujet poursuit sa définition du francanglais, en introduisant des hiérarchisations axiologiques entre différents styles langagiers, qui coïncident avec des hiérarchisations de type sociologique, cette fois, entre les locuteurs du français et les locuteurs du francanglais :

Emmanuel : c'est pas du + c'est comme quand tu apprends le français c'est : + quand t'apprends le langage + enfin pas soutenu + quand t'apprends le langage familier même dans n'importe quelle langue + quand t'apprends le langage familier et le langage normal que t'utilises en réunion ou + je sais pas comment on dit + mais du coup le camfranglais c'est comme ça + c'est vraiment + c'est même pas + parce que tu as le français soutenu le français familier + et tu as le camfranglais + donc déjà faut que les gens comprennent ce que c'est le langage familier + et t'as l'anglais aussi

Suzie : mmh

Emmanuel : et après t'as le camfranglais tout en bas + qui est vraiment le langage que tu parles dans la rue + et ceux qui parlent dans la rue c'est pas + c'est populaire + c'est dans les marchés les endroits + voilà + donc c'est + tu n'as pas envie que ton enfant parle d'abord ça + donc qu'il apprenne d'abord les langues officielles + qu'il apprenne à dire bonjour merci + blablabla blablabla + comment vous allez ou comment vas-tu + avant de dire c'est hao [comment]

Suzie : il peut dire les deux en même temps aussi + apprendre les deux en même temps

Emmanuel : imagine ton enfant de trois mois qui arrive et qui dit c'est hao [comment] + c'est : t'es pas fier

Suzie : ouais non non

Emmanuel : donc c'est ça en fait + et donc en tant que prof tu vas bannir ça + si les enfants parlent dans ton cours le camfranglais + tu va bannir le truc + ou si on t'écrit des dissertations avec ça + ouais + donc c'est ce côté-là c'est + c'est populaire + donc c'est un peu un langage de bandit je dirais + si un adulte te dit arrête de parler comme un bandit + c'est comme ça + ça c'est dans le milieu des gens euh + des gens un peu bourgeois ils vont te dire oui arrête de parler comme la populace + c'est ça donc c'est pas bien parler en fait + c'est parler comme des bandits comme des + la population + surtout que c'est un pays où y a beaucoup de + enfin y a beaucoup de gens des parvenus qui + se comportent comme ça + enfin de parler comme ça

On retrouve un positionnement normatif qui réactualise la dichotomie *haut/bas* associée à la catégorie « populaire », explicitement nommée ici. Cette dichotomie implique une hiérarchie de valeurs entre différents styles : le francanglais, distingué du « français familier », est opposé au « français normal », c'est-à-dire à la norme du « bon » français, et au « français soutenu ». Le locuteur réactualise ainsi le discours scolaire sur les différents « niveaux de langue », présentés comme des variétés homogènes et distinctes. L'anglais est cité comme un autre idiome à prendre en compte, ce qui s'explique non seulement par la situation sociolinguistique du Cameroun, qui est officiellement un pays bilingue dont les deux langues officielles sont le français et l'anglais, mais aussi par le prestige attaché à cette langue, *lingua franca* et langue de la mondialisation, dont la maîtrise permet une ouverture au niveau international<sup>22</sup>. Dans cette hiérarchisation axiologique entre lectes, le francanglais est placé « tout en bas » de la hiérarchie. Cette nouvelle mise en frontière linguistique s'accompagne d'une mise en frontière spatiale : le camfranglais est associé à la « rue », espace marginalisé, tout comme le « ghetto » dans l'imaginaire des locuteurs, mais aussi à des

<sup>22</sup> Cet attrait pour l'anglais, et pour la culture anglo-saxonne plus généralement, apparait de façon plus explicite dans d'autres discours que j'ai recueillis auprès de mes enquêtés.

espaces informels comme « les marchés », lieux publics généralement caractérisés par un relâchement de la surveillance métalinguistique. Ces espaces sont de nouveau opposés à « l'école », lieu associé au « bon » français, et tout particulièrement à la norme du français standard écrit (représenté ici par la « dissertation », exercice scolaire par excellence), espace d'où le francanglais est banni. En plus d'être associé à des espaces spécifiques, marginaux et informels, le francanglais est aussi associé à des groupes sociaux marginalisés : les « bandits », la classe « populaire », la « populace », les « parvenus », autant de catégorisations extrêmement péjoratives et stigmatisantes, auxquelles le locuteur oppose les « bourgeois », groupe social au sommet de la hiérarchie et détenteur de la norme légitime du bon français. Cette hiérarchisation sociologique entre différents styles et entre leurs locuteurs types, qui participe de cette mise en frontière à la fois spatiale et sociale, est confortée par l'usage récurrent de marqueurs relevant de la modalité assertive, comme le présent de vérité générale ou les pluriels à valeur généralisante, marques de l'idéologie (« c'est parler comme des bandits »), et tout particulièrement le syntagme adverbial *comme ça* qui indique une habitude, un comportement général, et dont la valeur catégorique renforce l'énoncé (« c'est *comme ça* »). On relève aussi des marqueurs de la modalité déontique, comme le verbe *falloir*, l'adverbe *bien* (« bien parler ») ou l'usage du mode impératif ou du subjonctif à valeur d'impératif. Ces marqueurs indiquent un jugement de valeur prescriptif, qui se réfère à une norme du « bien parler » : « c'est *pas bien parler* en fait » (ce qui sous-entend une injonction à parler « français » pour « bien parler », et que parler francanglais revient à « mal parler ») ; « *faut que* les gens apprennent d'abord le français » ; « déjà *faut que* les gens comprennent ce que c'est le langage familier » ; « donc *qu'il apprenne* d'abord les langues officielles + *qu'il apprenne* à dire bonjour merci ». On a affaire ici, de nouveau, à un discours prescriptif et objectivant, qui présente peu de marques de la modalité affective ou de traces de la subjectivité, et qui réactualise de nombreux tropes de l'argot et de la langue populaire.

Si les locuteurs peuvent osciller, au cours des entretiens, entre une posture normative ou prescriptive et une posture plus descriptive, qui met davantage l'accent sur la variabilité et l'hétérogénéité des pratiques langagières, les discours métapragmatiques sont fréquemment traversés par ces tropes de l'argot, et les énoncés qui réactualisent ces discours prescriptifs sont suffisamment récurrents dans ce corpus et dans celui d'autres chercheurs (Ngo Ngok-Graux, 2010 ; Shröder, 2003) pour nous amener à penser que l'on a affaire à des stéréotypes socio-culturels qui sont associés au francanglais. On retrouve, dans l'ensemble de ces discours, la dichotomie fondamentale (implicite ou explicite) *haut/bas*, métaphore spatiale qui est déclinée en d'autres dichotomies telles que « bourgeois/populaire », « distingué/vulgaire » ou « tenue/laisser-aller », qui caractérisent l'argot, « langage populaire par excellence », en tant que « principe de structuration du monde social » et des rapports de domination symbolique entre groupes sociaux (Bourdieu, 1983 : 101). Ainsi, l'équivalence posée entre « parler jeune » et « argot » pour le francanglais, que l'on retrouve aussi pour les parlars jeunes d'autres pays, nous indique la position sociale minorée de ce style langagier au Cameroun, dans une société grammatisée où la pression de la norme du « bon » français, langue héritée de la colonisation, se fait encore sentir. Ces discours vont de pair avec une faible pratique du francanglais en France, que j'ai moi-même observée sur le terrain et qu'ils décrivent souvent comme un recul de leur pratique par rapport à leurs usages au Cameroun. Si ce phénomène s'explique par leur insertion dans de nouveaux réseaux de relations au-delà du seul groupe des pairs camerounais, ce qui les amène à moins pratiquer le francanglais en France, il s'explique aussi par leur positionnement normatif vis-à-vis d'un style qu'ils perçoivent comme une sous-variété du français, et dont la pratique régulière entre pairs camerounais peut être un frein à leur maîtrise du style légitime, comme le déclarent certains enquêtés. Le poids de la pression normative ou de l'idéologie du standard a donc une

influence déterminante non seulement sur les perceptions que les locuteurs ont du francanglais, mais aussi sur leurs pratiques langagières en France et au Cameroun.

### **Conclusion : pour une approche sémiotique (Agha, 2007) des « parlars jeunes »**

Cette analyse des discours sur le francanglais, chez un groupe de jeunes adultes d'origine camerounaise, m'aura permis de montrer en quoi un « parler jeune » est avant tout une construction idéologique, qui résulte des pratiques (méta)sémiotiques des acteurs sociaux au sein d'une communauté sociale donnée. Cette construction idéologique s'inscrit dans un univers sémiotique fait de *contrastes* et de *hiérarchisations* entre des façons de parler et d'agir et entre des groupes sociaux, les « jeunes » et les « adultes » ou les « vieux », groupes qui peuvent être eux-mêmes différenciés en sous-catégories qui s'opposent entre elles. Parce qu'elles renvoient à un style et à une catégorie de locuteurs perçus comme *déviant*s par rapport à une norme, les idéologies du « parler jeune » sont similaires à celles d'autres formations sociales comme « l'argot » et la « langue populaire », qui désignent elles aussi des styles déviants par rapport à un standard supposé. Le « parler jeune » fonctionne donc comme une catégorie socio-cognitive, un modèle culturel et interprétatif, qui associe une figure ou une image sociale, le « jeune », à tout un ensemble de formes langagières, de valeurs pragmatiques, de positionnements sociaux, de comportements, d'activités et d'espaces sociaux typifiés. Le « jeune » en tant que *persona* sociale incarne une « voix » sociale, et son invocation permet aux locuteurs de performer de multiples positionnements et de construire des images sociales variées en interaction, indépendamment de leur appartenance *a priori* à une classe d'âge donnée. Une telle perspective sémiotique nous permet, tout d'abord, de placer au centre de l'analyse la réflexivité des acteurs sociaux – qu'ils soient locuteurs ou non de ces parlars – capables d'opérer avec des modèles culturels qui organisent leurs conceptions de la variation langagière, et qui rendent ainsi cette variation socialement signifiante et interprétable en référence à un ou à plusieurs de ces modèles (Gal, 2016 : 129). Par ailleurs, la distinction que cette approche pose entre les modèles culturels (sous forme de typifications) que constituent les registres ou les styles langagiers d'une part, et leurs usages en interaction d'autre part, laisse une grande place à l'hétérogénéité, à l'indétermination dans les pratiques et à la créativité des locuteurs : en distinguant la *persona* de « jeune » (et le modèle qui lui est associé) de son invocation en situation, tout en tenant compte du cadre de participation au sein duquel a lieu cette invocation, et de sa co-construction par les interactants, on peut rendre compte, dans l'analyse, de la fluidité des positionnements interactionnels des locuteurs et des négociations intersubjectives et identitaires qui se construisent en relation avec ce modèle culturel.

En effet, les locuteurs ne sont pas de pures incarnations de ces modèles, mais ils les mobilisent de façon variable en tant que *ressources* cognitives pour l'action sociale, pour construire en situation, par l'usage de formes langagières associées à ces modèles culturels, des images de soi et des positionnements interactionnels variés, et pour interpréter les pratiques langagières d'autrui (Gal, 2016 : 130). Cela nous permet notamment d'interpréter les significations sociales des usages de formes langagières associées à un « parler jeune » par des personnes qui seront perçues comme non jeunes ou adultes, aussi bien dans des interactions avec d'autres adultes que dans des interactions avec des jeunes. Cela permet aussi de décrire la variabilité des pratiques d'adolescents et de jeunes adultes, en analysant les multiples alignements interactionnels qu'ils construisent en relation avec (en accord avec ou contre) les valeurs qui sont associées au modèle du « parler jeune » ou à d'autres modèles, dans l'ensemble de leurs interactions sociales.

Analyser le « parler jeune » comme une construction idéologique ou comme un modèle culturel nous permet donc de problématiser davantage la relation entre langage et jeunesse, dans la lignée d'autres travaux déjà réalisés dans ce domaine, en France et en Afrique notamment (Auzanneau et Juillard, 2012 ; Féral, 2012 ; Billiez, Krief, Lambert, Romano et Trimaille 2003 ; Auzanneau, Bento et Fayolle 2002 ; Auzanneau et Juillard 2002 ; Auzanneau 2001). Les travaux en anthropologie du langage dans le domaine du genre nous fournissent des pistes de réflexion stimulantes pour comprendre comment le langage entretient avec certaines catégories sociales une relation indexicale et indirecte, médiatisée par un ensemble de postures, d'attitudes, d'activités sociales et d'idéologies historiquement et culturellement construites, et transmises au cours de la socialisation des individus (Ochs, 1992 ; Bucholtz, 2011). De même, on pourrait chercher à comprendre pourquoi et comment certaines valeurs indexicales en viennent, culturellement et historiquement, à être associées à la catégorie « jeune ».

Enfin, une approche comparative entre les différents parlers jeunes permettrait de saisir les processus sémiotiques de construction de ces styles langagiers : on pourrait mieux comprendre quelles caractéristiques sont constitutives du « parler jeune » d'une société à l'autre, et quelles significations indexicales prend cette construction symbolique en fonction du contexte socio-historique où elle est construite, en relation avec d'autres formations idéologiques. Par ailleurs, une approche interdisciplinaire, qui s'inspire des travaux en anthropologie et en sociologie de la jeunesse, tenant compte à la fois des similitudes et des différences d'un pays à l'autre, pourrait aider à mieux comprendre quelles images sociales et quels comportements, activités, et modes de sociabilité caractérisent les jeunes d'une société à l'autre, quelles sont les récurrences d'un pays à l'autre, et comment certains de ces comportements sociaux peuvent se cristalliser dans des images sociales du « jeune » dans une société donnée. L'étude des « parlers jeunes » s'inscrit alors dans une approche anthropologique de la jeunesse, et permet de saisir, par la fenêtre du langage, comment une société se représente sa jeunesse et construit les rapports de pouvoir entre des classes d'âge et d'autres groupes sociaux. Ainsi, dans cette perspective, l'analyse des pratiques langagières fournit une entrée en matière précieuse pour appréhender les processus sémiotiques par lesquels la jeunesse est constamment construite, questionnée, et réinvestie de significations sociales multiples par les acteurs sociaux.

## Bibliographie

- ABOA Alain Laurent Abia, 2011, « Le nouchi a-t-il encore un avenir ? », *Sud Langues*, n°16, pp. 44-54.
- AGHA Asif, 1998, « Stereotypes and registers of honorific language », *Language in Society*, n°27/2, pp.151-194.
- AGHA Asif, 1999, « Register », *Journal of Linguistic Anthropology*, n° 9 (1/2), pp. 216-219.
- AGHA Asif, 2004, « Registers of Language », dans Alessandro Duranti ed., *A Companion to Linguistic Anthropology*, Malden-Oxford, Blackwell, pp. 23-45.
- AGHA Asif, 2007, *Language and social relations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- AGHA Asif, 2015, « Tropes of Slang », *Signs and Society* 3, n° 2/Fall, pp. 306-330.
- AUZANNEAU Michelle, 2001, « Identités africaines : le rap comme lieu d'expression », *Cahiers d'études africaines*, n°163-164, pp. 711-734.
- AUZANNEAU Michelle, 2009, « “La langue des cités” ? Contribution pour la libération d'un mythe », *Langages, Adolescence*, n°27/24, pp. 873-885.
- AUZANNEAU Michelle, BENTO Margaret et FAYOLLE Vincent, 2002, « De la diversité lexicale dans le rap au Gabon et au Sénégal », *La linguistique*, vol. 38, pp. 69-98.

- AUZANNEAU Michelle, JUILLARD Caroline, 2002, « Parlers de jeunes en parcours de formation continue et d'insertion. Démarche d'une recherche en sociolinguistique. », *VEI-Enjeux* n°130, Paris, CNDP, pp. 238-249.
- AUZANNEAU Michelle, JUILLARD Caroline, 2012, « Introduction. Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations », *Langage et société*, n°141/3, pp. 5-20.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1981, *The dialogic imagination: Four Essays*, M. Holquist ed., C. Emerson et M. Holquist trad., University of Texas Press, Austin.
- BILOA Edmond, 2003, *La langue française au Cameroun*, Peter Lang, Berne.
- BILLIEZ Jacqueline, KRIEF Karin, LAMBERT Patricia, ROMANO Antonio & TRIMAILLE Cyril, 2003, *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, Rapport de recherche réalisé en réponse à l'appel d'offre de l'Observatoire des pratiques, DGLFLF, Ministère de la culture, non publié.
- BOURDIEU Pierre, 1983, « Vous avez dit populaire ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 46, n°1, pp. 98-105.
- BOURDIEU Pierre, 1984, *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU Pierre, 1991, *Language and symbolic power*, J. B. Thompson ed., G. Raymond et M. Adamson trad., Polity, Cambridge.
- BUCHOLTZ Mary, 2011, *White Kids: Language, Race, and Styles of Youth Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CALVET Louis-Jean, 1994, *L'argot*, PUF, Paris.
- CANUT Cécile, 1998, « Pour une analyse des productions épilinguistiques », *Cahiers de praxématique*, n°31, pp. 69-90.
- CANUT Cécile, 2001, « À la frontière des langues : figures de la démarcation », *Cahiers d'études africaines*, N°163-164, pp. 443-464.
- CANUT Cécile, 2008, *Le spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali*, Lambert-Lucas, Limoges.
- COATES Jennifer, 2004 [1993], *Women, Men and language*, Pearson, Harlow/London.
- FERAL Carole de, 2006, « Décrire un "parler jeune" : le cas du camfranglais (Cameroun) », *Le français en Afrique*, n°21, pp. 257-265.
- FERAL Carole de, 2007, « Ce que parler *camfranglais* n'est pas : de quelques problèmes posés par la description d'un "parler jeune" (Cameroun) », dans M. Auzanneau ed., *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, L'Harmattan, Paris, pp. 259-276.
- FERAL Carole de, 2009, « Nommer et catégoriser des pratiques urbaines : pidgin et francanglais au Cameroun », dans C. de Féral ed., *Le nom des langues en Afrique subsaharienne : pratiques, dénominations, catégorisations*, Louvain-La-Neuve, Peeters, pp. 119-152.
- FERAL Carole de, 2010a, « "Pourquoi on doit seulement speak comme les white ?" : appropriation vernaculaire du français chez les jeunes au Cameroun », dans Martina Drescher et Ingrid Neumann-Holzschuh eds., *La syntaxe de l'oral dans les variétés non hexagonales de français*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, pp. 53-64.
- FERAL Carole de, 2010b, « Les "variétés" du français en Afrique. Stigmatisations, dénominations, réification : à qui la faute ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n°15/1, pp. 41-53.
- FERAL Carole de, 2012, « "Parlers jeunes" : une utile invention ? », *Langage & Société*, n° 141, pp. 21-46.
- FEUSSI Valentin, 2008, *Parles-tu français ? Ca dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : Le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, Paris
- GADET Françoise, 1992, *Le français populaire*, PUF, *Que sais-je ?*, Paris.
- GAL Susan, 2009, « Language and Political Space », dans P. Auer & J.E. Schmidt eds., *Language and Space*. Mouton de Gruyter, pp. 33-50.

- GAL Susan, 2016, « Sociolinguistic Differentiation », dans N. Coupland ed., *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, Cambridge University Press.
- GITHIORA Chege, 2002, « Sheng : Peer language, Swahili dialect or emerging Creole ? », *Journal of African Cultural Studies*, n°15/2, pp. 159-181.
- GOUDAILLIER Jean-Pierre, 2001, *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- HARTER Anne Frédérique, 2007, « Représentation autour d'un parler jeune : le camfranglais », *Le français en Afrique*, n°22, pp. 253-266.
- HURST Ellen & MESTHRIE Rajend, 2013, « “When you hang out with the guys they keep you in style” : The case for considering style in descriptions of South African tsotsitaals », *Language Matters*, n°1.
- IRVINE Judith T., GAL Susan, 2000, « Language ideology and linguistic differentiation », dans P. Kroskity ed., *Regimes of Language : Ideologies, Politics, and Identities*, School of American Research Press, Santa Fe, pp. 35-84.
- IRVINE Judith T., 2001, « “Style” as distinctiveness : the culture and ideology of linguistic differentiation », dans P. Eckert & J. Rickford, eds., *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 21-43.
- KODY Bitjaa Kody Zachée Denis, 2007, « Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun », *Hérodote* n°126/33, pp. 57-68
- LAFAGE Suzanne, 2002, *Le lexique français de Côte-d'Ivoire, appropriation et créativité, Le Français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique*, n° 16-17, CNRS/Institut de linguistique française Institut de Linguistique française/CNRS, Nice.
- LAMBERT Patricia, 2014, *Sociolinguistique et éducation. Une approche ethnographique*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble 3.
- MANESSY Gabriel, 1994, « Pratique du français en Afrique noire francophone », *Langue française*, n°104, pp. 11-19.
- MANGA Jean-Marcellin, 2012, « Villes et créativité des enfants et des jeunes au Cameroun », dans M. Bourdillon ed., *Negotiating the livelihoods of Children and Youth in Africa's Urban Spaces*, Codesria, Dakar, pp. 49-65.
- NGO NGOK-NGRAUX Elisabeth, 2010, *Le camfranglais, un parler urbain au Cameroun : attitudes, représentations, fonctionnement linguistique pour un apparemment typologique*, thèse de doctorat, Université de Provence.
- N'GUESSAN Jérémie Kouadio, 2006, « Le nouchi et les rapports dioula-français », *Le français en Afrique*, n° 21, pp. 177-192.
- NTSOBE André-Marie, BILOA Edmond & ECHU Georges, 2008, *Le camfranglais : quelle parlure ? Etude linguistique et sociolinguistique*, Peter Lang, Frankfurt-am-Main.
- OCHS Elinor, 1992, « Indexing gender », dans A. Duranti & C. Goodwin eds., *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 335-358.
- RAINEAU Clémentine, 2006, « Du rite de passage au souci de soi : vers une anthropologie de la jeunesse ? », *Siècles* [En ligne], n°24, mis en ligne le 13 février 2014, sur : <https://siecles.revues.org/1457>.
- SCHRÖDER Anne, 2003, *Status, Functions, and Prospects of Pidgin English. An Empirical Approach to Language Dynamics in Cameroun*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- STAPLETON Karyn, 2003, « Gender and Swearing: A Community Practice », *Women and Language*, n°26/2, pp. 22-33.
- TELEP Suzie, 2014, « Le camfranglais sur Internet : pratiques et représentations », *Le français en Afrique*, n°28, pp. 28-145.

ZOA Anne-Sidonie, 1999, « Langages et cultures des jeunes dans les villes africaines », dans M. Gauthier & J.-F. Guillaume eds., *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, PUL/L'Harmattan, Laval, pp. 237-250.

**L'ATELIER, LES GARS ET LA REVUE TECHNIQUE  
PRATIQUES ET DIFFÉRENCIATIONS LANGAGIÈRES EN LYCÉE  
PROFESSIONNEL**

**Patricia Lambert**

**École Normale Supérieure de Lyon - ICAR (UMR 5191) et labex ASLAN**

**Laurent Veillard**

**Université Lyon 2 - ICAR (UMR 5191) et labex ASLAN**

Jeudi matin, mois de mars, 7h45.

En se serrant sur la droite du large boulevard qui traverse cette zone pavillonnaire et industrielle, l'autobus de ville ralentit. Il s'immobilise un instant devant l'arrêt « Lycée Automobile ». En descend une poignée d'adolescents. Tous des garçons, tous des élèves. Deux d'entre eux poursuivent une conversation entamée pendant le trajet. Les autres quittent le bus en solo.

Ecouteurs rivés aux oreilles, sac en bandoulière, capuche ou casquette sur la tête, ou bien tête nue et coupe de cheveux soignée à la manière de tel célèbre joueur de foot, chacun dans son style s'apprête à franchir, lorsqu'il passera devant la loge du gardien, le portillon de la grande grille donnant sur la cour centrale de l'établissement scolaire qui jouxte la station de bus.

De part et d'autre de ce seuil, on n'est pas censé se comporter tout à fait de la même façon. Reportant au plus tard le moment de ce franchissement, quelques-uns effectuent une halte à l'extérieur de la grille pour téléphoner, discuter, fumer. En attendant que ça sonne.

De l'autre côté de la grille, dans la cour autour des bancs en bois et fonte ou sous le préau coloré et abrité du vent, ce moment est aussi, pour ceux qui ont franchi plus tôt le seuil, celui des retrouvailles matinales, des salutations rituelles, premières joutes verbales et conversations qui marquent le début d'une journée dans ce lycée des métiers de l'automobile et du transport routier.

7h55 : la sonnerie retentit une première fois, aiguë, stridente. Groupes de pairs et solitaires se mettent en mouvement. Apprentis carrossiers, peintres en carrosserie, conducteurs, transporteurs et mécaniciens se dirigent vers les emplacements réservés dans la cour à leurs classes respectives, au pied du bâtiment de l'internat. Celui-ci héberge à l'année une petite partie des élèves, un cinquième tout au plus, soit une centaine.

À chacun des emplacements marqués au sol et correspondant à telle classe de CAP ou de Bac pro, entre dix et vingt élèves s'alignent, bon gré mal gré, les uns derrière les autres. Ces files indiennes s'organisent en épis sous le regard des Assistants d'Éducation. Peu à peu les rangs se forment, les corps se disciplinent. Dispersées dans trois files, trois jeunes filles, invisibles au premier coup d'œil.

Dans un autre mouvement, les enseignants traversent aussi la grande cour pour rejoindre leurs élèves. Ils se déplacent également par grappes ou en solitaires, la plupart d'entre eux arrivant d'une des « salles des profs » du lycée. Ces salles de travail et de détente se rattachent ici soit aux disciplines

« générales » (français, histoire, maths, sciences), soit aux matières « professionnelles » (mécanique, carrosserie, peinture, transport routier). Nous accompagnons un enseignant de mécanique depuis la salle des profs du bâtiment des véhicules industriels (les poids lourds), lieu de ralliement des enseignants du volet professionnel où le café se partage à différents moments de pause qui scandent la journée. Arrivés dans la cour, nous rejoignons la rangée d'une classe de seconde de CAP « Maintenance des véhicules - option particulier », les « mécanique auto ».

8h : la sonnerie retentit une seconde fois. Les groupes-classes sont formés. Remise en mouvement. Après le passage des garçons au vestiaire où ils auront bientôt endossé la tenue adéquate – combinaison de travail et chaussures de sécurité – nous entrerons dans « l'atelier », lieu de réalisation hebdomadaire des Travaux Pratiques (TP) de mécanique. Le professeur commencera par distribuer à chacun des cinq binômes du groupe-classe le TP qu'ils auront à réaliser pendant les deux jours consécutifs de cours de mécanique. Les tandems d'élèves rejoindront ensuite leurs postes de travail, fiche de TP en main ou posée sur leur servante mobile, aux côtés de la *Revue Technique Automobile* correspondant au modèle du véhicule que l'enseignant leur aura attribué...

## 0. Introduction<sup>47</sup>

Dans le prolongement d'une série de travaux sur les pratiques langagières d'adolescents et d'adolescentes (Billiez *et al.* 2003 ; Lambert, 2005, 2014), cet article se donne pour objectif général de contribuer à construire une représentation nuancée de la jeunesse populaire en décrivant des formes de différenciation sociolinguistique qui la traversent. Pour ce faire, nous inscrivons singulièrement notre travail dans le domaine d'étude du langage sur le terrain des lycées professionnels. Parmi les secteurs éducatifs directement concernés par la hiérarchisation des valeurs des compétences langagières de la jeunesse scolarisée, les filières professionnelles méritent en effet selon nous une attention particulière.

Un des points de rencontre possibles entre sociolinguistique et formation professionnelle est à relier aux transformations contemporaines des espaces de travail : tertiarisation de l'économie, survenue d'une société de l'information, logique de mondialisation et d'accélération des échanges<sup>48</sup>. Autant de phénomènes qui sont venus profondément modifier « la part langagière du travail » (Boutet, 2001) à partir des années 70, et qui rendent remarquablement complexe la question de la valeur de la compétence de communication (Hymes, 1984) sur les marchés du travail et de l'école. Non seulement ces transformations pèsent sur plusieurs dimensions des dispositifs de formation professionnelle initiale (Filliettaz, 2009) mais elles ont aussi des conséquences sur les exigences linguistiques à l'égard des travailleurs au moment de leur recrutement (Duchêne, 2009). Mieux comprendre comment certain.e.s adolescent.e.s se trouvent exclu.e.s de l'accès aux ressources langagières nécessaires à la réussite scolaire ou à certaines positions sociales, et comment pour d'autres il en va autrement, demande à compléter les connaissances empiriques sur la part langagière de la formation professionnelle initiale. Ce volet du système scolaire français demeure en effet largement méconnu sous ses aspects langagiers.

Dans les sections qui suivent, il s'agira par conséquent de préciser l'énoncé du problème de la différenciation sociolinguistique au regard des propriétés de ce secteur éducatif professionnalisant. Nous aborderons tout d'abord cette question sur le plan des populations que la voie professionnelle scolarise et celui de la position médiane de cette voie entre les univers scolaire et professionnel (1). Cette première étape du travail de problématisation nous

<sup>47</sup> Les auteurs remercient le LabEx ASLAN (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon pour son soutien financier dans le cadre du programme "Investissements d'Avenir" (ANR-11-IDEX-0007) de l'État Français géré par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

<sup>48</sup> Faits notamment soulignés, dans ce domaine d'études, par Boutet (2001), Filliettaz (2006), Filliettaz *et al.* (2008) ou encore Mourlhon Dallies (2008).

conduira à envisager tout spécialement l'*atelier d'école* comme un « lieu intermédiaire » (Rochex, 2013) entre les mondes de l'école, du travail et de la sociabilité entre pairs<sup>49</sup>. En opérant ensuite un focus sur un atelier de formation à la mécanique automobile, nous ferons porter notre intérêt sur la place qu'y occupent des activités langagières littéraciées dans des différenciations entre élèves-apprentis. Après avoir exposé les motifs de ce choix, le corpus retenu et nos hypothèses de travail (2), nous analyserons de manière exploratoire un « évènement de littéracie » dans le cadre de la réalisation d'un Travail Pratique par un premier binôme d'élèves (3). L'observation d'un second binôme nous permettra d'envisager la possible polysémie du « travail pratique » pour les élèves tout en mettant au jour des exigences discursives possiblement différenciatrices entre eux (4). Nous tracerons finalement les directions suivant lesquelles nous envisageons de poursuivre nos analyses de la part langagière de la différenciation socio-scolaire en ateliers d'école (5).

## **1. Le lycée professionnel : un espace de différenciation sociale, scolaire et langagière**

Dans le contexte français, la formation professionnelle initiale recouvre un ensemble de dispositifs visant à préparer des jeunes générations à des emplois diversement qualifiés, d'ouvrier et employé à ingénieur. Au sein d'institutions publiques ou privées, ces dispositifs prennent place dans un ensemble complexe de filières, de pratiques et de qualifications qui s'étendent de l'enseignement secondaire – niveaux V (CAP) et IV (Bac professionnel) – jusqu'aux cursus professionnalisants de l'enseignement supérieur (BTS, DUT, Licences professionnelles, diplômes d'ingénieur, Masters professionnels).

On s'intéresse ici de manière volontairement restrictive au second cycle professionnel de l'enseignement scolaire public. Celui-ci propose après la dernière année du collège des formations courtes, de deux à trois ans, dispensées dans des lycées professionnels. Ces formations préparent aujourd'hui à deux diplômes : le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP, 2 ans) et le Bac professionnel (Bac pro, 3 ans). La majorité des formations assurées dans ces lycées vise une entrée rapide dans le monde du travail, ce segment du système scolaire ayant traditionnellement « pour fonction – plus ou moins explicite – de former des salariés d'exécution, ouvriers et employés au sens des catégories socioprofessionnelles » (Palheta, 2011 : 364). Ces établissements secondaires constituent des zones de l'espace scolaire relativement peu étudiées et pourtant, fait peu connu, ils scolarisent près d'un tiers de la population lycéenne<sup>50</sup>.

### **1.1. Hiérarchisation scolaire et différences sociolinguistiques : plan large et détails fondamentaux**

Pour une bonne part des élèves, leur orientation vers la voie professionnelle a été choisie par défaut. Celle-ci accueille en effet majoritairement des élèves que l'institution scolaire

<sup>49</sup> Jean-Yves Rochex invite à investiguer de tels « lieux intermédiaires » afin d'interroger les usages globaux, dualistes et essentialisants qui sont faits parfois de couples d'oppositions conceptuelles comme ceux qui bipolarisent « l'école » et le « hors école » (tout ce que l'école ne serait pas), qui distinguent de manière exagérément étanche l'« oral » par rapport à « l'écrit », ou qui opposent de manière radicale un « rapport scriptural-scolaire » à « un rapport oral-pratique au langage et au monde » à partir des propositions de Bernard Lahire (1995 ; 2008), en mettant « en correspondance de manière mécaniste des habitus et des modes de socialisation cognitive et langagière considérés comme propres à différents milieux sociaux » (Rochex, *op cit.*).

<sup>50</sup> En 2014, on dénombrait 662 991 élèves scolarisés dans le volet professionnel du secondaire français, soit un peu moins d'un tiers du nombre total des lycéens (enseignements public et privé confondus pour la France métropolitaine + DOM hors Mayotte ; 78,8 % du total de l'effectif indiqué est scolarisé dans le public). Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* - édition 2014, page 101.

orienté dans un mouvement que des sociologues comme Beaud (2002) ont qualifié de démocratisation ségrégative. L'enseignement professionnel peut ainsi être envisagé avec Palheta comme un volet du système éducatif dont une des fonctions spécifiques est « d'accueillir et d'offrir une "voie de salut" aux jeunes d'origine populaire les plus rétifs à la socialisation scolaire et/ou les plus en difficulté, exclus à ce double titre des études longues » (*ibid*). Globalement dominé dans le champ du système éducatif français, l'enseignement professionnel n'en constitue pas moins un volet complexe du système scolaire<sup>51</sup>.

La diversité des secteurs de spécialité engendre des processus de sélections spécifiques des populations scolaires, et la hiérarchisation des filières de formation est souvent liée à celle des métiers correspondants ou à la reconnaissance des diplômes. Ces espaces formatifs se caractérisent aussi par leur caractère très fortement genré, les filles étant majoritairement présentes dans les filières des services, tandis que les garçons dominent largement en nombre dans les filières industrielles. La surreprésentation d'élèves de milieux économiquement modestes dans les lycées professionnels est enfin aussi celle d'élèves descendants de migrants. La hiérarchisation des filières de formation se trouve ainsi corrélée à une série de clivages qui se construisent notamment autour de la proportion de filles et de garçons, de leur âge moyen, de leur niveau de formation et de leurs origines socio-culturelles (voir entre autres Palheta, 2012 ; Moreau, 2013 ; Kergoat, 2014 ; Depoilly, 2014 ; Kergoat (coord.) 2016 ; Kergoat *et al.*, 2017). Lors d'une précédente recherche sur le terrain des lycées professionnels, nous avons observé comment de telles concentrations différentielles des publics selon les filières formatives engendrent localement des systèmes enchâssés de hiérarchisations, non seulement sociales et scolaires mais également sociolinguistiques (Lambert, 2005, 2009 ; Billiez & Lambert, 2013). Il paraît ici opportun d'en rappeler à grands traits les principaux résultats.

Pour le lycée alors enquêté<sup>52</sup>, les sections et filières, différemment cotées sur le marché scolaire, pouvaient être classées en suivant une proposition d'Andréo (2005) selon deux catégories polaires : les filières « de pointe » et celles « de relégation ». Les premières, minoritaires en nombre, étaient rattachées à un secteur industriel hautement spécialisé, en situation de monopole sur l'académie dans le domaine de l'industrie graphique. Le lycée y recrutait, sur la base de sélections sur dossiers, un public essentiellement masculin et issu de catégories intermédiaires voire favorisées et/ou des élèves pour qui cette orientation correspondait à un choix positif. À l'autre extrémité du continuum des valeurs des formations du lycée, les filières de relégation comptaient en majorité dans leurs classes des élèves dont l'orientation avait été subie plutôt que choisie, et concentraient dans le secteur tertiaire et les filières de formations aux métiers de la mode un pourcentage de CSP défavorisées supérieur à la moyenne académique et nationale des autres lycées professionnels. L'orientation des élèves scolarisés dans ces filières correspondait généralement à une orientation par défaut. Il s'agissait en large majorité de jeunes filles issues de collèges de l'agglomération classés en éducation prioritaire (ZEP). À ces deux grands profils contrastés de filières correspondait, en tendance, la coexistence de différents systèmes de valeurs (sociaux, professionnels, juvéniles, etc.) manifestés par les élèves dans une diversité de pratiques, de goûts, d'attentes et de manières d'être. L'observation de ces différences sociales et scolaires nous avait conduit à envisager des correspondances entre la hiérarchisation des filières et une distribution

<sup>51</sup> La grande complexité de ce secteur du système éducatif constituant d'ailleurs sans doute une des clés de compréhension du faible investissement de la recherche sur ce terrain.

<sup>52</sup> Cette recherche a été réalisée, de 2001 à 2005, dans le cadre d'une convention entre un établissement scolaire et le laboratoire Lidilem (EA 609) de l'université Stendhal Grenoble 3. Cette recherche participative comportait trois volets : l'étude des répertoires des élèves ; la conception et l'expérimentation d'activités pédagogiques ; des sessions de formation en direction des enseignants. Pour une présentation détaillée, voir Lambert (2005).

spécifique de profils sociolinguistiques des élèves, relatifs tout d'abord aux lectes présents dans les répertoires familiaux.

Les résultats d'une première enquête, par questionnaire, menée auprès de la cohorte des élèves de seconde avaient ainsi fait apparaître une trentaine de langues dans leurs répertoires selon leurs pratiques déclarées<sup>53</sup>. Sur la base d'un indicateur *ad hoc*, le taux d'élèves plurilingues était de 46,4 %<sup>54</sup>. Leur présence était de 25,75 % dans les filières de pointe et beaucoup plus massive dans les filières de relégation, où ils représentaient 65,3 % de cette sous-population, composée en majorité de jeunes filles de milieux populaires. Aux côtés du français, la catégorie des langues liées à l'immigration maghrébine<sup>55</sup> était majoritairement représentée parmi les langues familiales des élèves. Il était enfin notable que les enquêtés déclarant être en contact avec ces langues se trouvaient nettement plus nombreux dans les filières de relégation, où 43 % des élèves (contre 25,4 % toutes filières confondues) déclaraient « parler » arabe et plus de 50 % affirmaient le « comprendre »<sup>56</sup>. Ce volet extensif de l'étude offrait donc un aperçu global de la structuration sociale et linguistique de l'établissement scolaire. Celui-ci contribuait d'une part à soutenir que la ségrégation des espaces de la formation professionnelle ne devrait pas amener – comme c'est souvent le cas – à conclure à l'homogénéité des publics scolarisés en lycée professionnel ; il tendait à confirmer d'autre part une surreprésentation des descendants de migrations postcoloniales dans les filières de relégation.

Le second volet de cette recherche, une enquête qualitative par entretiens et observation directe auprès des élèves d'une classe de secrétariat-comptabilité, avait documenté en détail les processus et dynamiques qui participent à la construction des trajectoires et expériences sociolangagières d'adolescentes scolarisées dans des filières de relégation. Là encore, les résultats invitaient à nuancer la réalité d'une cohérence sociographique du groupe-classe, telle qu'elle pouvait d'abord être repérée à l'aune des critères classiques de l'âge, du sexe, de l'origine sociale ou du capital scolaire et économique des parents<sup>57</sup>. Les analyses discursives et interactionnelles avaient en effet mis au jour, à cette échelle locale du groupe-classe, le rôle du langage dans la configuration de deux réseaux socio-communicatifs féminins différenciés : le « groupe des 6 » et le « groupe des 13 ». Les différences linguistiques entre les jeunes filles membres de l'un ou l'autre de ces groupes de pairs recoupaient l'actualisation d'un système d'oppositions ou de polarisations symboliques organisant le microcosme social. La logique de ce système au principe de la légitimation des hiérarchies sociales et linguistiques se révélait dans les discours communs par les oppositions récurrentes entre « sages » et « sauvages », « calmes » et « perturbatrices », « intellos » et « narvalines », « françaises » et « arabes » (ou « ratonnes » ou « filles du quartier »), pour référer à l'un ou l'autre des deux groupes. La

<sup>53</sup> L'échantillon était constitué par le nombre de répondants (138 élèves sur 183 inscrits se répartissant comme suit : sous-population « filières valorisées » 66 ; « filières de relégation » 72).

<sup>54</sup> On s'est fondé sur la définition suivante du bi-plurilinguisme, qui propose de considérer qu'est bilingue « la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues » (Grosjean, 1984 : 2). La construction de notre indicateur de plurilinguisme s'est en outre appuyée sur l'hypothèse que, parmi les élèves utilisant quotidiennement une ou plusieurs langues autres que le français pour communiquer, la majorité d'entre eux le fait dans le cadre familial, notamment dans des échanges avec la génération des parents.

<sup>55</sup> Correspondant, dans les réponses au questionnaire, en majorité aux items « arabe », « arabes », « algérien », « marocain », et dans une moindre mesure « berbère marocain » et « kabyle ».

<sup>56</sup> C'est là un des éléments de compréhension de la mention massive de « l'arabe » dans les réponses des enseignants au questionnaire qui leur avait été soumis, dans le cadre d'une enquête complémentaire, à propos des pratiques linguistiques familiales de leurs élèves (voir Billiez & Lambert, 2013).

<sup>57</sup> Cette classe de seconde BEP était composée de 19 filles/4 garçons, âgé(e)s de 16-18 ans, toutes et tous de milieu défavorisé au regard des CSP des parents ou autres adultes responsables.

seconde catégorie d'élèves se trouvait ainsi, dans le discours de l'institution<sup>58</sup>, altérée de manière radicale non seulement au regard des canons féminins, mais aussi sur les plans culturel, social, scolaire et ethnique. Facteurs de différenciation et de hiérarchisation sociale, les normes de genre, de classe sociale, de race et de langue interagissaient dans les discours. Les analyses montraient en outre comment les univers sociaux (familial, amical, de voisinage, professionnel via les stages) peuvent s'intégrer les uns aux autres dans les interactions et expériences des élèves au lycée. L'étude de la variation stylistique dans les pratiques de locutrices régulièrement catégorisées sous l'angle de l'incomplétude et du déficit linguistique mettaient enfin au jour des ressources langagières rarement repérées ou thématiques par les acteurs (Lambert, 2009).

L'ensemble de ces résultats renvoyait en dernière analyse à une hiérarchie généralement opérante des êtres et de leurs comportements linguistiques, en même temps qu'à des situations où cet ordre des choses apparaissait comme possiblement réversible. Ils éclairaient cependant plus grossièrement – mais c'était moins l'objet de cette première étude – d'une part, la contribution particulière de l'organisation (matérielle, administrative, pédagogique) du lycée professionnel dans la production et le renforcement du système de hiérarchisation mis au jour et, d'autre part, la question de la place et du rôle des pratiques langagières (orales et écrites) dans les processus sociaux différenciateurs qui s'opérationnalisent plus spécifiquement dans les pratiques scolaires et les apprentissages de la formation professionnelle initiale.

## **1.2. Le « général » et le « professionnel » : une tension historique entre deux ensembles disciplinaires**

Dans l'histoire de l'enseignement technique et professionnel en France, la création d'institutions de formation distinctes des lieux de travail est relativement récente, et les tensions qui travaillent ce segment de l'institution scolaire à cheval entre les univers scolaire et professionnel ont amplement marqué ce développement historique<sup>59</sup>.

Kergoat et Capdevielle-Mognibas (2013) rappellent que les « écoles professionnelles », dont les premières datent du XVI<sup>ème</sup> siècle en Europe, se sont véritablement développées aux XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles, lorsque la révolution industrielle a mis durablement en crise des modes de transmission jusqu'alors inspirés par les pratiques traditionnelles d'apprentissage « sur le tas », fondées sur l'observation et l'imitation d'un « maître ». À partir de cette époque en effet, une des caractéristiques majeures des organisations productives a consisté dans leur accélération, tant sur le plan des transformations des techniques mobilisées que des modes d'organisation du travail (Veillard, 2017). Travailler a ainsi progressivement nécessité l'acquisition de savoirs de plus en plus complexes, plus difficiles à transmettre et s'approprier via des pédagogies traditionnelles. C'est par conséquent dans un contexte de profondes mutations que la loi Astier, votée en 1919, a marqué un tournant décisif en posant le principe d'un enseignement professionnel de masse, gratuit et obligatoire (Kergoat & Capdevielle-Mognibas, *op cit.*).

Dès lors, et à l'inverse de l'Allemagne ou de la Suisse par exemple, le système éducatif français a répondu à la question de la formation professionnelle initiale en délaissant l'apprentissage en alternance au profit d'une forte scolarisation de ses formations. Leur organisation s'est progressivement fondée sur le modèle de l'enseignement général, en particulier au niveau du secondaire. Ce volet du système éducatif français a alors cherché à

<sup>58</sup> Celui que « produisent à leur insu les différents agents ou groupes d'agents [...] dont on ne peut saisir le sens que si on le met en relation d'une part avec la structure idéologique d'ensemble d'où il procède et d'autre part avec les conditions sociales de la genèse et de la reproduction de cette structure » (Grignon, 1971 : 284-285).

<sup>59</sup> Sur l'histoire de l'enseignement technique et professionnel, nous nous appuyons ici notamment sur Grignon (1971), Pelpel et Troger (1993), Bodé et Savoie (1995), Tanguy (2000), Agulhon (2000), Brucy et Troger (2000), Kergoat et Capdevielle-Mognibas (2013), Veillard (2017).

combiner deux principales finalités : i) apporter aux élèves instruction et culture générales ; ii) les former à l'exercice d'une profession. La tension historique entre ces deux ensembles disciplinaires « général » et « professionnel », régulièrement soulignée dans la littérature, apparaît aujourd'hui toujours fortement structurante dans la construction des programmes et des référentiels de certification (voir Maillard, 2007 ; 2015) ainsi que dans la réalité des pratiques observées. Inscrits dans cette tension entre des finalités de scolarisation et de professionnalisation, les dispositifs de formation professionnelle initiale dans les lycées professionnels de l'enseignement public se caractérisent ainsi, dans leur organisation interne, par une diversité de situations d'enseignement et d'apprentissage (voir Veillard & Lambert, 2015 ; Veillard, 2017). Cette complexité se manifeste sur le plan :

- des *contenus* (enseignements généraux vs enseignements professionnels – théoriques et pratiques),
- de la multiplicité des *milieux d'apprentissage* (salle de classe traditionnelle, salle informatique ou technique, hall ou ateliers d'écoles, situations de travail lors de stages en entreprise),
- des multiples *outils de médiations des savoirs* (écrit et oral général ou spécialisé, manipulation d'objets, pratique de gestes professionnels, etc.).

Il paraît pertinent de poser que cette organisation pédagogique segmentée est porteuse de forts enjeux pour les élèves et constitue un facteur potentiel de différenciations entre eux, aussi bien en termes didactiques de construction de leurs savoirs généraux et professionnels (Veillard, 2017), qu'en termes sociolinguistiques de leur socialisation langagière, scolaire et professionnelle (Lambert, 2014). C'est selon nous dans le travail et la confrontation interdisciplinaire que de telles questions peuvent être abordées. Deux perspectives, sociolinguistique et didactique, sont ainsi actuellement étroitement combinées dans le cadre d'une ethnographie de la parole en « atelier d'école »<sup>60</sup>. Cet espace dédié au volet dit pratique de la formation professionnelle au sein des lycées peut être en effet considéré comme un espace emblématique et un produit historique de la position intermédiaire des lycées professionnels.

### 1.3. L'atelier d'école : un lieu intermédiaire

Le lycée enquêté comprend des ateliers de carrosserie, de peinture, de sellerie-bourrellerie, de maintenance des véhicules industriels (poids lourds) et particuliers (automobiles). Ces ateliers d'école constituent une réponse originale du système français à une question récurrente dans l'histoire de l'enseignement professionnel : faut-il installer l'atelier à l'école ou l'école à l'atelier ? (Perret & Perret-Clermont, 2004).

#### 1.3.1. L'atelier d'école : un « vrai-faux » lieu scolaire et professionnel

Comme l'ont bien décrit Pelpel et Troger (1993), sans que l'on puisse confondre l'atelier d'école avec le milieu de l'entreprise, il s'agit d'un lieu dans lequel sont réunis les matériels

<sup>60</sup> Ce travail ethnographique s'est déroulé dans le cadre de deux programmes de recherche consécutifs. Le premier, « Pratiques langagières et circulation des savoirs en lycée professionnel » (2012-2015), a été soutenu par l'Institut Français d'Éducation (IFÉ) de l'École Normale Supérieure de Lyon et s'est inscrit dans le dispositif des « Lieux d'éducation associés » (<http://ife.ens-lyon.fr/lea>). Dans ce cadre, des enseignants de Lettres-histoire et de Maintenance Automobile ont bénéficié de moyens alloués par le Ministère de l'Éducation Nationale pour participer au volet d'ingénierie didactique de la recherche. Le second programme, toujours en cours, s'intitule « Formation professionnelle initiale et Langage. Ethnographie de la parole en ateliers d'école » (ForLAN, 2016-2018). Il est soutenu par le LabEx Aslan de l'université de Lyon. Sur le plan méthodologique, différents procédés ethnographiques sont mis en œuvre afin de multiplier les angles de vue, varier les épaisseurs de grain et les échelles d'analyse : documentation basée sur la littérature, observation participante sur les sites investigués, enregistrements audio et vidéo, journaux de terrain, analyse de documents, entretiens semi-guidés et entretiens plus informels.

nécessaires à la réalisation de l'enseignement pratique. Contrairement aux salles de classe largement banalisées, les caractéristiques des ateliers peuvent fortement différer d'un atelier à l'autre en fonction des spécialités professionnelles enseignées. De la nature des matières travaillées à l'agencement du matériel, en passant par les valeurs et les normes de la pratique professionnelle, un atelier d'ébénisterie ou un atelier de coiffure, pour ne prendre que deux exemples, présenteront des caractéristiques qui les distingueront assez nettement d'un atelier de maintenance automobile.

Dans la plupart des cas cependant, il s'agira d'espaces ouverts dans lesquels plusieurs groupes d'élèves, avec plusieurs enseignants, travailleront simultanément. Dans de nombreux cas on observe également des opérations sur de la « matière », qui comprennent de nombreux déplacements et un environnement sonore rendant inopérantes les pédagogies classiques des salles de classe traditionnelles. Dans la plupart des cas enfin, on aura affaire à de « vrais-faux » lieux professionnels, dont le potentiel de formation réside dans « un fragile équilibre entre cette analogie et cette différence » (Pelpel & Troger, *ibid.*), tentant à la fois de prendre en compte des exigences de la réalité des lieux de travail et celles de la formation des élèves.

Au sein de l'arène scolaire du lycée<sup>61</sup>, la tension entre les volets « général » et « professionnel » peut donc être localement appréhendée à l'aune des espaces, des objets et des activités propres à la vie quotidienne de l'atelier de mécanique automobile investigué. Cet atelier de maintenance des véhicules particuliers (automobiles) fait depuis plusieurs années l'objet d'observations répétées dans des classes de CAP. Cette formation courte (2 ans) recrute, dans ce lycée, des élèves majoritairement issus de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ou d'autres dispositifs spécifiques de l'éducation nationale. Les élèves de ces classes « de relégation » sont régulièrement caractérisés par les professionnels de l'éducation et les adolescents eux-mêmes à l'aune de leurs difficultés scolaires, langagières et sociales, supposées ou avérées.

### 1.3.2. L'atelier de mécanique automobile : ses espaces, ses objets

À l'échelle de la géographie du lycée, les ateliers et les salles de classe où sont dispensés les enseignements professionnels « théoriques » (génie mécanique par exemple) se regroupent sur une aire de bâtiments distincts de ceux où se déroulent les enseignements généraux. De cette organisation découlent des modes d'occupation différenciés des espaces, et des configurations des réseaux relationnels correspondant. Cette forme d'agencement socio-spatial constitue effectivement un des éléments de compréhension de l'absence de relations entre certains des acteurs qui ont peu l'occasion de se rencontrer, de se côtoyer et de travailler ensemble. Les délimitations des locaux et des lieux d'activités ne sont toutefois pas totalement étanches, le réfectoire ou les services administratifs représentant des domaines partagés par les enseignants des deux ensembles disciplinaires.

Les ateliers représentent des lieux qui se distinguent nettement des salles de classe. Les images suivantes (Figures 1, 2, 3) offrent un aperçu des trois principaux espaces qui structurent l'atelier de mécanique auto. Dans l'atelier, les élèves sont effectivement mobiles et circulent entre plusieurs locaux : leur poste de travail (fig. 1), la salle technique (fig. 2) et le magasin (fig. 3).

---

<sup>61</sup> Pour la distinguer de l'usage qu'en font les ethnographes britanniques de l'école, la notion d'« arène » est ici entendue au sens de l'anthropologue Pierre Olivier de Sardan, comme un lieu « où des groupes stratégiques hétérogènes s'affrontent, mus par des intérêts (matériels ou symboliques) plus ou moins compatibles » (1993 : 13).



Figure 1. Postes de travail



Figure 2. Salle technique



Figure 3. Magasin (outillages et produits spécifiques)

Le *poste de travail* dans l'atelier est le lieu principal de l'apprentissage pratique, mais les élèves se déplacent fréquemment vers la *salle technique* attenante, pour recevoir une consigne collective de l'enseignant ou y emprunter de l'outillage. Sur conseil ou autorisation du professeur de mécanique, ils se rendent aussi régulièrement au *magasin*, lorsque la réalisation de la tâche nécessite un outil ou un produit spécifiques, comme du carburant (essence, gasoil) par exemple. Cette multiplicité des espaces s'accompagne d'une diversité d'objets techniques en présence :

- les véhicules sur lesquels les élèves ont à réaliser des opérations prescrites ;
- les objets présents sur chaque poste (pont, établi avec étau) ;
- pour chaque binôme, la servante mobile – petit établi roulant sur lequel est rassemblé l'outillage à main (clés diverses, lampes, notice technique, etc.) ;
- de l'outillage lourd plus spécifique (ex : démonte-pneu, localisé dans un coin de l'atelier).

Au sein de cet espace ont ordinairement cours diverses activités dont certaines entraînent la mobilisation de ressources langagières.

### 1.3.3. L'atelier de mécanique automobile : ses activités et leur part langagière

Se déroulant sur deux journées consécutives de 7 heures de Travail Pratique (désormais TP), les cours en atelier comprennent leurs propres situations et activités routinières : passage au vestiaire, énonciation des consignes par l'enseignant, installation par binôme d'élèves de la servante et du poste de travail, interactions avec les magasiniers, respect des règles de sécurité et d'hygiène, rangement des outils, etc. Toutes ces activités font partie intégrante de la vie quotidienne de l'atelier, la formation technique et l'apprentissage du métier passant aussi par l'intériorisation d'un ensemble de normes et de routines interactionnelles, verbales ou non verbales.

On observe ainsi de nombreux événements de communication semblables à ceux décrits par Willis (2011 [1977]) dans son étude ethnographique du langage, des pratiques et des attitudes des « gars » de la classe ouvrière dans la région industrielle des Midlands, comme caractéristiques d'une culture d'atelier (« *shop-floor culture* »)<sup>62</sup>. À bien des égards, ces événements de communication résonnent également avec les descriptions proposées par Grignon (1971) dans son étude des collèges d'enseignement technique (C.E.T.)<sup>63</sup>. La construction d'un climat de virilité populaire s'exprime ici pareillement, sur le plan symbolique, dans certaines pratiques du langage et de l'humour, comme dans les échanges de vanes ou des blagues à caractère sexiste. Tous les élèves-apprentis ne participent cependant pas de la même manière à la construction de cette tonalité générale et, ici comme ailleurs, bien souvent les élèves endossent plusieurs rôles simultanément (celui du copain gouailleur et du collaborateur efficace par exemple), tout en ajustant leur engagement par rapport à ces rôles et en variant l'intensité de leur investissement selon les circonstances locales et les ressources disponibles. Ainsi, par exemple, la présence de nombreux élèves descendants des migrations notamment post-coloniales et celle d'élèves – moins nombreux – récemment arrivés en France se traduit dans des usages ponctuels d'autres langues que le français, fonctionnant comme des ressources locales pour l'expression de solidarités ou d'exclusion, pour la contestation de l'autorité ou la modification de relations de pouvoir (Heller & Martin-Jones, 2001)<sup>64</sup>.

Par bien des aspects enfin, les activités observées relèvent de formes de travail hybrides, ou plutôt elles apparaissent traversées par un rapport dialectique et complexe entre des types de savoirs et de savoir-faire, de normes sociales, de pratiques langagières et de modes de transmission et de socialisation qui font par excellence de l'atelier un lieu « intermédiaire » (Rochex, 2013) entre les mondes scolaire et professionnel. Certains aspects du travail pratique sont organisés via le langage, mais un grand nombre d'activités sont structurées par l'espace, par les déplacements et les gestes des élèves-apprentis et par la disposition des ressources matérielles dans l'environnement physique (voir de Saint-Georges, 2004).

<sup>62</sup> Dans ce texte, le terme « gars » réfère donc premièrement, comme chez Willis, à ceux qui mettent en cause les autorités instituées et qui parviennent parfois à imposer leur propre agenda face à l'agenda de l'école. Mais c'est également en mobilisant ce terme que l'enseignant de mécanique s'adresse le plus souvent à l'ensemble des élèves, y compris ceux, plus « conformistes », que Willis différencie quant à lui des « gars ».

<sup>63</sup> Depuis la publication, il y a une quarantaine d'année, de ces deux ouvrages de référence, les conditions de formation et de passage à l'âge adulte pour les enfants issus de milieux populaires se sont toutefois amplement transformées : émergence d'un chômage de masse chez les jeunes d'origine populaire, restructuration des bassins industriels européens, déstructuration des milieux ouvriers en tant que classe sociale, renforcement de la massification scolaire, dépendance accrue des trajectoires professionnelles aux titres scolaires, précarisation des conditions du travail ouvrier et accroissement du chômage (voir Laurens & Mischi, 2011).

<sup>64</sup> En de rares occasions, on a pu observer au sein de binômes d'élèves, des échanges en arabe vernaculaire entièrement focalisés sur le travail se déroulant en atelier. Beaucoup plus généralement et à l'instar de ce qu'on avait observé dès notre première recherche en lycée professionnel, la langue française prédomine dans les échanges tandis que l'« arabe » est régulièrement thématiqué dans des discours communs comme un des marqueurs d'une altérité radicale, à laquelle les professionnels de l'éducation notamment associent une catégorie du public scolaire auquel ils déclarent avoir de plus en plus souvent affaire.

Ce premier survol des espaces, objets et activités de l'atelier invite finalement à poser la question, du reste rarement abordée dans les débats publics sur l'école<sup>65</sup>, du type de rapport au travail intellectuel et à la pratique professionnelle transmis aux élèves au cours de leur formation. Cette question nous engage à changer d'échelle d'observation pour commencer à regarder de plus près la part langagière de ce que font des élèves au cours de TP en atelier.

## **2. Pratiques et différenciations langagières en atelier de mécanique auto : des premières observations à la sélection de situations de littéracie**

Contrairement aux disciplines de l'enseignement général, celles de formation à la pratique professionnelle ne possèdent pas de programmes scolaires au sens courant du terme<sup>66</sup>. Les contenus des TP de « Maintenance » en atelier sont définis à l'aune des deux « référentiels » qui encadrent la formation et l'épreuve de « pratique professionnelle » du CAP : le « référentiel des activités professionnelles » décrit les tâches typiques du métier<sup>67</sup>, les conditions de son exercice (matériel technique et ressources à mobiliser) et les résultats escomptés ; le « référentiel de certification » précise les compétences attendues pour la réalisation des différentes tâches et activités, en indiquant pour chaque compétence les savoirs sous-jacents. À partir de ce cadrage curriculaire, et selon les contraintes et habitudes locales, les enseignants, en lien avec leur inspecteur, organisent à leur gré la pratique pédagogique.

Dans la classe de 2<sup>de</sup> CAP observée, toutes les semaines l'enseignant de mécanique commence par indiquer à chacun des cinq binômes d'élèves l'opération technique qu'il aura à réaliser, pendant deux journées consécutives, sur un véhicule automobile sélectionné à des fins didactiques.

### **2.1. « Tenue de route », « Echange courroie distribution » : deux TP, deux binômes, un corpus exploratoire**

Nous sommes au mois de mars. Plus de la moitié de l'année scolaire s'est écoulée et les élèves de première année de CAP sont à présent familiarisés avec la plupart des normes et des routines de l'atelier. Ils ont également pris l'habitude de travailler par deux, au sein de leur binôme constitué en début d'année sur la base d'affinités sélectives. Bien qu'encore novices, les élèves ont acquis un certain nombre de savoirs et de savoir-faire propres au domaine de la mécanique auto.

C'est néanmoins la première fois que le binôme constitué par Brandon et Jérémie (B1) aura cette semaine pour tâche de remplacer une courroie de distribution sur véhicule<sup>68</sup> – une Citroën AX. L'opération est jugée par l'enseignant relativement complexe à ce stade de la formation. Le second binôme est composé de David et Osama (B2). Ces derniers auront à vérifier la tenue de route et à changer les amortisseurs d'une Peugeot 106. Ce TP « Tenue de route » (B2) présente théoriquement moins de difficultés que le TP « Échange courroie de distribution » (B1).

<sup>65</sup> Comme le soulignent aussi Laurens et Mischi (2011 : 424).

<sup>66</sup> Les disciplines générales de l'enseignement professionnel sont en revanche fortement contraintes par un programme national. Pour le « Français » par exemple, ce programme en définit les finalités et contenus pour les deux années du CAP, toutes filières confondues.

<sup>67</sup> Par exemple : 1. réceptionner le véhicule ; 1.1 accueillir le client et/ou le conducteur, écouter sa demande ; 1.2 réceptionner le véhicule après attribution par le chef d'atelier ; etc.

<sup>68</sup> Tout TP à réaliser sur le moteur d'un de ces véhicules a été effectué plus tôt pendant l'année scolaire sur un moteur isolé, c'est-à-dire sorti de la carrosserie et placé sur un support fixe, dispositif dans lequel les pièces sont beaucoup plus facilement visibles, accessibles et manipulables.

À partir d'un enregistrement vidéo du travail de réalisation de ces deux TP, nous avons constitué un corpus exploratoire de données interactionnelles. Notre objectif spécifique est celui d'un premier examen de la place et du rôle des activités langagières (orales et écrites) dans la réalisation des TP, ainsi que dans les processus différenciateurs entre les élèves.

Compte tenu de leur complexité, toutes les dimensions des situations n'ont pu être encore à ce stade finement examinées pour chacun des binômes. La transcription des interactions de B1 a en outre été travaillée plus en détail que celle de B2. C'est pourquoi nous nous fonderons dans la suite sur B1 pour la description de certaines dimensions de l'activité appréhendées à l'échelle la plus locale, quand B2 fera l'objet d'une analyse plus globale en forme de contre-point. Nous nous sommes par ailleurs concentrés sur une scène inaugurale des TP que nous avons appelée « recherchez la méthode de travail » et que nous avons caractérisée en tant qu'« évènement de littéracie » (Lambert, 2014). Ce focus somme toute peu ordinaire sur la littéracie<sup>69</sup> en atelier de mécanique a nécessité la sélection d'ancrages théoriques et d'outils d'analyse adaptés.

## 2.2. Etudier la littéracie en atelier : observations liminaires, hypothèse et outils

Lors des séances d'atelier, les enseignants de mécanique s'efforcent explicitement de limiter la quantité de « papiers » à utiliser par leurs élèves, jugés largement réfractaires à l'écrit.

### 2.2.1. La limitation de l'écrit en atelier : un discours pour quelles pratiques ?

Cette limitation volontaire de l'écrit trouve sa principale justification dans des recommandations de l'inspection. Celle-ci estime en effet que les élèves écrivent suffisamment dans les autres disciplines. Introduire de manière plus soutenue ce type d'activité en atelier risquerait de les placer en situation d'échec. Dans l'atelier, ce qui compte avant tout, c'est qu'ils « manipulent ».

Ce type de discours amplement répandu renvoie à l'un des grands partages de l'économie classique et de la division du travail entre la « pratique » et la « théorie », entre le travail dit « manuel » et « intellectuel ». Si l'on s'en tient aux discours sur l'atelier d'école, celui-ci apparaît comme le vecteur emblématique de cette division symbolique dans le cadre de la formation dispensée au lycée<sup>70</sup>. Or, deux artefacts scripturaux sont omniprésents dans l'atelier : la « fiche de Travaux Pratiques » (annexe 1) qui séquentialise la réalisation de la tâche technique que les élèves ont à accomplir ; et la *Revue Technique Automobile* du véhicule (annexe 2) dans laquelle les élèves ont à rechercher des informations nécessaires à la réalisation du travail (modes opératoires, schémas de repérage des organes, gammes de montage et de démontage, valeurs de serrage, de gonflage, etc.). Afin de commencer à saisir la signification de leur présence dans ce contexte d'apprentissage, il convient d'établir une première description succincte de ces deux documents.

<sup>69</sup> En français, la traduction du terme *literacy* connaît une variabilité orthographique avec les deux formes concurrentes « littératie » et « littéracie ». Tout en respectant le choix orthographique des auteurs cités, nous optons – arbitrairement – pour notre part pour la forme *littéracie*.

<sup>70</sup> Parmi toutes les divisions incorporées notamment à l'école, celle qui oppose intellectuel et manuel représente la plus fondamentale aux yeux de Willis (2011 [1977]) pour comprendre comment « des fils d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers ». L'opposition entre savoir théorique et savoir pratique fait l'objet d'une analyse similaire chez Grignon (1971) qui montre dans quelle mesure l'incorporation des hiérarchies sociales et scolaires passe dans les écoles professionnelles par cette « opposition entre “esprit concret”, “gout pour les réalités” d'une part et “esprit abstrait” et “gout pour les idées” d'autre part ». Selon ce sociologue, cette opposition entre savoir théorique et savoir pratique « renvoie directement aux différents types de tâches que ceux qui sont censés avoir telle ou telle tournure d'esprit auront à accomplir, aux différents types de savoirs qu'ils devront mettre en œuvre dans l'accomplissement de ces tâches, et à l'inégalité qualitative et quantitative des informations qui leur seront transmises et des pouvoirs qui leur seront concédés » (1971 : 288).

### 2.2.2. La fiche de TP : un document pédagogique de guidage de l'activité

Cette feuille A3 imprimée recto-verso et pliée en deux dans le sens de la largeur se présente sous la forme d'un dépliant de trois pages A4 imprimées (cf. annexe 1). Celui-ci est distribué individuellement aux élèves à chaque début de TP sur un porte-document. Dans l'ordre de haut en bas, la première page de la fiche TP comprend :

- une rubrique d'identification de l'élève à compléter (nom, classe, date, groupe) ;
- l'objet du TP en titre ;
- la liste des ressources fournies pour la réalisation du TP (véhicule<sup>71</sup>, matériel de protection du véhicule, outillage spécifique) ;
- les consignes générales (par exemple : « On demande : - de procéder à l'échange de la courroie de distribution ; - de répondre aux questions du document ») ;
- les critères d'évaluation de l'intervention (notée sur 20 points) et d'un ensemble de savoir-être (assiduité, présence sur le poste de travail, comportement par rapport à l'entourage, esprit d'initiative et volonté de bien faire), également noté sur 20 points.

Les deux pages qui suivent à l'intérieur du document constituent la « fiche réponse », laquelle découpe en séquences le travail à accomplir. Sous la forme d'une série de propositions injonctives, cette fiche-réponse vise une organisation séquentielle des actions et la spécification des ressources à mobiliser pour chacune d'entre elles, certaines de ces étapes prévoyant un contrôle intermédiaire par l'enseignant (« Appel prof »). D'autres étapes renvoient explicitement vers la documentation technique du véhicule (« Consultez la revue technique »), seconde ressource écrite omniprésente dans l'environnement de l'atelier.

### 2.2.3. La Revue Technique : une « Bible » professionnelle ?

*« Il faut qu'ils apprennent à se servir de la Revue Technique, c'est leur Bible quoi ! » (Chef des Travaux)*

Surnommée « la Bible », dans les propos du Chef des Travaux en exergue comme de manière récurrente dans l'espace de l'atelier, la *Revue Technique Automobile* (désormais RTA) représente un des outils de référence, à la fois pour la pratique du métier et pour la formation. Cette documentation édicte les normes de la pratique professionnelle : dimensions, mesures, désignations et emplacement des pièces, actions et outils prescrits pour la réalisation d'opérations (cf. annexe 2). Présente sur support papier dans l'établissement, la RTA constitue l'un des éléments essentiels des cours en atelier dans la classe observée<sup>72</sup>. Bien que certains élèves aient pu être en contact avec ce type d'écrit dans leur scolarité antérieure ou dans des expériences extra-scolaires, pour la plupart d'entre eux l'entrée en CAP marque le début d'une initiation à cet écrit et au langage de la profession. Cette seconde ressource apparaît comme un élément contextuel particulièrement saillant et l'usage de ce support écrit, qui combine différents modes sémiotiques (textes, tableaux chiffrés, schémas techniques, vues

<sup>71</sup> La sélection du véhicule est réalisée par l'enseignant pour chaque TP selon des critères parmi lesquels le type de moteur et l'accessibilité du système sur lequel les élèves ont à intervenir. Celui-ci doit être facilement accessible et repérable en première année de CAP. De ce fait, les véhicules sur lesquels les CAP-MVA travaillent sont les plus anciens du parc automobile du lycée (Ens-CAP-MVA : « il faut qu'on trouve la voiture qui va bien, parce que suivant les véhicules, c'est plus ou moins compliqué d'identifier les systèmes »).

<sup>72</sup> Éditée depuis plus de 60 ans par les Editions Techniques pour l'Automobile et l'Industrie, la RTA est élaborée, pour chaque modèle de véhicule, en concertation avec les équipementiers et les constructeurs automobiles. Cette notice technique, de plus en plus présente au format numérique, constitue une synthèse de la documentation de référence du constructeur (plus développée), qui s'adresse explicitement aux professionnels et à des particuliers plus ou moins chevronnés.

éclatées, photos, etc.), réclame *a priori* la mobilisation de types de compétences littéraciées souvent déniées aux élèves de CAP.

Au cours d'une journée de travail en atelier, différentes situations requièrent l'usage de l'un ou l'autre des deux documents que l'on vient de décrire et dont une des fonctions – complémentaires à d'autres formes d'étayage – est de guider l'apprentissage de la pratique. Comment les élèves-apprentis s'y prennent-ils ? Pour avancer vers une compréhension plus fine de leur socialisation langagière et professionnelle, il convient de faire porter le questionnement sur les stratégies et modalités d'usage, de contournement ou de rejet de la *Revue Technique Automobile*, combinés à ceux de la fiche de TP.

#### 3.2.4. Formulation d'une hypothèse et mise au point définitive

Une hypothèse heuristique justifiant ce travail tient à ce que l'étude de la littéracie en atelier est susceptible de donner à voir certaines spécificités de la construction de rapports au savoir de type scolaire *et* professionnel. L'usage de la documentation technique apparaît en effet comme un des apprentissages nécessaires à la formation scolaire ainsi qu'à l'entrée dans les métiers de la maintenance automobile.

Bien que l'écrit constitue un objet classique des recherches en éducation, construire les écrits professionnels comme un objet sociolinguistique dans le domaine de la formation initiale nous amène à puiser à différentes sources théoriques et méthodologiques. Nous retiendrons ici la définition de la notion de littéracie proposée par Laparra et Margolinas (2016) pour qui « Il y a littératie quand un groupe humain utilise les ressources de l'écrit non seulement pour noter la langue mais aussi pour organiser les corps et les objets du monde et qu'il en a un usage raisonné »<sup>73</sup>. Cette conception résolument ouverte de la notion traduit l'un des glissements essentiels dans la substitution du terme d'« écriture » par celui de « littéracie » : celui de la textualité à la scripturalité. Le passage de la notion d'écriture à celle de littéracie reconnaît en effet la multiplicité des processus sémiotiques à l'œuvre dans la production comme dans la compréhension. Partant de cette définition, appréhender la littéracie selon une perspective sociolinguistique, ethnographique et interactionnelle peut dès lors bénéficier de certains apports du courant des *New Literacy Studies*, qui préconisent l'étude la diversité et de l'hétérogénéité des pratiques effectives de l'écrit (voir Terrail, 2009 ; Fraenkel & Mbodj, 2010). Appréhendée comme construction sociale, la littéracie constitue dans cette perspective à la fois un ensemble de pratiques sur un continuum scriptural et un ensemble de représentations et de discours concernant la valeur ou la nécessité sociale de ces pratiques au sein d'un réseau socio-communicatif donné (Cook-Gumperz, 2006). Parmi les apports de ce courant, la notion d'« événement de littéracie » (*literacy event*) (Heath, 1983) sera également retenue<sup>74</sup>. Clairement construite à partir de celle d'« événement de parole » (*speech event*), cette notion constitue l'un des outils majeurs des *New Literacy Studies*. Non

<sup>73</sup> Partant de cette définition inspirée des travaux de Goody, ces didacticiennes du français et des maths déclinent en sous-notions la littéracie selon deux formes : « chronotopique » (ressources de l'écrit pour manifester un lien entre l'espace et le temps) et « linguistique » (ressources de l'écrit pour transcrire dans l'espace le flux de la parole). Outre le fait que cette distinction permet de s'écarter d'une vision logo-centrée de la littéracie, elle invite à envisager par contraste l'« oralité » quand un groupe humain « pratique en coprésence des échanges verbaux ou non, à l'aide d'objets du monde et sur ceux-ci, en mettant en jeu les ressources verbales et corporelles dont il dispose de manière fortement routinisée » (2016 : 169). En conséquence, la littéracie ne devrait pas se confondre tout à fait avec l'écrit, et l'oralité englobe sans s'y limiter les formes routinisées de l'oral.

<sup>74</sup> Le travail de Shirley Brice Heath (1983) constitue un excellent exemple de passerelle entre la sociolinguistique ethnographique et les *New Literacy Studies* dans le champ de l'éducation. Son travail a porté en effet, aux Etats-Unis, sur les pratiques communicatives orales et écrites dans une petite ville de Caroline du Nord et dans le contexte de la déségrégation où il s'agissait de rendre compte des difficultés de communication à l'école des enfants issus des milieux populaires. Sa monographie *Ways with words* s'appuie sur une enquête ethnographique au sein de deux communautés ouvrières, une noire et une blanche, contrastées à celle des « gens de la ville » représentant les classes moyennes.

exempte d'ambiguïtés (voir Delbreilh, 2012), elle permet cependant d'isoler des scènes et des situations dans lesquelles du langage écrit fait partie intégrante des interactions, des processus d'interprétation et des stratégies des participants<sup>75</sup>.

Dans l'atelier de mécanique, une des situations impliquant l'usage combiné des deux types de document en présence peut être envisagée comme un « événement de littéracie ». Cette situation procède d'une des consignes inaugurales, rituelles, et consignées sur la fiche de TP – laquelle consiste à demander aux élèves de « recherche[r] la méthode de travail » à l'aide de la « revue technique » pour accomplir la tâche qui leur a été attribuée.

### 3. « Recherchez la méthode de travail » : un événement de littéracie

« Recherchez la méthode de travail » constitue une des situations habituelles au sein desquelles se déroulent les activités de la formation pratique en atelier. Cette première étape du TP se clôt, pour les élèves, par un exposé oral de la méthode à l'enseignant, activité discursive qui donne lieu à une évaluation intermédiaire et conditionne théoriquement la poursuite de l'activité. De fait, l'opération qui consiste pour les élèves à rechercher la méthode de travail à l'aide de la RTA, puis à produire un discours qui anticipe la pratique soulève généralement pour les élèves une série de problèmes. Leur résolution réclame la mobilisation de connaissances déjà-là, la construction de nouvelles ressources – notamment par le biais de l'étayage de l'enseignant, ainsi que différents modes de coopération au sein des binômes.

Dans les sections suivantes, nous traçons quelques pistes d'analyse des interactions au cours de cette première phase du TP envisagée en tant qu'événement de littéracie. Les séquences sélectionnées sont extraites des interactions du binôme 1 (B1) et documentent un cas de lecture et d'interprétation collaborative de la RTA. Elles permettent de questionner l'évidence discursive et visuelle de ce document, tout en illustrant *une* des dynamiques possibles de son utilisation par des élèves en situation de recherche du mode opératoire.

#### 3.1. Etayage de l'expert et lecture collaborative

Au début de la séance de Travail Pratique, l'enseignant (Ens dans les extraits) donne aux élèves du B1 un exemplaire de la RTA correspondant au véhicule qu'ils ont auparavant installé sur leur poste de travail (une Citroën AX, moteur TU). Postés debout devant le véhicule dont ils ont ouvert le capot, Jérémie et Brandon vont alors s'engager conjointement dans une activité de lecture pour déterminer l'emplacement, à l'intérieur de la revue, du mode opératoire de la tâche qu'ils doivent apprendre à exécuter.

---

<sup>75</sup> « Occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative process and strategies » (Heath, 1983 : 386). Notre conception multimodale de la « parole » inclut donc les « moyens d'écriture » dans les « façons de parler », telles que Dell Hymes les envisage d'ailleurs dès ses premiers travaux (1973/1980 : 31). Ce que l'on nomme ici de manière générique « événements de parole » recouvre par conséquent des « événements de littéracie ».

**Extrait 1.**

253 Ens ((*en tendant la RTA à Brandon*)) faites attention ç a c'est une revue où vous avez les moteurs essence et moteurs diesel hein

254 Brandon ok

255 Ens vous trompez pa

256 Brandon et c'est une essence ou une diesel/

257 Ens j(e) sais pas ((*sourire*)) ((*se dirige vers un autre binôme*))

258 Brandon =ah ben

259 Jérémie =(r*ire*) c'est X

260 Brandon ça a une tête d'essence à mon avis\ ((*ouvre la revue devant lui*))

261 Jérémie ah tu sens XX ((*rires*))

262 Brandon c'est ça oui

((*les élèves regardent vers une même zone de la RTA*))

263 Brandon bon on va aller où ((*ouvre la RTA à hauteur du sommaire*))

264 Jérémie moteur ((*montre en pointant du doigt une rubrique ou sous-rubrique sur la revue*)) <c'est là c'est (.) tout ça>

265 Brandon =six neuf dix-huit ((*petit rire*))

266 Jérémie =attends euh la courroie c'est vers::: le la culasse ou la le c'est vers là/ ((*pointe*))

267 Brandon culasse/ non culasse non c'est en haut (.) c'est plus bas

((*les élèves regardent la RTA*))

268 Jérémie ((*soupire*))

269 Brandon punaise XXXX

270 Jérémie ((*pointe vers RTA*)) c'est dans: distribution(.) c'est sûr

271 Brandon vas-y euh combien/ sept quatre dix-sept (.) allez sept ((*tourne les pages pour aller à la 7*)) sept (.) non ((*recommence à tourner jusqu'à 17*)) dix-sept ((*balaye les pages du regard*)) AH ((*regard orienté page 17*)) travaux ne nécessitant pas la dépose du moteur (.) distribution ((*regarde Jérémie*)) déposer courroie de distribution ((*sourire*))

((*les élèves lisent la RTA*))

Deux principaux phénomènes nous intéressent dans ce premier extrait : l'étayage de l'expert (253-257) et l'intrication des dimensions verbales et non verbales, orales et écrites, dans l'activité de lecture (258-271).

### 3.1.1. *Enrôlement des élèves dans la tâche*

Cet extrait nous informe tout d'abord sur des formes et fonctions d'étayage de l'expert dans l'interaction pédagogique<sup>76</sup>. Dans la séquence d'ouverture (253-255), l'enseignant attire en effet l'attention des élèves sur une spécificité de la RTA qu'ils auront à prendre en compte pour faire progresser la résolution de la tâche. En orientant leur attention sur un élément non nécessairement perçu dans le contexte, il met en évidence une caractéristique déterminante de la situation : la qualité du moteur du véhicule. L'exécution de l'opération à réaliser diffère de manière significative qu'il s'agisse d'un moteur « essence » ou d'un moteur « diesel », et l'emplacement du mode opératoire correspondant dans la RTA n'est pas le même.

La sollicitation de Brandon visant à obtenir cette information clé pour se repérer dans la revue (256 : « c'est une essence ou une diesel ») est suivie d'une mise en suspens de la solution par l'enseignant (257 : « je sais pas ((sourire)) »). Ce feed-back peut avoir pour fonction d'enrôler les élèves dans une tâche localement disponible au moment où l'enseignant doit s'absenter, estimant que les élèves sont capables à cette étape de leur formation de se repérer dans la RTA en tenant compte de la qualité du moteur du véhicule sur lequel ils travaillent. La solution « essence » est immédiatement sélectionnée par le binôme<sup>77</sup>.

### 3.1.2. *Intrication du verbal et du non verbal, de l'oral et de l'écrit*

L'activité se poursuit par une action de lecture conjointe (258-271), la recherche de l'emplacement du mode opératoire étant ici assumée collaborativement par les deux élèves. L'interaction porte plusieurs traces de cette action collaborative qui permet de faire rapidement avancer l'activité : postures, regards, mimiques, gestes (iconiques, de pointage), co-énonciation... Brandon et Jérémie mobilisent un ensemble de ressources qui leur permet de sélectionner rapidement la page 17<sup>78</sup>, où se situe le mode opératoire d'échange de la courroie de distribution, reproduite en annexe (2).

## 3.2. **Construire un réseau de significations pour organiser la pratique**

Organisée selon des rubriques thématiques, la RTA relève clairement d'un registre prescriptif, et l'apparente simplicité de son discours a valeur de pragmatisme et d'efficacité. Or ce pragmatisme ne peut être effectif que si l'utilisateur possède des connaissances tacites nécessaires à la réalisation des opérations décrites. La RTA fonctionne de ce fait avant tout comme un outil de référence pour l'expert.

Dans les pratiques expertes, la lecture de ce document (son déchiffrement et les inférences qui en découlent) s'effectue généralement de manière implicite et dispositionnelle. Pour les élèves-apprentis, l'appropriation de la RTA participe donc de la construction d'une disposition à agir, ou d'un habitus professionnel, qui ne va pas forcément de pair avec la conscience de ce qui préside aux conduites. La lecture de la documentation technique implique la mise en relation de différents types de formalisations qui induisent des tâches, et les situations observées correspondent bien souvent à des situations d'apprentissage problématiques. Ces difficultés entraînent, au sein des binômes et dans des interactions avec l'enseignant, différentes formes d'ajustements et d'étayage dans la tentative de construction de significations partagées et, parfois, dans le contournement des obstacles.

<sup>76</sup> On se réfère ici à la théorie de Jérôme S. Bruner sur le processus d'étayage et, plus spécifiquement dans le domaine d'étude du langage dans des situations de formation professionnelle, aux travaux de l'équipe de Genève sur les interactions tutorales au travail (voir entre autres Filliettaz, 2012).

<sup>77</sup> L'information est fournie dans le titre sur la fiche TP (« moteur TU ») mais les critères de sélection par Brandon d'un moteur « essence » (260) sont difficilement interprétables.

<sup>78</sup> Un des enjeux analytiques de l'étude de ce type d'évènements de parole concerne l'articulation de l'étude de l'interaction avec celle de la réception ou de la production de documents écrits (voir Traverso, 2007 ; Mondada, 2008).

### 3.3. « Mais ils disent pas d'enlever le boîtier »

Un examen attentif de la page de la RTA ainsi que la lecture de l'extrait ci-après indiquent bien que, pour les élèves mécaniciens novices (comme pour tout autre mécanicien profane), le fait d'avoir trouvé l'emplacement du mode opératoire dans la revue constitue une étape nécessaire mais non suffisante pour être capable d'explicitier oralement, ou de mettre en œuvre immédiatement, la méthode de travail permettant d'échanger une courroie de distribution. Si les deux grandes étapes de la réalisation de la tâche sont assez clairement balisées sur la page 17 de la RTA par les intertitres en gras (« dépose de la courroie » et « repose de la courroie », sous le titre de la rubrique « distribution »), l'extrait suivant montre en effet que le mode opératoire peut s'avérer trop elliptique pour que sa lecture permette, à elle seule, aux élèves d'avancer dans la réalisation de la tâche.

#### Extrait 2.

- 712 Ens bon\  
 713 Brandon et be:n mais avant i(l) faut pas enlever c(e) qu'il y a d(e)vant/  
 714 Ens *((en pointant vers une zone de la page de la RTA))* avant ç a ça vous donne la méthode pour tout faire  
*((les élèves et Ens se regardent))*  
 715 Brandon mais i(ls) disent pas d'enleve:r le *((pointe vers le calculateur))* =<ouais> le boîtier et tout  
 716 Ens =ah alors pourquoi i(ls) vous i(ls) parlent pas du calculateur  
 717 Brandon p(ar)ce (qu)e: i(ls) savent i(ls) savent =pas qu'i(l) est d(e) dans  
 718 Ens =pa(r)ce que *((pointe vers le moteur))* c'est une évolution  
 719 Brandon ah d'accord  
 720 Ens et: (.) *((pointe vers la RTA))* ça c'est un montage à carburateur\ donc là-d(e)ssus/ (..) *((regarde les élèves))* i(l) y a pas d(e) calculateur\ mais c'est la seule différence\  
*((désigne de la main le moteur))*  
 721 Jérémie hm hm  
 722 Brandon ok  
 723 Ens hein/ c'est pour ça qu(e) c'est moi qui vous l'ai dit tout à l'heure\  
 724 Brandon hm XX  
 725 Ens et après i(l) suffit de: *((pointe vers la RTA))* de suivre hein  
*((les élèves regardent la RTA))*  
 726 Jérémie ok  
*((les élèves regardent la RTA))*

Dans cet échange, l'enseignant fournit une information absente du mode opératoire de la RTA et pourtant indispensable à la réalisation de la tâche. En effet, la revue ne mentionne pas de « calculateur ». Or la présence de cette pièce sur ce modèle de véhicule implique, avant toute autre opération, son dépôt afin de dégager la zone de travail dans le moteur (système de distribution). Sans cette connaissance, impossible de démarrer l'opération.

On voit ici que, tout en ayant une connaissance fine des lacunes, des erreurs, des complexités et des approximations fréquentes dans les RTA<sup>79</sup>, l'enseignant insiste cependant sur l'évidence discursive et l'exhaustivité de la documentation technique (714 : « ça vous donne la méthode / pour tout faire » ; 725 : « il suffit de suivre »). Comme dans cet épisode, il lui arrive fréquemment de souligner plutôt le statut et la valeur positive de cet outil de référence du métier, comme le suggère d'ailleurs son appellation locale déjà évoquée, « la Bible ». Apprendre le métier, ce serait donc d'une part reconnaître les fonctions et la valeur de cet outil de référence et, d'autre part, apprendre à « faire avec » la part de flou caractéristique des consignes écrites dans certains milieux professionnels. À partir d'observations réalisées sur un autre terrain de la formation professionnelle, de Saint-Georges (2004<sup>80</sup>) a bien montré comment la mobilisation des connaissances nécessaires pour interpréter des consignes écrites peut être parfois portée par un expert (tuteur ou enseignant). Dans l'atelier de mécanique, l'utilisation de la RTA – intentionnellement peu guidée par l'expert<sup>81</sup> – amène néanmoins rapidement les élèves à en discerner des limites, comme on le perçoit dans l'extrait précédent.

Dans la séquence suivante, après avoir trouvé dans la revue la mention d'une des opérations qu'ils auront à réaliser (lever le véhicule), Brandon et Jérémie cherchent sans succès des indications sur le mode d'exécution de cette opération.

### Extrait 3.

916 Brandon punaise (.) t(u) sais quoi on va dire au prof monsieur euh: hein/

*((les élèves lisent la RTA))*

*((Jérémie reprend le dévissage du crochet de la barre bridage moteur))*

*((Brandon continue la lecture))*

917 Brandon *((très bas))* putain

*((Brandon feuillette la RTA))*

*((Jérémie enlève la barre))*

918 Brandon (pu)tain i(l)s disent pas hein

(5.3)

919 Brandon c'est a(v)ec un cric qu'on doit monter hein

*((Jérémie est penché sur le moteur, par dessus la barre bridage moteur))*

*((Brandon s'avance vers le moteur))*

920 Jérémie avec quoi/

921 Brandon a(v)ec un cric s(i) tu veux qu'on la monte

*((Brandon continue la lecture))*

*((Jérémie regarde encore, puis se redresse et regarde Brandon))*

922 Jérémie mais c'est marqué/ cric/ ou pas\

923 Brandon non/ c'est pas marqué cric c'est marqué que dalle

<sup>79</sup> Nous avons pu le vérifier à l'occasion de multiples entretiens avec plusieurs enseignants.

<sup>80</sup> Sur le terrain de la formation aux métiers de la construction, de Saint-Georges a proposé une analyse multimodale de la pose des profilés sur un chantier. Elle y explore notamment les liens entre un discours anticipatoire sur l'action (le « cahier des charges » rédigé par l'architecte) et les pratiques effectives des agents individuels chargés de la réalisation du travail. Sur les relations entre écrits professionnels et action, voir aussi Martinez Perez (2011).

<sup>81</sup> Il s'agit en effet, à l'époque de l'observation, du pari pédagogique de l'enseignant : c'est en utilisant la revue que les élèves apprendront à s'en servir.

924 Jérémie et ben voilà *((petit rire))*

(1.0)

925 Brandon aussi i(l)s disent i(l)s disent pas de: de d'enlever là-bas *((désigne le calculateur de la tête))* hein i(l)s disent pas d(e) te- de tenir le moteur hein

*((les élèves regardent la RTA))*

926 Brandon ben cherche s(i) tu veux hein moi j(e) trouve que dalle

*((Jérémie prend la RTA))*

Trouver dans la revue « quoi faire » n'implique pas forcément la compréhension du « comment faire », et parfois la revue occulte plus qu'elle n'éclaire. À ce stade de leur formation, comme dans cette situation, les élèves ne possèdent pas toujours les savoirs et savoir-faire permettant la réalisation de micro-tâches pour lesquelles la revue ne détaille ni les outils ni les techniques.

### 3.4. « C'est QUOI l'alternateur ? »

La place du lexique spécialisé s'avère bien entendu centrale pour l'utilisation de la documentation technique. Inversement, l'usage de la RTA peut jouer significativement dans l'apprentissage du langage du métier. La recherche de la méthode de travail entraîne ainsi souvent des interrogations chez les novices à propos de la signification de telle référence ou tel terme, comme pour la forme écrite « *alternateur* » dans les deux extraits suivants :

#### Extrait 4.

738 Jérémie *((en regardant la RTA)) ((à voix basse))* c'est quoi/ un **alternateur**

739 Brandon **alternateur**/ *((prend la RTA à Jérémie))*

740 Jérémie ouais

741 Brandon c'est pas là/ *((en pointant vers une zone du moteur avec la RTA))* X/

742 Jérémie ça/ *((pointe vers une zone du moteur))*

743 Brandon non ça là *((pointe vers une autre zone))*

*((les élèves regardent le moteur, puis Brandon reprend la lecture de la RTA))*

744 Brandon ouais j(e) sais p- bon attends *((lit à voix haute))* dépose de courroie de distribution est nécessaire pour pouvoir =effectuer les opérations suivantes

745 Jérémie =carter

746 Brandon *((lit à voix haute))* la dépose la repose de la culasse et la pompe à eau\ (.) du joint à lèvres du vilebrequin détendre la **couronne d'alternative** et la déposer euh *((regarde le moteur))* (..) *((reprend la lecture plus lentement))* détendre la **couronne d'al- d'alternative**

*((les élèves regardent le moteur))*

747 Brandon (je) sais même pas c(e) que c'est/

#### Extrait 5.

935 Jérémie *((en montrant une page à Brandon))* c'est QUOI/ l'alternateur

*((Brandon lit la fiche TP puis regarde la RTA))*

936 Brandon c'est pour la démarrer =j(e) crois c'est là

937 David =Brandon

- 938 Brandon (à David) quoi
- 939 David **l'alternateur** en premier
- 940 Brandon =((en chuchotant)) p(u)t-
- 941 Jérémie =ah be:n ((sourire))
- 942 Brandon ((clic)) =chier
- 943 Jérémie =<Brandon?>  
 ((Jérémie se penche sur le moteur))
- 944 Brandon qu'est-ce (que) tu veux hein (.) vas-y enlève-le ((petit rire))  
 ((Jérémie regarde le moteur))  
 ((Brandon regarde la fiche TP))
- 945 David XX
- 946 Jérémie ((se redresse et regarde Ted en faisant un geste interrogatif de la tête))
- 947 David j(e) dirais pas XX d(e) dire  
 ((Jérémie reprend la RTA))
- 948 Jérémie =hm dis-le pas
- 949 Brandon =bah dis-le pas ouais il est là ((pointe vers une partie du moteur)) (.) c'est  
 ((repointe vers la même zone)) ce(l)ui-là **l'alternateur**
- 950 Jérémie =bah (il) faut
- 951 Brandon =(en)fin j(e) c- j(e) cr- (en)fin c'est à vérifier hein  
 ((Brandon repose la fiche TP sur la servante))  
 ((Jérémie se penche sur le moteur et regarde la partie indiquée par Brandon))
- 952 Jérémie ((en tendant la RTA à Brandon)) c'est marqué d(e) dans ((petit rire))
- 953 Brandon ((en prenant la RTA)) oui mais ok: si c'est marqué d(e) dans  
 ((Jérémie essaie d'accéder à ce que Brandon a désigné comme étant l'alternateur))  
 ((Brandon cherche dans la RTA))
- 954 Brandon i(l) y a pas d(e) schéma ça saoule

Quelques précisions contextuelles : la forme graphique « alternateur » figure bien dans le texte, page 17, du mode opératoire (cf. annexe 2). Dans ce mode opératoire, il s'agit néanmoins d'un des éléments du syntagme nominal lexicalisé « courroie d'alternateur ». Ce syntagme apparaît orthographié dans ce cas précis : « couronne (*sic*) d'alternateur » et réfère à l'une des pièces sur lesquelles les élèves doivent intervenir (la « détendre » ; « la déposer ») dans le déroulement ordonné de la tâche. Or, premièrement, dans les deux extraits ci-dessus, la forme graphique « alternateur » est variablement actualisée à l'oral par Brandon comme « alternative » et « alternateur ». Deuxièmement, la forme « alternateur » étant traitée par les élèves comme une unité lexicale isolée (« c'est là l'alternateur »), la compréhension du mode opératoire se trouve, de fait, momentanément freinée. Tout en envisageant cet épisode sous l'angle de difficultés qu'il révèle dans le rapport des élèves à la langue et à l'écrit, il importe autant d'en souligner les dimensions qui touchent au degré de leur engagement dans la tâche et dans l'apprentissage. Cet engagement se manifeste entre autres par l'expression récurrente d'une volonté de comprendre.

De fait, la RTA comprend des formes scripturales dont la maîtrise peut être présumée à ce niveau du parcours scolaire, quand d'autres types de formalisation sont inconnus, faiblement maîtrisés ou réclament des opérations de transfert de compétences acquises dans le cadre de la scolarité antérieure<sup>82</sup>.

### 3.5. « Faut pas enlever faut le tourner je crois »

Construire le sens du texte peut s'avérer d'autant plus complexe pour les mécaniciens novices que la compréhension du mode opératoire réclame une lecture du texte combinée à celle d'autres modes sémiotiques, comme indiqué plus haut. La lecture de ce document plurisémiotique implique de ce fait la maîtrise des codes de l'écrit segmental, mais elle réclame aussi la maîtrise des codes propres à chaque mode sémiotique ainsi que celle des conventions qui permettent de mettre les composantes en rapport les unes avec les autres (légendes, schémas, flèches, etc.).

Dans l'extrait suivant, une schématisation de la zone du moteur sur laquelle les élèves devront intervenir est à plusieurs reprises mobilisée par Brandon et Jérémie comme ressource locale pour négocier et tenter d'avancer dans leur activité d'organisation de la pratique.

#### Extrait 6.

557 Brandon ça a tourné ça a changé la page ((*feuillette la RTA*)) (pas) possib(le) ça c'est où main(te)nant voilà\

((*Jérémie continue à regarder le moteur*))

((*Brandon lit la RTA*))

558 Brandon bon\ ((*lit à voix haute*)) courroie de distribution nécessaire pour pouvoir =X

559 Jérémie =i(l) faut enlever le carter

560 Brandon euh: c'es:t j(e) sais pas

((*les élèves regardent la RTA*))

561 Brandon d'ailleurs le carter il est encore là hein ((*pointe vers une zone de la page*))

562 Jérémie non il <l'>est plus\

563 Brandon ((*pointe vers une zone de la page*)) si re(ga)rde re(ga)rde =là XX

564 Jérémie =ben il est là regarde ouais ((*pointe vers une zone de la page*))

565 Brandon ((*pointe vers une zone du moteur*)) c'est là-bas ça\

((*Jérémie regarde le moteur, puis regarde la RTA*))

566 Brandon ((*écarte la RTA et la réoriente*)) t(u) as il est comme ça l(e) truc là hein

((*Brandon réoriente à nouveau la RTA, les élèves la regardent*))

567 Brandon carter =il est

568 Jérémie =ouais mais i(l) faut l(e) sortir non/

((*les élèves regardent la RTA*))

569 Brandon j(e) sais pas du tout\

((*Brandon continue de lire la RTA*))

((*Jérémie se penche sur le moteur et essaie d'atteindre une partie du moteur*))

<sup>82</sup> Un exemple parmi d'autres : passer d'une unité de mesure métrique de référence en centimètres dans le système scolaire au millimètre dans certains domaines de la pratique professionnelle.

- 570 Jérémie ((*en touchant une partie du moteur*)) i(l) faut enlever ça là\ (.) ça (il) faut enlever l(e) cache
- 571 Brandon vas-y découpe-le ouais ((*sourire*))
- 572 Jérémie découpe-le (.) =XXXX ((*rire*))
- 573 Brandon =XXX
- 574 Brandon t(u) as ton ciseau/  
 ((*Brandon lit la RTA*))  
 ((*Jérémie regarde le moteur*))
- 575 Jérémie (il) faut pas un torx là/  
 ((*Brandon lit la RTA*))  
 ((*Jérémie regarde le moteur puis se redresse*))
- 576 Jérémie X prof (il) faut pas appeler le prof/
- 577 Brandon je sais pa:s je sais pas\ (.) si tu veux
- 578 Jérémie (a)ttends (il) faut dire quoi (il) faut:  
 ((*Brandon lit la RTA*))  
 ((*Jérémie regarde Brandon*))
- 579 Brandon on a enlevé le calculateur
- 580 Jérémie ah (il) faut enlever la: ((*pointe vers une zone de la page de la RTA*)) ça
- 581 Brandon (il) faut pas enlever (il) faut l(e) tourner j(e) crois  
 ((*Brandon regarde le moteur en tenant la RTA*))

Le schéma procède toujours d'une figuration de l'objet représenté, mais comme le souligne Terrail, il « n'ambitionne pas de donner à voir le tout de la chose, et il n'a de sens qu'à en révéler ce qui précisément ne se voit pas précisément à l'œil nu. » (2009 : 41). Dans l'atelier, la lecture de schémas repose souvent autant sur la capacité à déchiffrer une formalisation qu'à organiser une pratique à partir de cette formalisation, autrement dit à découper le travail et les gestes professionnels à partir de cette lecture (voir Martinez Perez, 2011).

Construire la signification pragmatique du mode opératoire suppose ainsi la construction d'un réseau de signification cohérent qui passe par une exploration raisonnée de la RTA, celle-ci visant l'apprentissage de savoirs spécifiques liés au fonctionnement du moteur et soutenant l'acquisition d'un savoir-faire pratique. Or, souvent, ces attendus ne sont guère explicites. C'est là un des possibles facteurs de différenciation entre les élèves.

#### **4. Façons de dire, façons de lire, façons de faire : la polysémie du « travail pratique » en atelier d'école**

Lorsqu'un élève rencontre des difficultés de déchiffrement ou d'interprétation de la documentation technique ou de la fiche TP, il peut faire appel à plusieurs interlocuteurs potentiels : à des élèves travaillant sur d'autres postes, à l'enseignant ou bien, cas également fréquent, à son binôme. Alors que pour certains élèves il s'agit de demandes de guidage, déléguer la lecture à un tiers peut aussi, dans le cas d'autres élèves, représenter une stratégie (plus ou moins régulière) de contournement de l'écrit. C'est cette dernière configuration qui

semble de prime abord dominer dans le fonctionnement ordinaire du binôme B2 (David et Osama).

#### 4.1. Une collaboration asymétrique

Alors que, pendant la phase de recherche de la méthode de travail, Jérémie et Brandon (B1) font avancer l'activité selon une visée partagée, la collaboration au sein de la dyade formée par David et Osama (B2) apparaît beaucoup plus asymétrique. Cette asymétrie ne repose toutefois pas tant sur une distribution des rôles en termes d'expert et de novice dans le domaine de la mécanique que sur une division du travail qui nous semble correspondre à une divergence interprétative, « scolaire » vs « manuelle », de la signification du « Travail Pratique ».

Dès le début de la séance, cette divergence d'interprétation des attendus pédagogiques se traduit par l'engagement des deux élèves dans deux actions distinctes : David se met tout de suite à démonter les roues du véhicule sans avoir pris connaissance des consignes, alors que de son côté Osama commence par consulter la fiche de TP et la documentation technique pour rechercher la méthode de travail. Les deux images ci-dessous proposent un aperçu idéaltypique des tendances de modalités contrastées de travail pour les deux binômes considérés :



B1 (Jérémie et Brandon)



B2 (Osama et David)

**Figure 4. B1 et B2 : deux modalités de travail contrastées**

L'extrait d'interaction qui suit se situe dans le fil de la scène « recherchez la méthode de travail »<sup>83</sup>, à un moment où les tentatives de manipulation de David s'avèrent infructueuses et où Osama tente de recadrer l'activité sur la base des consignes écrites. L'extrait s'ouvre en effet sur la formulation, par Osama, de rappels à l'ordre séquentiel indiqué dans la RTA et dans la fiche de TP (lignes 1 « t(u) t(e) rappelles... », 4 « bah attends d'abord faut... », 7 « chercher le r- le matériel avant »). Ces rappels sont énoncés en même temps que – et parce que – David intervient sur le véhicule sans succès.

Extrait 7.

- |    |       |  |
|----|-------|--|
| 1. | Osama | t(u) t(e) rappelles faudra faut l'arrache-rotule                   |
| 2. |       | (2.4)  |
| 3. | David | qu'est-ce (que) t(u) attends pour aller la chercher/               |
| 4. | Osama | bah attends d'abord faut montrer les faut repérer c(e) qu'il a dit |
| 5. | David | il a dit chercher le matériel avant                                |

<sup>83</sup> La transcription de l'ensemble de la scène pour le binôme B2 est encore en cours. La numérotation de 1 à 34 dans cet extrait rend par conséquent uniquement compte du bornage de début et de fin de l'extrait lui-même, non de la scène dans son entier (comme c'est en revanche le cas pour B1).

6. Osama =oh la la la la
7. David =et chercher le r- le matériel avant
8. David bah a-
9. Osama tu pèses lourd hein ma parole
10. David hm:: Barre-toi va t(e) faire Foutre va
11. Osama ((ricane))
12. David oui tu pèses (.) ah non non toi tu pèses pas lourd\ on peut pas dire ça
13. (1.3)
14. David toi tu xx (.) non ça aussi on ne peut pas dire ça
15. (1.8)
16. David tu pè::se:s (1.5) que dalle on peut l(e) dire
17. (3.3)
18. David ça va j(e) t'ai pas trop vexé/
19. Osama non j: s: c'est vrai j(e) sui- j(e) suis pas lourd moi (.) j(e) fais du quarante-sept
20. (1.6)
21. Osama ou du quarante-neuf
22. David même ma s- soeur elle est plus lourde que toi pélo
23. Osama hein/
24. (.) ((David tape sur la roue avec sa clef))
25. Osama t(u) as dit quoi/
26. David même mon même ma p(e)tite soeur elle est plus lourde que toi
27. Osama bah c'est pas le poids le le plus important/
28. (1.7) ((David continue à taper sur la roue))
29. David bah en mécanique si
30. Osama c'est pas important le poids hein
31. David eh ben en mécanique si tu fais quoi si une voiture elle avait presque euh j(e) sais pas xx (.) t(u) tombes sur trois-cent-cinquante kilos/
32. Osama bah j(e) suis euh (.) j(e) suis mort
33. David bah moi non bah moi j(e) la soulève

Comme dans ce court extrait, les observations répétées du binôme B2 sur un temps long indiquent que, de manière générale, David « subalternise » Osama à son propre cours d'action. David exerce en effet dans leur dyade une forme de leadership qui tend à assujettir le plus faible. Ce rapport de pouvoir au détriment d'Osama se révèle d'abord dans l'extrait ci-dessus par la valorisation de ressources qui ont trait à la force physique de David vs la faiblesse corporelle d'Osama (9 « tu pèses lourd hein ma parole » ; 12 « ah non non toi tu pèses pas lourd\ on peut pas dire ça » ; 22 « même ma s- soeur elle est plus lourde que toi pélo » ; 31/33 « eh ben en mécanique si tu fais quoi si une voiture elle avait presque euh j(e) sais pas xx (.) t(u) tombes sur trois-cent-cinquante kilos (...) bah moi non bah moi j(e) la soulève »).

L'asymétrie se traduit également par des formes assertives, injonctives et des vannes fréquemment adressées par David à Osama. Elle passe enfin par une délégation de la lecture à Osama, pourtant réputé faible lecteur<sup>84</sup>. Or dans la situation observée, Osama incarne la norme scolaire jusqu'à se sur-engager et à produire un « sur-jeu » scolaire (Lallier, 2009)<sup>85</sup>. David joue quant à lui la partition du « gars » qui sait « jouer la montre » (éviter en apparence le travail typiquement scolaire) tout en « jouant la note » (retarder l'appel du prof et sa validation intermédiaire, afin de ne pas perdre de points).

Que la stratégie de délégation de la lecture par David soit de type compensatoire ou oppositionnelle, elle s'avère au final globalement efficace pour lui du point de vue de certains gains scolaires (David forge une image positive de l'élève « débrouillard »). En revanche, le travail de lecture et de compréhension effectivement réalisé par Osama et mis au service du binôme pour la réalisation technique du TP est peu capitalisé. Ce travail est en effet rendu pratiquement invisible aux yeux de l'enseignant. On envisage trois motifs de cette invisibilité au moins, qui peuvent se combiner : l'étiquette d'élève faible d'Osama ; l'efficacité des efforts de David pour retirer des bénéfices individuels du travail accompli par son binôme ; le fait que la manifestation d'un certain conformisme scolaire paye moins à l'atelier que d'autres formes d'engagement plus conformes aux valeurs du métier.

Toujours est-il que l'atelier apparaît comme le lieu de savoir-faire techniques que les élèves ont non seulement à incorporer, mais qu'ils doivent aussi apprendre à verbaliser, et c'est selon des formes assez typiquement scolaires qui reposent sur des capacités langagières que les élèves seront évalués et notés.

#### **4.2. « Vous exposerez la méthode que vous allez suivre » : des exigences discursives différenciatrices ?**

L'activité orale qui clôture l'événement de littéracie « recherchez la méthode de travail » donne lieu à une évaluation intermédiaire qui consiste, pour les élèves, à exposer oralement à l'enseignant la méthode de travail : « Vous montrerez la zone où se trouve la courroie de distribution et vous exposerez la méthode que vous allez suivre pour la déposer ». Ainsi que précisé sur la première page de la feuille de TP (rubrique « On évalue », cf. annexe 1 page 1), l'évaluation porte sur la clarté des « explications » des élèves et leur expression dans un « langage technique », attentes qui ciblent donc à la fois des savoirs techniques et des compétences discursives. Il est en effet attendu que les élèves produisent un discours qui anticipe et décontextualise la pratique dans un volet évaluatif comptant 5 points sur 20 au total de la note.

Il s'agit là d'abord d'un indicateur de l'orientation réflexive de plus en plus marquée dans le champ du travail et de la formation professionnelle. En effet, non seulement le renforcement historique de la part langagière du travail a eu pour conséquence une transformation des exigences en matière de littéracie, mais elle a fait de la pratique professionnelle un objet de réflexion et d'analyse pour les élèves-apprentis dès le début du processus de leur entrée dans le métier (Filliettaz, 2009). Ces activités réflexives s'accomplissent par le biais d'activités langagières, orales et écrites, dont l'apprentissage ou la maîtrise devient une ressource de poids dans le capital scolaire et les perspectives professionnelles d'un élève-apprenti.

La scène « recherchez la méthode de travail » et le mode d'évaluation en forme d'exposé qui la clôt doivent être ensuite rapportés selon nous à l'hypothèse selon laquelle la

<sup>84</sup> Osama, scolarisé au titre des ULIS (« unités localisées pour l'inclusion scolaire »), accuse un important retard d'âge dans sa scolarité marquée par l'échec et des difficultés rapportées à une dyslexie jugée sévère. C'est aussi le cas de Jérémie et Brandon (B1) dont le suivi orthophonique est régulier depuis le début du collège.

<sup>85</sup> On sait que s'acquitter simplement des tâches prescrites peut faire passer à côté du sens même d'activités scolaires (voir Bonnéry, 2007).

confrontation des élèves à certains types d'attentes représente une source possible d'inégalité d'apprentissage lorsque ces exigences demeurent implicites. Cette hypothèse générale, formulée par Bourdieu et Passeron (1964) dans leur conclusion des *Héritiers* puis par Bernstein (1975) dans les termes de « pédagogie visible » et « invisible », trouve aussi de fortes résonances dans le travail de Grignon (1971) sur l'enseignement professionnel<sup>86</sup>. Parmi ses formulations plus récentes, celle de Bautier *et al.* (2012) souligne la montée des exigences en compétences hautement littéraciées à partir de l'analyse de supports scolaires (manuels, albums de jeunesse, fiches de travail). Ces supports se caractérisent par la multiplicité des moyens sémiotiques mis en œuvre et la discontinuité de l'information, ainsi que par les usages pédagogiques qui en sont faits et leur fonction centrale dans les processus de secondarisation de la langue et des objets du monde. Or, tant par sa forme que par ses usages et fonctions dans l'atelier d'école, la RTA présente de nombreuses similarités avec ces écrits scolaires « composites » qui

*appellent de la part des élèves une activité de mise en relation et de transformation de données hétérogènes sémiotiquement et discursivement en un texte oral ou écrit homogène du point de vue du genre discursif et de celui des savoirs construits (...).*  
(Bautier *et al.*, *op.cit.* : 63).

À l'instar de ce que ces chercheurs ont observé à d'autres niveaux du système scolaire, il apparaît en CAP que tous les élèves ne sont pas à même d'effectuer ce travail complexe de traduction sans guidage ou étayage spécifique. Il ressort en outre de cette dernière observation que des agendas cachés en termes d'exigences langagières participent à la construction idéologique du déficit linguistique qui caractériserait des élèves-apprentis occupant les positions les plus subalternes à l'école et tendanciellement destinés à occuper des emplois d'exécution. Reste que certains de ces élèves construits sous l'angle du déficit réussissent ou apprennent à construire les réseaux de significations nécessaires à l'organisation de la pratique et/ou à la production du genre de discours attendu. Arrivés ce stade, il s'agirait de dépasser ce constat pour contribuer à une meilleure intelligibilité du général. Les pistes d'analyse ébauchées demandent par conséquent à être approfondies. Elles soutiennent l'intérêt de poursuivre, dans la perspective tracée ici, une étude des événements de littéracie en ateliers à différents niveaux<sup>87</sup>, mais pas uniquement.

## 5. Vers une ethnographie multi-située de la parole en ateliers d'école

À partir de deux recherches ethnographiques, nous avons tenté dans ce texte d'appréhender selon des perspectives sociolinguistiques complémentaires la problématique de la différenciation sociale et langagière au sein de la population scolarisée dans les lycées professionnels. En revenant sur les résultats d'une première recherche, nous avons d'abord envisagé cette question sur le plan des populations que la voie professionnelle scolarise, en

<sup>86</sup> On doit également rappeler les travaux d'Isambert-Jamati (1985 par exemple) sur l'enseignement secondaire. Plus récemment, cette hypothèse est travaillée par des chercheurs du réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages). Parmi les nombreux travaux conduits par les membres de ce réseau, on peut se référer ici à Bautier et Goigoux (2004), Bonnéry (2007), Frandji et Vitale (2008), Bautier *et al.* (2012), Rochex et Crinon (2011), Bautier et Rayou (2013). Merci à Daniel Frandji pour nos échanges, ses généreux apports et conseils de lecture sur cette question.

<sup>87</sup> Pour ce que ces événements de littéracie peuvent nous dire des entrelacs de l'oral, des gestes, de l'écrit et de la référence (ici le moteur) caractéristiques de nombreuses situations de formation en atelier ; pour ce qu'ils peuvent nous dire aussi de compétences littéraciées d'élèves reconnus comme faiblement lettrés ou bien des stratégies de délégation de la lecture à des tiers ; pour ce qu'ils suggèrent, enfin, quant à la présence et aux effets différenciateurs de pédagogies dites invisibles (curriculum caché).

montrant comment les concentrations différentielles des publics selon les filières formatives engendrent localement des systèmes enchâssés de hiérarchisations, non seulement sociales et scolaires mais également sociolinguistiques (section 1). Cette première étude a notamment permis de comprendre comment des catégories d'élèves se trouvent altérisées sur le plan linguistique dans des discours et pratiques de l'institution. Cette question du traitement de la pluralité et de la variabilité des répertoires et des usages, articulée à celles de la réussite scolaire, figure parmi les problématiques fondatrices de la sociolinguistique dans le domaine de l'éducation (Labov, 1978 ; Gumperz, 1982 ; Hymes, 1984 ; Dabène & Billiez, 1984). Souhaitant plus spécialement, dans le cadre d'une seconde recherche en cours, cerner la part langagière de la différenciation scolaire des élèves orientés vers la voie professionnelle, notre travail s'est ensuite concentré sur la question de la place et du rôle des pratiques langagières (orales et écrites) dans des processus sociaux différenciateurs qui s'opérationnalisent dans les pratiques scolaires et les apprentissages de la formation professionnelle initiale. Le focus opéré sur cette question nous a conduits à observer la part langagière des activités dans un atelier de mécanique automobile, espace dédié au volet dit « pratique » de la formation (sections 2, 3, 4). Cet objectif demandait, dans une phase pour nous exploratoire, à opérer des choix : quelles situations retenir ? quels documents recueillir ? quelles séquences temporelles isoler ? quels échanges et phénomènes analyser ?... Procédant de tels choix, les pistes d'analyse amorcées indiquent une diversité de manières de dire, de lire et de faire chez des adolescents pour qui le CAP représente variablement dans leur scolarité une ultime sanction ou une des dernières chances d'obtenir un diplôme (Charlot, 1999).

Les premiers résultats de cette étude nous invitent à poursuivre la constitution d'un corpus de matériaux empiriques significatifs de la vie des ateliers d'école, espaces emblématiques et produits historiques de la position intermédiaire des lycées professionnels entre les univers scolaire et professionnel. Parmi les prolongements inscrits dans le programme ForLAN, la poursuite de l'élaboration de ce corpus (*ForPro*) implique la diversification des sites d'observation de *la parole en ateliers d'école*<sup>88</sup>. Dans toute la mesure du possible, les prochains sites ethnographiques sélectionnés couvriront des filières rattachées aux secteurs économiques primaire, secondaire et tertiaire<sup>89</sup> et les analyses se déploieront sur trois grands axes thématiques étroitement articulés entre eux, où l'atelier d'école sera appréhendé en tant qu'espace : de socialisation à l'écrit ; d'hétérogénéité et de diversification linguistique ; de hiérarchisation des locuteurs et de leurs ressources langagières sur le marché scolaire et sur celui du travail.

Pour mieux comprendre le rôle de la parole et de l'écrit dans des différenciations sociales et scolaires, les analyses des événements de littéracie seront approfondies et complétées sur le premier axe. Il s'agira notamment de poursuivre la description combinée des documents en présence (fiches de TP, notices techniques, règles de sécurité, etc.) et des événements de littéracie orientés vers la production de discours réflexifs sur la pratique professionnelle<sup>90</sup>. Le deuxième axe visera à élargir nos connaissances sur la façon dont les acteurs produisent, interprètent et gèrent les différences et la variation linguistiques, avec une attention toute particulière aux effets simultanés de différents facteurs de différenciation et de hiérarchisation

<sup>88</sup> Le programme ForLAN (« Formation professionnelle initiale et Langage. Ethnographie de la parole en ateliers d'école ») est soutenu par le LabEx Aslan de l'université de Lyon (2016-2018).

<sup>89</sup> Les formations relevant du secteur *primaire* concernent la collecte et l'exploitation de ressources naturelles (par exemple « Alimentation - Bio-industries – Laboratoire ») ; le secteur *secondaire* regroupe l'ensemble des activités consistant en une transformation plus ou moins élaborée des matières premières (par exemple « maintenance des véhicules automobiles » ou « métiers de la mode ») ; le secteur *tertiaire* regroupe les activités de service (par ex. « accompagnement, soins et services à la personne »).

<sup>90</sup> Compte tenu de nos objectifs de recherche alliés à une conception large du contexte (Cicourel, 1981), il conviendra de saisir la manière dont les discours et les actions des participants se déploient au fil d'interactions elles-mêmes conditionnées par et révélatrices d'un certain ordre des choses.

sociale (Crenshaw, 1991) des langues, des styles de parole et des groupes, aux différentes échelles où ces effets impriment leur caractère saillant. Les analyses conduites sur cet axe devraient permettre en outre de mieux cerner les effets de l'internationalisation des espaces de travail et de formation dans lesquels les élèves ont de plus en plus souvent à déployer et à acquérir des ressources spécifiques plurilingues (Blommaert, 2010 ; Mondada & Nussbaum, 2012). Nous nous rendons tout aussi attentifs au rôle de la langue dans la construction d'espaces formatifs très fortement genrés, où les filles sont sur-représentées dans les filières professionnelles des services tandis que les garçons sont majoritairement présents dans les filières industrielles<sup>91</sup>. En lien étroit avec les deux précédents, le troisième axe visera enfin à interroger les processus actuels de définition de la valeur scolaire et professionnelle des ressources langagières (orales et écrites) en les reliant aux transformations de l'économie et de l'école (Hamby, 2015 ; Duchêne & Heller, 2012)<sup>92</sup>. L'ensemble des analyses devrait contribuer à éclairer la façon dont les aptitudes langagières des individus sont reconnues ou niées en tant que qualifications donnant un droit d'accès à des diplômes, à des secteurs du marché du travail et à certaines positions sociales.

## Bibliographie

- AGULHON Catherine, 2000, « L'enseignement professionnel, entre rénovation et domination », dans van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 44-53.
- BRUCY Guy & TROGER Vincent, 2000, « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, volume 131, *Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise*, pp. 9-21.
- ANDREO Christophe, 2005, *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- BAUTIER Elisabeth, CRINON Jacques, DELARUE-BRETON Catherine & MARIN Brigitte, 2012, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, pp. 63-79.
- BAUTIER Elisabeth & GOIGOUX Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 89-100.
- BAUTIER Elisabeth & RAYOU Patrick, 2013, « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, 7-2, pp. 29-46.
- BEAUD Stéphane, 2002, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BERNSTEIN Basil, 1975, *Classes et pédagogie : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE.
- BILLIEZ Jacqueline, KRIEF Karin, LAMBERT Patricia, ROMANO Antonio & TRIMAILLE Cyril, 2003, *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, rapport de recherche établi dans le cadre d'un appel d'offre de

<sup>91</sup> La question des relations entre différences genrées et langage sera traitée en référence à leurs significations locales et en relation avec les autres catégories sociales, ethniques, scolaires qui circulent (Eckert & McConnell-Ginet, 2003 ; Duchêne & Moïse, 2011 ; Chetcuti & Greco, 2012).

<sup>92</sup> Révélateurs du jugement scolaire et professionnel sur ce qui est digne d'être qualifié (Stroobants, 2007), des référentiels d'activités professionnelles et de certification, qui guident les pratiques pédagogiques en ateliers d'école et encadrent les diplômes (CAP, Bac pro), feront en particulier l'objet d'une analyse centrée sur la place qu'y occupent des compétences langagières et leur différenciation/articulation dans ces textes avec des compétences techniques.

- la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, Université Stendhal Grenoble 3, avril 2003, 100 pages.
- BILLIEZ Jacqueline & LAMBERT Patricia, 2013, « Représentations et attitudes d'enseignants face à la diversité linguistique des élèves d'un lycée professionnel : masquages et focalisations », dans Laroussi F. et Penloup M.-C. (eds) *Identités langagières, Mélanges offerts à Régine Delamotte*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 51-56.
- BODE Gérard & SAVOIE Philippe (dir.), 1995, *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires. XIXe - XXe siècles, Histoire de l'éducation*, n°66.
- BONNERY Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BORZEIX Anni & FRAENKEL Béatrice (éds.), 2001, *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOUTET Josiane, 1993, « Activité de langage et activité de travail », *Futur Antérieur* n°16/2.
- BOUTET Josiane, 2001, « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et Société* n°98(4), pp. 17-42.
- BOUTET Josiane, (éd.), 1995, *Paroles au Travail*, Paris, L'Harmattan.
- CHETCUTI Natacha & GRECO Luca (éds.), 2012, *La face cachée du genre. Langage et pouvoir des normes*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- CICOUREL Aaron V., 1981, « Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis », dans K. D. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (eds.), *Advances in Social Theory and Methodology – Toward an Integration of Micro- and Macro- Sociologies*, Boston, London and Henley, Routledge and Kegan Paul, pp. 51-80.
- COOK-GUMPERZ John (ed.), 2006 [1986], *The Social Construction of Literacy*, 2<sup>de</sup> édition, Cambridge University Press.
- CRENSHAW Kimberlie Williams, 1991, « Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women », *Stanford Law Review* n° 43 (6), pp. 1241-1299.
- DABENE Louise & BILLIEZ Jacqueline, 1984, *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*. Rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation, Centre de Didactique des Langues, Université Stendhal-Grenoble 3.
- DELBREILH Fanny, 2012, « Les notions de speech event et literacy event dans l'ethnographie de la communication et les Literacy Studies », *Langage et Société*, n°139(1), 83-101.
- DEPOILLY Séverine, 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DE SAINT-GEORGES Ingrid, 2004, « Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier », *Cahiers de linguistique française*, n°26, pp. 321-342.
- DUCHENE Alexandre, 2009, « Formé-e pour servir ! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 90, pp. 125-147.
- DUCHENE Alexandre & HELLER Monica, 2012, « Multilingualism and the new economy », dans M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, New York, Routledge, pp. 369-383.
- DUCHENE Alexandre & MOÏSE Claudine (éds.), 2011, *Langage, genre et sexualité*, Québec, Nota Bene.

- ECKERT Penelope & McCONNELL-GINET Sally, 2003, *Language and Gender*, New York, Cambridge University Press.
- FILLIETTAZ Laurent, 2006, « Linguistique appliquée et activités de travail. État des lieux et perspectives dans le champ francophone », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n°32(1), pp. 47-71.
- FILLIETTAZ Laurent, (éd.), 2009, *Pratiques langagières et formation professionnelle*, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n°90.
- FILLIETTAZ Laurent, 2012, « Interactions langagières et apprentissage au travail », dans E. Bourgeois et M. Durand (éds.), *Apprendre au travail*, Paris, PUF, pp. 87-98.
- FILLIETTAZ Laurent & BRONCKART Jean-Paul (éd.), 2005, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-La-Neuve, Peeters, Coll. Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain.
- FILLIETTAZ Laurent, DE SAINT-GEORGES Ingrid & DUC Barbara, 2008, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°117.
- FRAENKEL Béatrice & MBODJ Aissatou (éds.), 2010, « New Literacy Studies, un courant majeur sur l'écrit », *Langage & Société*, n°133.
- FRANDJI Daniel & VITALE Philippe (dir.), 2008, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, PUR.
- GOODY Jack, 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- GRIGNON C., 1971, *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Editions de Minuit.
- GRIGNON Claude & PASSERON Jean-Claude, 1989, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Le Seuil.
- GROSJEAN François, 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », *Tranel*, n°7, pp. 15-42.
- GROSJEAN Michèle & MONDADA Lorenza (éds.), 2005, *Des négociations au travail*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, ARCI.
- GUMPERZ John J., 1982, *Language and social identity*, New York, Cambridge University Press.
- HAMBYE Philippe, 2015, « Compétences langagières et qualification », Panel au II<sup>ème</sup> Congrès du Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS), *Hétérogénéité et changements : perspectives sociolinguistiques*, 10-12 juin 2015, Lidilem et Icar, Grenoble 3.
- HEATH Shirley Brice, 1983, *Ways with Words : Language, Life, And Work In Communities And Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HELLER Monica & MARTIN-JONES Marilyn, 2001, *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT : Ablex.
- HYMES Dell H., 1980, *Language in education: Ethnolinguistic essays*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- HYMES Dell H., 1984, *Vers la compétence de communication*, (F. Mugler, Trans.), Coll. LAL, Paris, Hatier.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1985, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », dans E. Plaisance (coord.), *L'échec scolaire*, Paris, Éditions de CNRS, pp. 155-163.
- KERGOAT Prisca, 2014, « Le travail, école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage », *Nouvelles questions féministes*, vol. 33, n°1, pp.16-34.
- KERGOAT Prisca (coord.), 2016, *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*, *Net.Doc* n° 162, juillet 2016.

- KERGOAT Prisca & CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, 2013, « Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer », *Revue française de pédagogie*, n°183(2), pp. 5-13.
- KERGOAT Prisca, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, COURTINAT-CAMPS Amélie, JARTY Julie & SACCOMANN Benjamin, 2017, « Filles et garçons de lycée professionnel. Diversité et complexité des expériences de vie et de formation », *Education et Formations*, n°93, pp. 7-24.
- LABOV William, 1978, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de familles*, Hautes Etudes, Seuil.
- LAHIRE Bernard, 2008, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LALLIER Christian, 2009, *Pour une anthropologie filmée des interactions sociales*, Archives contemporaines.
- LAMBERT Patricia, 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat, université Stendhal Grenoble 3.
- LAMBERT Patricia, 2009, « (Dé)construction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué », *Lidil* n°39, pp. 43-56.
- LAMBERT Patricia, 2014, *Sociolinguistique et éducation. Une approche ethnographique*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, université Stendhal Grenoble 3.
- LAPARRA Marceline & MARGOLINAS Claire, 2016, *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Approches anthropologiques et didactiques*, De Boeck.
- LAURENS Sylvain & MISCHI Julian, 2011, « Saisir la reproduction sociale « par en bas » : notes autour d'un classique et de son actualité », postface à la traduction en français de P. Willis, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, pp. 385-421.
- MAILLARD Fabienne, 2007, « Vingt ans de politique des diplômés : un mouvement constant de réforme », *Education et Formations*, n°75, pp. 27-36.
- MAILLARD Fabienne, 2015, *La fabrique des diplômés*, Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « 3e culture ».
- MARTINEZ PEREZ Christian, 2011, *Apprendre et Appartenir. La socialisation ouvrière à l'aune des apprentissages professionnels, sociologie comparée des ateliers de construction métallique et d'une grande entreprise d'aéronautique*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Vincennes-Saint Denis.
- MONDADA Lorenza, 2002, « Interactions et pratiques professionnelles: un regard issu des studies of work », *Studies in Communication Sciences*, 2(2), pp. 47-82.
- MONDADA L., 2007, « Enjeux des corpus d'oral en interaction : re-temporaliser et re-situer le langage », *Langage et société*, n° 121-122, pp. 143-160.
- MONDADA Lorenza, 2008, « Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 2(2), pp. 219-266.
- MONDADA Lorenza & NUSSBAUM Luci (éds.), 2012, *Interactions cosmopolites : l'organisation de la participation plurilingue*, Limoges, Lambert Lucas.
- MOREAU Gilles, 2013, « Socio-histoire d'une non mixité : le certificat d'aptitudes professionnelle (France) », *Lives Working Paper*, n° 20.02, pp. 2-19.
- MOURLHON DALLIES Florence, 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.

- NONNON Elisabeth, 2016, « 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions », dans *Pratiques*, n°169-170, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3115>
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1993, « Le développement local comme champ politique local », *Bulletin de l'APAD* n°6, pp. 11-18.
- PALHETA Ugo, 2011, « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie* n° 2(4), pp. 363-386.
- PALHETA Ugo, 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PELPEL Patrice, & TROGER Vincent, 1993, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette.
- PERRET Jean-François, & PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, 2004, *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*, Paris, L'Harmattan.
- ROCHEX Jean-Yves, 2013, « Pour un usage non-dualiste des concepts vygotskiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques », dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dirs.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 263-272.
- ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (éds.), 2011, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROCKWELL Elsie, 2009, Note de lecture « Lahire Bernard. La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir », *Revue française de pédagogie* n°166, 136-138.
- STROOBANTS Marcelle, 2007, « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? », *Formation Emploi*, n°99, pp. 89-94.
- TANGUY Lucie, 2000, Note de synthèse « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective », *Revue française de pédagogie*, volume 131, « Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise », pp. 97-127.
- TERRAIL Jean-Pierre, 2009, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, Paris, La Dispute.
- TRAVERSO Véronique, 2007, « Pratiques communicatives en situation : objets et méthodes de l'analyse d'interaction », *Recherches en soins infirmiers*, n°89, pp. 21-33
- VEILLARD Laurent, 2017, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- VEILLARD Laurent, & LAMBERT Patricia, 2015, « Analyse comparée des processus didactiques dans trois contextes d'apprentissage en lycée professionnel », dans F. Chnane-Davin & J.-P. Cucq (éds.), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactiques*, Paris, Editions Riveneuve, pp. 277-298.
- WILLIS Paul, 2011 [1977], *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, coll. « L'ordre des choses ».
- WILLIS Paul, 1978, « L'école des ouvriers », *Actes de La Recherche en Sciences Sociales* n° 24, 50-61.

## Annexe 1

### CAP MVA

NOM : .....

Date : ... / ... / ...

CLASSE : .....

Groupe : .....



## TP Échange courroie distribution (moteur TU)

### On donne :

- > un véhicule dont la courroie de distribution est à échanger.
- > le matériel de protection du véhicule.
- > l'outillage nécessaire à la tâche demandée.
- > un dossier réponse.

### On demande :

- > de procéder à l'échange de la courroie de distribution.
- > de répondre aux questions du document réponse.

### On évalue :

- > l'intervention sur 20 points

Compétence	Indicateurs de performances	Niveau d'acquisition	Barème
C211	Le document réponse est complété sans erreur. Les explications sont claires et exprimées dans un langage technique.		/5
<del>C311</del>	La courroie est échangée. Les réglages sont effectués		/13
C215	Le poste de travail et les outils sont nettoyés et rangés.		/2
			<b>/20</b>

- > le savoir être

Assiduité, présence sur le poste de travail.	/-3
Comportement par rapport à l'entourage.	/-3
Esprit d'initiative, volonté de bien faire.	/-3

Note finale	<b>/20</b>
-------------	------------

Niveau d'acquisition	signification
A	Compétence réalisée en autonomie total : entre 3/4 et 4/4
B	Compétence réalisée en autonomie partielle : entre 3/4 et 2/4
C	Compétence réalisée partiellement : entre 2/4 et 1/4
D	Compétence non réalisée : entre 0/4 et 1/4



Q.4 Reposez les éléments de la distribution.

**APPEL PROF Vous ferez contrôler votre travail Vous préciserez la méthode utilisée pour régler la tension de la courroie de distribution.**

Q.5 Réglez le jeu aux soupapes.

Jeu à l'admission : .....

Jeu à l'échappement : .....

Tableau de réglage

SOUPAPE D'ECHAPPEMENT EN PLEINE OUVERTURE CYLINDRE N°	REGLAGE SOUPAPE ADMISSION CYLINDRE N°	REGLAGE SOUPAPE ECHAPPEMENT CYLINDRE N°
1	3	4
2	1	3
3	4	2
4	2	1

**APPEL PROF Vous ferez contrôler votre travail**

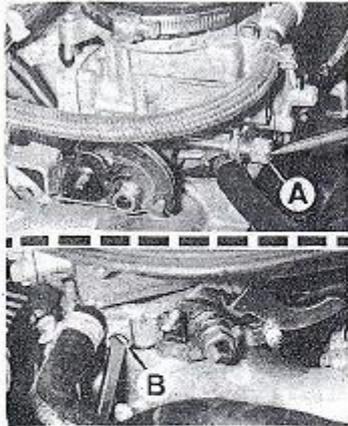
Q.6 Reposez le couvre culasse, les bougies et préparez le véhicule au démarrage du moteur.

**APPEL PROF Vous ferez contrôler votre travail et avec votre professeur vous démarrerez le moteur pour contrôlez la qualité de votre intervention.**

Q.7 Rangez et nettoyez l'outillage et le poste de travail.

## Annexe 2

- MOTEUR -



**Réglage du ralenti et de la richesse**  
A. Vis de butée de papillon - B. Vis de richesse

sans ce matériel (voir paragraphe ci-dessous).

**Sans analyseur**  
Le régime de ralenti étant réglé à la valeur prescrite :

- Déposer le capuchon d'inviolabilité de la vis de richesse et en agissant sur celle-ci, chercher le régime maximum.
- Ramener le régime de ralenti à la valeur prescrite à l'aide de la vis butée (A) et reprendre le réglage jusqu'à équilibre.
- Baisser le régime de 50 tr/mn.
- Replacer le capuchon d'inviolabilité.

**Avec analyseur**  
Le régime de ralenti étant réglé à la valeur prescrite :

- Déposer le capuchon d'inviolabilité de la vis de richesse (B) et agir sur celle-ci afin d'obtenir la teneur en CO prescrite.
- Retoucher le réglage du régime de ralenti à l'aide de la vis butée (A) si nécessaire.
- Répéter ces deux opérations jusqu'à obtenir satisfaction des valeurs (régime et % CO).

**Réglage du régime**  
Régler le régime de ralenti en agissant sur la vis butée papillon (A) de façon à obtenir la valeur prescrite.

**Réglage de la richesse**  
Ce réglage ne peut être effectué que si l'on dispose de l'outillage nécessaire. Toutefois, à titre de dépannage, il est possible d'opérer

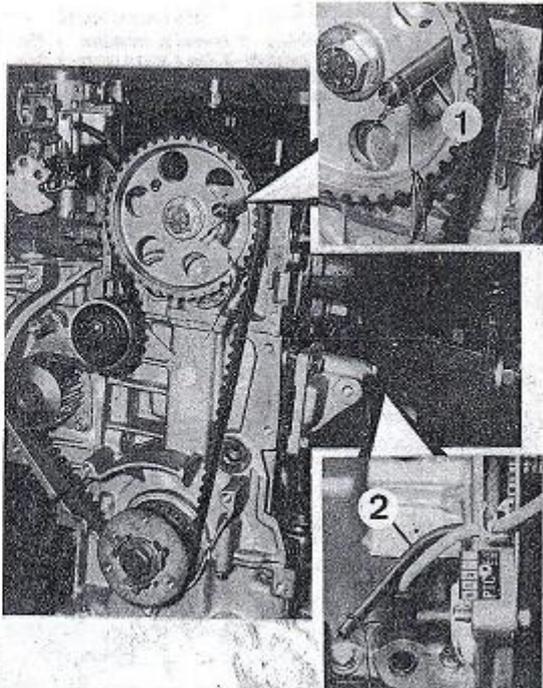
**TRAVAUX NE NÉCESSITANT PAS LA DÉPOSE DU MOTEUR**

**DISTRIBUTION**

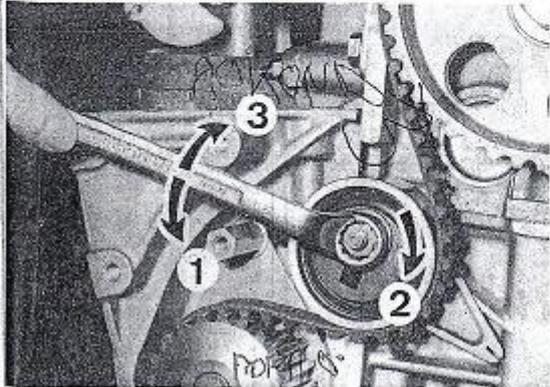
**Dépose de la courroie de distribution**

La dépose de la courroie de distribution est nécessaire pour pouvoir effectuer les opérations suivantes : la dépose et la repose de la tige, de la pompe à eau, du joint à lèvres de vilebrequin.

- Détendre la couronne d'alternateur et la déposer.
- Déposer les carters de courroie de distribution.
- Déposer le protecteur latéral dans le passage d'aile.
- Tourner le moteur par la vis de poulie de vilebrequin de façon à l'amener en position de pigeage ; utiliser deux piges en acier de Ø 6 mm et 10 mm (outils 1507 TA et TB).
- Placer une pige (Ø 10 mm) à travers le pignon d'arbre à cames et

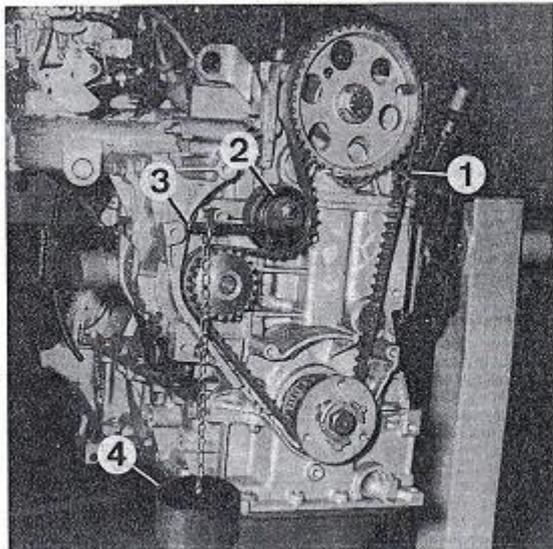


**Calage de la distribution**  
1. Mise en place de la pige de calage d'arbre à cames - 2. Mise en place de la pige de calage de vilebrequin



**Libération du tendeur de courroie**  
1. Desserrage du tendeur - 2. Libération de la courroie - 3. Serrage du tendeur

## - MOTEUR -

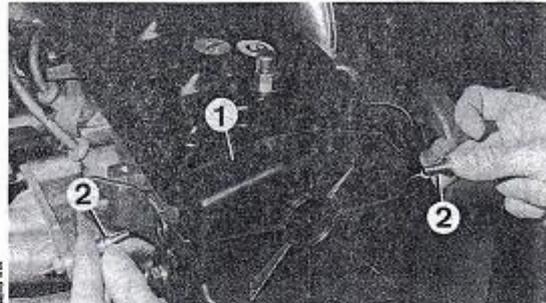


## Réglage de tension de la courroie de distribution

1. Courroie - 2. Tendeur - 3. Outil de basculement du tendeur - 4. Poids de réglage

plaquette d'avance) et contrôler la position de l'arbre à cames.

- Reposer les carters de courroie de distribution.
- Poser la courroie d'alternateur.
- Régler la tension (voir page 46).



Pose des vis de carter de distribution, les vis sont épaulées  
1. Carter - 2. Vis épaulée

## CULASSE

## Dépose de la culasse

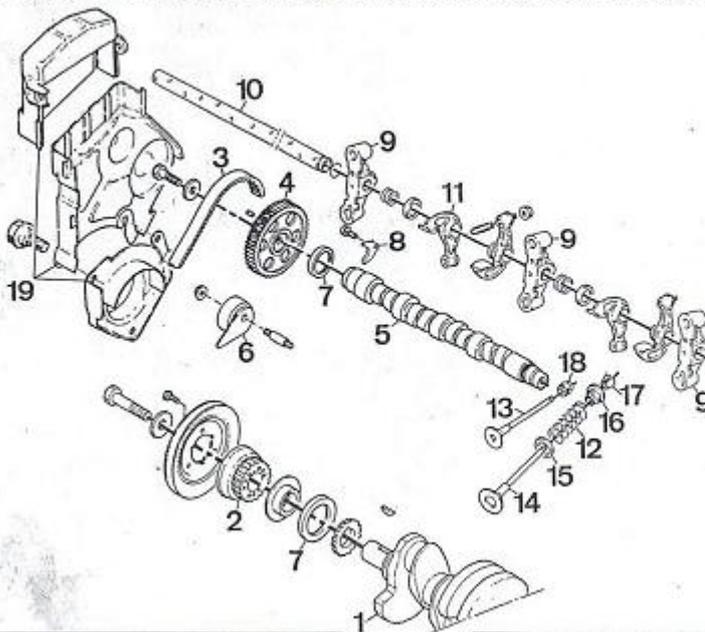
- Déposer la courroie de distribution (voir opérations précédentes).
- Vidanger le circuit de refroidissement (voir page 25).
- Déposer le filtre à air et ses tuyauteries.
- Désaccoupler les câbles d'accélérateur et de volet de départ du carburateur.

- Débrancher les durits de réchauffage de carburateur.
- Débrancher les tubes d'alimentation du carburateur et de la pompe à essence.
- Déposer les vis supports de la jauge à huile.
- Débrancher le faisceau d'allumage, les connecteurs sur l'allumeur et la bobine, les connexions du thermostat d'eau et de détecteur de PMH.
- Désaccoupler le tube d'échappement du collecteur.
- Débrancher la durit supérieure de radiateur.
- Déposer le couvre-culasse, les entretoises et le déflecteur couvre-culbuteur.
- Desserrer progressivement les vis de culasse et les déposer.
- Déposer la rampe de culbuteurs.
- Placer des leviers sur deux des passages de vis de culasse.
- Basculer la culasse pour la décoller et la déposer.
- Décoller le joint de culasse en évitant de déplacer les chemises.
- Poser les brides d'arrêt de chemises (outils B.1132 T A1) avec des vis M 10 x 150 de 40 mm de longueur.

4

## DISTRIBUTION

1. vilebrequin - 2. Pignon de vilebrequin - 3. Courroie de distribution - 4. Pignon d'arbre à cames - 5. Arbre à cames - 6. Tendeur de courroie - 7. Bague d'atanchéité - 8. Cale d'arbre à cames - 9. Palier d'axe de culbuteur - 10. Axe de culbuteur - 11. Culbuteur - 12. Ressort de soupape - 13. Soupape d'échappement - 14. Soupape d'admission - 15. Coupelle d'appui du ressort - 16. Coupelle supérieure de ressort - 17. Clavettes - 18. Joint de queue de soupape - 19. Carters de distribution



## Repose de la culasse

- Nettoyer les plans de joint avec un produit décapant (par exemple Magnus « Magstrip » ou Décaploc 88).
- Ne jamais gratter les plans de joint des pièces en aluminium.
- Déposer les brides de maintien des chemises.
- Nettoyer les filetages dans le bloc-cylindres avec un taraud de 10 x 150.
- Contrôler le dépassement des chemises (voir figure).
- Contrôler la présence des centres.
- Mettre en place le joint de culasse, inscriptions côté culasse, à sec.
- Contrôler le pigeage du vilebrequin-et de la culasse.
- Mettre la culasse en place.
- Poser la rampe de culbuteurs en vérifiant que les centres de palier se positionnent correctement.

# PRATIQUES DE CATÉGORISATION ET JEUNESSE EN RÉGIME TOTALITAIRE. LE CAS DE LA HONGRIE (1948-1956)

Augustin Lefebvre

Sorbonne Nouvelle Paris 3, CIEH & CIEFi

## Introduction

Cet article aborde les processus d'émergence et de construction de la catégorie *jeune* dans des activités situées et leurs conséquences sur l'organisation quotidienne d'une société de type totalitaire. Le contexte spécifique qui sera examiné est celui de la Hongrie entre 1948 et la révolution d'octobre 1956. L'article s'attachera à montrer qu'une étude des pratiques langagières et des catégorisations qui y sont opérées peut contribuer à respecifier les questionnements dans d'autres sciences humaines dans une démarche pluridisciplinaire. En effet, le parcours des problématiques développées en historiographie du totalitarisme et en sociologie de la jeunesse montre que dans les deux cas, la recherche, en construisant son objet, le décontextualise. D'où le problème analogue que l'on peut identifier dans ces deux champs : la sociologie de la jeunesse est contrainte de faire référence à des contextes qui la débordent (voir *infra*, Dubet 1996 : 33), alors que l'historiographie du totalitarisme perd le contexte qui lui permettrait de rendre compte de l'expérience des populations (voir *infra*, Gentile, 2006 : 153).

Je montrerai que l'analyse des pratiques de catégorisation inspirée des travaux de Harvey Sacks (1992) offre un cadre permettant de comprendre comment la jeunesse hongroise a géré et organisé son expérience de l'idéologie totalitaire portée par les membres du parti communiste dans la vie quotidienne. À travers une collection d'extraits, je présenterai alors les critères de catégorisation diffusés par l'idéologie soviétique en montrant qu'ils ont pour effet de produire avec les étudiants des *conflits de catégorisation* et une *insécurité catégorielle*, mais qu'ils induisent aussi une organisation interactionnelle autour de la paire de catégories surveillant/ surveillé.

## Jeunesse et idéologie totalitaire sous la république populaire de Hongrie

Dès 1948, la jeunesse hongroise commence à subir les décisions politiques arbitraires d'un gouvernement installé par Moscou (traité d'amitié hungaro-soviétique signé cette année-là). Les réglementations adoptées par le gouvernement de Mátyás Rákosi entraînent une confiscation pure et simple du libre arbitre de la jeunesse et plus généralement de toute la

population. Ainsi, un étudiant de 23 ans réfugié à Paris après avoir participé à la révolution de 1956 rapporte :

*Le but que le régime poursuivait en pleine conscience, c'était de tuer en l'homme la faculté de penser, toute activité spontanée des idées. Il n'en allait pas autrement à l'Université. (...) Je laisse de côté le système de mouchardage. C'était clair, tout le monde savait à quoi s'en tenir, mais le fait que la dénonciation et toute entreprise qui tendait à perdre quelqu'un fussent tenues pour vertueuses par les autorités officielles a déformé le sens moral de beaucoup de jeunes. (Baudy, 1957 : 317-318)*

Comment les segments de la population reconnus comme jeunes ont-ils vécu cette privation de liberté ? On examinera deux questions symétriques : - comment l'auto-attribution de la catégorie *jeune* ou *étudiant* est-elle devenue une ressource pour rejeter et se révolter contre l'idéologie soviétique ?, - comment l'hétéro-attribution de la catégorie jeune est-elle devenue une ressource pour les fonctionnaires de l'état pour contrôler les segments de la population qu'ils catégorisaient comme jeune ou comme étudiant ?

Dans la mesure où le régime soviétique en Hongrie visait particulièrement la jeunesse du pays, l'examen des pratiques de catégorisation visant la jeunesse peut permettre de contribuer à une question récurrente dans le domaine des sciences politiques et de l'histoire, à savoir : comment rendre compte des expériences de vie de la population en régime totalitaire et comprendre les mécanismes d'adhésion et de rejet de l'idéologie totalitaire ?

## **Le totalitarisme comme idéologie en sciences politiques et en histoire**

En théorie politique, le totalitarisme est habituellement traité du point de vue de son idéologie et de sa capacité de fascination et de contrôle des masses (Arendt : 2002 [1951] utilise le terme de *populace*). L'analyse porte alors principalement sur l'idéologie totalitaire telle qu'elle se manifeste dans les *discours* de ses dirigeants. Il en va de même dans les études historiques sur le fascisme ou le totalitarisme qui les abordent en tant qu'idéologies en relation avec d'autres modèles socio-politiques, le capitalisme ou le communisme par exemple.

La définition du fascisme élaborée par l'historien Roger Griffin (2010) sous l'enseigne du « New Consensus » – désignant ainsi l'ensemble des considérations sur lesquelles s'entendent aujourd'hui les différents courants de recherche historiographique pour définir le fascisme – offre un bon exemple de la description du totalitarisme en tant qu'idéologie (nous traduisons) :

*Le fascisme est en lui-même une force révolutionnaire autonome qui dans les conditions de crise de l'entre-deux guerres en Europe a pu exercer une attraction populaire dans toutes les strates de la société. (Griffin, 2010 : 30)*

L'expression « *force révolutionnaire autonome* » suggère que le fascisme serait une dynamique sociale dotée d'une capacité d'action extérieure aux individus qui l'incarnent. Cette force autonome serait ainsi un parfait exemple de *fait social* tel que Durkheim le définit :

*Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles. (Durkheim, 2002 [1937] : 14)*

Le fait social pré-existe à ses manifestations individuelles. Penser un phénomène en termes de fait social, ou de force, permet de définir les caractéristiques d'un système social telles

qu'elles déterminent dans n'importe quelle situation n'importe quel individu. Ainsi, toute « force » fasciste induirait la recherche d'une régénération nationale, la construction d'une nouvelle culture et d'un nouvel homme (Griffin, 2010 : 31).

Ce qu'on peut remarquer dans cette définition du fascisme comme *idéologie* c'est qu'elle évacue, sans la traiter, toute la question de sa réception, de son interprétation, par les individus. On se retrouve ainsi avec la description d'un système social dans lequel une idéologie circule dans la société, s'impose aux individus, sans que l'on sache précisément ce que ces individus en font. On peut supposer en effet qu'à la différence d'ordinateurs dans lesquels on planterait un logiciel (l'idéologie), les individus produisent une réponse à cette idéologie et que cette réponse varie au moins en fonction des groupes d'appartenance de chacun et que par exemple la jeunesse y *répondra* à sa façon. Les membres des sociétés vivant en régime totalitaire sont en contact quotidiennement avec les diverses occurrences de l'idéologie du parti au pouvoir. Ils ont donc l'occasion de la percevoir et d'effectuer sur elle tout le travail interprétatif dont tout discours ou idée peut servir de ressource. Le traitement d'un fait social en tant qu'idéologie rend inaccessible à l'analyse ce travail interprétatif. C'est la rencontre entre la trame de l'expérience vécue de chaque individu et l'idéologie qui n'est pas pensée dans cette perspective. Certaines approches historiques en revanche tentent une telle articulation.

### **Le problème de l'expérience de vie en milieu totalitaire**

L'historien Emilio Gentile définit le totalitarisme en tant qu'*expérience* : « *Le totalitarisme est une expérience de domination politique mise en œuvre par un mouvement révolutionnaire et organisée par un parti à la discipline militaire* » (Gentile, 2006 : 121).

Si la notion d'*expérience* peut devenir un outil pour comprendre les modalités d'adhésion de la population à l'idéologie du parti au pouvoir, « *l'adhésion des consciences* » (Gentile, 2006 : 153), sa prise en compte dans la description du phénomène est problématique :

*Évaluer, au delà du nombre de cartes d'adhésion au parti fasciste, l'adhésion réelle des consciences est difficile ; et ce à cause du défaut d'analyses spécifiques sur ce sujet, mais aussi à cause de la fluidité du phénomène du « consensus » dans un régime totalitaire. Toute généralisation serait fallacieuse.*

La nécessité d'une prise en compte de l'expérience individuelle dans la compréhension du phénomène totalitaire apparaît également lorsqu'on examine le débat qui oppose *l'école totalitariste* et *l'école révisionniste* (Berelowitch, 1992 ; Werth, 2001) dans le champ des études sur le totalitarisme soviétique. Là c'est l'articulation entre la *population* et *l'Etat* qui est interrogée.

Pour l'école totalitariste, « le pays tout entier se partage entre les gouvernants et la masse atomisée, écrasée par la terreur et abreuvée de propagande mensongère » (Berelowitch, 1992 :10). Pour l'école révisionniste le régime stalinien repose « sur des forces sociales profondes, sur un consensus partiel entre le régime et la société » (Werth, 2001 :126). Ce que ces deux approches ont en commun, c'est qu'elles laissent le membre de la société et son expérience en marge du champ des considérations, elles font « disparaître les sujets de la scène de l'histoire » (Berelowitch, 1992 :18) produisant un phénomène de « déréalisation ». Dans une critique ethnométhodologique des études en science politique, on peut dire que ces approches ont pour caractéristique que la réalité n'est plus conçue que comme un cas d'application de la théorie (Dupret et Ferrié, 2010). Les chercheurs décrivent le fonctionnement d'un système social (totalitaire) sans avoir accès ni au point de vue ni à l'expérience des membres de cette société (pour plus de détails sur ce point, voir Lefebvre, 2015).

Décrire un système d'organisation sociale totalitaire en le réduisant à sa composante idéologique laisse donc de côté un impensé de taille : la façon dont cette idéologie est prise en charge par les individus dans leur expérience quotidienne. C'est pour cette raison que des historiens comme Werth et Berelowitch critiquent « l'effacement du sujet » dans la description de ce phénomène et que Gentile souligne l'importance qu'il y a à observer la « praxis » du totalitarisme et son existence dans l'action (Gentile, 2008 : 12). La question posée par ces auteurs est de comprendre comment articuler dans une même description *l'individu*, son *expérience quotidienne* et *l'idéologie* du parti au pouvoir.

On va voir que la prise en compte des pratiques langagières advenant dans une société totalitaire et des catégorisations dont elles sont le substrat permet d'articuler ces trois dimensions. Pour le dire autrement, les pratiques de catégorisation offrent l'intérêt de laisser des traces langagières, c'est à dire un matériau observable au moins dans sa dimension itérative (Derrida, 1988, voir *infra*). D'autre part, le segment de la population qui se catégorise et qui est catégorisée comme *jeunesse* en milieu totalitaire permet particulièrement d'observer cette articulation car cette *génération* (voir Mannheim, 1928 pour une approche de cette notion en sociologie) est celle que l'idéologie totalitaire vise en premier lieu pour se reproduire et projeter dans l'avenir. Symétriquement, en tant que nouvel arrivant dans la société, la jeunesse est plus susceptible de se révolter, pour des raisons de logique générationnelle abordées en sociologie de la jeunesse. C'est le point que j'examine dans la partie suivante, qui sera aussi l'occasion de montrer que dans cet autre champ de recherche, l'examen des pratiques de catégorisation apporte des pistes de réflexion au problème de la définition de la *jeunesse*.

## **La catégorie *jeunesse* en sociologie et en sociologie de la jeunesse**

Pour Edgar Morin, si l'on se place dans l'histoire longue des hominiens, la jeunesse est marquée par le fait que « le temps biologique de l'enfance et de l'adolescence s'accroît » (Morin, 1973 : 80). Pourtant cela ne suffit pas à constituer ce groupe générationnel en groupe autonome :

*Certes, les bandes, les cliques, les affinités de jeunes existent, mais la « classe » des jeunes est inachevée : très reliée encore à l'univers des mères au début de l'adolescence, très reliée déjà à la classe des adultes en cours ou en fin d'adolescence. Les jeunes hommes sous la dépendance des anciens, ne peuvent choisir qu'entre exclusion ou soumission : une marginalité institutionnelle n'est pas permise. (Morin, 1973 : 80)*

La domination des adultes sur les adolescents prend notamment la forme des rites d'initiation par lesquels les adultes contrôlent l'entrée des adolescents dans leur monde. Les adolescents, du fait qu'ils se trouvent dans une situation de transition vers la classe des adultes sont dépendants des plus anciens qui leur transmettent les connaissances et savoir-faire nécessaires à une existence autonome. La domination des adultes peut aussi être vue de façon plus radicale comme l'exercice d'une violence quotidienne des « majeurs » sur les « mineurs » dans le cadre des institutions comme la famille et l'école, y compris dans les sociétés occidentales, dotées pourtant de tout un arsenal juridique de protection des mineurs (Bonnardel, 2015 ; voir aussi dans une perspective pédagogique et développementale les travaux pionniers de Françoise Dolto et de Maria Montessori qui ont toutes deux défendu la nécessité de considérer les enfants comme des individus à part entière). Quoi qu'il en soit, la sociogenèse des hominiens est marquée par une juvénalisation de la société :

*les jeunes hominiens, plus longtemps que les jeunes anthropoïdes, jouent, explorent, sont attirés par le nouveau. En assimilant les savoirs et les savoir-faire adultes, ils*

*peuvent apporter des modifications, des perfectionnements, des innovations.* (Morin, 1973 : 80)

Le groupe des jeunes n'est donc pas seulement un groupe qui se caractérise par le fait qu'il est dominé par les adultes. C'est aussi un groupe qui se caractérise par une propension à l'innovation, à la remise en question de l'ordre établi. Ce faisant, il contribue autant à la reproduction de l'ordre social qu'à sa transformation. S'il nous est permis d'effectuer un bond temporel gigantesque pour passer de la sociogenèse des hominiens à nos sociétés occidentales contemporaines, on retrouve cette capacité des jeunes à bousculer l'ordre social. Ainsi, à propos des événements de mai 68, Alain Touraine note cette même ambivalence chez les étudiants. Sans former une classe homogène, ils n'en constituent pas moins un groupe porteur de changement social :

*Lorsque nous affirmons la nature de classe du mouvement et des conflits de mai, nous n'entendons pas dire qu'existe un milieu ou une classe étudiante, défendant sa culture ou ses intérêts particuliers, cherchant à améliorer sa situation ou à renforcer son unité, mais plutôt que sont apparues parmi les étudiants des minorités actives qui ont révélé par leur action certains problèmes sociaux, les contradictions propres à une société programmée.* (Touraine, 1968 : 30)

François Dubet fait le même constat, en soulignant que le conflit générationnel repose sur une dimension culturelle. La jeunesse s'oppose alors à des formes sociales anciennes qu'elle perçoit comme dépassées :

*si cette classe d'âge n'est pas un acteur social, elle a pu cependant apparaître comme un acteur culturel durant la période où une génération s'est identifiée à la modernisation culturelle. Autrement dit, sans être véritablement un acteur social, elle pouvait être définie par une épreuve historique et des références communes qui la distinguaient nettement en termes de génération. C'est là que le thème du conflit des générations peut acquérir une certaine réalité, quand les nouveaux venus d'une société s'identifient à des valeurs et à des modèles distincts de ceux des anciens.* (Dubet, 1996 : 31)

Du fait qu'ils se retrouvent face à une organisation de la société qu'ils n'ont pas choisie mais qui s'impose à eux, et qui leur présente un horizon d'injustices et de contradictions, les *jeunes* se trouvent dans une situation qui peut rendre pertinente leur contestation, voire leur révolte. Cependant, on le voit, du point de vue de la sociologie, il est impossible de définir « la » jeunesse en dehors de contextes sociaux spécifiques, elle est un segment de la population dont la définition est instable :

*Aujourd'hui, la sociologie de la jeunesse reste attachée à des problématiques qui la débordent : déviance, socialisation, activité politique, étude des politiques publiques... Cette labilité théorique vient sans doute de ce que, dans les sociétés modernes, la définition même de la jeunesse est ambiguë, et du fait que l'allongement de la jeunesse ne nous conduit pas pour autant vers des sociétés de classes d'âge.* (Dubet, 1996 : 33)

On peut se demander si cette labilité théorique est réellement un problème et s'il faut chercher à construire une définition de la jeunesse valable en dehors de tout contexte. En effet, le problème provient du fait que les études sociologiques cherchent souvent à définir la catégorie *jeune* sans s'interroger sur les procédures par lesquelles les membres de la société *eux-mêmes* accomplissent cette catégorie dans des activités où les pratiques langagières occupent une place centrale. En d'autres termes on peut se demander si la catégorie *jeune* n'est pas configurée spécifiquement par chaque contexte, tout en contribuant à configurer chaque contexte particulier. Une telle perspective a été développée dans les travaux sur la *construction interactionnelle de l'identité* (Antaki, Widdicombe, 1998 ; Greco, Mondada,

Renaud, 2014) eux-mêmes issus de la critique radicale que Sacks a porté sur l'ensemble de la sociologie :

*All the sociology we read is unanalytic, in the sense that they simply put some category in. They make sense to us in doing that, but they're doing it simply as another member. They haven't described the phenomena they're seeking to describe – or that they ought to be seeking to describe. What they need to do is give us some procedure for choosing that category which is used to present some piece of information. And that bring us back to the question, are there procedures that Members have for selecting categories? One of my aims is to show that there are. (Sacks, 1992 : 42)*

Le point de vue que j'adopterai dans cet article se situe dans la prolongation des deux dernières phrases de la citation : comment la catégorie *jeune* est-elle sélectionnée dans le cours d'activités et quel type d'actions permet-elle d'accomplir pour les personnes présentes ? Dans quelles façons de faire et de parler émerge-t-elle ? En d'autres termes, plutôt que de présupposer l'existence de la catégorie *jeune* j'analyserai comment cette catégorie est rendue descriptible dans des activités dans lesquelles elle est mobilisée avec pour effet réflexif de structurer ces activités, de les rendre intelligibles à ceux qui y participent.

## **Le corpus : Jeunesse d'octobre, témoins et combattants de la révolution hongroise**

L'étude proposée dans cet article s'appuie sur un recueil de témoignages de jeunes révolutionnaires hongrois arrivés à Paris en novembre 1956 après la répression soviétique, et publié en 1957 aux éditions de la Table Ronde, par l'écrivain et essayiste d'origine hongroise Nicolas Baudy, sous le titre de *Jeunesse d'octobre : témoins et combattants de la révolution hongroise*. Baudy, lui-même exilé hongrois, arrivé en France avant la seconde guerre mondiale, a mené de longs entretiens avec ces réfugiés, dans leur langue commune, le hongrois. Baudy propose dans cet ouvrage

*une galerie de portraits, où se recomposent autour d'une expérience individuelle et d'un cas particulier, les événements de la Révolution, et les causes, immédiates ou lentement accumulées qui provoquèrent la Révolution. (Baudy, 1957 : 10)*

Dans leurs témoignages, les étudiants décrivent des situations où ils sont en prise avec les membres du Parti communiste hongrois qui mobilisent tout un dispositif langagier de catégories dans lesquelles ils stockent l'idéologie du Parti, construite à partir de l'idéologie marxiste-léniniste qui vise « *le renversement du système politique existant* » par « *la conquête du pouvoir par le prolétariat* » (Baudy, 1967 : 221). La façon dont se structure l'expérience des jeunes Hongrois par rapport à l'idéologie du parti permet de comprendre l'une des causes qui a conduit à leur participation active à la Révolution d'octobre 1956.

Le recours à un texte littéraire en tant que corpus pertinent pour une étude sociolinguistique mérite certaines explications dans la mesure où une attente forte, en particulier dans les travaux issus des travaux de Garfinkel et Sacks – influences principales de la présente étude – consiste à distinguer entre donnée « fictive » et données « réelles », les secondes seules présentant une pertinence pour une étude scientifique. Si peu d'auteurs se sont penchés sur ce sujet, McHoul, 1987 soulève la question de la pertinence de données fictives pour mener des études en ethnométhodologie ou en analyse conversationnelle : « *what status the fictional in general might (or might not) have as a furnisher of materials for ethnomethodological and conversation-analytic investigation* » (McHoul, 1987 : 84). McHoul rappelle que l'opposition entre données fictives et données « advenant naturellement » traverse toutes les sciences humaines depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, sous l'impulsion des sciences

naturelles. Dans le domaine des sciences du langage, Austin a contribué à banaliser l'opposition entre données fictives et données réelles : « *a first and second class of speech acts – the serious/ literal/ ordinary as opposed to the frivolous/ fictional/ special* » (McHoul 1987 : 85). Austin ajoute : « *our performative utterances, felicitous or not, are to be understood as issued in ordinary circumstances* » (Austin, 1962 : 22, cité par McHoul, 1987 : 85). La même opposition se retrouve chez Searle (1977). Pourtant, McHoul relève que l'opposition entre données « non sérieuses » (« *unserious* ») et « vie réelle » (« *real life* ») est loin d'être si évidente :

*Does it not seem a little peculiar that a given society should have one sphere of its practice relegated to the 'unserious' while another qualifies as 'real life'? Are we that certain of our ontological divisions that we can, with any consensus, use the term 'real life' in any exclusive fashion?* (McHoul, 1987 : 85)

Si l'on examine des données anthropologiques par exemple, et que l'on considère les pratiques pour *faire tomber la pluie* et les pratiques pour *couper du bois* en circulation dans certaines cultures, la mise en œuvre de l'opposition *fictif VS vie réelle* n'est guère évidente sauf à projeter nos propres catégories de classification sur la culture en question, du point de vue de laquelle ces deux types de pratiques sont prises dans une seule et même trame de la vie quotidienne. Ainsi rien ne porte à croire que *faire pleuvoir* est du point de vue de cette culture moins vrai, moins réaliste que *couper du bois* (exemple tiré de Coulter, 1979, cité par McHoul, 1987). De fait, il n'existe aucun critère qui permette de décider de façon absolue si un élément d'une culture appartient au domaine du « non sérieux » ou au domaine de la « vie réelle ».

Le deuxième argument examiné par McHoul est l'idée qu'une fiction ne serait qu'une copie imparfaite ou caricaturale d'un modèle réel. McHoul s'oppose à cette assertion en s'appuyant sur les travaux de Derrida qui pointent le fait que tout acte de langage peut être mimé, reproduit ou cité. Cette caractéristique des pratiques langagières est d'ailleurs mentionnée également par Garfinkel et Sacks (1970) sous le terme de « formulation », qui désigne l'ensemble des pratiques par lesquelles les participants à une activité peuvent décrire ce qu'ils sont en train de faire : « *a member may use some part of the conversation as an occasion to formulate the conversation* » (Garfinkel & Sacks, 1970 : 350). Ainsi, dans la mesure où la vie quotidienne « réelle » est elle-même faite de répétitions et de citations de toute sortes – Derrida avance l'exemple qu'une promesse qui ne pourrait pas être répétée ne serait pas vraiment une promesse (voir McHoul, 1987 : 87) – ne pas tenir compte de répétitions produites par les membres de la société dans les textes dits de fiction est donc analytiquement limitant.

Le troisième argument généralement avancé pour ne pas prendre en compte les textes de fiction dans les recherches est le fait qu'il s'agit de données écrites, alors que l'analyse de conversation (mais aussi d'autres formes d'analyses sociolinguistiques) ne pourrait reposer que sur des données produites à l'oral. Mais là encore, l'opposition entre *oral* et *écrit* est poreuse. En effet, l'analyse conversationnelle repose crucialement sur la *transcription* de parole, c'est-à-dire sur de l'écriture, avec toutes les transformations induites par ce passage :

*To get at the fine detail of, say, overlapped tag-positioned address terms (Jefferson 1973), it is crucial that the analyst read rather than hear them. Even in less acute cases, the presentation of conversational materials in writing is crucial to their public dissemination and membership in an official corpus.* (McHoul, 1987 : 87)

Il y aurait donc un paradoxe à accepter l'écrit dans le cas de transcriptions de données orales mais pas dans le cas de données fictives. Ce qu'avance McHoul c'est que les données

« advenant naturellement » (« *naturally occurring* ») et les conversations de fiction entrent dans le phénomène plus général d'*itérabilité* (Derrida, 1988) *i.e.* elles peuvent être *répétées*.

McHoul, établit ainsi un parallèle entre le fait que pour Sacks, le travail sur les conversations n'était qu'une façon d'accéder aux *événements véritables* (« *actual happenings*<sup>1</sup> ») et le fait que, en suivant le raisonnement de Derrida, la parole de fiction est un *événement* tout aussi *véritable* dans la mesure où elle constitue une trace de la « machinerie culturelle d'itération » (« *a culture's iteration machinery* » McHoul, 1987 : 88). Cela signifie que la production de sens dans une culture donnée repose sur un recyclage permanent de symboles, de parole et de discours en circulation, que ceux-ci soient répétés dans des interactions sociales ou dans des textes.

Pour résumer, on a vu que les oppositions entre « réel » et « fictif », entre « oral » et « écrit » peuvent être respecifiées dans la perspective d'un fonctionnement sociolangagier qui recycle en permanence le sens en circulation dans toute société, dans une variété de supports. *Jeunesse d'octobre* est tout à fait représentatif de cette itérativité des pratiques langagières : de jeunes Hongrois arrivent en France et entrent en contact avec Nicolas Baudy. Ils tiennent des entretiens en hongrois, que Baudy traduit et réécrit en français. Le corpus sur lequel repose cet article contient la formulation d'une expérience que ces jeunes Hongrois ont vécue précédemment. Leurs témoignages sont l'occasion d'accéder au « *actual happening* », c'est-à-dire à comment leur catégorisation en tant que jeune est devenue une ressource de contrôle et d'oppression sur eux par les membres du régime ; pratiques de catégorisation qui ont donc structuré leur expérience de vie en régime communiste. Dernière précision sur ce corpus, Baudy met en scène les jeunes Hongrois et apparaît tout au long du texte notamment par des descriptions d'actions ou d'état d'âme de ceux-ci, ou la description de la situation dans laquelle les actions des témoins se déroulent. Dans les limites de cet article, je ne prendrai pas en considération ces interventions de l'auteur qui mériteraient une étude à part entière.

## **Le dispositif de catégorisation des membres défini par Sacks**

L'intérêt de Sacks pour les phénomènes de catégorisation est venu de l'observation de conversations ordinaires. Sacks a commencé par observer que de nombreuses conversations commençaient par des questions du type « *What do you do?* » ou « *Where are you from?* ». Il a cherché à comprendre à quelles méthodes correspondaient ces questions :

*I wanted to see if there was some simple way that I could describe the items that those questions contain, so as to provide for their occurrence by rather abstract descriptions.*  
(Sacks, 1992 : 40)

Pour Sacks, une première caractéristique des catégories est qu'il s'agit d'une classe de phénomènes organisés en ensembles (*a class of category sets* ; Sacks, 1992 : 40) où chaque ensemble est constitué d'un groupe de catégories pouvant être nommé et ayant des propriétés communes. Des exemples d'ensembles sont : le *genre* ; l'*âge* ; l'*ethnie* ; la *religion* ; la *profession*. Du point de vue des membres de la société, ces ensembles servent tous à classer une population et chaque ensemble contient des catégories qui peuvent classer n'importe quel membre de la population. Sacks propose d'appeler ces ensembles des « ensembles de type-quel » (« *which-type sets* » ; Sacks, 1992 : 40) parce que les questions à propos de n'importe lequel de ces ensembles peuvent se formuler ainsi : « Pour tel ensemble, de quelle catégorie es-tu ? » (*Which, for some set, are you ? ; ibid.*). Sacks précise que la réponse « aucune »

<sup>1</sup> « my research is about conversation only in this incidental way, that conversation is something that we can get the *actual happenings* of on tape and transcribe them more or less, *i.e.*, conversation is simply something to begin with » (Sacks, 1968 ; in McHoul, 1987 : 88)

n'est pas possible dans la mesure où il existe toujours une catégorie à laquelle un membre pourra se référer. C'est pour cette raison que les questions du type « qu'est-ce que tu fais dans la vie ? » adviennent souvent en début de conversation : elles permettent d'enclencher un ensemble d'inférences liées au savoir social stocké dans la catégorie obtenue en réponse à cette première question. C'est là une seconde caractéristique fondamentale des catégories : elles rendent possible des inférences, elles sont « *inference rich* » : « *a great deal of the knowledge that members of a society have about the society is stored in terms of these categories* » (Sacks, 1992 : 40). Dans la mesure où une grande partie du savoir que les membres ont à propos de la société est « stocké », « archivé » dans ces catégories, une grande quantité de connaissances peut être « activée » à partir d'une de ces catégories : le fait d'attribuer une catégorie à un membre de la société permet d'articuler un segment de savoir social à un segment de la population (et notamment de formuler des thèmes de conversation). Enfin, une troisième caractéristique des catégories est que n'importe quel membre de la société peut être considéré comme un représentant de cette catégorie à toutes fins pratiques, c'est-à-dire pour n'importe quel but rendu possible par le savoir stocké dans cette catégorie. Sacks dénomme l'ensemble de ce dispositif de catégorisation le *MIR*. «M» (*membership*) renvoie à la propriété d'être membre, «I» (*inference rich*) renvoie à inférence et «R» renvoie à représentatif.

Pour résumer, chaque membre d'un groupe ou d'une société peut mobiliser des ensembles de catégories pour agir *avec* et *sur* d'autres membres de son groupe ou de sa société. Pour Sacks, ce dispositif est central pour décrire comment les membres s'appréhendent entre eux, *i.e.* se catégorisent – et comment ils utilisent ces catégorisations pour organiser leur vie quotidienne c'est-à-dire dans une perspective ethnométhodologique, pour comprendre d'un point de vue endogène l'ensemble des activités au cours desquelles la société émerge.

Le dispositif *MIR* offre donc un excellent point de départ pour comprendre comment s'est structurée l'expérience de vie de la jeunesse hongroise pendant la période soviétique, d'un point de vue endogène. On va voir dans la partie suivante que le système politique soviétique tel qu'il se déploie en Hongrie se caractérise d'abord par une réorganisation très particulière du dispositif de catégorisation des membres de la société dans un dispositif de catégorisation dénommé le *kader*.

### **Le cadre de catégorisation du parti communiste**

Le *kader* constitue un *dispositif de catégorisation* que les membres du parti communiste hongrois mobilisent pour catégoriser les membres de la jeunesse (mais aussi les autres générations de la population hongroise). Sa description permet de comprendre comment l'idéologie soviétique est implémentée dans la vie quotidienne de la jeunesse hongroise. Prenons connaissance de la façon dont Baudy présente ce *kader* :

*Mieux vaut tirer au clair sans plus attendre ce mot redoutable qui revient dans tous les entretiens avec les étudiants, ou tout habitant d'ailleurs du monde communiste hongrois. La déviation de ce mot allemand est mystérieuse. Durant la première guerre mondiale, il servait à désigner l'armée de réserve. Puis il disparut du langage usuel, et même durant la seconde guerre mondiale, ne reparut point. Il ressuscita avec un sens inattendu quand la Hongrie devint démocratie populaire, pourvu d'une adjonction hongroise dans « kader-lap ». Le « kader-lap » est une feuille de cadres, et le kader tout court, non une feuille mais un dossier, dont la donnée principale tient au relevé de l'origine sociale. Il semble que le classement, en ce qui concerne la jeunesse estudiantine (car tout hongrois avait un « Kader » en sorte que le mot équivalait à celui de qualité) que le classement de la jeunesse estudiantine donc, soit dû à Elizabeth Andics, la grande maîtresse de l'enseignement en Hongrie. Quelle que soit l'odyssée de ce kader, passé de l'armée K.u.K. (Königlich und Kaiserlich : Royale et Impériale comme il convenait dans*

*l'ancienne monarchie) au travail communiste dans la période de l'illégalité, et se retrempe au passage dans la notion russe de « cadre » il était devenu l'obsession et la croix de toute la population, depuis l'entrée dans les classes enfantines jusqu'à la possibilité d'exercer un métier, que ce fût celui de conducteur de tramway ou de chanteur d'opéra. (Baudy, 1957 : 20).*

Au delà de l'ironie qui ressort de la description diachronique du lexème *kader*, passé d'un système politique aristocratique à un système politique communiste, ce qui nous intéresse ici, c'est qu'il organise un « classement de la *jeunesse estudiantine* » et qu'il est « devenu l'obsession et la croix de toute la population, depuis l'entrée dans les classes enfantines jusqu'à la possibilité d'exercer un métier » (je souligne) ; *i.e.* il vise particulièrement le segment de la population en transition vers la vie adulte, la jeunesse. Le dispositif du *kader* constitue un exemple intéressant de dispositif MIR configuré par une idéologie totalitaire : en organisant un nouveau système d'inférences aux catégories lexicales, il définit réflexivement une organisation de la vie sociale, c'est-à-dire dans la perspective d'une sociologie phénoménologique, un ensemble d'attentes normatives constituant la *culture du groupe* (Schütz, 2007 [1966] : 118 ; voir aussi Garfinkel, 1967 et Barthélémy et Quéré, 2007). Cette réorganisation lexicale est opérée à l'intersection de deux ensembles de catégories, l'ensemble de la *famille* et l'ensemble de la *profession*. Le régime, grâce au *kader*, inverse les inférences rendues possibles par les catégories langagières. Le but de cette opération est de configurer l'avenir de la société à l'image de l'idéologie soviétique qui, rappelons-le, vise une palinogénèse prolétarienne : le retournement des prérogatives des classes dominantes de l'ancien régime au profit des classes prolétariennes dominées. Il y a en effet du point de vue idéologique un enjeu central à contrôler et transformer les nouvelles générations – la *jeunesse* – pour les formater à l'idéal d'une société communiste. La citation suivante montre concrètement comment le *kader* organise une nouvelle articulation des catégories lexicales de l'ensemble *famille* et de l'ensemble *profession* pour produire une nouvelle organisation socio-politique :

*(...) En haut de la pyramide [du kader] est le M1 (M de Munkas, ouvrier). Les M1 sont des fils de mineurs, de métallos, de hauts fonctionnaires du Parti, ou de membres de la Police Secrète AVH. Il n'est pas de noblesse achetée au vieux François-Joseph qui eût jamais assuré pareil privilège au départ que le M1 du « kader », à ceux qui étaient affectés à l'étude, s'entend. Puis vient le M2, qui concerne les descendants d'ouvriers moins aristocratiques. Suivent les P1, 2 et 3, paysans (Paraszt) 1, pauvre, 2, moyen, et attention ! P3, paysan riche, et marque d'infamie. Ensuite on tombe dans les catégories franchement mauvaises ; E (avec accent) (Értelmiség), intellectuel, professions libérales, enfin l'ingénieur et méprisant E (sans accent) du mot « egyéb », c'est à dire et coetera, ce qui ne compte pas, choses ou gens qui ne sont que déchets, egyéb. La classification se termine par X qui désigne les ennemis congénitaux, fils d'officiers, de nobles, ou de hauts fonctionnaires des régimes défunts. (Baudy, 1957 : 19- 20)*

Le *Kader* fonctionne donc comme une structure figée dans laquelle catégoriser un membre de la population comme *jeune*, revient à lui attribuer une place qui est fonction de la profession de ses parents. Dans cette logique, la jeunesse est indissociable de l'héritage que la génération précédente lui fait porter. Le dialogue suivant entre une étudiante et un membre du parti est typique du poids que le régime fait peser sur les jeunes en les associant systématiquement au patrimoine matériel de leurs parents :

*Avez-vous de la fortune ? – Non. – Votre père avait-il de la fortune ? – Oui. – Un tiers d'immeuble sis rue Thököly. (Baudy, 1957 : 86)*

Pour le membre du parti qui pose les questions, il n'est pas suffisant pour catégoriser l'étudiante de savoir que celle-ci n'a pas de patrimoine, il faut également savoir si son père en avait. La réponse affirmative à la deuxième question entraîne une impossibilité quasi

irréversible de suivre le cursus universitaire ou professionnel de son choix. La présentation du témoin suivant suit la même logique :

*Tamas Sarkany, fils d'un tonnelier de Békéscsaba, avait pu entrer sans grande difficulté à l'Ecole des Arts Décoratifs, bien que son « Kader » ne fut pas des meilleurs.*  
(Baudy, 1957 : 19)

Le segment de la population qui peut être catégorisé comme *fil de...* perd de ce fait toute autonomie : ces *fil de...* n'existent plus en tant que groupe autonome, mais en tant que groupe dont les perspectives dépendent exclusivement de la position sociale de la génération de leurs parents. Une fois qu'un *jeune* est catégorisé comme *fil de...*, l'ensemble des catégories auquel il pourra prétendre est déterminé à l'avance en fonction du système de correspondances établi par le *kader*. De cette façon, pour les membres du Parti communiste le *kader* devient l'outil de contrôle des trajectoires socio-professionnelles de tous les jeunes d'une période donnée. On comprend dès lors la centralité que les pratiques langagières et les pratiques de catégorisation qu'elles rendent possibles vont occuper dans les processus de différenciation et de lutte sociale. La mise en œuvre du *kader* va notamment entraîner des interprétations divergentes de la réalité sociale entre les jeunes membres de la population catégorisés comme *fil de...* et les membres du Parti. J'examine dans la partie suivante comment la jeunesse du pays comprend, interprète et répond à ce dispositif de catégorisation dans des situations concrètes. Je développe pour cela les notions de *conflit de catégorisation* et d'*insécurité catégorielle*.

### Conflits de catégorisation

Les extraits suivants montrent comment les membres de la société que les fonctionnaires du parti catégorisent comme *jeunes* (i.e. *fil de...*) interprètent la catégorisation dont ils font l'objet.

#### Extrait 1 : Un boulanger exploiteur

On m'a par deux fois refusé l'entrée à l'Université ! Mon père était « maszek » (Magan Szektor – secteur privé). Même l'avis transmis par le lycée était défavorable étant donné que ma famille prenait place au rang des exploiters. Je ne comprends, s'écrie-t-il. Où est l'exploitation, quand mon père a travaillé depuis l'âge de quatorze ans ! Il avait succédé à mon grand-père au four. Exploiteur, parce qu'il a donné un métier et du travail aux compagnons qui l'aidaient ? Il se levait tous les matins à trois heures, comme eux tous, un cousin, le fils de ma marraine, des gars du village qui avaient voulu s'embaucher comme mitrons. Je suis fils d'exploiteur ? (Baudy, 1957 : 87-88)

#### Extrait 2 : Compétence vs origine sociale

J'ai connu au lycée, poursuit Pista, un garçon passionné de physique, de mathématiques et d'astronomie. Ses professeurs, et des gens compétents en dehors de l'école, étaient émerveillés de ses dons. Par six fois, il a essayé d'entrer à l'Université. Six fois, sa demande a été rejetée, parce que son père avait été officier de carrière. Quand je l'ai vu pour la dernière fois, il était cantonnier et travaillait sur la chaussée. C'est ça la contre-sélection. (Baudy, 1957 : 88)

Dans l'extrait 1, la catégorisation du jeune dénommé Pista en *fil d'artisan boulanger* devient du point de vue du Parti un critère pour le *contre-sélectionner*, c'est-à-dire lui interdire l'accès à l'université. Du point de vue de l'administration, le trait saillant pour catégoriser le père de Pista c'est que celui-ci est *propriétaire* et *qu'il emploie d'autres travailleurs*. Il entre dès lors dans la collection de catégories des « *exploiteurs* ». Face à cette catégorisation administrative, le jeune étudiant oppose une catégorisation qui se fonde sur la

pratique quotidienne de son père, qui partage la même vie que ceux qui travaillent avec lui (« *Il se levait tous les matins à trois heures, comme eux tous* »). Pour Pista, son père est un *travailleur* comme les autres. Le conflit réside ici dans l'opposition entre les catégorisations d'*exploiteur* et de *travailleur*.

Le conflit émerge d'autre part dans la décontextualisation qu'impose la catégorisation du *kader* par rapport à l'espace social des pratiques situées des étudiants. En effet, dans son application stricte de l'idéologie contenue dans les catégories du *kader*, la logique administrative ignore les relations sociales endogènes des membres de la société : les relations familiales (*cousin ; fils de ma marraine*) ou de voisinage n'ont aucune pertinence pour peu que l'on active la catégorie d'*exploiteur*. Si du point de vue des membres de sa famille, le père de Pista leur *rend service* en leur donnant un travail et un salaire, la logique administrative renverse l'interprétation de cette situation en la voyant comme une relation d'exploitation dont le bénéficiaire est le père de Pista alors que ses employés en sont les victimes.

Pour résumer, du point de vue du Parti, la catégorisation de Pista en *fils d'exploiteur* et sa contre-sélection sont idéologiquement fondées : en n'accédant jamais à l'université il ne reproduira pas la position d'exploiteur de son père. Pista reste prisonnier de la catégorie attribuée à son père, en contradiction avec la sélection de la catégorie « travailleur » documentée par son expérience vécue.

Le même phénomène de décontextualisation est observable dans l'extrait 2 où Pista cite le cas d'un ancien camarade de classe, comparable au sien. La catégorisation endogène, fondée sur l'expérience du terrain, proposée par « *ses professeurs et des gens compétents en dehors de l'école* », qui trouvaient à cet élève un véritable *potentiel*, est ignorée et invalidée par la catégorisation idéologiquement fondée de l'administration, pour qui le critère pertinent de catégorisation de cet individu *en âge d'entrer à l'université* n'est pas celui des *qualités personnelles*, mais celui de la *l'origine sociale*, indexée par la position professionnelle du père sous l'ancien régime. L'accès à l'université au fils d'un ancien officier de carrière est impossible, quelles que soient ses qualités personnelles.

À partir de ces deux extraits on peut définir le *conflit de catégorisation* comme un antagonisme fondamental entre deux principes de perception du monde social : 1- le principe de perception des membres de la société qui se fonde sur une expérience inscrite dans des situations de vie réelle, et qui vont sélectionner l'âge et les qualités d'un individu comme critères pertinents pour décider de sa trajectoire éducative ; 2- celui des membres du Parti qui substituent aux critères fondés sur l'expérience endogène les principes de classification et de description de la réalité contenus dans l'idéologie communiste. La pertinence de l'âge et des qualités d'un individu est niée au profit du critère unique de l'origine sociale. Autrement dit, le *kader* permet aux membres du Parti de faire dépendre l'activation de la catégorie *âge* à l'origine sociale. Dans le cas où l'origine sociale n'est pas pertinente, les possibilités liées à la *jeunesse* dans d'autres systèmes sociaux, *e.g.* développement des qualités personnelles, droit d'entrer à l'université, etc., deviennent indisponibles. Du point de vue du Parti, les potentialités personnelles attachées à l'âge d'un individu deviennent secondaires par rapport à celles attachées à son origine sociale.

## **La catégorisation et l'organisation des activités sociales.**

### **Insécurité catégorielle**

La mise en application du *kader* par les membres du Parti se réalise par une vérification constante et méticuleuse, véritable méthode de surveillance par auto-restitution de leur *kader* par les jeunes, amenés à justifier en toute occasion leur droit à prétendre à telle ou telle position/catégorie sociale. Le témoin de l'extrait 3 donne un exemple de ce phénomène de

*vérification* à l'occasion d'un examen d'entrée d'une école de théâtre et cinéma, où les étudiants se présentent sous l'œil de quelques membres du Parti.

### *Extrait 3. Avouer ses origines sociales*

Nous nous asseyons tous autour d'une longue table. Chacun se lève, tour à tour, et raconte sa vie. Je regardais les visages, j'écoutais les garçons et les filles. Que faisaient leurs parents, qu'avaient-ils fait eux-mêmes pendant la guerre, et que font-ils depuis la libération ?

À mesure que se poursuivaient les confessions, je pâlisais d'envie. Pour la plupart, ils pouvaient faire état d'une origine excellente, les uns paysanne, les autres, ouvrière. Bien sûr leurs déclarations allaient être contrôlées. Je n'en menais pas large. J'ai avoué un père professeur, sans parler de la tare de la famille, l'immeuble de la rue Thököly. Je ne pourrais pas la cacher longtemps : on demandait sans cesse de nouvelles biographies, et dans chaque nouvelle école, dans chaque nouveau travail, les anciennes déclarations vous suivaient. Malheur à vous si l'année de la vaccination indiquée sur les différentes formules n'était pas la même ! C'était même là le moyen de chicanes que les spécialistes des Kaders employaient le plus fréquemment. « Comment, en 1949, vous avez déclaré que vous aviez commencé vos études à X..., et maintenant vous déclarez qu'à cette date vous habitez le 9<sup>ème</sup> arrondissement ? Que voulez-vous cacher ? (Baudy, 1957 : 92)

Le témoin de l'extrait 3 commence par décrire le cadre participatif (« *participation framework*<sup>2</sup> » ; Goffman, 1981 : 137) dans lequel se déroule l'interaction entre les candidats à l'examen d'entrée à l'école et les membres du Parti. Le cadre physique prend la forme d'une assemblée autour d'une table où le mode de participation est la prise de parole successive de chaque participant qui rend publique sa présentation aux autres, qui l'écoutent. Ce format de participation place chaque jeune sur une scène qui rend pertinente l'activation des critères du *kader* pour organiser une présentation de soi. Cette activité de présentation de soi en public participe ainsi d'une socialisation des critères d'évaluation du *kader* : elle conduit les participants à intérioriser, adopter et manifester ces critères pour se présenter mais aussi pour interpréter la présentation des autres. Ce *setting* institutionnalise réflexivement les principes de catégorisation mis au point par le Parti et assigne à leur adoption la légitimité de l'Etat. Les jeunes participants organisent en effet leur présentation en s'orientant vers la valeur de certaines origines sociales, *excellentes*, quand d'autres sont seulement, et difficilement, *avouables*. Une incohérence minime dans les déclarations et c'est la porte d'une école ou d'une profession qui se ferme définitivement.

L'adoption de ces critères ne va pas sans problème. Cette situation d'examen contient en effet simultanément des attentes contradictoires. Pour le témoin, la situation d'examen intègre la chance d'une possible réussite. Mais simultanément le témoin sait que ses origines sociales sont, d'après le *kader*, incompatibles avec son choix de trajectoire scolaire. *L'insécurité catégorielle* désigne cet état organisé dans et par l'institution scolaire qui place l'individu en face d'une incompatibilité entre les inférences attachées à la catégorie qui lui est attribuée et les attentes de réussite possible portées par la situation.

### *Extrait 4. Écrire son autobiographie*

Mon cousin Paul T... avait voulu être médecin, mais il n'avait été accepté que dans la section de géologie de la Faculté des sciences. Pendant qu'il faisait son service militaire, il devait comme

<sup>2</sup> « if one starts with a particular individual in the act of speaking (...) one can describe the role or function of all the several members of the encompassing social gathering from this point of reference (whether they are ratified participants of the talk or not) (...). The relation of any one such member to this utterance can be called his "participation status" relative to it, and that of all the persons in the gathering the "participation framework" for that moment of speech. » (Goffman, 1981 : 137).

toutes les autres recrues, écrire son « curriculum vitae », chaque semaine, presque chaque jour. La trentième fois, lassé, humilié, il écrivit sur le formulaire un poème en trois strophes qu'il intitula « Autobiographie ». L'affaire m'a beaucoup fait rire à l'époque. C'était en 1950. Ce poème... voyons, disait ceci : « Toute ma vie, je me suis promené parmi les roses – Et je n'ai récolté que des épines... Toute ma vie j'ai bâti des projets hardis – Et je n'ai recueilli que le mépris – Longtemps, je me suis laissé leurrer par des rêves – Et quand j'ai voulu que la réalité enfin m'apparût – Voici que la fumée a tout recouvert et que mes décisions se sont envolées.

Trois jours après cette blague, l'Avo [la police secrète] a arrêté mon cousin, et pendant trois jours et trois nuits l'a soumis à un interrogatoire serré ; par-dessus tout, la police voulait savoir ce qu'il entendait par « fumée » ? Le pauvre garçon n'en démordit pas : ce n'était qu'une licence poétique ; il s'agissait de son désarroi, en somme d'une autocritique. (*Baudy, 1957 : 93*)

Cet extrait nous montre la *dimension temporelle* de la surveillance institutionnalisée par le *kader*. Cette surveillance ne s'exerce pas uniquement à l'entrée des institutions scolaire ou militaire, elle s'exerce aussi de l'intérieur de ces institutions de façon répétitive. La demande des membres du Parti d'écrire son *curriculum vitae* presque chaque jour installe et socialise les critères du *kader* sous le régime de l'*obsession*. Pour la sémiologie psychiatrique, l'obsession est un *symptôme* qui tient de la névrose obsessionnelle ou du trouble obsessionnel compulsif. En installant la surveillance catégorielle dans le temps, et grâce à la méticulosité des spécialistes du *kader* qui vérifient chaque parole, chaque information, à chaque nouvelle occasion, le régime totalitaire a pour caractéristique de constituer en obsession son idéologie chez l'ensemble des membres de la jeunesse qui l'intériorisent pendant leurs passage dans ses institutions. On peut donc dire que le régime totalitaire construit et répand une pathologie sociale chez sa jeunesse – l'obsession des origines sociales – qui induit aussi des réactions de défense et de rejet chez celle-ci. Il est intéressant de voir que l'acte de résistance contre cette pathologie imposée par l'état totalitaire peut prendre une forme poétique. Le registre poétique permet en effet la description, sous forme de métaphore, des maux réels de la vie quotidienne d'un individu exposé à la pathologie sociale institutionnalisée par l'Etat. Deleuze (1987) souligne à ce propos « une affinité fondamentale entre œuvre d'art et acte de résistance ». L'extrait suivant montre cette affinité dans le cas d'une pièce de théâtre montée par des étudiants :

#### *Extrait 5 : Le théâtre comme résistance*

Gardée derrière les portes closes, la jeune génération hongroise a trouvé mille moyens de manifester sa vitalité. En évoquant le pamphlet (nom donné par les étudiants à une suite de saynètes satiriques de leur création) joué par son école en 1953, Agnès éclate de rire.

On nous enseignait l'histoire du cinéma, mais nous ne pouvions pas voir les films décisifs dans l'histoire du cinéma, ceux de Chaplin, par exemple. Le motif de notre pamphlet était Chaplin visitant Budapest. Il arrive à notre école et veut s'entretenir avec notre directeur, Zsuzsa Simon. Celle-ci n'est pas visible. Chaplin la cherche partout. Les élèves le conduisent dans toutes les classes, lui montrent tous les recoins. Tout en cherchant Zsuzsa Simon – que la Révolution a destituée, soit dit en passant, et qui sous Kadar a retrouvé à l'École un poste de professeur – Chaplin assiste au cours de marxisme et participe au cours de défense nationale. Lui-même, nous confie-t-il, aimerait revoir un de ses films, ici à Budapest : mais il doit d'abord répondre aux questions embarrassantes du secrétaire du parti : ses origines sociales autorisent-elles pareille faveur ? Enfin, il est introduit dans le saint des saints, le bureau de Zsuzsa Simon, où il se retrouve en présence d'un gramophone sur lequel tourne un disque. Il entend la voix de la directrice. – « Comment vas-tu Charlie ? as-tu de l'argent ? Comment va le moral ? Tu es membre de la Disz, de la Disz, de la Disz, répète inlassablement le disque rayé... (*Baudy, 1957 : 196*)

La mise en scène de Chaplin visitant Budapest et l'école des étudiants est l'occasion pour ces derniers de révéler toute l'absurdité du système éducatif. En appliquant la vérification de l'origine sociale à une figure faisant autorité dans l'histoire du cinéma, les étudiants peuvent représenter un système qui empêche tout épanouissement créatif. Le fait que Chaplin lui-même ne puisse accéder à ses films est un euphémisme révélant que la mise en œuvre du *kader*, ne permettra jamais à quiconque, même à quelqu'un aussi doué que Chaplin, de monter le moindre film. Le caractère borné des membres du Parti apparaît dans leur représentation par un disque : leur discours et leur comportement n'est rien d'autre qu'une répétition automatique interdisant toute communication. En rendant possible la représentation d'un système politique absurde à travers des formes symboliques, l'expression artistique offre donc aux étudiants un espace de résistance.

*L'insécurité catégorielle* désigne un phénomène double. D'une part, elle renvoie à l'organisation sociale d'une ségrégation scolaire et professionnelle que les membres de la population pouvant prétendre au statut d'étudiant expérimentent si la catégorisation que les membres du Parti leur appliquent est incompatible avec la trajectoire scolaire et professionnelle qu'ils visent. *L'insécurité catégorielle* désigne d'autre part le fait que la catégorie à laquelle un étudiant peut s'identifier n'est jamais acquise une fois pour toutes, du fait de la répétition des vérifications et la méticulosité des spécialistes du *kader*. L'insécurité catégorielle se manifeste dans les façons de faire des membres de la jeunesse qui *surveillent leurs propres paroles* pour tenter de les rendre compatibles avec l'idéologie du Parti. La catégorisation qu'ils peuvent induire d'eux-mêmes dans les multiples occasions de vérification auxquelles les exposent régulièrement les membres du Parti devient ainsi un principe d'organisation de leur conduite : autant que faire se peut, les étudiants ne montrent rien qui puisse conduire à une catégorisation négative. Face à cette insécurité catégorielle, l'expression artistique offre cependant aux étudiants un espace possible de contestation et de dénonciation de ce système politique. Dans l'espace artistique, les étudiants partagent leur vision commune de cette insécurité, premier pas vers une contestation plus structurée. La perception socialement organisée et communiquée de l'insécurité catégorielle est l'un des facteurs qui conduira à la révolution.

### **Surveillant/surveillé, la dimension interactionnelle de la catégorisation en milieu totalitaire**

Les catégories sont une ressource autour de laquelle s'organisent les activités sociales (Sacks, 1992). Un exemple avancé par Watson (1994) pour faire comprendre ce phénomène est celui de la queue devant un magasin. Chaque personne, par sa façon de se placer derrière une autre personne va se rendre identifiable comme « faisant la queue », activant par là l'ensemble des attentes sociales spécifiques de cette activité (e.g. on ne passe pas devant la personne devant soi, on sera servi par ordre d'arrivée, etc., chaque remise en cause de cette attente motivant un rappel à la règle et des réparations par les autres participants faisant la queue). La catégorisation est donc une « activité culturelle méthodique » (Watson, 1994 : 152).

Les deux extraits suivants de *Jeunesse d'octobre* présentent par rapport aux précédents la particularité de montrer la catégorisation comme principe d'organisation de l'interaction sociale entre membres du Parti et étudiants. Cette catégorisation émerge réflexivement avec l'organisation des tours de paroles. On va ainsi voir que lorsque les membres de la jeunesse entrent en interaction avec les membres des institutions étatiques – on considèrera ici le cas de l'institution scolaire – c'est la paire de catégories surveillants/surveillés qui est activée et qui structure réflexivement l'activité.

La paire de catégories surveillant/ surveillé intervient ici en tant que dispositif d'organisation de l'interaction langagière en milieu totalitaire. Les catégories de

« surveillant » et « surveillé » engendrent des obligations et des droits (Watson, 1994 : 165) qui structurent l'interaction sociale. Au cours de l'interaction entre le surveillant et le surveillé, le surveillant cherche à obtenir un certain type d'information du surveillé. Dans l'extrait suivant, le membre du Parti tente d' enrôler un étudiant dans la surveillance de ses camarades. L'étudiant manifeste à cette occasion une culture de la méfiance.

*Extrait 6 Beépiteni (Installer) : organiser la surveillance mutuelle*

Et j'arrivai une fois encore en retard à l'école. J'allais non sans appréhension chercher ma carte d'identité dans le bureau de la femme Koltai. Elle m'offrit une chaise, s'intéressa à ma vie privée, bref, se révéla d'une prévenance extrême.

- j'ai beaucoup de sympathie pour vous, camarade Sarkany. Vous avez un tempérament d'artiste, et la discipline doit souvent vous peser, je le comprends bien. Y a-t-il dans votre classe des garçons de votre qualité, dont vous vous sentiez proche ? Ou bien s'en trouve-t-il dont la mentalité ne vous plait guère ?

- Il y a des gars bien, et d'autres qui le sont moins. Pourquoi ?

- Qui par exemple ? insista la Koltai.

- Je n'aime pas parler derrière le dos des gens, lui dis-je. Je n'aime pas désigner les gens nommément. Soudain, j'avais compris : la garce essayait de « m'installer » (Beépiteni : enfermer dans la maçonnerie ; littéralement, incorporer). J'ai l'air comme ça plutôt docile. Je me levai, un peu trop brusquement.

- Parfait, camarade Sarkany. Je voulais seulement vous mettre à l'épreuve, me dit la Koltai d'un ton sec. (Baudy, 1957 : 25)

Alors que la secrétaire attachée à la *Disz*<sup>3</sup> pourrait saisir l'occasion du retard de l'étudiant pour lui rappeler son manquement au règlement (dans un contexte où une action anti-retard a été mise en place à l'école) et le sanctionner – comportement attendu en une telle occasion par l'étudiant lui-même pour interpréter ce moment (« *non sans appréhension* ») –, la secrétaire se montre au contraire prévenante, offrant à l'étudiant de s'asseoir, lui posant des questions sur ses relations personnelles (« *elle (...) s'intéressa à ma vie privée* »). La secrétaire saisit cette occasion pour mettre en œuvre une méthode qui répond à un problème pratique typique de la catégorie de *surveillant* des membres du Parti : obtenir le maximum d'informations sur ce qui se dit entre étudiants, découvrir leur opinion et finalement leur degré d'adhésion au parti. Il s'agit donc de faire parler ce jeune membre malgré lui, en lui posant des questions sur les membres de son groupe. Pour ce faire, elle commence par recatégoriser son interlocuteur non plus en tant qu'*étudiant*, mais en tant qu'*artiste*. Cette dernière catégorie permet à la secrétaire du parti d'activer un ensemble d'inférences, annoncé par le prédicat « la discipline doit vous peser ». En catégorisant son interlocuteur de la sorte, la secrétaire crée un *cadre participatif* (Goffman, 1981 : 137) dans lequel la méfiance n'est pas pertinente, offrant au jeune homme l'occasion de décrire son mode de vie et ses relations sociales (« *Y a-t-il dans votre classe des garçons de votre qualité, dont vous vous sentiez proche ? Ou bien s'en trouve-t-il dont la mentalité ne vous plait guère ?* »). En passant d'une catégorisation de son interlocuteur en tant qu'*étudiant* à une catégorisation en tant qu'*artiste*, la secrétaire tente de

<sup>3</sup> « *Dolgozo Ifjusag Szövetsége*, association de la jeunesse laborieuse, qui n'impliquait pas l'appartenance au Parti, en principe, bien qu'elle fût pratiquement obligatoire et dont les dirigeants étaient désignés par le Parti. Il faut expliquer chaque mot. Les sigles, dans la démocratie populaire hongroise sont composés souvent de manière à former des mots flatteurs appliqués à ce qu'ils désignent. *Disz* veut dire *ornement* en hongrois ». (Baudy, 1957 : 22).

désactiver la méfiance associée au cadre scolaire<sup>4</sup> et d'activer un régime de la confiance avec son interlocuteur. En recatégorisant son interlocuteur, la secrétaire transforme également, implicitement sa propre catégorie dans l'interaction : elle devient une confidente à qui l'on peut parler en toute confiance, loin des attentes du cadre institutionnel.

Pour résumer, la secrétaire commence par désactiver les attentes du cadre institutionnel et les actions que l'étudiant attend d'elle. Je propose de désigner ce phénomène sous le terme de *déconnexion catégorielle* : l'individu se présente comme ne relevant plus des comportements attachés à sa catégorie habituelle, connue de ses interlocuteurs. Le deuxième mouvement de la secrétaire consiste à adopter une attitude compréhensive vis-à-vis de l'étudiant, phénomène pour lequel je propose le terme de *connivence catégorielle*. Elle adopte une ligne de conduite qui la place en affinité avec l'étudiant. La *déconnexion catégorielle* et la *connivence catégorielle* produisent le *travestissement catégoriel* : une méthode qui permet au membre du parti de se faire passer pour ce qu'il n'est pas et de piéger les membres de la société. D'autres extraits pourraient montrer que la méthode du travestissement catégoriel peut aussi être mise en œuvre par les membres de la jeunesse (voir Lefebvre, 2016).

#### *La ligne de conduite du surveillé : la pratique de la prudence*

Sarkany adopte quant à lui une ligne de conduite<sup>5</sup> (Goffman, 1974) qui relève du régime de la *prudence*. Sans refuser de répondre à la secrétaire, il reste on ne peut plus vague (« *il y a des gars bien et d'autres qui le sont moins* »). Sa demande de justification (un *account* ; Sacks, 1992) par la question *pourquoi* (l. 8) lui permet de comprendre le but réel de la secrétaire. Sacks a souligné très tôt l'intérêt de répondre par « pourquoi » à une question à laquelle la personne questionnée veut éviter de répondre (dans l'exemple de Sacks donner son nom au centre d'appel d'un hôpital psychiatrique) :

*what one does with "Why?" is to propose about some action that it is an 'accountable action'. That is to say, "Why?" is a way of asking for an account. (...) the use of accounts and the use of requests for accounts are very highly regulated phenomena. We can begin to cut into these regularities by looking at what happens when "May I have your name?" is followed by "Why?". Then you get an account; for example, (...) "It's just for our records". To which the other might say, "Well I'm not sure I want to do anything with you, I just want to find out what you do" – so that the records are not relevant. (...) That is, if the account is to control the action, then if you can find a way that the account controls the alternative action than it proposed to control, you can use it that way.* (Sacks, 1992 : 4-5)

Dans le cas que l'on considère ici, l'utilisation de « pourquoi ? » par l'étudiant lui permet de conduire la secrétaire à révéler sa focalisation sur les informations qu'il pourrait lui donner. En effet, la secrétaire reformule sa question sans prendre le temps de formuler un *account*.

<sup>4</sup> Ce qui montre que les représentants du Parti savent parfaitement le double dispositif de catégorisation à l'œuvre chez les jeunes.

<sup>5</sup> La notion de *ligne de conduite* traverse toute l'œuvre de Goffman. Elle désigne l'ajustement mutuel auquel les participants à une interaction se livrent à toutes fins pratiques notamment pour maintenir l'intelligibilité mutuelle de l'activité ou pour préserver la face de chaque participant en évitant les actions ou propos inappropriés. Le choix d'une ligne de conduite implique notamment toute une gestion des informations que les participants détiennent les uns sur les autres pour adopter une ligne de conduite appropriée : « When an individual enters the presence of others, they commonly seek to acquire information about him or to bring into play information about him already possessed. They will be interested in his general socio-economic status, his conception of self, his attitude toward them, his competence, his trustworthiness, etc. Although some of this information seems to be sought almost as an end in itself, there are usually quite practical reasons for acquiring it. Information about the individual helps to define the situation, enabling others to know in advance what he will expect of them and what they may expect of him. Informed in these ways, the others will know how best to act in order to call forth a desired response from him. » (Goffman, 1956 : 1).

Dès lors, son travestissement catégoriel devient évident du point de vue de l'étudiant. Elle ne s'est pas transformée en amie, elle est au contraire en plein exercice de surveillance : elle essaye de *l'installer*, lui, en tant qu'espion de l'administration. L'existence d'un terme en hongrois (*Beépíteni*) pour désigner cette façon de faire des membres du Parti montre qu'il s'agit d'une pratique connue, *répandue*, faisant partie d'une culture de la surveillance, que les membres de la population ont appris à identifier. La demande d'*account* apparaît dès lors comme une méthode qui permet aux étudiants de déceler les pièges des espions du Parti.

L'étudiant organise donc sa contribution à l'interaction de façon à contrôler les informations qu'il pourrait communiquer au membre du Parti. *Se méfier* est une pratique langagière qui est une réponse à l'insécurité catégorielle que les étudiants expérimentent dans leur vie quotidienne et qu'ils mettent en œuvre dans leur participation à l'interaction verbale. Aux méthodes de surveillance des membres du Parti répondent donc les méthodes de *méfiance* des membres de la jeunesse. Ces méthodes sont des accomplissements organisés à partir des catégories de participation surveillant/ surveillé qui sont inhérentes à l'organisation des tours de parole dans la conversation (voir Watson, 1994 : 162).

### **Conclusion : de la systématité des pratiques de catégorisation décrites dans cet article**

On a vu que les phénomènes de catégorisation se manifestent principalement dans l'organisation sociale (insécurité et conflits catégoriels) et interactionnelle (catégories surveillant/surveillé) des pratiques langagières. C'est donc en observant les pratiques langagières que les processus de différenciation sociale peuvent être appréhendés dans une perspective qualitative, au plus près des perspectives spécifiques de chaque membre de la société. L'observation des pratiques langagières offre donc les fondements d'une réflexion pluridisciplinaire croisant sociolinguistique interactionnelle, sociologie, histoire et sciences politiques.

J'ai avancé l'idée que le phénomène de catégorisation est un bon candidat pour comprendre l'implémentation de l'idéologie totalitaire dans la société à la fois du point de vue de sa diffusion par les membres du Parti et de son interprétation par un segment de la population catégorisé comme *filis de... i.e.* la jeunesse, dont elle structure quotidiennement l'expérience de vie sociale. Ces phénomènes de catégorisation permettent aussi de comprendre ce qui a mené la jeunesse hongroise à jouer un rôle important dans la révolution de 1956.

On a vu tout d'abord que l'idéologie soviétique se structure elle-même à travers un dispositif de catégorisation, le *kader*, qui crée un système d'inclusion/ exclusion ne tenant aucun compte de la vie concrète et située de la jeunesse. Elle ramène en effet la complexité de l'expérience sociale à un critère unique, celui de l'origine sociale sous l'ancien régime, pour décider des trajectoires professionnelles accessibles à chaque membre de la jeunesse.

J'ai développé certaines notions qui permettent de décrire les effets de ces pratiques de catégorisation dans la vie intersubjective de la jeunesse hongroise pendant cette période historique. Le conflit de catégorisation et l'insécurité catégorielle qu'il engendre, l'organisation des interactions langagières sous le régime de la paire surveillant/surveillé, sont certainement parmi les phénomènes majeurs qui permettent de rendre compte de l'expérience de vie des membres de la jeunesse en milieu totalitaire.

Dans ces remarques conclusives, je voudrais répondre à une interrogation possible concernant l'opérativité descriptive de ces notions au-delà des cas particuliers évoqués dans les extraits. On pourrait objecter en effet qu'il ne s'agit là que de cas particuliers sans valeur représentative réelle. Sans prétendre que ces pratiques de catégorisation et les effets

interprétatifs qu'elles engendrent soient les seuls existants, ni qu'ils épuisent la description de l'expérience de vie en milieu totalitaire, elles nourrissent néanmoins une *approche qualitative* de ce phénomène. La démarche heuristique de l'ethnométhodologie repose sur l'affirmation du caractère méthodique des pratiques sociales (Garfinkel, 1967). Toute pratique sociale est le résultat de la mise en œuvre d'une méthode qui a des propriétés organisationnelles et routinières. Le caractère routinier des pratiques sociales renvoie à leur *systematicité*, i.e. la même méthode peut être appliquée de la même façon un nombre de fois infini. Ainsi, dans le cas des sociétés totalitaires, les méthodes attachées à la paire de catégories *surveillant/surveillé* comme le *travestissement catégoriel*, qu'on a décrites ne sont pas des phénomènes liés au hasard et qui n'apparaîtraient qu'une fois pour disparaître à tout jamais. Ce sont au contraire des méthodes qui sont mobilisées systématiquement quand les membres du Parti et les membres de la population entrent en interaction. La constitution de collections de ces phénomènes à partir des témoignages de *Jeunesse d'octobre*, mais aussi d'autres sources reste un programme à poursuivre pour affiner leur analyse. D'autre part, les limites de cet article ne permettent pas d'étendre le corpus par exemple aux méthodes d'organisation des étudiants en réseaux secrets (voir à ce sujet Baudy, 1957 : 260-265 ; Lefebvre, 2016) ou aux méthodes coercitives les plus brutales du Parti (voir à ce sujet les témoignages de Gabor Pakozdi et de Bela Molnar ; Baudy, 1957 : 259-298). Les pratiques langagières de catégorisation qu'on a examinées dans cet article permettent néanmoins de comprendre certaines des causes qui ont poussé la jeunesse hongroise à se révolter et à apparaître comme un segment de la société tentant de contribuer au rejet d'un usage pervers et paradoxal de catégories par l'État.

Enfin, je fais l'hypothèse que les phénomènes de catégorisation décrits dans un contexte totalitaire pourraient *mutatis mutandis* servir de base pour décrire l'expérience de la jeunesse dans des systèmes politiques moins autoritaires. On peut supposer en effet que les conflits de catégorisation et l'insécurité catégorielle ou que la paire de catégories *surveillant/surveillé* ne sont pas spécifiques de régimes totalitaires : des jeunes issus de milieux dits défavorisés et/ ou minoritaires peuvent bien être confrontés à de tels phénomènes dans leur relation avec l'institution scolaire ou judiciaire dans les pays occidentaux, à notre époque. Si les méthodes mises en œuvre par les membres du Parti communiste, qu'on a qualifiées de *travestissement catégoriel* ne sont certainement pas applicables telles quelles (on suppose en effet la sincérité des membres représentant les institutions étatiques dans nos sociétés occidentales), il n'en reste pas moins que des phénomènes de *déconnexion* ou de *connivence catégorielle* pourraient être repérés comme méthodes permettant par exemple à un travailleur social ou à un enseignant de laisser de côté les attentes normatives liées à sa catégorie pour faciliter l'échange avec un individu catégorisé comme « jeune en difficulté ». La méthode serait la même qu'en milieu totalitaire, mais les objectifs différents. Cette remarque ouvre sur la question du continuum des pratiques sociales et langagières d'une organisation politique totalitaire d'une part et d'une organisation politique démocratique d'autre part, et des conditions de passage de l'une à l'autre.

## Bibliographie

- ANTAKI Charles, WIDDICOMBE Sue, 1998, *Identities in Talk*, London, Sage.
- ARENDRT Hannah, 2002, [1951], *Le système totalitaire, les origines du totalitarisme*, Editions du Seuil, Paris.
- BARTHELEMY Michel, QUERE Louis, 2007, « L'argument ethnométhodologique. Introduction à Recherches en ethnométhodologie », dans Garfinkel, Harold 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, Paris, pp. 9-44.

- BAUDY Nicolas, 1957, *Jeunesse d'octobre. Témoins et combattants de la Révolution hongroise*. La Table Ronde, Paris.
- BAUDY Nicolas, 1967, *Le marxisme. Le centenaire du « capital »*, Encyclopédie Planète, Editions Planète, Paris.
- BERELOWITCH Wladimir, 1992, « La « soviétologie » après le putsch. Vers une guérison ? », *Politix*, n°18, pp. 7-20.
- BONNARDEL Yves, 2015, *La domination adulte : l'oppression des mineurs*, Editions Myriadis, Paris.
- DELEUZE Gilles, 1987, « Qu'est-ce que l'acte de création ? » dans Conférence donnée dans le cadre des « Mardis de la Fondation », *Cahiers multimédia de Ministère de la Culture et de la Communication*, le 17 mars 1987.
- DERRIDA Jacques, 1988, *Limited INC*. Evanston, IL, Northwestern University Press.
- DUBET François, 1996, « Des jeunesses et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et société*, n+281, pp. 23-35
- DUPRET Baudoin & FERRIE Jean Noël, 2010, « L'idée d'une science sociale et sa relation à la science politique », *Revue française de science politique*, Paris, Presses de Science Po, 2010/6, pp. 1159-1172.
- DURKHEIM Emile, 2002 [1895], *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Prentice-Hall, Polity Press. (Traduction française : 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF).
- GARFINKEL Harold, SACKS Harvey, 1970, « On Formal Structures of Practical Actions », dans John C McKinney & Edward A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments* New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 337-366.
- GENTILE Emilio, 2006, « Fascisme, totalitarisme et religion politique : Définitions et réflexions critiques sur les critiques d'une interprétation », *Raisons politiques*, n°22, pp. 119-173.
- GENTILE Emilio, 2008, « Le silence de Hannah Arendt : l'interprétation du fascisme dans les origines du totalitarisme », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°55-3, pp. 11-34.
- GOFFMAN Erving, 1956, *The Presentation of Self in Every Day Life*, University of Edinburgh, Social Sciences Research Center.
- GOFFMAN Erving, 1981, *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- GRECO Luca, MONDADA Lorenza, RENAUD Patrick (dir.), 2014, *Identités en interaction*. Limoges, Lambert Lucas.
- GRIFFIN Roger, 2010, « Exploding the continuum of history: a non-Marxist's Marxist model of fascism's revolutionary dynamics », dans Traian Sandu (dir.), *Vers un profil convergent des fascismes? "Nouveau consensus" et religion politique en Europe centrale*, *Cahiers de la nouvelle Europe*, pp. 27-49.
- LEFEBVRE Augustin, 2015, « La catégorisation dans *Jeunesse d'octobre* de Nicolas Baudy : expérience et idéologie du totalitarisme », dans Judit Maar et Augustin Lefebvre (dir.), *Exils et transferts culturels dans l'Europe moderne*, *Cahiers de la nouvelle Europe*, L'Harmattan, Paris, pp.167-176.
- LEFEBVRE Augustin, 2016, « La gestion de l'idéologie totalitaire par les membres de la société : une approche praxéologique de l'espace social », dans Judit Maar et Augustin Lefebvre (dir.) *Sociétés plurielles contemporaines : crise et transferts culturels*, *Cahiers de la nouvelle Europe*, L'Harmattan, Paris, pp. 197-210.
- MANNHEIM Karl, 2011 [1928], *Le problème des générations*, Armand Colin, Paris.
- McHOUL Alexander W., 1987, « An initial investigation of the usability of fictional conversation for doing conversation analysis », *Semiotica* n°67-1/2, pp. 83-104.
- MORIN Edgar, 1973, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Editions du Seuil, Paris.

- SACKS Harvey, 1992, *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell.
- SEARLE John R., 1977, « Reiterating the differences : A reply to Derrida », *Glyph*, 1, pp. 198-208.
- SCHÜTZ Alfred, 2007 [1966], *Essais sur le monde ordinaire*, Le Félin Poche, Paris.
- TOURAINÉ Alain, 1968, *Le communisme utopique, le mouvement de Mai 68*, Editions du Seuil, Paris.
- WATSON Rod, D., 1994, « Catégories, séquentialité et ordre social : un nouveau regard sur l'œuvre de Sacks », in *L'enquête sur les catégories*, B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (dir.), *Raisons pratiques*, n°5, pp. 151-184.
- WERTH Nicolas, 2001, « Le stalinisme au pouvoir. Mise en perspective historiographique. » *Vingtième siècle*, n°69, pp. 125-135.

# ***JKIFF !! EN PLUS MOI OSI CHUIS UNE Z ! RECONNAISSANCE DE LA DIFFÉRENCE ET CONSTRUCTION DE LA CONNIVENCE DANS LE DIALOGUE ENTRE LES CHRONIQUEUSES ET LEURS LECTRICES***

**Violaine Bigot**

**Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Diltec Ea 2288**

**Nadja Maillard-De La Corte Gomez**

**Université d'Angers, Cirpall EA 7457, Projet GEDI (Genre et discriminations sexistes et homophobes)**

## **Introduction**

Depuis le début de la décennie 2010, de jeunes internautes, presque exclusivement des jeunes filles, qui se présentent comme issues de familles de migrants installées dans des quartiers périphériques de grandes villes, mettent en ligne sur différents réseaux sociaux (skyrock, puis facebook et plus récemment wattpad) des récits autobiographiques qu'elles appellent « chroniques<sup>1</sup> ». Ces récits publiés sous formes d'épisodes dépassent le plus souvent les 200 000 mots, et regroupent plusieurs milliers, parfois plusieurs dizaines de milliers de lecteurs. Nous avons précédemment dégagé les caractéristiques de ce genre nouveau<sup>2</sup>, en étudiant des discours où les autrices et/ou les lectrices<sup>3</sup> discutaient (à la fois dans les chroniques elles-mêmes et sur d'autres espaces numériques – forums, etc.) de l'émergence de cette pratique, nouvelle sur internet mais qui n'est pas sans lien avec d'autres pratiques littéraires plus anciennes (journal intime, roman sentimental, écriture en feuilleton, etc.) (Bigot et Maillard-De La Corte Gomez, à paraître). Une deuxième étude (Bigot et Maillard-

---

<sup>1</sup> Les chroniques auxquelles nous nous sommes intéressées sont celles que les autrices et lectrices appellent « chroniques réelles ». Elles se distinguent des chroniques « fictives » par le fait que les autrices nouent avec leur lectorat un contrat explicite de « véracité ».

<sup>2</sup> Bigot, Maillard et Lambert, 2016.

<sup>3</sup> La consultation du profil des internautes qui laissent des commentaires à la suite des épisodes fait apparaître un pourcentage de lecteurs masculins en dessous des 5%. Souad (*Petite Cendrillon amoureuse du prince du ghetto*), s'adressant à son lectorat, écrit d'ailleurs : « j'sais pas si vous, vous y avez pensé mes lectrices *émoticône heart* (et lecteurs s'il y en a) », manifestant ainsi que le profil type du lecteur est bien une « lectrice ». Par commodité d'expression nous parlerons donc des « lectrices ». Nous parlons également de chroniqueuses (et parfois, pour des raisons d'alternance stylistique d'« autrices »).

De La Corte Gomez, 2017) nous a permis de montrer la très grande diversité des pratiques langagières des jeunes pairs mis en scène (et en dialogue) par les chroniqueuses, et la capacité de ces dernières à mettre cette diversité au service de leur narration. Dans les trois chroniques que nous avons étudiées, nous avons pu montrer que les chroniqueuses mettent en discours un entre-soi interculturel où la diversité des parcours migratoires familiaux, des langues, des religions, des quartiers d'habitation est fortement thématisée. Mais nous avons également montré que cet entre-soi mosaïque des « jeunes de la cité », s'il constitue le principal cadre des récits, ne se présente pas du tout comme un réseau fermé. Il est relié à d'autres réseaux interactionnels (familiaux, commerciaux, scolaires...) dans lesquels les chroniqueuses et leurs pairs mobilisent d'autres ressources de leur répertoire langagier pour entrer en contact avec d'autres interlocuteurs. Les dialogues mis en scène par les chroniqueuses, souvent loués pour leur réalisme dans les commentaires laissés par les lectrices, révèlent, dans les interactions plurilingues familiales, les échanges avec les membres des équipes éducatives du lycée, le personnel hospitalier, les policiers, etc., l'étendue du répertoire langagier des chroniqueuses et de leurs pairs. Dans l'écriture des dialogues, les chroniqueuses s'appuient sur leur sens de l'observation des jeux de variation stylistique et sur leur compréhension du rôle de cette variation dans la construction des relations interpersonnelles pour mettre les mouvements de convergence ou de divergence stylistique (Auzanneau et Juillard, 2012a) au service du récit.

Dans cet article, nous nous intéresserons moins aux interactions entre les personnages des récits des chroniques qu'aux interactions qui se développent entre les chroniqueuses et leurs lectrices. Les pages où sont publiées ces chroniques présentent deux propriétés a priori antinomiques mais rendues compatibles par le jeu des réseaux sociaux : elles offrent un espace d'interactions entre « pairs » et pour ces « pairs » (*i.e.* des jeunes filles se présentant comme issues de périphéries de grandes villes plutôt défavorisées économiquement) mais auquel toute personne membre du très large réseau de facebook peut avoir accès.

Nous discuterons donc dans une première partie de l'intérêt de travailler sur de telles données pour explorer des pratiques langagières de jeunes méconnues. Nous nous demanderons ensuite dans quelle mesure ces dialogues entre autrices et lectrices relèvent des « paroles de jeunesse » auxquelles s'intéresse ce numéro de *Glottopol*. Nous étudierons enfin des modes de construction de la relation interpersonnelle qui contribuent à fédérer les lectrices dans des communautés langagières dont la chroniqueuse constitue le centre. Il s'agit certes d'un espace de dialogue entre « pairs » mais, pour autant, les différences (liées aux origines migratoires, à la religion, au lieu de résidence, au répertoire linguistique...) sont nombreuses et mises en scène par le jeu des affichages identitaires caractéristiques des réseaux sociaux. Nous verrons, à travers le jeu des catégorisations, que, avec et par-delà les différences, ce sont de multiples micro réseaux qui entrent en interaction les uns avec les autres et structurent, autour de la chroniqueuse, une communauté langagière ouverte, plus ou moins éphémère, mais soudée. Nous caractériserons aussi le travail intense de médiation à l'œuvre dans les échanges entre les autrices des chroniques et les lectrices pour garantir l'intercompréhension mutuelle, assouvir leur curiosité, leur envie de partager et d'étendre leurs ressources. Nous verrons ainsi que ces jeux de différenciation et de médiation par le langage, s'ils relèvent bien d'une forme d'exposition de soi, ne semblent pas s'inscrire dans des « conduites à risques », caractéristiques de l'adolescence, dont les réseaux sociaux du web ont renouvelé les formes, en permettant par exemple le vagabondage numérique « sous le couvert d'une série de pseudos dans les réseaux sociaux » (Le Breton, 2016 : 171).

## Ressources et chausse-trappes des réseaux sociaux numériques pour l'étude des pratiques langagières

Après avoir interrogé la pertinence de la notion d'espace sociolinguistique pour notre objet d'étude, nous reviendrons sur quelques-unes des questions méthodologiques que pose ce travail sociolinguistique sur un corpus construit sur internet puis nous présenterons le corpus retenu pour la présente étude.

### Les pages facebook de chroniques : des espaces sociolinguistiques en construction et ouverts

Une page facebook ne constitue pas à proprement parler un territoire géographiquement localisé. Néanmoins, on y entre, on en sort, on s'y promène, par des clics, comme dans tout le nuage numérique. Ce sont aussi ces clics qui permettent d'y déposer des discours et d'y interagir ainsi langagièrement avec les autres internautes qui s'y promènent. Il nous semble donc pertinent de qualifier les pages facebook d'espace. On peut parler d'espace discursif si on se focalise uniquement sur les discours qui y sont co-construits mais on peut aussi les voir comme un *espace sociolinguistique*.

Cette notion peut être envisagée de plusieurs manières : dans un article de 2016, C. Juillard revient sur les différents angles d'approches selon lesquels elle l'a abordée dans ses travaux, se référant « tout d'abord aux espaces effectifs et matérialisés de la sociabilité urbaine » mais « également à la construction mentale de l'espace sociolinguistique pour des sujets envisagés dans la diversité de leurs profils et de leur répertoires, dans leur historicité et leurs trajectoires », se référant « enfin à la concrétisation d'un espace sociolinguistique dans le cadre interactif » (Juillard 2016 : 96). Pour notre part, nous prendrons appui, dans le cadre du présent travail, sur la définition qu'elle en a donné en 2007, lorsqu'elle écrivait : « des lieux, des acteurs sociaux, des types d'activités, notamment discursives, et des thématiques de discours définissent des espaces sociolinguistiques au sein desquels la parole plurilingue se déploie en situation ». En ce sens, pour étudier un espace linguistique ainsi défini, on peut retenir des dimensions telles que : « l'ensemble de situations de communication s'y manifestant, des types de relations interpersonnelles, ainsi que des usages disponibles et manifestés » (Juillard : 2007).

Comme le rappelle C. Juillard, un espace sociolinguistique est toujours « relié à d'autres espaces sociolinguistiques, proches ou distants, potentiels, latents ou manifestes » (2016 : 97). Pour délimité qu'il soit, l'espace sociolinguistique d'une chronique n'en est en effet pas moins ouvert sur d'autres espaces sociolinguistiques, numériques ou non, à commencer par les pages des autres chroniques entre lesquelles on constate que les chroniqueuses et leurs lectrices circulent et auxquelles elles font parfois explicitement référence dans leurs discours. On peut dès lors considérer que l'ensemble des pages de chroniques publiées sur facebook constitue un espace sociolinguistique<sup>4</sup> dont les locuteurs partagent « des habitudes comportementales, des symbolismes et des orientations pour interpréter les faits (postures, pratiques linguistiques, etc.) » (*ibid.*). Mais chaque page de chronique peut aussi être considérée comme un espace sociolinguistique à part entière, configuré par les choix que les locuteurs opèrent dans leur répertoire langagier (jeu de variation et d'alternance de langues), par les actes de communication qu'ils produisent (et notamment la manière dont ils construisent les relations interpersonnelles), espace qui partage certes des caractéristiques avec l'ensemble des pages de chroniques mais où « s'élaborent et se manifestent » peu à peu, au fil des échanges, des normes, des codes, des attentes spécifiques. Nous serons

<sup>4</sup> Les « chronicothèque », pages facebook animées par les lectrices dont le but est de répertorier des chroniques (cf. *infra* note de bas de page n°12) constituent une sorte de « cartographie » de cet espace.

particulièrement attentives dans cette étude à ce que C. Juillard appelle la « dimension processuelle de la construction d'un code commun » et montrerons que ces échanges sont bien la trace d'un espace sociolinguistique en construction où « les frontières entre les idiomes parlés ne sont pas fixes ni figées comme elles le sont dans les grammaires, les dictionnaires, les descriptions » et où les « mises en frontière sont liées à la capacité des acteurs de produire du sens, et en l'occurrence, de se montrer identiques *hic et nunc*, en faisant système commun, même temporairement ». Ce système commun pouvant être « un mode d'expression plurilingue, voire hybride (...) être focalisé sur une manière de parler un idiome commun ou un style » (2016 : 114-115).

### **Étudier des sens donnés par les acteurs à leurs pratiques langagières, sans avoir besoin de le leur demander**

M. Kosinski *et al.* (2015) ont proposé un cadrage des questions méthodologiques et éthiques que pose l'utilisation des données facebook en sciences sociales. Selon eux, l'un des premiers intérêts des réseaux sociaux numériques serait de permettre d'élargir, sur le plan quantitatif et qualitatif, les échantillons de population sur lesquels portent les enquêtes<sup>5</sup>. Les recherches sociolinguistiques n'ont pas attendu internet pour explorer les pratiques langagières de populations géographiquement et/ou socialement éloignées du milieu universitaire. Sur les pratiques langagières de jeunes « issus » de zones péri-urbaines économiquement défavorisées on peut par exemple citer, dans le contexte français, les recherches de C. Trimaille (2007), P. Lambert (2011), M. Auzanneau, M. Leclère-Messebel et C. Juillard (2012). Sur le plan méthodologique, ces travaux rappellent toujours à quel point les enquêtes de terrain sont délicates à mener dans le respect écologique du contexte social où s'introduit le chercheur.

Malgré la gamme étendue des postures d'observateur participant qu'ont pu imaginer les sciences sociales, le paradoxe de l'observateur, qui veut capter la réalité telle qu'elle serait s'il n'était pas là, reste toujours une préoccupation méthodologique des enquêtes sociolinguistiques. De ce point de vue, notre terrain numérique où des discours se développent dans des communautés discursives relativement « éphémères » et « homogènes » et dont nous avons relevé les deux caractéristiques a priori antinomiques (communication « entre pairs » mais laissée visible à tous les membres du très large réseau social facebook) présente un certain nombre d'avantages.

Le fonctionnement même des pages de chroniques nous permet d'avoir accès, dans un même espace virtuel (une page facebook) non seulement aux récits produits par les chroniqueuses mais aussi à de très nombreux échanges *autour* du récit, entre les membres de la communauté discursive (constituée de la chroniqueuse et de ses lectrices). Les échanges sont clos<sup>6</sup> au moment de la construction du corpus et le chercheur n'interfère donc pas dans la

<sup>5</sup> Dans leur article intitulé « Facebook comme outil de recherche en sciences sociales », M. Kosinski *et al.* (2015) citent par exemple une étude qui a montré en 2004 que 85 % des recherches en psychologie portaient sur une population cible d'étudiants de licence.

<sup>6</sup> Pour autant, on ne peut considérer que la consultation à un temps T d'une page facebook nous donne en synchronie une vision de tous les échanges qu'a générés la chronique. D'une part, des utilisateurs peuvent supprimer *a posteriori* des commentaires qu'ils ont laissés. D'autre part, de nouveaux commentaires sont toujours susceptibles d'être ajoutés après que nous avons consulté la page. Des épisodes qui semblent en sommeil depuis parfois un ou deux ans sont parfois soudainement commentés sans que l'écart temporel entre le dernier commentaire et le nouveau ne soit forcément thématiqué. Enfin, la mutation des chroniques, qui sont repostées par des lectrices « dévouées » sur d'autres pages facebook (si la première page a fermé par exemple) ou sur de nouveaux réseaux comme wappad (visiblement considérés aujourd'hui comme plus adaptés à ce type de publication « littéraire » que facebook) génèrent le plus souvent de nouveaux commentaires, fédérant de nouvelles communautés d'échanges, mais dont la chroniqueuse, autrice du texte original, est cette fois potentiellement absente.

production de ces discours<sup>7</sup> qui ne lui sont pas adressés<sup>8</sup>. Le texte des chroniques lui-même et les commentaires postés à la suite des épisodes donnent ainsi accès au « point de vue des acteurs ». En effet, ces discours éclairent, rendent manifeste « les sens » qu'ils donnent aux pratiques d'écriture et de lecture<sup>9</sup> des chroniques, dans un contexte qui fait sens pour eux (ils s'adressent à d'autres lecteurs ou à l'autrice du texte qu'ils sont en train de lire). Or on peut considérer, à la suite de H. Becker que « plus on s'approche des conditions dans lesquelles les acteurs donnent effectivement du sens aux objets et aux événements, plus on a de chance d'atteindre un degré de pertinence élevé » (1996 : 58)<sup>10</sup>. Mais cette pertinence a un « coût » : les significations que les acteurs peuvent donner à leurs actions sont fortement situées, et donc changeantes suivant le contexte de production. Elles peuvent sembler floues au chercheur, ou en tout cas difficilement intelligibles pour lui. Accepter de rendre compte de l'instabilité des significations données par les acteurs, ne pas en « forcer » le sens, constitue, nous rappelle H. Becker, l'un des défis à relever lorsque l'on veut adopter « le point de vue des acteurs » dans une recherche en sciences sociales.

Construire un corpus à partir de données qui ont été produites avant même que le chercheur ne songe à s'y intéresser ne le dispense pas de s'interroger sur la place qu'il occupe dans ce travail de construction. Des « données potentielles » sont là, offertes sur la toile, il reste au chercheur à délimiter un corpus et à opérer des choix pour la sélection et le traitement des données qu'elle recèle.

## De la difficile délimitation du corpus

Le recueil facile de données langagières nombreuses, déjà en format numérique, est parfois présenté comme une des raisons qui expliquent le développement rapide des recherches prenant pour objet des pratiques sociales ou langagières produites dans le cadre de communications électroniques. Et il est vrai que des centaines de chroniques ont été publiées sur internet, ce qui permet de dépasser l'étude de pratiques individuelles en évitant certaines des difficultés d'une enquête de terrain classique. Cependant, l'enquête sur les pratiques langagières des chroniqueuses et de leurs lectrices nous a rappelé à quel point internet constitue un territoire à part entière, avec son histoire, des formes d'organisation « spatiale » (dans les différents lieux que constituent les blogs, les pages facebook, watsapp...) et sociale (par exemple à travers la diversité des statuts des lectrices). L'univers des chroniques constitue un terrain dont il est long de s'appropriier les codes pour essayer de comprendre les sens qui s'y construisent. Sa richesse est telle qu'on ne sait pas toujours immédiatement ce qu'il est pertinent d'y observer et d'y relever.

Pour la construction du corpus, l'une des difficultés tient à la longueur des chroniques, qui, mises dans un format de traitement de texte, couvrent chacune plusieurs centaines de pages. En outre, le tissu complexe des échanges qui se nouent autour de chaque épisode ou parfois même dans d'autres réseaux sociaux que celui où la chronique elle-même est publiée

<sup>7</sup> Il est très difficile d'évaluer la conscience des lectrices que leurs échanges sont « visibles » par tous les membres du réseau facebook. Nous n'avons trouvé aucune thématisation dans leurs échanges de la présence éventuelle d'« eave's dropper » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17).

<sup>8</sup> Du moins à cette étape de la recherche. Nous avons commencé à échanger par voie de questionnaire avec des lectrices. Nous n'excluons pas, dans une étape ultérieure, de prolonger l'enquête en conduisant des entretiens avec des chroniqueuses et des lectrices.

<sup>9</sup> Au-delà de ces pratiques d'écriture et de lecture, ce sont de très nombreuses pratiques langagières, et bien entendu des pratiques sociales non-spécifiquement langagières, qui sont commentées dans ces récits du quotidien.

<sup>10</sup> « The nearer we get to the conditions in which they actually do attribute meanings to objects and events the more accurate our descriptions of those meanings are likely to be. » (Becker, 1996 : 58).

(notamment à l'occasion des « republications ») présente un intérêt indéniable pour celui qui veut comprendre cette pratique langagière dans toute sa complexité, tout autant qu'un défi de taille lorsqu'il s'agit de délimiter un corpus. Ce qu'explique S. Moirand à propos de la construction des corpus dans le cadre de l'analyse des discours est tout à fait transposable à notre démarche. Elle explicite la tension entre la nécessité de circonscrire un corpus, pour pouvoir « comparer des énoncés », repérer « des régularités et des variabilités » (1992 : 32) et le caractère dynamique et évolutif de la construction d'un corpus « au fur et à mesure que se précise l'appareil méthodologique élaboré pour son analyse, ainsi que les objectifs (les pistes et les hypothèses) de la recherche (Moirand, 1992 : 32).

Quatre chroniques ont été retenues pour cette étude. *Zairoise, love d'un rebeu* (désormais *Zairoise*) et *Petite Cendrillon, amoureuse du prince du Ghetto* (désormais *Cendrillon*) font partie des chroniques très populaires (respectivement : 42 343 et 20 452 *j'aime* en juin 2015) et ont déjà fait l'objet d'analyses dans les premières étapes du projet (Bigot Maillard-De La Corte Gomez et Lambert, 2016 et Bigot et Maillard-De La Corte Gomez, 2017). Nous y avons ajouté deux autres chroniques : *Chronique d'un amour indécis entre un renoi et une rebeu* (désormais : *Amour indécis*) et *Chronique de Nadine, abandonnée par un blédard, aimée par un Thug* (désormais *Nadine abandonnée*). Moins populaires (elles fédèrent malgré tout plus de 5 000 lectrices), elles nous permettent d'examiner une facette plus « ordinaire » de ces espaces d'échanges. Pour ces 4 chroniques, nous avons intégré au corpus étudié, les commentaires publiés par les lectrices et les chroniqueuses elles-mêmes<sup>11</sup>. Ces commentaires sont de longueur variable, d'un simple « haa jsui paa la seul au monde a mapeler merveille » qui accompagne le clic sur l'icône « j'aime », à quelques lignes pour demander des précisions, commenter un événement, complimenter, expliciter son intérêt pour la chronique, etc. Certains épisodes ne reçoivent que quelques commentaires, d'autres, notamment ceux situés à des moments clefs comme le premier et le dernier épisode, peuvent recueillir plus de 100 commentaires (461 commentaires pour le dernier épisode de *Cendrillon* par exemple). Si certaines de nos études antérieures portaient exclusivement sur les chroniques en tant que récit, pour cet article, nous nous sommes intéressées tant au récit qu'aux échanges qu'il suscite et qui l'entourent.

Pour des analyses plus ponctuelles, nous prendrons appui sur 8 autres chroniques, que nous avons précédemment investiguées dans d'autres étapes de notre recherche : *Chronique de Soraya, des ténèbres à la lumière*, *Chronique de Sabrina love d'un renoi*, *Chronique de Sabrina : Cerise sur le Ghetto*, *Chronique : La Vida à La Cité*, *Chronique de ma vie du passé et en direct*, *Chronique d'un Boug In Love*, *Rim on me l'a imposé je ne pouvais pas refuser*, *Siana love d'un rebeu*. On retrouve, avec ces chroniques du corpus « étendu », la diversité des thèmes récurrents dans ces récits autobiographiques : chroniques racontant une passion amoureuse, un retour vers la pratique religieuse, chroniques de mariages interethniques, chroniques de mariages forcés<sup>12</sup>... Ce corpus plus large permet de confirmer ou de nuancer la portée de généralisation de certaines observations faites sur le corpus de 4 chroniques.

Les questions éthiques que pose l'utilisation de données accessibles publiquement sur facebook dans le cadre de recherche en sciences sociales font débat. M. Kosinski *et al.*, après avoir recensé quelques-uns des arguments contradictoires qui peuvent être avancés pour défendre ou contester la nécessité d'obtenir explicitement l'autorisation des internautes pour exploiter leurs données, admettent que dans le cas d'informations rendues accessibles publiquement par leur auteur, il est acceptable de se passer de cette autorisation, à condition,

<sup>11</sup> Les prénoms des chroniqueuses (dont on ne peut savoir s'ils sont des pseudonymes) sont les suivants : Merveille (*Zairoise*), Souad (*Cendrillon*), Tanya (*Amour indécis*) et Nadine (*Nadine abandonnée*).

<sup>12</sup> Nous nous appuyons là sur des catégories proposées par des lectrices de chroniques qui ont créé des « pages portails », parfois appelées « chronicothèques », qui proposent des liens vers des chroniques, éventuellement accompagnés de brefs commentaires et rangés par « thématiques ».

notamment, d'avoir de bonnes raisons de penser que les auteurs avaient conscience du caractère public des informations qu'ils mettaient en ligne et à condition d'anonymiser les données de manière à ce que les informations utilisées ne puissent pas être attribuées à un individu identifiable. Dans le cadre de notre corpus, nous avons choisi de traiter de manière distincte les chroniqueuses et les lectrices de chroniques. Les premières catégorisent la page facebook de leur chronique comme « livre »<sup>13</sup> et revendiquent de différentes manières un statut d'auteur (Bigot et Maillard-De La Corte Gomez, à paraître) en quête de lecteur. Elles-mêmes prennent le soin d'anonymiser les personnages et les lieux de leurs récits et écrivent sous des pseudonymes sans révéler leur véritable identité. Ne pas associer les extraits de leurs récits à l'identité d'autrice qu'elles ont construite reviendrait à les déposséder de leur production et à ramener leur texte à un « témoignage » tel que pourraient en recueillir des sociologues ou des psychologues, alors que l'inscription de cette pratique d'écriture dans le champ de la littérature autobiographique, tout autant que dans celui de la littérature numérique (par ex. Saemmer, 2015) sont au cœur d'une partie de nos questionnements de recherche. Le cas des lectrices de chroniques qui postent des commentaires après les épisodes est un peu différent. Nous n'avons pas l'assurance que ces jeunes filles, qui commençaient à explorer les réseaux sociaux, avaient pleinement conscience de laisser une empreinte durable sur la toile. Certaines écrivent sous un pseudonyme protecteur qui peut leur permettre de préserver une forme d'étanchéité entre différentes identités (sur la toile et dans la « vie réelle »), mais pour d'autres, la page facebook à partir de laquelle elles laissent des commentaires, affiche manifestement des informations qui renvoient à leur identité dans la « vie réelle » (patronyme, lieu d'habitation, d'étude etc.). Nous avons donc choisi de ne jamais associer les commentaires (ou extraits de commentaires) à leurs auteurs. À l'inverse, les quelques noms ou photos de profils que nous évoquons ne sont pas associés à un commentaire.

### **Retour sur les méthodes d'exploration et les outils d'analyse du corpus**

Les pratiques discursives des chroniqueuses ont été explorées de différentes manières, suivant les questions auxquelles nous cherchions à répondre. Ainsi, pour étudier le rôle que jouent les discours relatifs à l'âge, dans les jeux de catégorisation commune, de regroupement, d'exclusion, de construction de l'altérité et de l'ipséité, nous nous sommes focalisées sur la production (ou non) d'un acte de communication (dire son âge) et sur son contenu informationnel (pour délimiter la fourchette des âges déclarés par les chroniqueuses). Nous avons par ailleurs procédé à des relevés d'occurrences de termes qui nous semblaient susceptibles de nous éclairer sur les modes de catégorisation de type générationnel (jeune, jeunesse, enfant, adulte, femme...) et nous avons étudié ces différentes occurrences dans leur environnement cotextuel immédiat<sup>14</sup>. Certaines occurrences, qui mettaient en lumière le sens que peuvent donner les chroniqueuses et leurs lectrices à ces jeux de catégorisation générationnelle (commentaire de l'usage de la catégorie, usage parodique de la catégorie, jeu d'opposition de la catégorie à d'autres catégories de la même collection<sup>15</sup>...), ont particulièrement retenu notre attention. La fréquentation du corpus à l'aune du questionnement sur les processus de construction identitaire et de différenciation nous a

<sup>13</sup> Sur les 4 chroniques étudiées dans cet article, l'une a choisi de se catégoriser comme « écrivain », les trois autres ont choisi de catégoriser leur page comme « livre ». Cet « affichage » des pages dans le monde littéraire est très visible puisqu'il apparaît immédiatement sous le titre de la chronique lorsqu'on les cherche par le moteur de facebook.

<sup>14</sup> Ceci nous a bien entendu conduit à éliminer de l'étude les occurrences qui ne correspondaient pas à des processus de catégorisation des personnes.

<sup>15</sup> Mondada (2002 : 83) rappelle la règle d'économie de Sacks qui veut qu'une fois catégorisé un membre selon une catégorie relevant d'une collection, on continue à catégoriser les autres membres selon les catégories de la même collection.

rendues attentives à tout ce qui contribuait à la construction d'une communauté et à tout ce qui menaçait la cohésion de cette communauté. Notre attention a été ainsi retenue par l'appellatif *loulous* utilisé par Merveille pour s'adresser à ses lectrices et le relevé de ses occurrences nous a permis d'analyser d'un peu plus près non seulement le sens que donnait la chroniqueuse à cet usage de l'appellatif mais aussi le sens que pouvaient lui donner les lectrices elles-mêmes, en mettant en scène l'asymétrie que révélait le jeu d'emploi des appellatifs. D'autres procédés comme les jeux de médiation langagière (explication/traduction de mots supposés inconnus par une partie au moins des lecteurs), ou les discussions sur les menaces que pouvaient faire peser sur telle ou telle catégorie de lecteurs certains propos nous ont semblé mériter une analyse plus poussée. Il s'agit alors de sélectionner, dans le corpus, des épisodes clefs pour la construction de la cohésion de la communauté des lectrices et de les analyser en mobilisant le cadre conceptuel pour l'étude des modalités de construction de la relation interpersonnelle dans l'interaction langagière proposés par C. Kerbrat-Orecchioni, à partir notamment des travaux sur la figuration de E. Goffman.

## Les chroniques : des paroles de jeunesse ?

### Être ou ne pas être jeune

M. Auzanneau et C. Juillard (2012b), dans l'introduction au numéro de *Langage et société* qu'elles ont coordonné, « Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations », ont rappelé que leurs propres recherches sur les pratiques langagières de jeunes stagiaires en centre de formation n'ont pas permis de répondre aux attentes institutionnelles en mettant en relation catégories présumées de locuteurs et compétences linguistiques. Leurs analyses ont plutôt mis en évidence « la capacité des locuteurs jeunes à se mouvoir dans un espace relationnel pluridimensionnel où ils construisent des postures variées, dont certaines seulement donnent de l'importance à la jeunesse » (2012b : 8). En conséquence, interrogeant non seulement la notion de « langue des jeunes » mais aussi celle de « variété de langue », M. Auzanneau et C. Juillard envisagent plutôt les phénomènes de variabilité en termes de convergences de traits (prosodiques, phonétiques, lexicaux, syntaxiques...) qui n'excluent jamais l'émergence de traits divergents. Ces traits convergents constituent une « polarisation des usages » qui, dans leur corpus sur un terrain de formation professionnelle de jeunes, convergent soit « vers des manières de parler intra-groupe de pairs, soit vers ce qui relève d'un français plus normé » (Auzanneau et Juillard, 2012a : 34). Nous avons déjà exploré, dans une étude des dialogues entre les personnages des chroniques, quelques phénomènes de polarisation, révélant d'autres pôles d'attraction des traits linguistiques que celui associé à l'âge, comme par exemple un pôle associé au fait d'être un « blédard », par opposition à l'« Algérien d'ici » (Bigot et Maillard-De La Corte Gomez, 2017).

Dans cette présente recherche, nous partirons, comme dans la recherche de M. Auzanneau et C. Juillard évoquée *supra*, des catégories mobilisées par les acteurs pour comprendre comment les pratiques langagières sont, ou non, constructrices de différenciations sociales, et donc d'identités. Puisqu'il s'agit cette fois d'étudier les échanges entre chroniqueuses et lectrices qui appartiennent peu ou prou à une même génération, il serait hasardeux de postuler que la question de l'âge fonctionne comme une catégorie thématisée dans le jeu des constructions interactionnelles de la différence et du même. Cependant, il nous a semblé intéressant d'interroger dans un premier temps la manière dont la catégorie « jeunes » est mobilisée dans l'espace des chroniques pour évaluer dans quelle mesure les chroniqueuses et leurs lectrices s'auto-catégorisent comme « jeunes » et dans quelle mesure il est pertinent de considérer que les pratiques langagières qui y sont observables constituent des « Paroles de jeunesse ». Posée ainsi, la question renvoie aux interrogations que suscitent les catégories

« jeune » et « parler jeune » lorsqu'on les mobilise a priori pour aborder un corpus. Trimaille, en préalable à son « état des lieux » des recherches sur les parlars des jeunes urbains en France, pose quelques jalons de l'histoire des travaux des sciences sociales sur la jeunesse pour montrer qu'il s'agit d'une catégorie sociologique « relative et incertaine » (Trimaille, 2004 : 105) et pour mettre en garde contre les risques d'essentialisation de la notion, notamment dans les études variationnistes sociolinguistiques. Il propose néanmoins une délimitation de la période où l'on « peut (...) étudier les « parlars de jeunes » : « chez des sujets dès la fin de l'enfance, (marquée par les prémisses de transformations physiologiques et corporelles, l'entrée au collège, l'élargissement des réseaux sociaux et le renforcement de l'importance du groupe de pairs) jusqu'au début de l'âge adulte, dont l'un des jalons est l'insertion professionnelle, qui marque symboliquement et économiquement l'entrée dans le monde des adultes ».

Après avoir recensé les informations fournies par les chroniqueuses et leurs lectrices sur leur âge, nous nous interrogerons sur la manière dont elles se catégorisent par rapport aux différents âges de la vie. Les discours produits par les chroniqueuses les catégorisent-ils comme « jeunes » ? Comment la catégorie « jeune » est-elle mobilisée et pour construire quelles différences ?

### **Entre les « gamines de 14 ans » et les « vieilles filles » de 25 ans**

Dans les 4 chroniques retenues pour cet article, les chroniqueuses donnent des informations sur leur âge au moment du récit ainsi qu'au moment de l'écriture<sup>16</sup>. Dans la dernière partie de la chronique, alors qu'elle fait le bilan de son récit, Merveille (*Zairoise*) écrit « Voilà les loulous cette histoire date de 2 ans j'ai 22 ans aujourd'hui ». Souad (*Cendrillon*) annonce qu'elle a 23 ans au moment de la publication du premier épisode. Le récit commence quand elle a 16 ans et se termine quand elle en a 22. Tanya (*Amour indécis*) déclare avoir 18 ans au moment où elle commence à écrire sa chronique qui raconte ses premières amours à partir de l'âge de 16 ans. Enfin Nadine (*Nadine abandonnée*), si elle ne veut pas donner son « âge actuel » précise qu'elle a « passé les vingtaines » et qu'elle avait 19 ans au moment du début de l'histoire, ce qui permet de considérer, compte tenu des indications temporelles présentes dans le récit, qu'elle doit avoir 22 ou 23 ans au moment où elle écrit. Les informations données sur les âges dans ces 4 chroniques sont assez représentatives des informations sur les âges que nous avons pu relever dans les 8 autres chroniques autobiographiques explorées à différentes étapes de notre projet de recherche<sup>17</sup>. Le fait que les chroniqueuses donnent systématiquement leur âge indique sans doute l'importance que revêt cette question pour la « présentation de soi » à l'œuvre dans l'espace des chroniques. Certains commentaires, prélevés dans le corpus des 8 chroniques, donnent aussi des repères quant à ce que peut être la tranche d'âge légitime pour évoluer dans l'espace des chroniques. Une chroniqueuse (*Sabrina love d'un renoi*) se catégorise comme une « vieille fille », avant de dire qu'elle a 25 ans, tandis qu'une autre (*La Vida*), rassure d'emblée ses

<sup>16</sup> Même si nous n'avons sélectionné ici que des chroniques dites « réelles », c'est-à-dire où les chroniqueuses se lient par un pacte autobiographique à leur lectorat, il s'agit bien sûr d'âges « déclarés ».

<sup>17</sup> Sur le corpus plus large de 12 chroniques : 2 ne livrent pas d'information précise sur leur âge au moment de l'écriture, 3 sont écrites par des chroniqueuses qui disent avoir 18, 19 et 20 ans. 2 sont écrites par des chroniqueuses qui disent seulement qu'elles ont plus de 20 ans. 5 sont écrites par des chroniqueuses qui déclarent un âge situé entre 22 et 25 ans au moment où elles écrivent.

Au moment où commencent les récits, les chroniqueuses sont bien entendu plus jeunes : 9 chroniques (dont les 4 sur lesquelles se concentre cet article) racontent les années lycée (2 chroniqueuses ont 16 ans au début du récit, 2 ont 17 ans, une a 19 ans et 2 ont 20 ans). 3 chroniques s'écartent un peu de ce schéma : l'une, qui dit avoir 20 ans au moment du début du récit, raconte qu'elle vient de prendre un emploi dans une parfumerie après avoir fini son BTS, une chroniqueuse se présente comme infirmière au moment où commence la chronique, une autre fait remonter le début du récit à l'âge de 14 ans.

lectrices en indiquant que son récit ne sera pas celui d'une « gamine de 14 ans », avant d'expliquer plus loin avoir 17 ans au moment du récit. Ces deux balises peuvent être envisagées comme des « limites » en-deçà et au-delà desquelles la légitimité dans l'espace des chroniques n'est pas acquise.

L'exploration des pages facebook des lectrices qui laissent des commentaires<sup>18</sup> ne donne pas accès précisément à leur âge mais semble montrer, notamment grâce aux photos, qu'elles s'affichaient massivement, au moment de la lecture, comme appartenant à la même tranche d'âge (16-24). Cette hypothèse est par ailleurs confirmée par les nombreuses évaluations positives des lectrices qui soulignent la possibilité de s'identifier aux chroniqueuses mais aussi par les encouragements adressés à la communauté au moment des examens de fin d'année, avec des références explicites notamment au baccalauréat, voire aux examens de l'enseignement supérieur. En revanche, des premières enquêtes auprès de lycéennes lectrices de chroniques nous ont révélé qu'elles avaient commencé à lire des chroniques dès l'âge de 13 ou 14 ans. Mais il est probable que des lectrices qui ne se sentent pas légitimes<sup>19</sup> parce qu'elles se considèrent comme trop jeunes ou trop vieilles (ou ont peur d'être considérées comme telles par les autres membres de la communauté des lectrices) laissent moins de traces de leur passage sur les pages des chroniques, s'intègrent moins facilement à la communauté d'échange des lectrices et constituent un lectorat de l'ombre, sur lequel les pages facebook des chroniques ne nous renseignent pas.

#### « D'un côté les jeunes, les autres de l'autre »

Comment cet âge de la vie dont il est question dans les récits est-il catégorisé par les chroniqueuses ? Le terme « adolescent » est quasiment absent des 4 chroniques<sup>20</sup>. Dans la conclusion de *Cendrillon*, on trouve cependant deux occurrences du terme « adolescence », qui éclairent sur la manière dont l'âge décrit par les chroniques est catégorisé. Il s'agit d'un passage de la chronique adressé à la grande sœur, qui a quitté tôt la maison pour se marier et n'a pas été là pour le « passage de l'enfance à l'adolescence » mais qui a été là « pour ce passage de l'adolescence à la femme que je suis aujourd'hui », à savoir les trois années, incluses dans le récit de la chronique, où la chroniqueuse, Souad, a quitté la région parisienne pour aller vivre chez sa sœur dans la région lyonnaise.

Cette tranche d'âge, caractérisée par Souad comme allant de l'adolescence à celui de « femme », est massivement désignée par les chroniqueuses par le terme « jeune », utilisé comme adjectif ou comme substantif, pour parler d'elles-mêmes ou de leurs pairs. Lorsque Hatem, futur fiancé de Souad, voit qu'elle croise « des mecs, des jeunes » (et donc potentiellement des rivaux), il devient « ouf » et lui demande de baisser les yeux. Comparant l'image de « roi de la Tess » qu'il donne partout et celle qu'il donne de lui dans des contextes plus intimes, elle le qualifie de « jeune-homme faible qui a besoin de son père ». Les chroniqueuses, elles, se voient d'abord comme des « jeunes filles » : « y avait une jeune fille je peux dire qu'elle avait le même âge que moi » (*Nadine abandonnée*) ou « Je m'appel Souad j'ai 23 ans, jeune fille musulmane d'origine tunisienne » (*Cendrillon*) ou encore « Je vois

<sup>18</sup> De nombreux comptes facebook de lectrices ayant laissé des commentaires ne sont cependant plus accessibles.

<sup>19</sup> En ce sens, ces lecteurs « réels » constatent qu'ils ne correspondent pas à ce que U. Eco appellerait le lecteur « modèle » postulé par le texte.

<sup>20</sup> Nadine est une fois catégorisée comme « adolescente » (« J'adore les adolescentes comme vous ! ») par un homme qu'elle qualifie de « vicieux », dont elle pense qu'il a fumé ou qu'il a bu, et dont la technique de « drague » est très éloignée de celle des jeunes pairs. D'ailleurs l'amie avec laquelle elle se trouve commente « c'est lui l'ado ». On trouve une occurrence de « ado » et une occurrence de « adolescente » dans *Amour indécis*, les deux fois pour parler de grossesses manifestement jugées comme « précoces » par la narratrice.

pleins de jeunes filles qui ont à peu près mon âge » (*Tanya*)<sup>21</sup>. Employé comme substantif, *jeune*, dans le syntagme « les jeunes », permet d'englober garçons et filles dans une même collection dont les différences sont momentanément gommées, comme le montre ce commentaire d'un des personnages de *Zaïroise*, Issam, à propos du mariage. Il insiste sur l'importance du mariage religieux, expliquant : « après la mairie sa c'est une comédie pour nous les jeunes » (*Zaïroise*). La description de l'organisation spatiale lors d'une réunion familiale dans la belle-famille du frère de Souad résume bien ce mode d'organisation du monde qui fait des jeunes une catégorie à la fois « centrale » pour penser l'organisation des classes d'âge et « à part » : « En faite y avait d'un coté les jeunes et de l'autre les autres lol » (*Cendrillon*).

À côté de ces emplois qui révèlent une auto-catégorisation relativement stable des chroniqueuses et de leurs lectrices comme « jeunes », on peut relever d'autres emplois qui montrent une grande sensibilité au caractère transitoire, éphémère et relatif de cet âge de la vie que traversent les chroniqueuses. Ainsi, l'emploi de la formule : « être encore jeune » ou « être trop jeune » revient à de très nombreuses reprises dans *Zaïroise*, dans *Cendrillon*, et dans *Amour indécis*<sup>22</sup>. Le plus souvent lorsqu'il s'agit de discuter de la pertinence d'un mariage. Être « encore jeune » c'est ne pas avoir encore atteint l'âge pour se marier. Le caractère relatif de cette jeunesse est commenté ainsi par une lectrice de Tanya : « On sais pas quand on va mourir donc peut pas se permettre dire qu'on ai jeune qu'on a l'temps etc pck imaginons on meurt demain dans l'temps de notre vie aujourd'hui on est vieux », révélant ainsi que l'essence même de la jeunesse vient de sa distance avec la mort. On note aussi que l'âge que traversent les chroniqueuses est un âge de transition à travers les emplois du terme *jeunesse* qui sont faits, avec un brin d'ironie, lorsque les chroniqueuses et leurs amis évoquent leur enfance : « Wallah la jeunesse » (*Zaïroise*) s'exclame un ami de Merveille à l'évocation des souvenirs d'amourette de leur enfance, tandis que Souad introduit un dialogue où ses amis et elle se souviennent des « parties de sonnette » de leur enfance avec cette formule « On se rappelait de nos délires de jeunesse » (*Cendrillon*).

Les chroniqueuses se présentent donc à la fois comme appartenant à la catégorie des « jeunes » mais aussi comme « ayant été jeunes », comme des femmes en devenir qui ne sont plus si jeunes qu'elles ne l'ont été. Sur ce dernier point, les auto-catégorisations comme « femme » sont fréquentes mais le plus souvent en association avec le verbe « devenir »<sup>23</sup> et avec d'autres verbes évoquant la transformation comme le verbe « grandir ». Cette identité de « femme » reste encore incertaine, comme le montre cette remarque de Souad : « nan c'est pas ma jalousie qui parle mais mon instinct de femme (femme, ça reste à voir, j'dirais plutôt gamine mais bon) » (*Cendrillon*).

Les nombreuses thématiques de l'appartenance à la catégorie des « jeunes » et, à l'intérieur de ce groupe, à la catégorie des « jeunes filles<sup>24</sup> » révèlent sans doute l'importance de cette caractéristique identitaire pour les chroniqueuses et, par effet de miroir, pour leurs lectrices. Mais au sein de cette « communauté générationnelle » très large, les pratiques langagières, observables dans les espaces discursifs des chroniques, révèlent un travail complexe de construction et de déconstruction du même et de l'altérité, de constructions discursives des différences et de dépassement de ces différences par des jeux de médiation... Autant d'activités langagières qui dessinent et estompent sans cesse les frontières (ethniques,

<sup>21</sup> Merveille ne se catégorise pas explicitement comme « jeune fille », en revanche, elle réserve la catégorie « jeune femme » à la sœur de son fiancé, femme mariée, mère de famille, vis-à-vis de laquelle elle se comporte en manifestant beaucoup de respect.

<sup>22</sup> Cette thématique n'est pas développée dans *Nadine abandonnée*.

<sup>23</sup> Le fait de devenir femme est associé essentiellement à la puberté, au mariage, et, de manière plus implicite, aux premiers rapports sexuels.

<sup>24</sup> Dont la mise en discours de la porosité avec celle des « femmes » mériterait une étude à part entière.

religieuses, géographiques etc.) qui peuvent exister entre les internautes qui échangent dans l'espace de la chronique, et contribuent finalement à donner à l'expérience commune de lecture qui les unit, toute sa force agrégative.

### **La dynamique agrégative des échanges : démultiplication des liens et construction discursive de la cohésion**

Lorsque les lectrices arrivent sur la page d'une chronique, elles font connaissance avec la chroniqueuse et les autres lectrices. Nous étudierons ici certaines des caractéristiques de ces discours qui contribuent à fédérer les lectrices autour de la chroniqueuse. L'usage fait par Merveille (*Zairoise*) de l'appellatif « loulou » sera ainsi examiné, à la fois comme outil discursif fédérateur des lectrices et comme taxème, contribuant à la construction d'un rapport de places dissymétrique entre la chroniqueuse et ses lectrices. D'autres jeux de catégorisations contextuelles actualisent l'existence de sous-communautés, liées soit aux rôles spécifiques qu'occupent certaines lectrices, soit à des caractéristiques identitaires plus pérennes et mobilisées contextuellement. Elles contribuent à un jeu de mises en réseaux multiples qui, certes, manifestent le caractère fragmentaire de la communauté mais qui, en se superposant, permettent finalement que des lectrices qui se trouvaient opposées dans un mode de catégorisation, soient rassemblées avec un autre, et qu'aucune ligne de faille n'apparaisse comme infranchissable.

#### **« Ah mes loulous plus précisément mes louloutes vous ne pouvez pas savoir comment je vous aime trop » (*Zairoise*)**

La chroniqueuse donne forme à cette communauté en regroupant discursivement l'ensemble des lectrices derrière des appellatifs affectifs. Ainsi, dans *Zairoise*, Merveille, appelle très fréquemment ses lectrices « Mes loulous » / « les loulous ». Dès le premier épisode, on peut lire, à la fin, l'appel suivant : « HEU LES LOULOU PLACEZ UN PETIT J'AIME A LA FIN QUE JE VOIS COMBIEN SUIVENT LA CHRONIQUE MERCI ». L'appellatif *loulou* est recensé par Kerbrat-Orecchioni (1992 : 22) dans la catégorie des appellatifs « affectueux » dont la fonction est, entre autres, de réduire la distance entre les interlocuteurs. Et c'est bien sa fonction dans cette première étape de construction d'une relation interpersonnelle entre la chroniqueuse et ses lectrices. Dans la suite de la chronique, l'appellatif est utilisé plus de vingt fois pour s'adresser directement aux lectrices et renforcer discursivement les liens que la chroniqueuse noue avec elles, à travers ce récit partagé : « forcément les loulou vous me connaissait j'avais trop envie de pleuré » ou encore « oh mon dieu les louloux je ne vous raconte meme pas dans quelle état j'étais<sup>25</sup> ». Il se double ici, du fait de son emploi systématique, d'une deuxième fonction, qui relève de la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté (de lectrices). Il est d'ailleurs aussi utilisé dans les messages postés en commentaire des photos, au singulier (le plus souvent sous la forme *louloute* pour s'adresser à une lectrice qui vient de laisser un message) ou à l'ensemble des lectrices, par exemple pour les faire patienter en attendant l'épisode suivant. On finit par le retrouver dans le discours des lectrices. Ainsi, après avoir souligné ce qui la différencie de Merveille (« mwa jui rebeu ») et ce qui la relie à elle (« j'aime que les renoi », en référence à Merveille qui construit un couple mixte), une lectrice actualise son appartenance à la communauté des lectrices en demandant « mai vite la suite pour ns t loulous ! lol ». La

<sup>25</sup> On ne relève qu'un seul emploi de *loulou* dans le cadre d'un dialogue où la narratrice s'adresse à un des personnages de la chronique. Il ne s'agit donc pas d'un terme « passe-partout » chez la chroniqueuse mais bien d'un terme réservé, quasiment exclusivement, aux lectrices.



Merci à Lara (allah yerhmel =//) et Rahed son mari (...) Merci à Ninoush la mouche ♥ t'es unique toi wallah t'es folle et t'la best aussi ♥ tu me redonne le sourire avec ta folie ♥ t'étais toujours là on était des vraies potes sur fb ♥ (...)Merci à Nada qui m'a aidé trop en partageant ma page ♥

(...)Merci a toutes les meufs qui me parlent et tout wallah désolé mais j'oublie vos prénoms ....sachez que je VOUS AIMEEEEEEE ♥ ♥ ♥

(...)Je vous aime mes hbibbetttttttttttttttte MERCI POUR VOS MONTAGEEEEEEEEEES ♥ ♥  
♥<sup>27</sup>

Mais si la fonction spécifique de certaines est citée (« Merci à Nada qui m'a aidé en partageant ma page », « merci à Bestaa ma 1<sup>ère</sup> admi », « toutes mes admin »), et, si certaines sont nommées (avec nom et éventuellement surnom), cette différenciation par le jeu des catégorisations et de la désignation est dépassée dans les déclarations d'amour finales qui semblent englober à nouveau toutes les lectrices quels que soient leur statut ou leur implication sur la page. On retrouve alors dans les termes d'adresse (« vous mes lectrices » « mes hbibbetttttttttttttttte ») d'une part cette valeur de « pluriel collectif » fédérateur que l'on avait souligné pour la formule « mes loulous » utilisée par Merveille et d'autre part la dimension affective (ne serait-ce que par l'emploi de l'adjectif possessif « mes » commun aux trois formules appellatives pré-citées).

D'autres modes de catégorisations s'opèrent, dès les premiers échanges qui s'ouvrent sur l'espace d'une chronique, à partir de l'activation de diverses caractéristiques des chroniqueuses et de leurs lectrices. Se révèlent ainsi, dans ce jeu de constructions identitaires *in situ*, à la fois le caractère saillant de certains traits identitaires (origines migratoires des familles et répertoire langagier des chroniqueuses notamment), et des pratiques langagières diverses (redéfinition des appartenances communautaires, mise à distance par l'humour des appartenances communautaires revendiquées, médiation langagière entre membres de diverses communautés) qui rendent non seulement possible la communication entre lectrices mais créent les conditions d'émergence d'une communauté fédérée autour du récit.

### Processus d'auto-catégorisation et d'hétéro-catégorisation des lectrices

Reprenant différents travaux qui révèlent le caractère central des processus de catégorisation dans les relations sociales en contexte urbain, Mondada (2002 : 75) souligne : « l'importance des pratiques catégorielles dans la ville contemporaine entendue comme un monde d'étrangers, où des étrangers côtoient des étrangers : alors que la société traditionnelle est basée sur des connaissances personnelles (« personal knowing »), la fréquentation des espaces publics urbains est basée sur des connaissances catégorielles (« categoric knowing ») ». La description des pratiques de catégorisation du milieu urbain est semblable à celle que l'on observe dans les espaces discursifs des chroniques dans lesquels, exception faite de la chroniqueuse, les lectrices ne disent pas grand-chose de leur biographie.

Pour les lectrices, laisser un message est une manière de remercier la chroniqueuse, de l'encourager à poursuivre, de laisser une trace de sa lecture (trace qui sera visible sur la page de la chronique elle-même mais qui pourra aussi venir compléter son portrait, pour les « amis » de sa propre page). Lorsqu'elles disent quelque chose d'elles, c'est pour faire écho à ce que la chroniqueuse a pu dire d'elle-même. Autrement dit, on se dévoile pour créer des connivences avec la chroniqueuse (et avec d'autres lectrices) et on se catégorise dans des

<sup>27</sup> On retrouve une séquence très similaire dans l'épisode final de la chronique de *Rim, on me l'a imposée* : « Je remercie aussi mes admin, Anyssa, Zoubida, et ma Tunarde Wallah j'vous remercies à fond pour touuuuuut, pour les pubs quand j'étais pas connue, d'avoir posté des suites quand j'pouvais pas, de mettre de l'ambiance dans la page, (...) Et pour finir, vous mes lectrices, j'vous... y'as pas de mot pour vous dire combien je vous aimees !!!! De m'avoir suivi, d'avoir toujours été fidèle au poste lol ! »

collections ouvertes par la chroniqueuse, le plus souvent pour s'inscrire dans la même catégorie qu'elle, ou dans une catégorie proche.

Parmi toutes les auto-catégorisations que font les chroniqueuses (*cf.* le rituel des présentations de soi que nous avons décrit dans Bigot et Maillard-De La Corte Gomez 2017), celles qui concernent les origines migratoires font systématiquement l'objet d'auto-catégorisations en échos. On en trouve, en abondance, dans les commentaires de toutes les chroniques que nous avons explorées. Si l'on regarde les messages laissés par des lectrices à la suite de l'épisode introductif des 4 chroniques étudiées plus en détail dans cet article, on constate qu'à Merveille (*Zaïroise*) qui s'est présentée comme « zaïroise », plusieurs lectrices répondent en s'identifiant comme ses compatriotes, par exemple en mentionnant l'indicatif téléphonique du Zaïre (« 243<3 »), ou bien en utilisant des variantes de l'ethnonyme telles que « Z » (« J'kiff ! En plus moi osi chui une Z. ») ou Zaza / Zaazaa (« A j'aimee saa Zaazaa 243(et 244) ! ». Sur les quatre premiers messages de lectrices que reçoit Souad, 3 portent également sur la question des origines migratoires<sup>28</sup>.

Mais ces catégorisations « ethniques » ne sont pas toujours clairement indexées à une appartenance nationale, et elles peuvent aussi donner lieu à des sous-catégorisations. Dans *Nadine abandonnée*, ce n'est pas tant l'origine algérienne de la chroniqueuse qui suscite des commentaires, que le fait que son début de récit se passe à Alger, où elle a grandi. Deux lectrices mettent ainsi en avant le fait que la chroniqueuse soit algéroise. La première, avant de faire des compliments sur la qualité d'écriture de la chronique, commente : « Enfin une chroniqueuse Algeroise et qui a habité à Alger même :D [ Pharmacie , Fac centrale ? : ) ] », J'crois que je vais aimé vu que je vais un peu me reconnaître :p ». La seconde revient elle aussi sur la référence à la fac centrale, qu'elle mentionne accompagnée de son nom usuel (« fac centrale (audin) <3»), celui de la place où elle est située. Dans le cas de Tanya, qui se présente comme issue d'une union indo-zaïroise, c'est plus le métissage qui est mis en avant. La première lectrice s'exclame : « TRES BEAU METISSAGE(je suis aussi z) ET BON DEBUT POUR TA CHRONIKE ». Plus loin une autre commente : « Aaaah les Z se melangent trop lol jsuis Z gwada soudanaise belge bon bon .. a ta chronique =p .. ». Et une troisième : « Ah ouais les Z aiment trop le melange. Mon frere est avc une sri lankaise.. Ma niece hummm heu... elle a pris des 2 quoi lol. ».

D'autres axes de connivence et de rapprochement s'établissent encore par l'usage des langues de la migration. Dans les quatre chroniques, on trouve des jeux d'alternance codiques qui font intervenir le lingala ou l'arabe, excluant de fait les lectrices non locutrices de ces langues, puisque la traduction n'y est pas de mise, contrairement à ce qui se passe dans les récits des chroniques<sup>29</sup>. Dans *Zaïroise*, cette recherche de connivence via l'utilisation du lingala est manifeste par exemple lorsqu'une lectrice poste le message suivant à la suite de la première partie : « Yeeäh bien Zaïroise ba nini ! J'ai le meme kombo que ta soeur ^^ ». La chroniqueuse, Merveille, lui répond dans l'heure, en lingala : « ha ba ndoyi ». Mais on ne trouve aucune plainte des lecteurs qui se sentiraient « exclus » par cette alternance. Deux lectrices au contraire déclarent se réjouir des progrès qu'elles vont faire en lingala. Comme nous le verrons plus loin, lorsqu'elles en ressentent le besoin, elles n'hésitent pas à demander des explications ou des traductions de certains mots.

Parallèlement à ce travail d'auto-catégorisation des lectrices sur la base des caractéristiques migratoires (pays d'origine de la famille et compétence langagière), on en observe d'autres, qui permettent, d'une certaine manière, de créer des solidarités ou des connivences alternatives au sein de l'espace de la chronique, en mobilisant d'autres caractéristiques

<sup>28</sup> Dans deux des trois cas, les auto-catégorisations plus ou moins explicites comme « tunisienne » sont confirmées par le pseudonyme choisi par les lectrices, qui met en avant les origines migratoires de leur famille.

<sup>29</sup> Où lorsqu'un personnage s'exprime dans une autre langue que le français (arabe, lingala, hindi ...), ses propos sont très fréquemment accompagnés d'une traduction, effectuée par la chroniqueuse.

identitaires. On peut citer pour exemple le rôle que joue, dans *Cendrillon*, le bac STG mercatique. Après que Souad a évoqué dans la chronique la préparation du bac STG, une lectrice demande : « il est dure le bac stg jne le passe cette ane et je sais pas knoi reviser ». Elle se fait donc reconnaître comme étant inscrite dans la même filière que celle suivie par la chroniqueuse. Cela vaut dans la partie suivante, un petit clin d'œil de connivence adressé par la chroniqueuse, aux « STG », interpellées directement dans le récit (« vous savez ») et constituées ainsi en une catégorie dont elle espère une compréhension plus fine de cette partie du récit : « les épreuves sont finies, reste plus que l'oral de l'étude et du projet (les STG vous savez mdr) et en sah c'était le seul truc de toutes les épreuves que je savais gérer ».

### **Connivence et médiations : gestion du malentendu, du dissensus et renforcement de la cohésion**

Cependant, malgré l'affichage d'appartenances communes et la connivence établie dans et par la chronique, certains codes ne sont visiblement pas partagés par toutes les lectrices. Ce décalage entre les répertoires des unes et des autres, qui se manifeste lorsque des lectrices posent des questions (sur des éléments linguistiques et/ou culturels) et formulent des demandes d'explications est un marqueur de différenciation au sein de l'espace discursif de la chronique. Mais, dans le même temps, la chroniqueuse est amenée à utiliser un ensemble de formes linguistiques et discursives dotées de fonctions « médiatrices » afin de ne pas risquer de rompre la communication avec une partie de ses lectrices. Enfin, nous verrons deux exemples où des catégorisations mobilisées par les chroniqueuses (« grosse » et « marocaine ») pour décrire des personnages menacent l'unité de la communauté ainsi formée autour de leur chronique, et les obligent à différentes formes de réparation.

#### **« Hassilou c comme hassoul sauf nous on dit hassilou lol » (*Cendrillon*)**

Dans *Cendrillon*, l'emploi des termes *houlwati*, *hassoul* et *hassilou*, les échanges et médiations qu'ils suscitent illustrent cette tension entre manifestation de la différence, réduction des écarts (ici entre répertoires langagiers) et construction de la connivence.

Ils témoignent de la présence dans le texte des chroniques de nombreux termes issus de l'arabe dialectal. Ils sont fréquemment utilisés par Souad, la chroniqueuse, sont l'objet dans les commentaires de plusieurs échanges entre les lectrices et la chroniqueuse et permettent un entre-soi spontané avec les lectrices qui les comprennent d'emblée. Mais les échanges avec les lectrices qui n'en connaissent pas la signification – et dont les répertoires langagiers ne recourent pas celui de la chroniqueuse – sont l'occasion d'actualiser et construire une nouvelle connivence au sein de l'espace de la chronique.

On retrouve *houlwati* (que l'on peut traduire par « ma chérie », « ma belle ») à 19 reprises dans le texte de la chronique. Cet appellatif apparaît comme un des traits caractéristiques de la manière de s'exprimer d'Hatem (le principal personnage masculin), qui l'utilise pour s'adresser à Souad (18 fois dans des dialogues, 1 fois dans un SMS). Celle-ci emploie ainsi une seule fois le terme, en mention, pour commenter l'usage qu'en fait celui qu'elle aime (« HOULWATI, comment il me rendait folle quand il me disait ça. »).

*Hassoul* (« bref ») et sa variante tunisienne *hassilou* comptent respectivement 95 et 404 occurrences. Les deux termes sont utilisés tant dans les échanges entre les personnages que dans le récit mené par Souad, et finalement, comme nous allons le voir, dans les commentaires des lectrices

*Houlwati*, *hassoul*, *hassilou* ne font visiblement pas partie du répertoire de certaines lectrices, qui se manifestent dans les commentaires pour en demander la signification : elles interpellent la chroniqueuse et / ou les lectrices pour qu'une explication leur soit apportée.

Ainsi, 6 commentaires formulent une question sur le sens de *houlwati*, en s'adressant directement à Souad la chroniqueuse (par ex. : C<sup>30</sup>.1 : « sa veut dire quoi 'Houlwati' stp ? »), ou bien à l'ensemble de la communauté (« les gens ») qui s'est constituée autour de la chronique (par ex. : C.2 : « Sa veut dire quoi HOULWATI les gens svp ? »).

Le terme *Hassilou* suscite lui aussi les interrogations des lectrices de la chronique : 4 commentaires demandent la signification de cette variante de l'adverbe *hassoul*.

La chroniqueuse se doit d'échanger avec ses lectrices, pour garder le lien et fédérer la communauté que la chronique réunit. Ainsi, Souad intervient à 4 reprises dans les commentaires pour répondre sur le sens de *houlwati* : « houlwati sa veut dire ma belle, ma douce en tunisien », répond-elle par exemple à une lectrice, et à 3 reprises pour élucider le sens de *hassilou* (par ex. lorsque C.3 lui demande : « eeuh dsl mais sa vx dire qkw Hassilou ? » Souad répond : « hassilou c comme hassoul sauf nous on dit hassilou lol »). Ses réponses, dont le délai est variable – de quelques heures à quelques semaines – témoignent de la volonté (et de la nécessité) pour la chroniqueuse de s'impliquer dans les échanges qu'elle suscite pour créer et consolider les liens avec ses lectrices.

Ces échanges sur *houlwati*, *hassoul* et *hassilou* donnent ainsi lieu à des séquences de type : demande d'une lectrice / réponse de la chroniqueuse / remerciements de la lectrice – voire demande d'une lectrice / réponse de la chroniqueuse / remerciements de la lectrice et compliments sur la chronique / remerciements de la chroniqueuse, comme dans les commentaires de la partie 63 où l'échange suivant a lieu en l'espace de deux heures :

C.4 : « Sa veut dire koa houlwati ????? »

Souad : houlwati sa veut dire ma belle, ma douce en tunisien ».

C.4 : « ah d'accord mercii et jkiff de ouff ta chronique ».

Souad : « merci »

Les commentaires construisent et mettent en scène de l'entraide, de la solidarité au sein de la communauté de la chronique : à deux reprises pour *houlwati*, et à une pour *hassilou*, ce sont les lectrices qui viennent apporter l'explication demandée par leurs paires (par ex. : C.5 : « Houlwati c ma chérie ma douceur !! », et C.6 : « Houlwati veu dire ma belle ou aussi une chose houlwa c un truk sucrée enfin bon »).

La question de la tenue dans le temps de ce travail de cohésion au sein de la communauté des lectrices mériterait une étude systématique. Il n'est pas rare de voir des commentaires postés à la suite d'épisodes publiés plusieurs mois, voire plusieurs années auparavant. Ceux-là, lorsqu'ils posent des questions, ne reçoivent pas toujours de réponse. C'est le cas de C.7 qui demande le 6 juillet 2012 (presque 7 mois après la publication de l'épisode : « Sa veut dire quoi : houlwati !?? »). C.8, qui pose aussi la question deux fois en juillet 2012, à la suite de parties publiées en mars 2012, reçoit en revanche une réponse de Souad en septembre de la même année. Cependant, le délai de la réponse de Souad est plus long que dans les échanges qui suivent immédiatement la publication d'une partie de la chronique.

Les médiations peuvent aussi s'opérer directement dans le récit de la chronique. A 4 reprises, une parenthèse explicative permet à Souad d'apporter des éclaircissements aux lectrices sur le terme susceptible de ne pas être compris. Elle le reformule (« Hassoul (ou hassilou), on a continué de parler par message », « Moi : hassilou (c'est comme hassoul) »).

<sup>30</sup> Nous rappelons que pour préserver l'anonymat des lectrices, nous n'indiquons pas le pseudonyme sous lequel elles publient leurs commentaires. Dans la suite de l'article, pour faciliter les co-références à une même lectrice, nous avons remplacé, dans l'analyse de certains extraits, les pseudonymes par la lettre C (pour « commentatrice ») suivie d'un numéro. Lorsque deux commentaires d'une même chroniqueuse sont cités, ils sont donc précédés du même numéro. Les numéros sont attribués en fonction de l'apparition dans l'article.

Elle en précise la prononciation (« Hassilou (ça se dit 7assilou<sup>31</sup>) »). Elle fait même référence explicitement aux questions posées par les lectrices et établissant le dialogue avec elles au sein des parties de la chronique, et non plus dans les seuls commentaires (« Hassilou (en faite c'est la même chose que hassoul pour celles qui me demandent), on avait les résultats au matin, c'était un mardi j'crois »). Par une sorte de mise en abyme, Souad en vient même à placer les interrogations des lectrices sur *hassilou* dans la bouche d'un de ses personnages. On peut ici estimer que le dialogue, posté – et probablement rédigé – après les commentaires des lectrices, permet à la chroniqueuse d'intégrer l'éclairage linguistique sur « hassilou » au cœur même du récit, en le déléguant à l'un des personnages, et non plus dans des parenthèses portées par la voix de l'autrice :

Moi : mdrrr aahhh tu m'as tué, hassilou j'va...

-Karim : hassi quoi ?

-Moi : hassilou

-Karim : c'est quoi ça ?

-Moi : c'est comme hassoul sauf nous les tunisiens on dit hassilou.

Comme l'illustre ce dernier extrait, l'emploi de ces termes, ainsi que les explications qui leur sont associées, permettent à la chroniqueuse et à ses lectrices de tracer des frontières de groupes d'appartenance (et de non appartenance) au sein de l'espace de la chronique. Souad précise ainsi à plusieurs reprises que ces termes sont « du touns » (« houlwati c'est ma belle ma douceur en touns », « Hassilou c du touns lol c'est la même que Hassoul ou mohim lol en touns c'est hassilou ») et les associe donc à sa propre identité tunisienne, plusieurs fois mise en avant (« mdr bah oué mais en tunisie on dit hassilou donc j'avais pas dire hassoul mdr, »). L'emploi de *nous* (« hassilou c comme hassoul sauf nous on dit hassilou lol ») vient renforcer cette manifestation d'appartenance, alors qu'une lectrice, à l'inverse, utilise un « vous » s'excluant de fait de ce même groupe (C.8. « Heey j'ai une question.. Sa veut dire quoi se "Hassoul" que vous dites souvent ?? »).

Le commentaire d'une autre lectrice est intéressant à envisager en ce sens (C.9 : « franchement elle est super ben ta chronike mais continu et jai une kestion c kel langue samahni houlwati psk je suis pas une rebeu je suis une comoko (comorienne) »). Elle s'autocategorise comme n'étant pas « une rebeu », mais une « comoko (comorienne) » : cette précision permet d'expliquer – et de justifier – le fait qu'elle puisse ne pas comprendre « houlwati ». C.9 categorise indirectement Souad comme « rebeu » (versus l'autocategorisation « comorienne »), tandis que Souad se categorise comme « touns » pour souligner ce qui différencie ses pratiques langagières de celles de locuteurs de l'arabe originaires d'autres régions du Maghreb. Souad apporte une réponse (« tunisien lol »), accomplissant ainsi son travail de médiation (« tunisien » répond à la question posée) et rétablissant de la proximité avec ses lectrices par l'emploi de connivence de « lol ». Enfin, la réaction de C.9 prolonge encore ces mouvements d'identification et de différenciation, puisque dans une même phrase, elle vient souligner son appartenance différente (« en comorien »), et des usages similaires (« aussi ») (« psk nous en comorien aussi on dit sa samahni houlwati sa veut dire pardonne moi ma chérie »).

Les termes *Houlwati*, *hassoul* et *hassilou*, délimitent des frontières au sein des lectrices de la chronique en fonction de leur répertoire langagier : il y a celles qui les comprennent d'emblée et les autres. Mais ils servent aussi à les fédérer : elles en viennent à former une même communauté, qui connaît et reconnaît l'usage de ces termes comme caractéristiques de

<sup>31</sup> Le 7 est utilisé pour transcrire un son consonantique de la langue arabe qui n'a pas d'équivalent en français et ne peut pas être transcrit avec l'alphabet latin.

la chronique et des usages langagiers qui y ont cours : « MDRRRRRRRRR PRESKE CHAQUE PARAGRAPHE YA UN HASSILOU MDR », « Le premier mots des paragraphe c'est: hakim , hamid , hassilou mdrrrrrrrrr ».

En identifiant « houlwati » comme une expression qui caractérise le personnage d'Hatem, les lectrices manifestent leur connivence, et expriment leur satisfaction à retrouver, de partie en partie, ces éléments familiers, constitutifs des codes partagés au sein de l'univers de la chronique (par ex. : C.10 « le houlwati c la marque d'hatem ça mdr », ou encore C. 11« Waah sa ma fait de la peine jrepensai quand il tappelai "houlwati" he kiiffée »).

De la même manière, les échanges autour du terme *hassilou* permettent de construire et manifester la connivence au sein de l'espace de la chronique. Comme pour *houlwati*, ce sont des lectrices qui viennent en commentaire signaler qu'elles apprécient l'usage de *hassilou*. Pour une lectrice, la connivence établie par le terme renvoie au partage d'une même identité tunisienne (C.11 : « MDRRR hassilou ( j'suis pas tunisienne pour rien j'prefere notre hassilou au hassoul mdr ) »). Mais pour les autres, faire référence au *hassilou* de Souad, c'est visiblement, avant tout, signaler que l'on partage (et apprécie) les codes de la chronique, et marquer son affiliation à cette communauté qui s'est construite autour de *Cendrillon*. On remarquera d'ailleurs que si certaines disent explicitement apprécier l'emploi du terme (C.12 : « Moi aussi jkiffe quand tu dis hassilou mdr », C.13 : « Voili voilou tu devrais gueh en faire un film, tn histoire a base de tes mots Hassilou, zahaffitude ca ma fini lool »), d'autres se l'approprient, le reprennent à leur compte dans leur commentaire, et donc font converger leur propre manière de parler avec celle de Souad (par ex. : C.14 « Hassoul comme tu dis, J'ai kiffé. Un Régale, meilleur qu'un couscous ou un tajine. Bref , J'ai keaffé, & Vive le Maghreb », C.15 « tu ma eu au début j'étais tro contente pour toi, mais j'étais deg aussi, jme suis diit merde ça veut dire que la chronique sarrête, hassilou tu nous a eu! »). Enfin, la chroniqueuse elle-même en vient à assumer et afficher *hassilou* comme un marqueur de son écriture et de son style de chroniqueuse – de manière détournée, par les remarques qu'elle place dans les dialogues de la chronique, comme dans cet extrait :

-Moi : nan tkt hassilou c'est Hatem quoi.

-Sarah : mdr j'kiff quand tu dis hassilou

-Moi : mais toi t'es folle aussi.

-Sarah : mdr oué hassilou mdr wallah j'kiff hassilou, oué donc hassilou c'est qui Hatem ?

La production, entre parenthèses, d'un discours métalinguistique ou du moins épilinguistique, où l'emploi de *hassilou* est commenté, construit certes une posture de réflexivité sur le travail d'écriture mais il contribue surtout à renforcer la connivence avec les lectrices, autour de ce terme devenu, au fil des épisodes, une pratique emblématique de l'espace de la chronique. Souad écrit ainsi : « Hassilou (eh première fois j'le dis depuis le début de la partie mdr) j'avais quand même repris les cours », ou encore : « Depuis qu'il était arrivé sur Lyon, bon c'est vrai ça fait même pas 24h mais quand même, hassilou (j'avoue je le dis trop souvent lol), depuis qu'il était là, je ne l'avais pas encore vu ».

### **Potentielle offense de certaines lectrices et séquences de réparation de la chroniqueuse**

Certaines catégorisations employées par la chroniqueuse sont jugées comme offensantes, et menaçant potentiellement la connivence au sein de l'espace de la chronique. Quelles sont les stratégies discursives des lectrices pour signaler ces offenses potentielles et celles de la chroniqueuse pour continuer à fédérer ses lectrices, et manifester la bienveillance qui semble caractériser cette communauté – bienveillance qu'on pourrait qualifier d'« agrégative », dans la mesure où elle vise à agréger les participantes, à les fédérer au sein d'une même communauté ?

« *Se serait mieux si tu utiliserais des termes moins péjoratifs que celui de “grosse”* »

Un premier exemple peut être pris dans *Amour indécis*, lorsque la chroniqueuse, Tanya, utilise (au sein d'une partie de la chronique) le qualificatif *grosse* pour décrire l'un de ses personnages (sa rivale amoureuse) : « on ce tchek tout ça et la y'a une meuf assez forte avec un beau visage, elle s'habillé bien quand même pour une grosse mdr elle avait des aires de Nadia la chanteuse comme sur la photo truc de ouf ! ». L'une de ses lectrices intervient et poste le commentaire suivant : C.16 : « Ta chronique est bien ! Mais se serait mieux si tu utiliserais des termes moins péjoratifs que celui de “grosse” parce que je pense pas que les lectrices qui lisent ta chronique et qui sont forte physiquement apprécient ce mot. Mais bn après cst comme tu veux ! Voilà ». Son intervention débute par un compliment (« Ta chronique est bien ! ») – entrée en matière très fréquente – suivie d'un acte à valeur illocutoire double : derrière le conseil (« ce serait mieux... ») se cache, dans la justification du conseil (« parce que... »), un reproche à peine voilé (ton discours risque d'être offensant pour certaines lectrices). Le conseil est certes un acte menaçant pour celui qui le reçoit, puisqu'il le place potentiellement en position basse par rapport à celui qui le donne, mais son impact sur la construction d'une relation inégalitaire est cependant considéré comme moins fort que celui d'un reproche<sup>32</sup>. Pour indiquer à la chroniqueuse le « risque » que représente l'emploi du terme *grosse* sur la cohésion de la communauté des lectrices, C. 16 prend donc des précautions multiples : choix d'un acte de parole moins offensant, compliment réparateur en introduction et finalement atténuation de la valeur illocutoire du conseil dont il est bien rappelé qu'il ne saurait avoir valeur d'ordre et qu'il n'instaure pas de relation hiérarchique entre la lectrice et la chroniqueuse (« Mais bn après cst comme tu veux »).

La réponse rapidement apportée par Tanya témoigne à la fois de son souci de rassurer sa lectrice sur la réception de son message et de préserver la cohésion de la communauté qui s'est fédérée autour de sa chronique. Elle commence par un acte à forte dimension consensuelle (« oui tu as raison »), justifie l'usage du terme *grosse* par le contrat d'authenticité qui la lie à ses lectrices<sup>33</sup> (« c'est vraiment c'que jdis dans mon dialogue alors je préfère dire la vérité ») et préserve ainsi sa face, ce qui est aussi une manière de désamorcer le potentiel conflit que pourrait générer le reproche de C.16. Elle reconnaît ensuite explicitement le caractère déplacé de l'emploi de *grosse* (« je sais que c'est pas un bon terme à employé »), ce qui a valeur d'excuse vis-à-vis des lectrices qui auraient pu se sentir offensées. Elle s'engage enfin à faire attention, concluant par des remerciements (« j'essaierais de faire de mon mieux la prochaine fois. Merci en tout cas ») manière de « sélectionner » le conseil comme valeur dominante du message de C.16, car on ne remercie pas après un reproche.

Enfin, on peut s'interroger sur les répercussions de ces remarques sur la formulation adoptée *in fine* dans la chronique. En effet, la suggestion de la lectrice semble prise en compte dans la partie ; le dialogue où Tanya parle de Nadia reprend en effet l'euphémisme « un peu forte » qui va dans le sens de ce que proposait sa lectrice.

On voit donc ici à l'œuvre un travail de figuration intense, de la part des deux partenaires de l'échange, qui vise non seulement à préserver leur propre relation interpersonnelle mais qui

<sup>32</sup> Se référant à Labov et Fanshel, Kerbrat-Orecchioni rappelle que tout reproche est susceptible de « rabaisser le statut de l'interlocuteur puisqu'il met en cause la compétence » (1992 : 96). Le reproche constitue donc bien « un taxème de position basse pour L2 et haute pour L1 ». Dans l'échelle taxémique qu'elle propose, Kerbrat-Orecchioni (1992 : 98) ordonne comme suit les actes de parole du plus menaçant au moins menaçant : ordre / reproche / contestation / conseil / assentiment. Il s'agit bien sûr d'un ordonnancement selon leur valeur illocutoire intrinsèque, l'impact réel d'un acte sur la construction d'une relation inégalitaire (*i.e.* sa valeur taxémique) étant également fortement dépendant du contexte de son énonciation.

<sup>33</sup> Ces contrats se nouent par l'inscription des chroniques, par les chroniqueuses elle-même, dans la catégorie des chroniques dites « réelles », c'est-à-dire autobiographiques. Sur l'explicitation des termes des contrats voir Bigot et Maillard-De La Corte Gomez (à paraître).

visé, au-delà, à préserver la dynamique cohésive au sein de la communauté que fédère la chronique.

« *Kiff cette chronique mais j'trouve kon dénigre un peut trop les MAROCAIN!!!!!!* »

L'analyse des discours tenus sur les Marocains, dans l'espace d'une chronique « tunisienne » (*Cendrillon*), illustre bien le travail de figuration des membres de la communauté pour que des discours différenciateurs, perçus comme susceptibles de créer des antagonismes (par ex. ici entre Tunisiennes vs Marocaines) contribuent finalement à renforcer la cohésion au sein de la communauté des lectrices.

La catégorisation « marocain(e) » est fréquemment mobilisée dans *Cendrillon* (45 occurrences de « marocain » ou « marocaine », 10 occurrences de « Maroc »). L'adjectif « marocain(e) » ou le nom « Marocain(e) », ainsi que la variante « kamaro » sont ainsi utilisés à plusieurs reprises (respectivement 25 et 8 fois) par Souad pour qualifier ses personnages. Plus d'une dizaine de ses personnages sont identifiés comme « marocain(e) »<sup>34</sup>, et il s'agit de l'une des multiples catégorisations mobilisées / mobilisables lorsqu'il s'agit de décrire les cités pluriethniques et pluriculturelles dans lesquelles se déroulent les chroniques, comme l'illustre cette remarque d'Hatem, lorsqu'il déclare à Souad (qui se moque de lui en le traitant de « blédard ») qu'il ne pourrait plus vivre « au bled » :

-Hatem (avec son p'tit sourire tout craquant) : oué c'est vrai, mais sah j'pourrais pas vivre ici maintenant, les mentalités trop différentes, j'ai besoin d'ma cité, d'mes potes originaires de partout, les touns, les algériens, les marocains, les blackos, les français, wallah j'ai besoin d'eux. Ici j'pourrais pas.

Cette catégorisation comme « marocaine » est aussi mobilisée par un certain nombre de lectrices, via le choix de leur pseudonyme sur Facebook (Marokiniaw Taah-saah ; Maysoune Marok'haiine, Chronique D'un Amour A Distance :: France/Maroc ::) ou bien de manière plus directe dans leurs commentaires (par ex. : « Je suis marocaine mais je kiff trop la tunisie », « je suis marocaine algerienne »).

Autour de cette catégorisation va se manifester à la fois de la divergence – lorsque certaines lectrices jugent que Souad l'utilise d'une manière potentiellement offensante (pour elles-mêmes et / ou pour les Marocain(e)s susceptibles de lire la chronique) – et de la convergence – lorsque les réparations effectuées par Souad permettent de fédérer à nouveau la communauté.

Dans la partie 36, en effet, Skander, le frère de Souad, lui apprend qu'il a une « meuf » depuis plus d'un an. Il la présente ainsi « elle s'appel Samira, elle a 17 ans, c'est une marocaine et elle vient de \*\*\* et elle et moi on est dans l'même lycée, c'est bon sa t'va ? ». Or Souad trouve immédiatement cette Samira antipathique, jugement renforcé par le fait qu'elle a déjà rencontré d'autres Samira, elles aussi marocaines, qui ont joué un rôle négatif dans sa vie : « Samira une marocaine j'sais pas pourquoi mais j'la sens pas et j'l'aime déjà pas. J'sais pas pourquoi mais j'aime pas les Samira marocaine ». Elle garde un mauvais souvenir de ces autres « Samira marocaine » : « enfin il s'est passé un truc, genre celle du début d'la chronique qui sortait avec Hatem, c'était une Samira marocaine lol et encore une autre qui a créé des embrouilles de fou entre mon cousin et moi, Samira et marocaine mdr. C'est deux là m'ont suffi ». Elle met un peu plus tard en scène le personnage de Samira, qu'elle présente à nouveau de manière négative, tout en la catégorisant à nouveau comme

<sup>34</sup> Avec, pour certains personnages, des identités métissées : Sabrina « maghrébine non identifié » « marocaine, algérienne et tunisienne », Nadira « métisse », Karim « marocain les pieds ici le cœur au bled », Mehdi « métisse Marocain, français et allemand ».

« marocaine » : « Elle arrive trankilou en mode keh mdr. -Moi : mais comment il a fait pour sortir avec ça -Sofia : c'te marocaine elle lui a fait du shal obligé. »

Ici la caractérisation du personnage associant trois éléments (Samira, marocaine, antipathique) va être une potentielle source de tension, en glissant de la diégèse à l'espace discursif de la chronique. Souad anticipe les réactions négatives de ses lectrices qui pourraient appartenir à la catégorie ainsi circonscrite (« mdr si y en a qui lise ma chronique elles vont me haïr, nan sah toutes celle que j'connais bah elle et moi sa passe pas »). Sur les 15 commentaires accessibles postés à cette partie, 3 lectrices réagissent en ce sens, signalant qu'elles sont marocaines (« Je m'appelle Samira et je suis marocaine algerienne sympa =( Mdr ») ou connaissent des « Samira marocaines » (« ah bah mercii hein ! ma mère sapelle samira et ces une maroquine et cest un ange donc queske ta avec les sammira toi hein ? mdr », « eh oh y a aussi tes samira marocaine hnina ma couz elle porte le hijeb et tout par exemple et elle est marocaine mdr mais tkt ss rien »). Elles s'inscrivent donc en faux contre les généralisations de Souad. Néanmoins, l'emploi de « mdr », l'ironie (« merci »), tout comme les émoticônes viennent donner une tonalité humoristique et désamorcer le conflit en dispensant explicitement Souad d'opérer une réparation (« tkt ss rien »). D'ailleurs, Souad maintient l'échange avec ces lectrices, en « likant » systématiquement leurs commentaires.

Cependant, lorsque le personnage de Samira entre en scène un peu plus tard (partie 42), tout comme dans la partie 43 où Souad évoque une jeune femme – marocaine elle aussi – dont elle critique le comportement, quatre autres lectrices interviennent, reprochant cette fois à la chroniqueuse l'image négative qu'elle donne, de manière générale, des Marocaines. On retrouve le principe déjà vu de la critique atténuée par des compliments : « Jkiff cette chronique mais jtrouve kon dénigre un peut trop les MAROCAIN!!!!!! Mais sinon jadoor!! » Mais d'autres sont plus directes, peut-être parce qu'elles interviennent alors que la chronique est déjà bien avancée et qu'une lectrice qui intervient à ce moment-là du récit est forcément « fan de la chronique » et peut donc se permettre ce ton sans risquer de donner un caractère trop conflictuel à l'échange : « Pk dans ton historiir Tu faii passer les Marocaine pour des Kehba », « Merci pour les marocaine kil lise ta chro », « Wesh tu donne une mauvais réputation aux marocaines quand même »).

La partie 50 (consacrée au mariage de deux amis de Souad, Farah et Tayeb) est illustrée par la photographie d'un drapeau algérien et d'un drapeau tunisien qui suscite à nouveau une salve de commentaires réclamant la présence du drapeau du Maroc : « iL EST OU LE DRAPEAU MAROC ?? », « Il est ou le maroc ! Piouuf nationaliste », « Et il est ou lmaroc ? », « MAROC », « MAROOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO », « Et le Maroc il est passer ou ? ».

La chroniqueuse intervient directement dans les commentaires pour expliquer cette absence du drapeau marocain : « mais nnaaann les Marocaines j'vous ai pas oublié j'ai mis algérie et tunisie pour représenter Farah et Tayeb zehma, comme elle est algérienne et lui tunisien lol », construisant ainsi de la connivence avec certaines de ses lectrices auxquelles ce message est destiné (« les Marocaines ») qui pourraient se sentir offensées. Elle effectue d'ailleurs très explicitement une réparation dans la partie 57, qu'elle choisit d'illustrer par une photographie du drapeau du Maroc (sans lien avec le contenu lui-même de la partie). L'adresse aux lectrices qui la précède (« Grosse pensée à mes marocaines qui me lisent, cette photo elle est pour celles qui me demandent où est le drapeau du Maroc lol, pour vous prouvez que j'vous oublies pas et que j'suis pas nationaliste mdr j'vous aime mes chéries, j'vous aime toutes ») manifeste l'attention et l'affection de Souad vis-à-vis de celles qui étaient potentiellement offensées (« mes marocaines »), mais plus largement à l'ensemble de son lectorat (« j'vous aime mes chéries, j'vous aime toutes »). Les nombreux commentaires très positifs réagissant à cette initiative témoignent de son succès : « Ah sa fais zizir le drapeau du Maroc ! Heein Juu kiff juu kiff ta chrounique WALLah ju tou ment pas ju dit la

virite ! Vitee unee suiitee Hbiba». La stylisation du parler que les chroniqueuses qualifient à d'autres moments de « blédard » a une dimension auto-parodique qui a probablement pour fonction de mettre à distance la dimension « nationaliste » que pourrait avoir la première exclamation. Des interventions comme « ta chro une tuerieeeeeee MARROOC tUNISSSIEEE ALGEERIEE », « Je suis marocaine mais je kiff trop la tunisie !! », « MAROC TUNISIE ALGERIE » ou « Marooc & Maghreb United »<sup>35</sup> ne se contentent pas de partager la satisfaction de voir le drapeau marocain dans la chronique, elles affichent en même temps un dépassement des différences et une unité réconciliatrice.

Dans la suite de la chronique, plusieurs personnages catégorisés comme « marocains » sont mentionnés et présentés sous un jour extrêmement positif (« Mina c'était une marocaine très belle mash », « Sarah, une marocaine, trop belle mashaallah, et trop gentille wallah. » ...), ce qui est peut-être un effet des plaintes et revendications des lectrices dans les épisodes précédents. Cette valorisation du Maroc suscite à nouveau des commentaires très positifs des lectrices (« je kiff ta chro vive le MAROC !!!! », « Aie Aieu Aie j'ai mal au crâne parle moi du Maroc c'est mon Doliprane »). À rebours de ce qui avait été effectué par Souad pour décrire Samira, la beauté du personnage de Farès et son charme irrésistible se trouvent précisément justifiés par le fait qu'il soit marocain, plusieurs lectrices énonçant des « vérités générales » du type « Rien de tel qu'un Marocain pour faire oublier les histoires de », « alalal la boté marocaine malheureusement tto peu iiiii resiste mdrrrr ke », « Less Marocaiins Sont les Plus Beau Mdr », « YOUSRA TKT KOM TA DI LES MAROCAIN I SON TRO BO!! », « kan on fai fasse a une boté du Maroc on sen remet pas mdrrr !! ».

En conclusion, les chroniqueuses et leurs lectrices constituent bien une communauté qui se catégorise comme « jeunes », se distinguant d'une part de ceux et celles qui sont encore dans l'enfance, et d'autre part de ceux et celles qui sont entrés de plain pied<sup>36</sup> dans le monde des adultes, par le jeu de l'emploi stable, de la vie maritale et ou de la parentalité. En ce sens, les chroniques peuvent être envisagées comme « paroles de jeunesse », et les chroniqueuses se montrent particulièrement sensibles aux différenciations des pratiques langagières des pairs et des « autres » qui sont thématiques dans les récits, et donnent lieu à la mise en œuvre de nombreuses variations stylistiques, témoignant des ressources langagières des chroniqueuses. Néanmoins, cela ne saurait masquer que les chroniques sont avant tout un espace sociolinguistique au sein duquel s'accomplit un travail complexe de construction et de déconstruction des différences par le discours, qui met en jeu des catégorisations bien plus diversifiées que celles qui opposeraient les « jeunes » et les « autres ».

Comme nous l'avons montré dans le présent article, les échanges dans et autour des chroniques, entre les chroniqueuses et leurs lectrices témoignent de jeux variés d'altérité / identité entre les membres de la communauté de la chronique : de nombreuses différences (relatives aux parcours migratoires, aux caractéristiques physiques, aux parcours d'études, aux répertoires langagiers...) entre les participantes à cet espace singulier se trouvent mises en discours. Cependant, les frontières ainsi établies sont mouvantes, sans cesse estompées, reconfigurées ; des jeux de médiation permettent de les dépasser ou de les abolir. Un travail de figuration intense dans l'espace de la chronique permet de dépasser les affrontements discursifs intercommunautaires lorsqu'ils émergent. Bien plus, le travail de médiation, de réparation, de valorisation des faces de l'autre participe étroitement de la co-construction d'une communauté unie, fédérée par et autour de la chronique en train de s'écrire. Le jeu

<sup>35</sup> Ce commentaire émane de la lectrice qui s'était plaint précédemment que la chroniqueuse fasse passer les Marocaines « pour des kehba ».

<sup>36</sup> Les chroniques sont souvent, entre autres, le récit d'une stabilisation de vie sentimentale, qui débouche la plupart du temps sur un mariage, voire la maternité. Le récit est alors rédigé à un moment de transition (la grossesse par exemple) et prend alors véritablement une fonction initiatique d'adieu à la vie de jeune fille.

complexe des différenciations s'inscrit dans une dynamique que nous pourrions qualifier d'*agrégative* : les liens entre les participantes se trouvent démultipliés, instaurant une dynamique cohésive au sein de l'espace sociolinguistique de la chronique.

Le récit autobiographique sur internet tel qu'il se développe dans l'espace des chroniques relève bien de ce « besoin de validation de ses choix personnels » (Lachance, 2016 : 183) manifeste dans le comportement des jeunes sur les réseaux sociaux, mais il se fait dans un espace discursif sûr, dont les membres, au-delà des différences mises en scène et médiatisées, manifestent et se font les garantes d'une grande bienveillance mutuelle. C'est ainsi une véritable *bienveillance agrégative* qui caractérise l'espace discursif des chroniques, au sein duquel les différenciations se trouvent partie prenante de la constitution d'une communauté unie par l'expérience commune et fédératrice du partage de la chronique.

## Bibliographie

- AUZANNEAU Michelle, LECLÈRE-MESSEBEL Malory, JUILLARD, Caroline, 2012, « Élaboration et théâtralisation de catégorisations sociolinguistiques en discours », *Langage et société*, n°141, pp. 47-69.
- AUZANNEAU Michelle, JUILLARD Caroline, 2012a, « Aperçu théorique et méthodologique sur la variation langagière de jeunes en banlieue parisienne. », *Langages de jeunes, plurilinguisme et urbanisation*, L'Harmattan, pp. 27-41, <hal-00926504>
- AUZANNEAU Michelle, JUILLARD Caroline, 2012b, « Introduction. Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations », *Langage et société*, n°141, pp. 5-20.
- BECKER Howard S., 1996, « The Epistemology of Qualitative Research » dans Richard Jessor, Anne Colby et Richard Schweder (eds), *Essays on Ethnography and Human Development*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 53-71.
- BIGOT Violaine, MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ Nadja, 2017, « Processus de différenciation langagière dans les chroniques facebook », *Bulletin Vals Asla n° spécial, Processus de différenciation : des pratiques langagières à leur interprétation sociale*, pp. 117-128.
- BIGOT Violaine, MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ Nadja, LAMBERT Patricia, 2016, « Les chroniques facebook : étude exploratoire d'un genre d'écriture (très) populaire sur le net », *5<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences, Volume 27, [http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_02003/shsconf\\_cmlf2016\\_02003.html](http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cmlf2016_02003/shsconf_cmlf2016_02003.html).
- JUILLARD C., 2007, « Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive », *Langage et Société*, n° 121-122, pp. 235-245.
- JUILLARD Caroline, 2016, « L'espace sociolinguistique et les actes de langage », *La Linguistique*, 1, vol. 52, pp. 91-124.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1990, *Les interactions verbales t. I*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les interactions verbales t. II*, Paris, Armand Colin.
- KOSINSKI Michal, MATZ Sandra, GOSLING Samuel D., POPOV Vesslin, STILLWELL David, 2015, « Facebook as a research tool for the social sciences: opportunities, challenges, ethical considerations, and practical guidelines », *American Psychologist* n°70(6), pp. 543-56.

- LACHANCE Jocelyn, 2016, « Reconnaissance, ordalie et sacrifice à l'ère du numérique », dans Denis Jeffrey, Jocelyn Lachance et David Le Breton éd(s), *Penser l'adolescence*, Paris, PUF, pp. 177-189.
- LAMBERT Patricia, 2011, « Identifier la pluralité des ressources des élèves en contexte monolingue et normatif. Une enquête ethnographique auprès de lycéennes », dans Martine Dreyfus et Jean-Marie Prieur (dirs.), *Hétérogénéité et variation, Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Houdiard éditeur.
- LE BRETON David, 2016, « Conduites à risques », dans Denis Jeffrey, Jocelyn Lachance et David Le Breton éd(s), *Penser l'adolescence*, Paris, PUF, pp. 163-175.
- MONDADA Lorenza, 2002, « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain », *Marges linguistiques*, n°3, mars, <http://www.marges-linguistiques.com>.
- MOIRAND Sophie, 1992, « Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative », *Langages, (Ethnolinguistique de l'écrit)*, n°105, pp. 28-44, ([http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1992\\_num\\_26\\_105\\_1622](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1992_num_26_105_1622))
- SAEMMER Alexandra, 2015, *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib.
- TRIMAILLE Cyril, 2004, « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, 2004/1, n°9, pp. 99-132.
- TRIMAILLE Cyril, 2007, « Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente », *Cahiers de praxématique*, n°49, <http://praxematique.revues.org/2056>.

# « T'AS DU CLITO » : ANALYSE SOCIODISCURSIVE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES ET IDENTITAIRES DES TROIS HEROÏNES PRINCIPALES DU FILM *DIVINES*

**Stéphanie Pahud**

**Université de Lausanne (UNIL)/École de français langue étrangère (EFLE)**

*Je viens de là où le langage est en permanente évolution - Verlan, rebeu, argot, gros processus de création - Chez nous les chercheurs, les linguistes viennent prendre des rendez-vous - On n'a pas tout le temps le même dictionnaire mais on a plus de mots que vous - Je viens de là où les jeunes ont tous une maîtrise de vanne - Un DEA de chambrettes, une répartie jamais en panne - Intelligence de la rue, de la démerde ou du quotidien - Appelle ça comme tu veux mais pour nous carotter, tiens-toi bien - On jure sur la tête de sa mère à l'âge de 9 ans - On a l'insulte facile mais un vocabulaire innovant. (Grand Corps Malade, « Je viens de là », *Enfants de la ville*, 2008)*

## **Introduction**

Deux écueils majeurs compliquent les descriptions des pratiques langagières urbaines de jeunesse. Le premier est le problème méthodologique décrit par Labov dans l'introduction de « La langue des paumés » : « où trouver les données les plus cohérentes et les plus fiables qui nous permettront de décrire la grammaire de cette communauté linguistique ? » (1993 : 344). Le sociolinguiste pointe l'artificialité des corpus constitués :

*Une grande partie des informateurs utilisés par les linguistes et les anthropologues sont en fait des paumés, autrement dit des marginaux assez détachés de leur milieu social pour s'intéresser au langage, aux problèmes et aux préoccupations du chercheur. Plus grave encore, les linguistes ont l'habitude de travailler sur des populations aussi artificielles que des classes scolaires par exemple, qui sont étudiées comme un tout, sans considérations des diverses appartenances ni du degré d'intégration à la culture en cause. (Labov, 1993 : 381-382)*

Les « pratiques langagières urbaines », tout comme « la jeunesse », sont des catégories historiquement évolutives appliquées à des réalités qui posent la question de l'hybridation linguistique (Gadet, 2002). Comme le note Gadet, il n'est pas recevable de considérer la

langue des jeunes comme une variété constituant un sous-système spécifiquement codifié sans pouvoir montrer qu'elle manifeste un nombre substantiel de singularités (2003 : 103). Le second écueil, moins discuté, est l'absence de « situation » (Haraway, 1988 ; Anderson, 2015) de certaines observations. Les pratiques langagières du chercheur participent de la délimitation des données qu'il traite, des terrains et des locuteurs qu'il choisit. On ne peut ainsi exclure le risque de se laisser prendre au piège des normes que nous incorporons, de naturaliser des représentations idiosyncrasiques stéréotypées, et de décréter singulières des pratiques pourtant régulières. Sans attitude réflexive, le risque est grand d'entacher des analyses souhaitées descriptives de présupposés prescriptifs.

Pour contourner ces deux écueils, cette contribution, qui fera dialoguer théorie du discours, linguistique textuelle et études de genre, tout en s'inscrivant par ailleurs dans la lignée des travaux de la sociolinguistique urbaine, prend le parti de discuter non pas des interactions authentiques, mais d'une mise en discours cinématographique des pratiques discursives de jeunes femmes socialisées en banlieue, celle du film *Divines*, de la réalisatrice Houda Benyamina (France/Qatar, août 2016). Ce dernier raconte l'histoire de Dounia, une jeune femme vivant dans un campement de Roms avec sa mère, serveuse dans un bar, inscrite en BEP d'hôtesse d'accueil, aspirant à la réussite sociale, et choisissant de se placer, avec sa meilleure amie Maimouna, sous l'aile d'une dealer respectée de la cité, Rebecca.

Si ce film, entre autres présenté par la critique médiatique comme « le plus beau coup de boule du cinéma français depuis *L'Esquive* » (*Les Inrocks*, 26 août 2016), a retenu mon attention de linguiste, c'est que dès son premier visionnage, il m'a paru brouiller une série de clichés langagiers et identitaires. Un deuxième visionnage et une analyse des discours qui ont accompagné sa sortie m'ont permis de fonder mon intuition de locutrice native du français. Un premier appel à la réflexivité de *Divines* est la remise en cause de sa catégorisation « naïve » en « film de banlieue »<sup>1</sup> par sa réalisatrice même :

*C'est avant tout une grande histoire d'amitié, un film sur la colère, sur l'éducation sentimentale, un conte de fées tragique, un film d'action. Une sorte de Scarface conjugué au féminin. Ça ne veut rien dire, un film de banlieue. On ne dit pas aux autres réalisateurs qu'ils ont fait un énième film parisien. Mais je n'ai plus envie de m'en défendre. Après tout, les gens voient mon film comme ils le souhaitent. Tous les gens qui l'ont vraiment vu, en revanche, ne me parlent pas d'une histoire de banlieue, mais de l'histoire d'une personne qui est en quête de reconnaissance et de dignité absolue. (Interview de Houda Benyamina, *Le figaro.fr*, 31 août 2016)*

*Je n'ai plus envie de me justifier sur le fait « de la banlieue ou pas banlieue ». C'est un film de banlieue de la même manière que Scorsese faisait des films à New York. C'est un vivier incroyable, la banlieue, c'est un terroir pour les artistes et je n'ai plus envie de me défendre. C'est un film de banlieue, avec beaucoup d'humanité et j'ai essayé de chercher la vérité humaine dans cette banlieue, l'amitié, l'amour. (Interview de Houda Benyamina dans l'émission *C à vous*, 30 août 2016, France 3)*

Ce métadiscours force la nécessité du questionnement tant de l'existence de locuteurs représentatifs d'un « parler jeune(s) », ou « des cités » (Bertucci, 2011), que de la production de catégorisations sociolinguistiques qui conduirait à une réification trahissant des réalités sociales hybrides (Gadet, 2013 ; Billiez & Trimaille, 2007 ; Auzanneau & Juillard, 2012 ; Auzanneau, 2015). Choisir une production cinématographique semble par ailleurs permettre, sinon d'évacuer, du moins de problématiser, les écueils résumés plus haut. *Divines*, pour le

<sup>1</sup> Catégorie apparue dans les années 2000, définie entre autres par Milleliri : « Les films de banlieue des années 2000 montreraient les cités, non plus seulement comme des espaces d'oppression (même si elles ne cessent pas de l'être), mais aussi comme le terreau d'une possible émancipation culturelle et sociale, cependant réservées aux femmes » (2011 : en ligne) ; voir aussi Mevel (2008) ou Planchenault (2008).

dire dans la terminologie ricœurienne, constitue une « variation imaginative » (Ricœur, 1986 : 128) sur les pratiques langagières et identitaires des jeunes : cette variation opère un travail de mise en vi-lisibilité non pas des réseaux de normes langagières et identitaires effectivement en place, mais d'une représentation de ces réseaux de normes, lesquels se trouvent « activement configurés » (point de vue performatif décrit par Chalvon-Demersay, 1997). La pertinence de ce matériau discursif nous semble tenir à ce qu'il nous permet d'analyser des pratiques langagières de jeunesse dans un contexte socioculturel et des situations de communication délimitées par le scénario et le point de vue qui a présidé à son élaboration : « j'ai monté la cité comme je la vois, pas comme elle est fantasmée » (interview de Houda Benyamina, *Le figaro.fr*, 31 août 2016). Il nous est également possible de tenir compte des précautions de Trimaille (2004), à savoir de « dépasser l'approche en termes de fonctions identitaires et cryptiques » pour « étudier les dynamiques de la socialisation langagière » – non pas dans des interactions « réelles », mais néanmoins dans une reconstitution de situations écologiques – et, par là, de « prendre pour point de vue non pas le système de langue, mais les locuteurs et la façon dont ils usent de leur langue » (Gadet, 2007 : 9), et de contourner le « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1993 ; Auzanneau, 2015) en s'éloignant de l'idéal d'une « authenticité » des données et en privilégiant une « représentativité participative » : « il ne s'agit plus de prétendre représenter le langage en un seul corpus, mais de participer à la représentation du langage par le corpus constitué » (Arbach & Ali, 2013).

Le second avantage du matériau discursif choisi est de mettre en scène des héroïnes : comme le déplore Devilla (2015), les descriptions linguistiques des « parlars jeunes » se basent pour la plupart sur les usages langagiers des garçons, cela ayant pour conséquence que dans les travaux scientifiques comme dans les articles de presse, le « parler jeune » se voit réduit le plus souvent à un « parler jeune masculin », décrit comme une forme de marquage de pouvoir et d'affirmation identitaire (Merabti, 1991 ; Billiez & Lambert, 2008). La plupart des études sociolinguistiques (par exemple Moïse, 2003) ont montré que si les femmes tendaient à préférer les registres plus prestigieux, gages supposés d'une ascension sociale, elles pouvaient aussi chercher à emprunter ce parler « viril » pour gagner en puissance et en autonomie, se retrouvant ainsi prises dans une aspiration paradoxale : se distinguer des hommes, notamment pour se soustraire à leur domination, tout en adoptant certaines de leurs pratiques, notamment langagières, pour obtenir une certaine forme de reconnaissance. La présente contribution décrira un arrangement des parlars délié de la simple binarité hommes/femmes.

## Stratégies de négociation identitaire

J'adopte dans cette contribution la conception multimodale et relationnelle de l'identité de Greco et Mondada : « l'identité n'est ni donnée, ni préexistante, ni déterminée, mais se constitue dans l'action sociale » (2014 : 8) – et donc dans les pratiques langagières –, et je considère également, toujours comme les deux auteurs, qu'au-delà d'être « un objet d'étude privilégié pour les sciences humaines et sociales », les identités « sont aussi un enjeu vécu pour les membres de la société » (2014 : 7). Les pratiques langagières – dans leur dimension linguistique, mais aussi discursive, corporelle et spatiale – des trois personnages féminins principaux de *Divines* sont un lieu de construction-affirmation-réaffirmation-déstabilisation-déstructuration non seulement de leurs identités en négociation, mais aussi des stéréotypes qui pourraient verrouiller ces dernières, les premières comme les seconds se faisant et défaisant en permanence dans les discours. Comme je vais le montrer, les trois héroïnes activent diverses stratégies pour gérer et rendre intelligibles leurs identités en négociation. Elles investissent un ensemble d'éléments discursifs (lexique, prosodie, gestes, mimiques, regards, postures) acquis au sein de différentes instances d'appropriation et/ou de légitimation

(famille, école, pairs). Leur parler se caractérise par un ensemble de traits que je me propose de passer rapidement en revue avant de m'arrêter plus longuement sur une scène significative du film.

### Aspects syntaxiques

Au niveau morphosyntaxique, on retrouve dans *Divines* des phénomènes observables en français standard, faisant partie du fond commun de la langue française (Gadet, 2002), comme les inversions, les structures à présentatifs, la chute de la première partie de la négation, et surtout des dislocations, essentiellement à gauche : « Ta phrase, je la brule » ; « moi, mon frère, c'est mon oseille ».

### Aspects phonologiques

Cette contribution ne s'inscrivant pas dans une approche sociophonétique, je me contenterai de noter que j'ai observé les spécificités prosodiques généralement décrites dans les recherches spécialisées (Fagyal, 2003 ; Lehka & Le Gac, 2004) et synthétisées par Lehka Lemarchand (2015), à savoir des allongements de la pénultième, des réductions vocaliques (chute du schwa) ainsi qu'« une forte chute mélodique précédée d'une brusque montée ou d'un décrochage mélodique vers le haut, marquant une frontière d'unité prosodique », cette dernière spécificité constituant un « indice perceptif de l'accent dit de banlieue » (Lehka-Lemarchand, 2015 : 67-68). À cela s'ajoutent des emprunts intonatifs à la langue arabe à des fins d'affirmation identitaire (Caubet, 2007), le présent corpus permettant à cet égard d'illustrer un usage féminin du « marqueur prosodique d'accent de banlieue », que ce soit dans un contexte exclusivement féminin ou mixte.

### Aspects pragmatico-interactionnels

Pour ce qui est du niveau pragmatico-interactionnel, il est intéressant de connecter, comme le fait Lehka-Lemarchand, l'aspect prosodique aux questions d'*hexis corporelle* (Bourdieu, 1982) et de prendre en considération les ressources corpo-discursives des héroïnes (attributs vestimentaires, intonations, gestes, postures corporelles, mimiques, regards), corrélées à leur habitus (ethnicité, langue, genre, classes, culture, religion). Dounia s'inscrit clairement dans le refus d'un corps féminin verrouillé par des normes esthétique-morales. Elle se sert de régulateurs de discours comme « tu vois » ou « vas-y », qui est en même temps une « formule de rejet » (Lepoutre, 2001 : 214), crie, affiche des doigts d'honneur, crache dans des élans ludico-humiliants, salue poing contre poing, suit un entraînement de boxe (alors que le garçon dont elle tombe amoureuse fait pour sa part de la danse). À plusieurs reprises est évoquée dans le fil l'importance de « l'attitude » : Rebecca répète à Dounia qu'il « faut du regard », que « tout est dans le regard, le regard bien loin ; elle lui apprend également à maîtriser les émotions de l'autre : « tu tapes, et tu caresses ». On peut ajouter qu'en termes d'*hexis corporelle*, les signes extérieurs de reconnaissance (*Iphone*, vêtements et accessoires de marque, voitures de luxe) sont à de nombreuses reprises évoqués.

### Aspects lexicaux

Au niveau lexical, les héroïnes recourent au verlan, considéré comme l'un des aspects emblématiques des parlars jeunes ou de banlieue (Planchenault, 2008) : « c'est un truc de ouf » ; « c'est chanmé » ; « j'ose être déblin ». Elles utilisent des termes argotiques : « Y a trop d'maille à s'faire » ; « baltringue » ; « came ». Elles recourent aux grossièretés comme « putain », « on s'emmerde » ou « niquer », et aux interjections basées sur des formules vériditoires, aux « jurements », mettant en jeu le sacré, au sens étendu de ce terme, « toutes choses protégées par des interdits » et plaçant le locuteur dans l'obligation d'honorer sa parole

(Lepoutre, 2001 : 234) : « la vie d'ma mère », « la tête de ma mère ». Elles intègrent des emprunts, le plus fréquent étant l'anglicisme « money », les autres venant de l'arabe (langue « ressource » en termes de besoins expressifs mais aussi de « construction d'identités complexes » (Caubet, 2004), comme « fissa » (« vite »), « chouf » (« regarde »), « kif(f)er », ce verbe étant, comme le note Devilla (2015), présent dans la plupart des films de banlieue mais aussi intégré dans le français standard (Caubet, 2004 : 128), et recensé dans *Le Petit Robert* avec la mention « fam. » (édition 2014).

Il me semble également pouvoir traiter dans ce sous-chapitre la question de la dénomination des héroïnes. Comme le synthétise Pagnier, « l'acte dénominateur s'accompagne [...] d'une qualification pratique de la réalité extra-linguistique à désigner ou du moins de sa représentation (Pagnier, 2003 : 136) et « le trait spécifique » qu'il met en évidence « correspond plus à une nécessité de pertinence dans la situation de communication qu'à un trait caractéristique du référent ainsi dénommé » (2003 : 136-137). Dounia et Maimouna se font insulter par le responsable d'un supermarché : « les cafardes », « connasses ». Elles se font aussi traiter de « renardes » par un dealer de Rebecca. Dounia quant à elle se fait plusieurs fois traiter de « bâtarde », par ce même dealer et par Rebecca. Cette insulte – s'appliquant aux deux sexes et servant à « mettre en doute, dans leur sens profond, le caractère d'humanité de la personne insultée » (Lepoutre, 2001 : 210) – fait l'objet dans *Divines* d'une négociation identitaire primordiale : l'un des premiers « démarqueurs identitaires » (Ouamara, 2007) mobilisés par l'héroïne principale est son prénom qu'elle refuse notamment, dans un premier temps, de donner au garçon dont elle tombe amoureuse : « J'sais même pas comment tu t'appelles » ; « ouais, c'est ça ; les filles que tu veux baiser tu les ramènes toujours ici ? » ; « Tu es la seule, les autres je dois pas autant galérer ». Ce prénom se voit par la suite crié dans plusieurs scènes par l'héroïne principale, tant d'amour que de détresse : « Je m'appelle Dounia! ». Comme le note Ouamara, le prénom fonde le sujet dans son histoire singulière et lui permet une reconnaissance légale (2007 : 89) ; il lui permet aussi, comme l'illustre *Divines*, une reconnaissance symbolique : « Toute ma vie on m'a appelée la bâtarde », confesse Dounia avant d'exiger qu'on emploie son prénom dans un acte d'affirmation relevant clairement du besoin de retrouver réputation et honneur (Lepoutre, 2001).

Toujours sur le plan lexical, on doit au personnage de Rebecca l'expression néologique « avoir du clitoris ». Pour gagner de l'argent, Dounia décide de demander à Rebecca de travailler pour elle. Dans la scène transcrite ci-dessous<sup>2</sup>, elle sonne à la porte de la dealeuse, accompagnée de son amie Maimouna :

Ami de Rebecca : « Tu veux quoi »

Dounia : Elle est là Rebecca ?

Ami de Rebecca : Rebec ? Rebecca, pour toi.

Rebecca : Tu veux quoi ?

<sup>2</sup> Pour répondre aux exigences d'une démarche sociolinguistique, les scènes choisies sont reproduites telles qu'entendues et non extraites de la version écrite du scénario. Leur transcription, forcément imparfaite puisque le code écrit n'est pas prévu pour rendre les particularités de l'oral, est adaptée aux besoins de visualisation de l'objet de la présente contribution et suit le point de vue de Gadet : l'absence de *e* muet et la liaison obligatoire relevant de l'oralité courante ne sont pas signalées puisque cela participerait d'« un processus idéologique de construction d'un stéréotype » (2007 : 41 ; voir aussi Giroud & Surcouf, 2016 : n.p.). Ce n'est toutefois pas la ligne suivie dans les transcriptions médiatiques que nous avons reproduites sans aménagement (« T'as du clito » et non « Tu as du clito). Les crochets ouvrants en fin ou milieu de réplique et fermant en début notent des interruptions ou des chevauchements. Les majuscules notent une accentuation (insistance, expression). [XXX] signale un segment inaudible. Quant aux parenthèses, elles permettent d'indiquer les commentaires du transcripteur (gestes, intonations singulières, rires, indications scénographiques).

Dounia : On peut te parler toute seule ?

Rebecca : [stə] plaît. Tu m'attends (baiser sur la bouche et claquer sur la fesse). Ouais... Vas-y accouche là.

Dounia : On veut bosser pour toi

Rebecca : Tu te prends pour [XXX] ou quoi ? Vas-y casse-toi de là

Dounia : Tiens, si je bossais pour toi, moi au moins, je laisserais pas trainer ta came

Rebecca : Rentre. C'est à Samir, ça ?

Dounia : Mmh.

Rebecca : T'as volé mon postier ?

Dounia : Non, il l'a laissé trainer, c'est pas pareil.

Rebecca : Tu veux bosser pour moi et tu voles mon postier toi. Il sait que c'est toi ?

Dounia : (Signe de la tête que non)

Rebecca : C'est bien ! (Plusieurs tapes sur la joue). TU AS DU CLITORIS, j'aime bien. Passe demain, je te filerai un petit truc à faire.

L'expression « avoir du clitoris » est interprétable comme une transposition de l'expression « avoir des couilles », attachée à une représentation stéréotypée du courage, lié à la virilité :

*La force est une valeur centrale de la culture adolescente. Le courage physique et ses corollaires, la bravoure, l'audace, l'intrépidité, voire la témérité, sont au même titre des qualités très prisées et qui participent de manière essentielle à la définition de l'identité virile, comme en atteste par exemple l'expression populaire qui désigne le manque de courage : « ne pas avoir de couilles ». (Lepoutre, 2001 : 348)*

On peut noter que l'expression « si tu es un homme » trouve de même, dans une scène ultérieure, son pendant masculin dans la bouche de Rebecca : « Si tu es une femme j'ai dit, si tu en es pas une laisse tomber ».

L'expression néologique « avoir du clitoris » a vu sa portée amplifiée lorsqu'elle est sortie du contexte particulier des banlieues par l'intermédiaire de la réalisatrice du film qui l'a adressée à un critique de cinéma au Festival de Cannes après avoir reçu la caméra d'or. À plusieurs reprises interrogée sur le sens de cette création, Houda Benyamina en a fait le symbole d'une émancipation féminine :

*« T'as du clito », ça veut dire quoi ? Du courage. Un courage qui n'est pas uniquement dans les parties intimes des hommes, mais aussi dans celles des femmes. « T'as du clito » veut dire l'égalité, la fraternité, la solidarité. On a aussi le droit à une vulgarité poétique. (Le Figaro Madame, 31 août 2016<sup>3</sup>)*

**D'où vient l'expression « T'as du Clito » ? - Je l'ai inventée. Une fille m'a dit un jour : « t'as des couilles » et je lui ai simplement répondu « non, je n'en ai pas. Par contre, j'ai du clito. » (Les Glorieuses.fr<sup>4</sup>)**

Placée d'abord dans la bouche d'une héroïne de fiction, puis dans celle de la réalisatrice de cette dernière, l'expression a été mise en circulation dans le sens commun par les médias :

<sup>3</sup> <http://madame.lefigaro.fr/celebrities/divines-houda-benyamina-jai-montre-la-cite-comme-je-la-vois-290816-116058>.

<sup>4</sup> <http://lesglorieuses.fr/interview-houda-benyamina/>.

*Cannes est à nous, les femmes ! C'est notre place ! » : le cri du cœur féministe d'Houda Benyamina, lauréate de la Caméra d'or, a fait l'effet d'une bombe, dimanche à Cannes. Primée pour son long-métrage Divines, qui retrace les péripéties de copines de banlieue, la Franco-Marocaine a livré un discours percutant. Poing levé en prime. Culminant sur un vigoureux « T'as du clito » lancé à l'attention d'Édouard Waintrop, délégué de la Quinzaine des réalisateurs, sa verve a ameuté la Toile. Clin d'œil à une réplique du film, le clito devenu synonyme de courage dérange. Femme, engagée, qui plus est Maghrébine et gagnante : c'en est trop pour certains. À l'image de @KarakoElisabeth, qui raille sur Twitter : « Houda Benyamina ou la vulgarité et le français malmené #Cannes2016. Et tout le monde rit ! Quel exemple déplorable ! » « Quelque chose s'est réveillé. Et #Divines c'est juste un des premiers signes. Ce n'est que le début », salue au contraire @mouloudachour, suivi par Jamel Debbouze qui écrit, lui : « J'aime cette femme, cette cinéaste, son histoire des comédiennes et surtout son film #divines. 1000 fois mérité. (Le Temps, 24 mai 2016)*

Si cette circulation devait se poursuivre voire s'amplifier, on pourrait imaginer qu'à plus ou moins long terme, hommes comme femmes se mettent à utiliser cette expression pour qualifier indifféremment d'autres hommes et d'autres femmes – comme certaines femmes aujourd'hui utilisent « avoir des couilles » pour qualifier d'autres femmes – décloisonnant ainsi les imaginaires de genre. Mais comme en témoignent les réactions réfractaires au néologisme rapportées dans l'extrait qui précède, et comme le rappelle Bourdieu, « il faut toutefois se garder d'ignorer les transformations profondes que subissent, dans leur fonction et dans leur signification, les mots et les locutions empruntés lorsqu'ils passent dans le parler ordinaire des échanges quotidiens » (1983). « Avoir du clitoris » pourrait ne pas rester du côté de l'empouvoirement féminin, voire le desservir.

### **« T'arriveras jamais à rien dans ta vie » : arrêt sur un « putsch communicatif »**

Les espaces géographiques des scènes du film définissent des espaces socioculturels et contribuent à la construction d'un système territorial symbolique réglant les places discursives des divers protagonistes. On observe ainsi une co-construction de l'espace et des stéréotypes (Auzanneau & Fayolle, 2007) : le supermarché, par exemple, est un lieu où sont mis en opposition de classe les gardiens et les jeunes femmes, traitées par les premiers de « cafardes » notamment. J'ai choisi de m'arrêter sur l'une des premières scènes de *Divines*, se déroulant dans un autre lieu hautement symbolique, une salle de cours de *BEP*, dans laquelle Dounia est amenée à répéter son examen d'hôtesse :

Surveillant : On se dépêche les retardataires ça a sonné

Dounia : Alors il vous attend, c'est porte 206 deuxième étage à droite

Étudiante 2 : Là-bas ?

Dounia : C'est ça

Étudiante 2 : D'accord

Dounia : Je vous donne., la petite brochure, contre le racisme

Étudiante 2 : Ben merci

Prof : Avec plaisir, bon après-midi

Dounia : Avec plaisir, bon après-midi

Prof : Donc on va recommencer, Dounia, mais cette fois, n'oublie pas quelque chose de très important, c'est le.. le sourire.

Dounia : Non, mais c'est bon là ça va, on a compris, ça fait dix fois qu'on le fait (changement intonatif)

Prof : Dounia s'il te plait.

Dounia : Tu as compris ou tu as pas compris ?

Étudiante 2 : Ah mais j'ai compris hein

Prof : On va recommencer du début jusqu'à

Étudiante 2 : Ok (ton soupirant). Bonjour (voix minaudante)

Dounia : Bonjour

Étudiante 2 : Bonjour

Dounia : Bonjour

Prof : Arrêtez les simagrées. S'il vous plait, arrêtez les simagrées

Dounia : D'accord (rires forcés de Dounia). Avec le sourire (rires de Dounia et de la classe)

Prof : Oui oui c'est très drôle tout le monde rit c'est très bien. On prépare un examen là, allez on y va. Bon, d'abord, tu METS ton dos CONTRE CE DOSSIER et tu te tiens CORRECTEMENT.

(Dounia plaque son dos contre le dossier)

Dounia : Voilà merci (rires de la classe)

Prof : Bon vas-y là tu dois commencer (rires de la classe)

Étudiante 2 : Euh... [

Prof : ]Non tu lui rentres dedans, tu lui mets des bâtons dans les roues. Tu lui crées des problèmes, il faut qu'y ait un conflit

Étudiante 2 : Ah ouais je veux pas un rendez-vous, je veux le voir maintenant

Dounia : Euh... je l'ai, je gère, je reste calme.. Alors écoutez Madame. Ça va pas être possible parce que

(L'étudiante 2 jette un objet)

Dounia : Pourquoi tu jettes le truc là ?

Étudiante 2 : J'ai pas fait exprès

Dounia : Comment ça tu as pas fait exprès je t'ai bien vue

Étudiante 2 : Hé j'ai pas fait exprès, j'ai pas fait exprès

Dounia : Vas-y crie pas !

Étudiante 2 [XXX] (échanges agressifs mêlés inaudibles, chevauchements multiples) [

Prof : ]On arrête, on arrête, on est en train de jouer c'est pour de faux, vous arrêtez, c'est pour de faux, c'est pour de faux

Dounia : Ben oui c'est pour de faux (rires de la classe)

Prof : Tu retournes à ta place. Tu retournes à ta place aussi. (Rires de la classe) Et toi Dounia tu prends sa place, allez.

Prof : Donc, bonjour, que puis-je faire pour vous ?

Dounia : Alors, déjà, la base, vous avez oublié que? que chose, euh c'est inadmissible, d'accord, je crois que vous avez oublié le smile, hein, la base, c'est la base, le . sourire, le . sourire[

Prof : ]Tu te calmes, tu te calmes. Tu n'as pas à me parler comme ça[

Dounia : ]comme ça

Prof : Parce que vraiment tu avais tout pour l'avoir cet examen d'hôtesse, mais tu as pas envie donc on passe à deux autres, va t'asseoir

Dounia : Cet examen d'hôtesse, redescends, ma mère elle est hôtesse elle a pas eu besoin de ton examen de merde, tiens (accélération du débit et montée intonative)

Prof : Qu'est-ce que tu vas faire dans ta vie, tiens, j'aimerais bien savoir, toi

Dounia : Ben comme tout le monde. Money, Money, Money, Money, Money, Money, Money, Money Money Money (en chœur avec la classe)

Prof : On n'est pas à un concert ici. C'est justement ce que je te propose, moi, de faire de la monnaie comme tu dis.

Dounia : Ah ouais, parce que toi tu en as vu beaucoup des millionnaires qui font BEP accueil ?

Prof : Y a plein de gens très bien qui le font

Dounia : Mais c'est pas des millionnaires. Comme vous vous êtes pas une millionnaire là

Prof : Mais ce que tu comprends pas, merde, c'est que j'essaie de vous aider moi

Dounia : De nous aider à quoi ? De nous aider à être des larbins de la société, c'est ça ?

Prof : Mais les règles c'est essentiel. Et comme tu . tu as une tête butée comme ça, que tu veux rien apprendre. Et ben tu arriveras JAMAIS à RIEN dans ta vie. Allez va t'asseoir

Dounia : Parce que toi tu arrives à quoi dans ta vie ? Tu arrives à quoi dans ta putain de vie toi ? Hein ? Regarde ta gueule, regarde tes fringues

Prof : Bon maintenant tu vas chez le proviseur, j'en ai marre

Dounia : Hey à tout casser ! Vas-y tu sais quoi ? Tu gagnes combien ? 1500 euros

Classe : 1300 !

Dounia : Tu enlèves 800 euros de loyer, tu enlèves 300 euros là euh toutes tes courses chez Leaderprice parce que [xxx] Madame [xxx] elle a pas d'argent pour aller à Carrefour, 100 euros .. 100 euros là ton EDF/GDF, 20 euros ton abonnement chez Free, avec tous tes voyages, là all inclusive last minute.com en Tur[quie

Prof : ]Tu dégages, tu dégages !!

Dounia : Il te reste [3

Prof : ]Tu dégages !!

Dounia : [XXX] comme ça la meuf, elle a que dalle. Mais moi j'ai pas envie d'être comme toi. [XXX] Mais moi j'ai pas envie de mendier. J'ai de la fierté, [moi

Prof : ]Je veux plus te voir, tu sors de ma classe putain

Dounia : La vie de ma mère putain, la vie de ma mère qu'un jour je me ferai plus de thunes que tu en as jamais rêvé de toute ta vie, toute ta vie tu en auras jamais rêvé, même dans tes rêves les plus profonds, et tu sais quoi là, plus jamais je rentre dans ton lycée de merde là, tu vas voir.

(Dounia claque la porte)

Le « besoin de réputation » décrit par Lepoutre (2011) est mis en discours dans *Divines* par l'exposition incessante des héroïnes à des hétéro-représentations limitantes : la mère de

Dounia lui dit, quand elle exprime son besoin d'aller réviser : « C'est pas un doctorat, c'est qu'un BEP » ; le frère de Dounia jette à sa mère et à sa sœur : « Vous me faites la honte partout » : la mère de Maimouna crie à sa fille : « Tu me fous la honte, tu sais pas ce que c'est la réputation ». La scène transcrite ci-dessus traduit essentiellement la résistance de Dounia à ces représentations limitantes : la jeune femme refuse d'adopter des normes « de prestige », comme le script « accueil d'une cliente » ainsi que les « formules » qu'il suppose (Coulmas 1981). Les choix de Dounia dans sa façon d'utiliser la langue relèvent d'une stratégie de non-soumission (Lorenzi, 2014) et révèlent des enjeux de reconnaissance et de protection des faces. Le conflit est déclenché par une contestation des normes imposées (Auger *et al.*, 2008), à laquelle est opposée une forme de « chantage social » (Béranger & Pain, 1998) de l'enseignante, passant du registre préventif, au début de la scène (« S'il vous plaît, arrêtez les simagrées » ; « Vous avez un examen là, allez on y va »), à des menaces pour tenter de contenir le débordement comportemental de son élève (« Bon maintenant tu vas chez le proviseur, j'en ai marre » ; « Tu dégages ! »).

La scène transcrite ci-dessus illustre également le fait que, contrairement aux « paumés » de Labov, qui « manquent de connaissances nécessaires pour réussir aux jeux qui font partie de la culture vernaculaire » (1993 : 349), les héroïnes de *Divines* ne manquent pas des connaissances nécessaires pour jouer le jeu des dominants : Dounia a parfaitement intégré les normes qu'on lui demande puisqu'elle parvient à en proposer une parodie, à en ridiculiser les traits distinctifs (sourire forcé, ton exagérément poli, « simagrées »). Ce qui la place « en marge » n'est donc pas sa non-maitrise des codes en jeu, mais son rejet de leur valorisation et de la soumission qu'ils supposent. La scène de colère simulée par Dounia et sa camarade, dont la « réussite » est saluée par les rires de la classe, illustre quant à elle la valeur identitaire et cohésive (Gadet, 2003 : 111) de ce « putsch communicatif » qui pour un temps a inversé les rapports de pouvoir prof-élèves, prouvant, pour le dire en termes foucauldien, que « le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer (Foucault, 1971 : 12).

## Un film féministe ?

Les films de banlieue sont volontiers considérés comme des espaces privilégiés de questionnement des identités féminines (Milleliri, 2011). Les médias ont ainsi à plusieurs reprises thématisé l'« inversion du genre » mise en scène par *Divines* :

*Dounia décide, donc, de se faire embaucher par le caïd du coin : Rebecca... C'est l'autre force du film : aussi dangereuse et fêlée que le premier trafiquant mâle venu, Rebecca use agressivement de toutes les armes de la virilité, violence, postures et charisme inclus. Cette inversion des genres, ludique et gonflée, aboutit à des répliques inoubliables, tel ce « Toi, t'as du clito ! », lancé par la chef de bande pour saluer le courage de Dounia. D'ailleurs, le rôle le plus « féminin », dans cette histoire en miroir, est tenu par un garçon, passionné de danse, dont Dounia vient contempler les répétitions en cachette. (Critique du film de Cécile Mury, Télérama, 31 août 2016<sup>5</sup>)*

La configuration des rôles activée dans *Divines* permet de déverrouiller le constat de Bourdieu : « C'est évidemment chez les hommes et, parmi eux, chez les plus jeunes et les moins intégrés, actuellement et surtout potentiellement, à l'ordre économique et social, comme les adolescents issus de familles immigrées, que se rencontre le refus le plus marqué de la soumission et de la docilité qu'implique l'adoption des manières de parler légitimes »

<sup>5</sup> URL : <http://www.telerama.fr/cinema/films/divines.509387.php>, consulté le 15 mars 2017.

(1983). Houda Benyamina déstabilise la distribution traditionnelle du « courage ». Rebecca, qui fait voler en éclat les bornes de la catégorie des « caïds » (Hatzfeld, 2004 : 226), et Dounia incarnent à l'évidence des figures d'émancipation. L'identité masculine est quant à elle symétriquement mise en questionnement par le biais du personnage masculin qui fait de la danse – « Tu trouves ça bizarre un mec qui danse ? » –, par le biais du frère « trans » de Dounia – « le soir il s'endort avec Rita Hayworth, le matin il se réveille avec Zavatta » – ainsi que par le contexte dans lequel cette dernière est élevée, caractérisé par l'absence de son père. *Divines* n'évacue pas pour autant tous les stéréotypes de genre. Le personnage de Maimouna, beaucoup plus effacé que celui de Dounia, donne voix à une représentation plus traditionnelle du rôle des femmes. Rebecca quant à elle s'adresse plusieurs fois à Dounia en évoquant sa « féminité » : « Elle croit que c'est une princesse » ; « Tu as des cheveux super longs, tu pourrais vraiment être très belle, c'est normal tu te rends pas compte tu es encore qu'une gamine » ; « Jamais la police ils contrôlent une meuf en talons » ; « tu te mets en meuf, il va flasher c'est sûr » ; « Ce qui est bien c'est qu'tu as pas une tête de michto ». Maimouna s'exclame pour sa part dans une discothèque : « Elles sont chaudes ici, elles sont habillées raz de la chatte, je suis choquée ! ». *Divines* ne se laisse donc pas catégoriser de manière univoque comme « film féministe ». D'ailleurs, à la question « En quoi *Divines* est-il un film résolument féministe ? », sa réalisatrice répond qu'il ne l'est pas, qu'elle a simplement voulu « dépasser la frontière entre les hommes et les femmes » :

*Ce n'est pas exceptionnel. Des femmes fortes, il y en a partout. Mais le cinéma ne nous représente pas comme ça. Moi, j'ai fait un western inversé au niveau des personnages. [...] [Le personnage du danseur] a de la grâce. Mais ce n'est pas spécifiquement féminin. C'est le genre d'idées qu'il faut combattre.* (Interview de Houda Benyamina, « Cinéma. Houda Benyamina, chef de la bande des *Divines* », *ouest-France.fr*, 29 août 2016)

*Je dis toujours que j'ai fait un film humaniste. Je ne suis pas en colère. C'est juste qu'on réduit ce film au féminisme. Or moi la question qui m'intéresse au 21<sup>e</sup> siècle, c'est la redéfinition du genre. C'est ça qui m'intéresse, c'est que la féminité et la masculinité [sont] à redéfinir au 21<sup>e</sup> siècle.* (Interview de Houda Benyamina dans l'émission *C à vous*, 30 août 2016, France 3)

## Conclusion

Cet aperçu des pratiques discursives des héroïnes de *Divines* permet de relativiser le constat selon lequel les filles et les garçons mobilisent certaines ressources de manière différenciée (Deville, 2007 notamment). Dounia, Rebecca et Maimouna utilisent l'argot, rejettent le langage de prestige (non sans le maîtriser), créant une rupture volontaire de la relation des femmes à une conception « sacralisée » de la langue. Cette analyse contribue de concours à nuancer l'image monostylistique des locuteurs-types des « banlieues » en mettant en scène des locutrices aux pratiques hybrides. Comme l'ont formulé Kasbarian (1997, 1999) puis Liogier (2002), la banlieue apparaît bien comme « une communauté de communication », à l'intérieur de laquelle se jouent les mêmes rapports de pouvoir qu'entre cette communauté et d'autres.

Les héroïnes de *Divines* incarnent la forme de lutte contemporaine décrite par Delphy, une « autoémancipation où les opprimé-e-s non seulement luttent pour leur libération, mais la définissent », une lutte « quasi charnelle » (Delphy, 2016 : 86 et 87). En opérant des pratiques langagières de renomination et de recatégorisation (Goffman, 1975), en langue et « en corps », Dounia et Rebecca peuvent « affirmer [leur] conception du monde et des rapports

sociaux » (Boutet, 2016 : 110), dans une langue qui leur est propre, « dénaturalisée », en voie de désolidarisation de signes appartenant à des imaginaires réducteurs et « décharnés ». Plus globalement, en proposant une variation imaginative sur des pratiques langagières de jeunesse performées en résistance à des représentations limitantes, *Divines* permet la prise de conscience de ces dernières et le déverrouillage simultané d'imaginaires de genre et d'imaginaires linguistiques sclérosants, dont la tirade qui suit d'Alain Bentolila – qui nous en dit bien plus de son regard que sur les pratiques qu'il déprécie – constitue une illustration caricaturale :

*Pour les jeunes de ces quartiers-ghettos, l'imprécision et la pénurie des mots va [sic] de pair avec l'enfermement qu'ils subissent ; elles constituent leur lot réduit parce que ni l'école ni la famille ne leur ont transmis l'ambition d'élargir le cercle des choses à dire et celui de ceux à qui on les dit. Cantonnés à une communication de proximité, prisonniers d'une situation d'extrême connivence, ils n'ont jamais eu besoin de mots justes et nombreux pour communiquer ensemble. En bref, n'ayant à s'adresser qu'à des individus qui vivent comme eux, qui croient en le même Dieu qu'eux, qui ont les mêmes soucis et la même absence de perspectives sociales, tout "va sans dire". Ils n'ont pas besoin de mettre en mots précis et soigneusement organisés leur pensée parce que, partageant tellement de choses, subissant tellement de contraintes et de frustrations identiques, l'imprécision est devenue la règle d'un jeu linguistique socialement perverti. Les mots qu'ils utilisent sont toujours porteurs d'un sens exagérément élargi et par conséquent d'une information d'autant plus imprécise. (Le Monde, 20 décembre 2007<sup>6</sup>)*

La mise en vi-lisibilité créative des pratiques langagières urbaines de jeunesse opérée par *Divines* peut contribuer à évacuer de tels préjugés et à susciter une attitude de repolitisation et de dénaturalisation des pratiques considérées comme « standards ». C'est sur la base de ce constat que je me rallie à l'affirmation selon laquelle ce film est « populaire, au plein sens du terme, combatif et émancipatoire » (*Les Inrocks*, 26 août 2016).

## Bibliographie

- ANDERSON Elizabeth, 2015, « Feminist Epistemology and Philosophy of Science ». The Stanford Encyclopedia of Philosophy, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>, consulté le 20 mars 2017.
- ARBACH Najib & ALI Saandia, 2013, « Aspects théoriques et méthodologiques de la représentativité des corpus », *Corela*, HS-13, URL : <https://corela.revues.org/3029>, consulté le 6 juillet 2017.
- AUGER Nathalie *et al.*, 2008, « De la violence verbale, pour une sociolinguistique des discours et des interactions », in Durand J. *et al.* (éds), *Discours, pragmatique et interaction*, Paris, Institut de Linguistique Française, pp. 631-643.
- AUZANNEAU Michelle, 2015, « La quête des parlars ordinaires », *Langage et Société*, n°154, pp. 51-66.
- AUZANNEAU Michelle & JUILLARD Caroline (coords), 2012, *Jeunes et parlars jeunes : des catégories en question*, *Langage et Société*, n°141, pp. 5-20.
- AUZANNEAU Michelle & FAYOLLE Vincent, 2007, « L'énonciation rap, des places en devenir », dans Lambert Patricia, Millet Agnès, Rispail Marielle & Cyril Trimaille (éds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan, pp. 129-137.

<sup>6</sup>[http://www.lemonde.fr/idees/article/2007/12/20/contre-les-ghettos-linguistiques-par-alain-bentolila\\_991902\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2007/12/20/contre-les-ghettos-linguistiques-par-alain-bentolila_991902_3232.html).

- BAIDER Fabienne, KHAZNADAR Edwige & MOREAU Thérèse (dirs), 2007, *La parité linguistique*, numéro spécial de *Nouvelles Questions féministes*, n°26, 3.
- BERANGER Patrick & PAIN Jacques, 1998, « L'autorité et l'école : fin de système », *Migrants-Formation*, n°112, pp. 134-161.
- BERTUCCI Marie-Madeleine, 2011, « Du parler jeune au parler des cités. Émergence d'une forme contemporaine de français populaire ? », *Ponti/Ponts, Langues littératures civilisations des pays francophones*, n°11, pp. 13-25.
- BILLIEZ Jacqueline & LAMBERT Patricia, 2008, « Dans les coulisses de la (socio)linguistique urbaine française : le silence criant des filles », dans Moussirou-Mouyama Auguste (éd.), *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet*, Éditions Écriture, pp. 364-370.
- BILLIEZ Jacqueline & TRIMAILLE Cyril, 2007, « Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de "parler" ? » dans Galazzi Enrica & Molinari Chiara (ed.), *Les français en émergence*, Berne, Peter Lang, pp. 95-109.
- BLANCHET Philippe, 2009, « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique - contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », *Cahiers de Linguistique*, n°2 (35), pp.165-183, URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00631317>, consulté le 16 octobre 2016.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU Pierre, 1983, « Vous avez dit "populaire" ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°46, pp. 98-105, URL : [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1983\\_num\\_46\\_1\\_2179](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2179), consulté le 15 décembre 2016.
- BOUTET Josiane, 2016, *Le pouvoir des mots*, Nouvelle édition, Paris, La Dispute.
- CAUBET Dominique, 2004, « La darja, langue de culture en France », dans *Revue Hommes et migrations*, n° 1252, p. 34-44, URL, <http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=2199>, consulté le 15 décembre 2016.
- CAUBET Dominique, 2007, « L'arabe maghrébin – Darja, une langue ressource en France », dans Lambert Patricia, Millet Agnès, Rispaill Marielle & Cyril Trimaille (éds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan, pp. 49-54.
- CHALVON-DEMERSAY Sabine, 1997, « Une société élective, scénarios pour un monde de relations choisies », dans Beaud Paul et al., *Sociologie de la communication*, Paris, CNET, pp. 623-644.
- COULMAS Frédéric (éd), 1981, *Conversational Routine*, La Haye/Paris/New York, Mouton.
- DELPHY Christine, 2016, « Plus fortes entre elles », *Le Monde diplomatique. Manière de voir*, n°150, « Femmes. La guerre la plus longue », pp. 86-87.
- DEVILLA Lorenzo, 2015, *La langue des cités à l'affiche : pratiques langagières des jeunes urbains dans le cinéma français sur la banlieue*, Repères DoRiF N.8 - Parcours variationnels du français contemporain, DoRiF Università, Roma, URL : [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=237](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=237), consulté le 15 décembre 2016.
- DEVILLE Julie, 2007, « Jeunes filles "invisibles" dans les quartiers populaires », *Espaces et Sociétés*, n°128-129, pp. 39-53.
- FAGYAL Zsuzsanna, 2003, « The Matter with the Penultimate : Prosodic Change in the Vernacular of Lower-Class Immigrant Youth in Paris », dans *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, pp. 671-674.
- FOUCAULT Michel, 1971, *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard.
- GADET Françoise, 2002, « "Français populaire" : un concept douteux pour un objet évanescent », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°130, pp. 40-50.

- GADET Françoise, 2003, « Français populaire : un classificateur déclassant ? », *Marges Linguistiques*, n°6, pp. 103-115.
- GADET Françoise, 2007, *La variation sociale en français* (Nouvelle édition revue et augmentée), Paris, OPHRYS.
- GADET Françoise, 2013, « Collecting a new corpus in the Paris area : Intertwining Methodological and Sociolinguistic Reflections », dans Hornsby David & Mari C. Jones (éds.), *Language and Social Structure in Urban France*, Oxford, Legenda, pp. 162-171.
- GADET Françoise & GUERIN Eric (dirs), 2015, *Parlers ordinaires, parlers jeunes. Terrains, données, théorisations, Langage et Société*, n°154.
- GIROUD Anick & SURCOUF Christian, 2016, « À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants », *Linguistik online*, n°78, URL : <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/2947/4366>, consulté le 7 avril 2017.
- GOFFMAN Erving, 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- GOUDAILLIER Jean-Pierre, 2001, *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- GOUDAILLIER Jean-Pierre, 2002, « De l'argot traditionnel au français contemporain des cités », *La Linguistique*, n°38, pp. 5-23.
- GRECO Luca & MONDADA Lorenza, 2014, « Identités-en-interaction : vers une approche multidimensionnelle », dans Luca Greco, Lorenza Mondada et Patrick Renaud (éds), *Identités en interaction*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 1-26.
- HARAWAY Donna, 1988. « Situated knowledges : the science question in feminism and the privilege of partial perspective », *Feminist Studies*, n°14/3, pp. 575-599.
- HATZFELD Marc, 2004, *Petit traité de la banlieue*, Paris, Dunod.
- KASBARIAN Jean-Michel, 1997, « Quelques repères pour décrire le langage des banlieues », Actes du colloque : Touche pas à ma langue ! Les langages des banlieues, Marseille, IUFM, 26-28 septembre 1996, *Skholê*, hors série, pp. 23-39.
- KASBARIAN Jean-Michel, 1999, « Langues de la cité, langues des cités », *Tréma*, n°15-16, URL : <https://trema.revues.org/1734> consulté le 15 décembre 2016.
- LABOV William, 1993, « La langue des paumés », dans *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit, pp. 344-388.
- LABOV William, 1998, « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes », in Singy Pascal (dir.), *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 25-35.
- LEHKA Iryna & LE GAC David, 2004, « Identification d'un marqueur prosodique de l'accent de banlieue : le cas d'une banlieue rouennaise », dans *Actes du Workshop MIDL 2004*, pp. 145-150.
- LEHKA-LEMARCHAND Iryna, 2015, « Questionner la signification sociale d'un indice prosodique de l'accent dit de banlieue en France », *Langage & Société*, n° 151, pp. 67-85.
- LEPOUTRE David, 2001, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- LIOGIER Elisabeth, 2002, « Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités », *La Linguistique*, n°38, pp. 41-52.
- LORENZI Nolwenn, 2014, « Autorité refusée, autorité renforcée : l'usage de la menace et/ou de l'insulte dans la prise de pouvoir », dans Colonna Romain (éd.), *Des paroles, des langues et des pouvoirs*, Paris, L'Harmattan, pp. 105-120.
- MERABTI Nassira, 1991, *Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne dans la région grenobloise*, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.

- MEVEL Pierre-Alexis, 2008, « Traduire *La Haine* : banlieues et sous-titrage », dans *Glottopol*, n°12, p. 161-181, URL : [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_12/gpl12\\_14mevel.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_12/gpl12_14mevel.pdf), consulté le 15 décembre 2016.
- MILLELIRI Carole, 2011, « Le cinéma de banlieue : un genre instable », dans *Mise au point*, n°3, URL : <http://map.revues.org/1003>, consulté le 29 septembre 2016.
- MOÏSE Claudine, 2003, « Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°51, pp. 47-54.
- OUAMARA Achour, 2007, « Les démarqueurs identitaires », dans Lambert Patricia, Millet Agnès, Rispaïl Marielle & Cyril Trimaille (éds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan, pp. 85-93.
- PAGNIER Thierry, 2003, « D'une théorisation de l'espace linguistique des "cités" à l'analyse lexicologique des dénominations de la femme », *Marges linguistiques*, n°6, pp. 133-144.
- PLANCHENAULT Gaëlle, 2008, « *C'est ta live !* Doublage en français du film *American Rize* ou l'amalgame du langage urbain des jeunes de deux cultures », *Glottopol*, n°12, pp.182-199, [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_12/gpl12\\_15planchenault.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_12/gpl12_15planchenault.pdf)
- RICOEUR Paul, 1986, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.
- TRIMAILLE Cyril, 1999, « Le rap français ou la différence mise en langues », *Lidil*, n°19, pp. 78-98.
- TRIMAILLE Cyril, 2004, « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, n°9, pp. 99-132.

**RÉÉDITION**  
**COMMUNICATION FAMILIALE ET ENTRE PAIRS : VARIATIONS DU**  
**COMPORTEMENT LANGAGIER D'ADOLESCENTS BILINGUES**

**Jacqueline BILLIEZ et Nassira MERABTI\***

**Centre de Didactique des langues, Université Stendhal, Grenoble**



*Référence du texte d'origine : Billiez, Jacqueline, Merabti\* Nassira, 1990, « Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues », Plurilinguismes, n°1, pp. 34-52.*

*Ce texte a été publié en 1990 dans le numéro 1 de la revue Plurilinguismes. La revue a cessé de paraître en 2001 et elle n'est aujourd'hui accessible qu'en version papier, via des particuliers et quelques bibliothèques universitaires.*

*\*Mesbahi est le nom qui figure, par erreur, sur la publication d'origine. Par ailleurs, en raison de contraintes éditoriales techniques, les annexes (tableaux et schémas) n'avaient pu être publiées dans la revue. Celles-ci sont intégralement reproduites ci-après, à partir de l'habilitation à diriger des recherches de Jacqueline Billiez (1997). La version republiée de l'article est ainsi corrigée, complétée et précédée d'un texte de présentation.*

*Nous avons enfin indiqué entre crochets, dans cette republication, les changements de page originaux ; nous avons également mis les notes en bas de pages, alors qu'elles suivaient le texte dans l'édition originale.*

## PRÉSENTATION

**Patricia Lambert\*, Jean-Pierre Chevrot\*\*, Cyril Trimaille\*\***

**\*École Normale Supérieure de Lyon, ICAR, UMR 5191**

**\*\*Université Grenoble Alpes, Lidilem, EA 609**

En 1990, la revue *Plurilinguismes* est lancée par le Centre d'Etudes et de Recherches en Planification Linguistique (C.E.R.P.L.)<sup>140</sup> de l'université René Descartes-Paris V sous la direction de Louis-Jean Calvet. Elle cesse de paraître en 2001, au terme d'une série de dix-huit numéros qui ne sont aujourd'hui accessibles qu'en version papier, *via* des particuliers et quelques bibliothèques universitaires<sup>141</sup>.

Se voulant « le lieu d'expression de toutes les analyses portant sur les rapports entre langues et société et de toutes les expériences de planification linguistique »<sup>142</sup>, cette revue a débuté avec un numéro intitulé *Des langues en famille, vues du dehors et du dedans*. Réalisé sous la houlette de Christine de Heredia-Deprez, ce premier numéro comprend huit articles qui, pour la plupart d'entre eux, avaient auparavant « fait l'objet d'une communication au colloque que le C.E.R.P.L. avait organisé sur le thème de *la communication familiale* »<sup>143</sup>. Plusieurs raisons ont motivé le choix du texte que nous avons souhaité republier dans le présent numéro de *Glottopol*. L'article de Jacqueline Billiez et Nassira Merabti, « Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues », éclaire en effet d'un jour particulier l'histoire des études qui ont abordé la part langagière des différenciations sociales au sein de la jeunesse en France.

Dans le volume de synthèse de son Habilitation à Diriger des Recherches, Jacqueline Billiez (1997) dessine le contexte global de production de cette étude, avant de revenir sur certains aspects du texte lui-même. Elle rappelle ainsi qu'au début des années quatre-vingts, une recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration espagnole, portugaise et algérienne avait d'abord été entreprise à partir d'un projet comportant déjà tous les axes des recherches qui ont guidé ensuite pendant plus de vingt ans les travaux grenoblois sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration (Dabène & Billiez, 1984). Un des objectifs de ces premières investigations était de forger des notions nouvelles

---

<sup>140</sup> Laboratoire de sociolinguistique de Paris V.

<sup>141</sup> On peut retrouver la liste des dix-huit numéros thématiques en suivant ce lien : <http://rfsl.free.fr/labo/historique.php> (actif au 11/07/2017). Parmi les bibliothèques qui possèdent des exemplaires de cette revue figurent au moins celle des Sciences humaines et sociales de l'université Paris Descartes et celle de Sciences du langage de l'université Grenoble Alpes.

<sup>142</sup> Extrait de la « présentation » de la revue, signée par Louis-Jean Calvet (directeur de la publication).

<sup>143</sup> Extrait du texte de présentation du premier numéro de la revue, signé par Christine de Heredia-Deprez (responsable du numéro).

permettant de rendre compte de la gestion des compétences développées en français comme de celles acquises dans les langues dites d'origine. En proposant par exemple, en lieu et place de la notion de « handicap linguistique » alors prédominante, celle de « répertoire communicatif », c'est une vision nouvelle de l'être bilingue qui émerge au plan international et que les travaux grenoblois contribuent à installer progressivement en synergie avec d'autres courants de recherche<sup>144</sup>. Resituées dans le contexte du début des années quatre-vingts, les hypothèses de travail contenues dans ce projet apparaissent comme novatrices ; elles étaient reliées à trois axes de recherches prévus dès la formulation initiale et étroitement articulés entre eux :

- l'analyse des attitudes, représentations, jugements sur les langues, leurs fonctions et leurs usages à partir d'entretiens semi-directifs d'adolescents ;
- l'étude, par observation participante, des situations d'emploi des langues dans des situations de communication variées relevant de trois domaines : familial, institutionnel scolaire, entre pairs ;
- l'étude des pratiques langagières effectives à tous les niveaux de l'analyse linguistique (phonétique, phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique et pragmatique), afin de mettre en évidence les diverses modalités de contact des langues en présence (transferts, phénomènes d'hypercorrection, emprunts, calques, alternances) et leur modulation en fonction des contextes de la communication.

Ces axes échafaudés pour appréhender la situation sociolinguistique des jeunes nés en France de parents immigrés ont été ensuite explorés dans une recherche interdisciplinaire centrée sur l'insertion des jeunes issus de la seule immigration algérienne (Billiez, Dabène *et alii*, 1988) et socialisés dans deux contextes très différents : la cité Mistral proche du centre-ville de Grenoble et la ville de Tullins, située à une vingtaine de kilomètres de Grenoble. Nassira Merabti, alors étudiante de sciences du langage et originaire de cette petite ville de l'Isère, participait à ce programme de recherche. C'est justement cet ancrage local qui a rendu évidente la mise en œuvre de l'observation participante, le recueil de données langagières enregistrées en situation écologique, et qui a en outre considérablement facilité les rencontres entre les jeunes participants à l'étude et d'autres chercheurs de l'équipe. Jacqueline Billiez a ainsi pu faire passer des questionnaires et réaliser elle-même des entretiens individuels et collectifs.

Pendant la rédaction de sa thèse sur la relation entre usages de l'arabe et du français et réseaux sociaux des jeunes tullinois enquêtés (Merabti, 1991), Nassira Merabti a analysé une partie des données recueillies avec Jacqueline Billiez<sup>145</sup>. Le but était de croiser les données sur les pratiques bilingues observées, les liens sociaux appréhendés à travers la notion de réseaux (en référence au travail de Milroy, 1980 et 1982) et les déclarations des sujets sur leurs pratiques à partir d'entretiens. C'est le fruit de ce travail qu'elles présentent tout d'abord dans une communication orale au colloque sur la *communication familiale* à Paris, puis dans l'article qui en est issu et que nous republions.

Comme l'indique son résumé<sup>146</sup>, à partir d'une triple série de données recueillies sur une période de quatre ans (entretiens semi-directifs, observations directes d'échanges langagiers et

<sup>144</sup> Notamment étasuniens comme les travaux initiés par Gumperz (1972, 1976) et suisses (Grosjean, 1982 ; Alber & Py, 1986 ; Lüdi & Py, 1986 ; de Pietro, 1988).

<sup>145</sup> Nassira Merabti a réalisé sa thèse sous la direction de Louise Dabène. Elle avait auparavant rédigé un Travail d'Etudes et de Recherches puis un mémoire de DEA sur le même sujet et avait en outre participé, dans le cadre du cours de sociolinguistique de Jacqueline Billiez, à la réalisation au sein d'un groupe d'étudiants (Chevrot *et al.*, 1983) d'un dossier sur *Les parlars des adolescents*. Ce travail est cité par Trimaille (2004) comme une étude novatrice, soulignant aussi que l'attention « portée aux effets des contacts de langues n'est en rien fortuite » étant donné « le cadre institutionnel et intellectuel dans lequel elle a été menée ».

<sup>146</sup> Ce résumé de l'article figure pages VI et VII du numéro de la revue. Nous ne le republions pas intégralement ici avec l'article, mais nous en reprenons de larges pans dans ce paragraphe de synthèse, en réservant l'usage des

étude des réseaux de communication), ce texte rend compte du fonctionnement du répertoire verbal d'un « groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne résidant à Tullins, une petite ville de la région grenobloise ». Il s'agit d'une trentaine de filles et de garçons, âgés de 10 à 25 ans, issus de six familles différentes et qui vivent avec leurs parents installés dans la même cité HLM depuis plus de quinze ans. Dans l'article, la confrontation, en premier lieu, des « représentations » des usages de l'arabe, du français et de formes mixtes de contact, aux « pratiques effectives » du « parler bilingue » au sein de la famille, indique une cohérence entre ces deux dimensions à un niveau très général. Les « choix de langues » et les « alternances de codes » (observés, classés, puis quantifiés) montrent en revanche « des stratégies et des fonctions plus diversifiées selon les sujets : différenciations filles/garçons, parents/enfants, pères/mères, enfants nés en France/nés en Algérie, etc. ». Dans un deuxième temps du texte, les comportements langagiers au sein de la famille sont comparés à ceux observés dans le groupe de pairs du quartier. L'accent est alors mis sur les « continuités/discontinuités dans les pratiques langagières des différents adolescents en relation avec les types de réseaux de communication auxquels ils ont accès ». Les chercheuses discernent en particulier deux paramètres liés aux stratégies d'emploi des langues : « l'investissement du locuteur » dans chacun des deux réseaux – familial et groupe de pairs – et « la structure même du réseau de communication » entre pairs, dont la densité constitue un paramètre essentiel. Elles dégagent ainsi des continuités et des ruptures dans les usages des enquêtés en fonction des effets conjugués de ces deux paramètres. Bien que prometteuse pour la compréhension du processus de différenciation sociolinguistique au sein d'une jeunesse essentialisée<sup>147</sup>, cette piste d'étude intégrant pleinement l'analyse de réseaux de communication et leur diversité sociale a été somme toute assez rarement suivie par la suite dans les travaux français sur les pratiques langagières adolescentes, alors que l'analyse des réseaux sociaux (ceux de la communication numérique et ceux de la communication face-à-face) est devenue un outil fondamental de l'analyse de la société (Mercklé, 2011)<sup>148</sup>.

Dans ce texte, les auteures s'appuient également sur des outils conceptuels forgés dans des travaux antérieurs comme la notion d'*adhésion homodialectale – codique* ou *discursive* (1984), qui évoque les stratégies de convergence et divergence, centrales dans la théorie de l'accommodation communicative (Giles *et al.*, 1979) et qui a une pertinence pour différencier quantitativement (certes schématiquement<sup>149</sup>) les comportements langagiers des locuteurs observés au sein de leurs réseaux de communication. Cette voie quantitative a ainsi consisté, dans cette étude, à comptabiliser les choix de langue de chaque locuteur, dans chaque situation observée et en fonction de chaque interlocuteur supposé. Le travail de transcription et de codage a été conçu et réalisé par Jacqueline Billiez et Nassira Merabti : mise en œuvre de tableaux, croisement des résultats quantitatifs avec les données qualitatives issues d'entretiens centrés sur la biographie des familles et le maintien de l'arabe par les uns et par

---

guillemets pour des segments qui nous paraissent devoir être plus particulièrement soulignés dans cette présentation.

<sup>147</sup> Dans cet article, et plus largement dans le programme de recherche centré sur l'expression identitaire des jeunes issus de l'immigration algérienne, l'étude de différentes catégories d'alternances codiques a notamment révélé un usage différencié selon les filles et les garçons.

<sup>148</sup> Mickaël Jamin (2005) est le chercheur qui, en domaine français et en matière d'études d'usages juvéniles, a le plus opérationnalisé le concept de réseau social, qu'il a utilisé pour calculer un indice de « participation à la culture de rue ». Néanmoins, bien qu'il ait travaillé en banlieue parisienne et qu'il ait utilisé le fait d'être descendant.e d'immigrés comme une variable indépendante, son objet était la variation phonétique et non explicitement les pratiques langagières marquées par le contact des langues.

<sup>149</sup> Jacqueline Billiez (1997 : 51) note que cette approche quantitative laissait de côté toute la dynamique interactionnelle ainsi que les facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques à l'œuvre dans les changements de langues dont seule une analyse qualitative peut rendre compte.

les autres, mise en perspective avec la forme des réseaux de communication de quelques adolescents.

Ce qui caractérise finalement la recherche présentée dans cet article, et plus largement les travaux grenoblois de cette époque, c'est la volonté d'étudier conjointement les façons de parler dans leur variabilité et leur réalité empirique, les fonctions sociales de ces usages et les représentations qu'en ont les locuteurs et locutrices de différentes générations. Cette triple orientation dans les objets (usages, fonctions, représentations) s'ouvrait à la question de la différenciation sociolinguistique en cherchant à explorer différents secteurs de la sociabilité (famille, groupe de pairs, école) correspondant à différents types de situations de communication. Bien que pris isolément ces axes de recherche ne soient pas novateurs dans le contexte de l'époque, la nouveauté de ces travaux découle de la tentative de les articuler autour de la description des usages d'un groupe de jeunes marqués par le contact de langues et des questions relatives à la construction identitaire.

Les relations entre les langues, leurs usages et les images qu'en ont les sujets d'une part, et la construction/affirmation d'identités d'autre part apparaissent vingt-cinq ans plus tard comme des objets dont la valeur heuristique relève de l'évidence. L'étude rééditée dans *Glottopol* a contribué à montrer cette valeur heuristique en jetant un pont entre plusieurs courants de recherche sociolinguistiques : le variationnisme – et particulièrement ses orientations intégrant l'étude de la structure des réseaux sociaux, l'ethnographie de la communication, la sociolinguistique interactionnelle et la sociolinguistique des migrations et du bilinguisme en Europe. En quelque sorte, les travaux grenoblois anticipaient de quelques années la série d'études que Penelope Eckert (2012) appelle la « seconde vague » des travaux sur la variation, c'est-à-dire un ancrage du variationnisme dans des approches ethnographiques, afin de mieux comprendre la genèse locale des catégories de représentations et des pratiques langagières qui tissent la société.

## Bibliographie

- BILLIEZ Jacqueline, 1997, *Bilinguisme, variation, immigration : regards sociolinguistiques*, vol. 1, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble III.
- CHEVROT Jean-Pierre, GERMANOU Annie, MERABTI Nassira & PILLAKOURI Olga, 1983, *Les parlars des adolescents*, dossier manuscrit, UV de sociolinguistique, Université Grenoble III.
- DABENE Louise & BILLIEZ Jacqueline, 1984, *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, rapport ronéoté, Université Grenoble III.
- DABENE Louise, BILLIEZ Jacqueline, MERABTI Nassira, DESLANDES Benoit, OUAMARA Achour & DABENE Olivier, 1988, *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne, aspects sociolinguistiques, discursifs, et socio-politiques*, rapport de recherche dans le cadre du S.H., Université Grenoble III.
- ECKERT Penelope, 2012, « Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation », *The Annual Review of Anthropology*, 41, pp. 87-100.
- GILES Howard & SMITH Philip, 1979, « Accommodation Theory: Optimal Levels of Convergence », in Giles Howard, St. Clair Robert N., *Language and Social Psychology*, Baltimore : Basil Blackwell.
- JAMIN Mickaël, 2005, *Sociolinguistic Variation in the Paris Suburbs*, Thèse de doctorat, University of Kent at Canterbury.

- MERABTI Nassira, 1991, *Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne dans la région grenobloise*, Thèse de doctorat, Université Grenoble III.
- MERCKLE Pierre, 2011, *La sociologie des réseaux sociaux*, Découverte, Paris.
- MILROY Lesley, 1980, *Language and Social Networks*, Second Edition, 1987, Blackwell.
- MILROY Lesley, 1982, « Social network and linguistic focusing ». in ROMAINE (ed.). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, London, E. ARNOLD, pp. 141-152.
- TRIMAILLE Cyril, 2004, « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, n°9, pp. 99-132.

## COMMUNICATION FAMILIALE ET ENTRE PAIRS : VARIATIONS DU COMPORTEMENT LANGAGIER D'ADOLESCENTS BILINGUES

Jacqueline BILLIEZ et Nassira MERABTI\*

Centre de Didactique des langues, Université Stendhal, Grenoble

Avant de présenter la démarche retenue pour aborder la communication familiale et entre pairs d'un groupe d'adolescents issus de parents algériens habitant le même quartier, nous allons indiquer brièvement les principales étapes des cheminements théoriques et pratiques des travaux sociolinguistiques menés depuis dix ans dans le cadre du Centre de Didactique des langues sur le bilinguisme de la deuxième génération en France.

### Chemin faisant

Un projet (DABENE & BILLIEZ, 1984), élaboré dès les années 81, comportait trois axes fondamentaux, très clairement délimités : celui des *représentations* que se font les sujets de leurs pratiques langagières en langue d'origine (celle de leurs parents) et en français, cernées à partir d'entretiens semi-directifs conduits auprès de la population concernée ; celui des *usages effectifs* des deux langues recueillies par l'observation directe (et/ou participante) d'échanges dans trois domaines de relations (familiales, institutionnelles et grégaires) ; celui de l'analyse des *pratiques langagières*, désignées plus tard par l'appellation « parler bilingue », à la suite d'études similaires réalisées dans d'autres pays (LÜDI & PY, 1986 ; AUER & DI LUZIO, 1983). Ne pas confondre les [35] déclarations d'action avec les actions elles-mêmes (BOURDIEU *et al.*, 1973) a constitué la pierre angulaire de cette construction programmatique qui a servi de trame à toutes nos études ultérieures. Si cette distinction doit demeurer à la base de toute approche scientifique des phénomènes sociolinguistiques, elle ne doit cependant pas conduire à une séparation des approches, ce que la réalisation de nos études successives auprès de populations différentes a pu laisser croire.

L'étude des *représentations* (DABENE & BILLIEZ, 1984 ; BILLIEZ, 1985 a et b) de témoins issus des immigrations portugaise, espagnole et algérienne, a montré que l'identité linguistique affirmée était fortement corrélée à une revendication « lignagière » de la langue d'origine sans qu'elle aille obligatoirement de pair avec un usage intensif de cette langue ni même avec sa connaissance ; si dans le cas des Ibériques, il y avait généralement un accord entre les deux niveaux (ceux qui affirmaient pratiquer le plus l'espagnol et le portugais étaient aussi ceux qui revendiquaient le plus clairement leur origine) ce n'était pas le cas de tous les jeunes issus de l'immigration algérienne, dont certains – plutôt des garçons – manifestaient leur allégeance en désignant l'arabe comme leur langue tout en déclarant ne pas la parler.

C'est l'étude des *usages effectifs* des deux langues et du parler bilingue qui nous a permis d'éclairer les relations complexes entre les représentations et les comportements langagiers. Ce travail a été mené dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire (CDL, 1988) auprès de deux groupes d'adolescents, tous issus de l'immigration algérienne, mais socialisés dans deux lieux de vie différents : une cité HLM de la ville de Grenoble, connue pour les problèmes d'insertion que rencontrent ses résidents et une cité HLM d'une petite ville de l'Isère (*cf. infra*), sans problèmes apparents.[36]

Dans la cité de Grenoble, l'usage de l'arabe vernaculaire était beaucoup moins répandu, non seulement dans les interactions entre pairs mais aussi dans le contexte familial. Le recours à l'arabe, presque uniquement sous forme d'alternances codiques (*code-switching*), remplissait essentiellement une fonction rituelle et symbolique de l'appartenance. Dans les échanges au sein de l'autre groupe, au contraire, la présence de l'arabe était beaucoup plus importante, même si c'était le français qui prédominait, et les locuteurs manifestaient par leurs choix de langues, des intentions variées de divergence ou de convergence linguistique, que nous avons mises en évidence lors d'une pré-enquête (DABENE & BILLIEZ, 1986). Et c'est à partir des résultats très contrastés entre ces deux groupes observés que nous avons formulé des hypothèses concernant la relation entre le maintien de l'arabe et les réseaux sociaux des adolescents (GUMPERZ, 1976 ; MILROY, 1980 et 1982 ; REBAUDIÈRES-PATY, 1982 ; HAMERS, 1985 ; BARBERIS, 1987). Le réseau de relations du groupe grenoblois paraissait moins structuré, moins dense, moins solidaire et allait de pair avec une pratique résiduelle de l'arabe alors que le maintien de l'arabe constaté dans l'autre groupe nous semblait un indice de son rôle dans la constitution du groupe et dans le renforcement de sa solidarité interne. Corollairement, si l'arabe était utilisé dans les séquences interactives entre pairs, c'est que sa transmission devait être assurée dans la communication familiale.

Dans la perspective de mettre ces deux hypothèses à l'épreuve des faits, nous avons conçu une démarche intégrant plusieurs méthodes de recueil des données et confrontant les diverses informations recueillies pour essayer de cerner les « actes d'identité » (LE PAGE & TABOURET-KELLER, 1985 ; ELOY, 1989) qui se jouent dans les productions langagières des locuteurs bilingues.[37]

S'agissant d'adolescents ayant entre eux des relations de parenté, de voisinage et d'amitié, il est évident que l'étude de leurs pratiques langagières devait être réalisée dans les deux sous-réseaux de communication, la famille et le groupe de pairs, dont les frontières ne sont d'ailleurs pas étanches<sup>1</sup>.

Nous avons ainsi centré notre analyse sur :

- les relations entre « *les répartitions de parole* dans chaque langue en fonction des dyades (qui s'adresse à qui) » (DE HEREDIA-DEPREZ, 1987, p.125) observées dans les échanges familiaux et entre pairs, et les *représentations* que certains témoins interviewés se sont forgées sur les usages de l'arabe et du français dans leur entourage familial.
- les *continuités et les ruptures dans le comportement langagier* de ces adolescents en relation avec les *types de réseaux sociaux* auxquels ils ont accès.

---

<sup>1</sup> En effet des frères et sœurs se retrouvent souvent ensemble dans le même groupe et le lieu d'habitation familial est particulièrement ouvert aux adolescents(es) du voisinage.

## Le groupe étudié

Il s'agit de 27 jeunes, âgés de 7 à 32 ans, avec une majorité de sujets situés dans la tranche d'âge des 18-25 ans ; ce sont les enfants de 6 familles (deux sont alliées) dont les pères, originaires de l'Est algérien (régions sétifiennne et constantinoise) ont émigré il y a une trentaine d'années pour s'installer dans une petite ville du département de l'Isère, Tullins, située à 25 kms de Grenoble. Cette commune comptait en 1983, 6 106 habitants avec 14 % d'étrangers. Parmi ceux-ci, la communauté portugaise représente 50 % alors que la proportion d'algériens est de 18,2 %. Les hommes arrivés dans les années 60 sans qualification professionnelle ont tous été salariés d'une entreprise du Bâtiment et des Travaux Publics ; 4 ou 5 années plus tard, ils font venir leurs épouses et leurs enfants et [38] autour des années 1970 ils abandonnent le secteur d'activité du BTP pour s'orienter vers le secteur industriel local, la papeterie et la métallurgie. C'est à cette même époque que ces familles s'installent dans la cité HLM La Cressonnière, caractérisée par ses nombreux espaces verts et son jardin public qui devient le lieu de rencontre privilégié des jeunes du quartier. Les réseaux de parenté et d'amitié sont une des caractéristiques de la communauté algérienne de la Cressonnière, qui fonctionne en quelque sorte comme une famille élargie. Tous ces éléments du cadre ont joué comme des facteurs favorisant l'insertion de ces familles dans la société et expliquent en partie la réussite scolaire (certes très inégale selon le sexe) de leurs enfants. Ils éclairent également le fait que deux forces opposées soient à l'œuvre à la Cressonnière : l'éloignement du pays d'origine et l'installation définitive en France jouent dans le sens de l'abandon progressif de la langue arabe alors que la stabilité géographique et la constitution d'un groupe communautaire structuré (avec par exemple, un père de famille occupant une fonction religieuse et un autre ayant enseigné l'arabe pendant une courte période) favorisent le maintien des usages de l'arabe.

Sur les 27 jeunes observés, on compte 9 garçons et 18 filles. Le tiers des garçons et les deux tiers des filles poursuivent encore leurs études ; 9 adolescents sont nés en Algérie (mais arrivés à 8-9 ans pour les plus âgés) et 18 sont nés en France.

## Les modalités de recueil des données

Compte tenu de nos objectifs et hypothèses, nous avons recueilli auprès de ce groupe un triple corps de données :

- des *échanges langagiers* ont été enregistrés dans des situations de communication différentes dont 30 ont [39] été retenues pour le présent travail. Les échanges familiaux sont étudiés à partir de 11 enregistrements réalisés pour l'un d'entre eux dans la famille en Algérie, et pour les autres dans la famille en France. Les deux parents sont généralement présents ainsi que, selon les cas, des membres de la famille élargie ou des amis du quartier. Les échanges entre pairs se différencient quant à eux selon le cadre (quartier, lycée ou université) dans lequel ils se réalisent et selon les origines des protagonistes (échanges entre jeunes Beurs du quartier / en présence de copains français du quartier ou de l'extérieur / entre Beurs du quartier et Beurs de l'extérieur, etc.). Au total 19 enregistrements permettent de croiser ces variables et d'en mesurer les éventuels effets sur les choix de langues. Les enregistrements ont été effectués sans dissimulation du magnétophone par divers membres du groupe. La résistance méthodologique à l'observation des comportements langagiers (ou le paradoxe de l'observateur) a pu être en grande partie réduite, par le fait que l'un des auteurs de cet article est membre à part entière du groupe et que les observations se sont déroulées sur plusieurs années.

- des *entretiens* centrés sur les pratiques de l’arabe et du français des différents membres de la famille et du quartier ont été menés auprès d’au moins un(e) adolescent(e) de chaque famille. Au total 7 entretiens ont été réalisés dont un a réuni en même temps 3 adolescents de 3 familles différentes. Ces entretiens ont été conduits par l’auteur de ces lignes, non membre du groupe étudié, afin de permettre une meilleure explicitation des représentations.
- des *réseaux de communication* ont été dressés pour 7 membres du groupe de pairs à partir de données obtenues par diverses méthodes : l’observation participante de l’un des chercheurs, la sélection par les membres eux-mêmes des situations d’enregistrement (la consigne leur avait été donnée de sélectionner les [40] situations qui leur paraissaient importantes pour eux) et enfin des séances au cours desquelles les sujets ont été confrontés à la structure de leur réseau. À l’évidence, la qualité des données a reposé sur une collaboration exemplaire de l’ensemble du groupe que nous tenons à remercier dans cet article.

## Les interactions verbales dans la famille

Pour analyser les choix de langues des locuteurs, nous avons comptabilisé le nombre de tours de parole (énoncés séquentiels construits d’unités dont l’étendue varie de morphèmes monosyllabiques à des séquences constituées de plusieurs phrases) ou interventions dans chaque langue pour chaque sujet et son (ou ses) interlocuteur(s)<sup>2</sup>. Trois cas de figure ont été retenus, l’intervention était réalisée soit entièrement en arabe, soit entièrement en français, soit sous forme d’alternance codique (désormais AC) c’est-à-dire avec des passages d’une langue à l’autre sans pause au cours d’une même intervention.

Ce qui frappe dans un premier temps de lecture c’est l’aspect chaotique des données, l’absence évidente de corrélations régulières entre les variables sociologiques classiques et les comportements langagiers de chaque membre de la famille, qui apparaît ainsi dans sa singularité.

L’analyse des entretiens révèle que chaque adolescent interrogé situe sa famille par rapport à d’autres du quartier qui sont désignées comme parlant plus l’arabe. La hiérarchie proposée de proche en proche trouve sa confirmation dans nos corpus d’échanges familiaux.

Deux familles se détachent assez nettement pour leur plus grande proportion d’interventions en arabe ou sous forme d’AC. Il s’agit tout d’abord de la **famille B** [41] (2 des 3 enfants vivent avec leur mère, le père est décédé) ; dans les enregistrements réalisés en Algérie, de même que dans ceux réalisés en France, le pourcentage d’interventions en français est minoritaire (45,2 % et 45,1 %). L’observation directe confirme ce que Sabbah B interviewée déclare dans l’entretien : « moi je parle souvent arabe avec ma mère » et permet de montrer que la mère ne produit jamais une intervention complète en français. Dans l’enregistrement réalisé en Algérie, elle est d’ailleurs la seule à ne parler qu’en arabe. Les filles lui répondent dans la moitié des cas en arabe ou en mélangeant. Quant au fils, le seul garçon du quartier étudiant actuellement à l’université, il parle peu et toujours en français. Dans les échanges entre sœurs, la répartition de la parole dans chaque langue est identique, l’arabe est présent à égalité avec le français ; c’est sans doute le fait le plus spécifique, en

---

<sup>2</sup> Le tour de parole ou l’intervention sont d’ailleurs inappropriés comme unités de comptage car au cours d’un même tour de parole, le locuteur peut changer d’interlocuteur et, pour marquer ce changement, il aura recours justement au changement de langue. Pour chaque cas de ce type, nous avons compté deux interventions. Dans un travail antérieur portant sur les phénomènes d’alternance codique, nous avons d’ailleurs distingué l’acte de communication de l’intervention (cf. DABENE L. et BILLIEZ J., 1986).

quelque sorte l'exception qui confirme la règle selon laquelle c'est le français qui prévaut dans la fratrie.

Le facteur qui semble jouer le rôle le plus important dans le maintien de la langue arabe dans cette famille, c'est un profond attachement à cette langue et à l'Algérie ; les voyages y sont d'ailleurs fréquents et Sabbah B déclare qu'elle aime l'arabe, qu'elle ne peut pas s'empêcher, quelle que soit la situation, quels que soient ses interlocuteurs (des enfants qu'elle garde par exemple) de placer quelques mots en « broune » (terme utilisé par deux filles du groupe pour désigner l'arabe et non pas le « mélange » qui lui, est parfois dénommé « langage immigré »). On pourrait imaginer que le choix de l'arabe est lié au déterminisme du répertoire verbal de la mère (PY & LÜDI, 1986), il n'en est rien, la mère est une des rares femmes du quartier qui occupe un emploi à temps partiel, qui a été scolarisée en français et celle qui, semble-t-il, parle le mieux le français. [42]

La **deuxième famille** qui est désignée comme parlant l'arabe est la famille K (8 enfants dont 6 vivent encore avec les parents, le père non scolarisé est OS) dans deux enregistrements où effectivement la proportion des tours de parole en français oscille autour de 57 % ; les parents parlent entre eux l'arabe, avec éventuellement des AC vers le français mais la mère ne produit jamais d'interventions complètes en français. Les enfants lui répondent en arabe ou en mélangeant et parlent français entre eux et avec leur père. Mais le garçon, Kheir, est celui qui emploie le plus le français avec sa mère et, dans l'entretien, il nous déclare « mes parents parlent qu'arabe entre eux (...) avec mon père je parle en français, mes sœurs, père ou mère c'est pareil, elles parlent en arabe (...) comme ma mère comprend pas, on est obligé de parler en arabe, sinon on parle en français entre frères et sœurs ». Les sœurs, d'après les observations directes, parlent plus que lui l'arabe avec leur mère mais utilisent comme lui le français avec leur père. Alors pourquoi tient-il à se démarquer ? Les contenus des échanges langagiers dans un des enregistrements, nous révèlent l'existence d'un conflit (de génération ?) entre le père et son fils sur les thèmes du travail que vient de commencer Kheir, du SMIC, de la rémunération des heures supplémentaires, du patron ; thématique qui appelle le français que le père utilise avec quelques recours à l'arabe, mais le nœud de l'échange porte sur le comportement dépensier de Kheir qui ferait mieux de contribuer aux dépenses de la maison, reproches que son père lui adresse en arabe. Kheir répond exclusivement en français et passe à l'arabe (sous forme d'AC) pour rechercher la coopération de sa mère lorsque le père quitte la pièce. Contrairement à la famille précédente, le facteur prédominant dans la forte proportion d'emploi de l'arabe dans les échanges semble être celui du déterminisme du répertoire verbal de la mère qui ne [43] parle quasiment pas le français mais semble le comprendre un peu.

La **troisième famille** (famille S dont le père, OS, a été scolarisé en français et en arabe ; les aînés, 2 filles et un garçon, sont nés en Algérie, les six autres sont nés en France) occupe une position intermédiaire entre les deux précédentes et celles qui utilisent assez peu l'arabe. Dans l'un des trois enregistrements réalisés en présence des parents, la répartition de parole selon chaque langue est tout à fait comparable à un des enregistrements de la famille précédente. Les parents emploient plutôt l'arabe avec leurs enfants et la mère pratique en outre le mélange arabe-français. Les filles répondent à leurs parents en arabe, en français et en mélangeant les deux codes. Seul le plus jeune des garçons, âgé de 10 ans, parle à son père uniquement en français. Dans un autre enregistrement, les enfants discutent entre eux en français mais ils recourent à l'arabe ou au mélange français-arabe avec le grand-père venu d'Algérie en visite. Dans le troisième enregistrement, le français prédomine car la mère discute avec 7 de ses enfants et une amie du quartier. Seule la fille aînée parle comme sa mère en recourant à l'arabe et au mélange, tous les autres enfants n'utilisent que le français. L'entretien réalisé

avec une des filles aînées révèle des contradictions : « *ma mère comprend le français mais parle en arabe* (...) mon père parle beaucoup en français mais ça dépend des sujets (...). Elle [la mère] s'est plutôt approchée de nous, a *essayé de nous parler en français* plutôt que de nous apprendre à parler en arabe comme on fait dans d'autres familles, nous, non, pas du tout, ils ont plus essayé de nous parler français (...) c'est pas exigé chez nous de parler arabe comme dans certaines familles ». Là encore, la cohérence ne surgit que dans la confrontation des différentes sources d'informations, la mère parle peu en français mais s'adapte à ses enfants en pratiquant beaucoup le [44] mélange arabe-français alors que le père réalise des interventions soit en français, soit en arabe. Les enfants entre eux parlent français, seules les deux filles aînées semblent employer l'arabe entre elles. Le premier garçon né en France, Salim, ne parle jamais l'arabe en famille « c'est le seul qui est en marge de la famille ». Les autres font tous plus ou moins des efforts pour parler de temps en temps l'arabe avec leurs parents. Une des deux filles cadettes, Lila, est même désignée par les copines du quartier et par son frère et sa sœur interviewés, comme étant « souvent avec les femmes du quartier, à la maison » et faisant « des efforts pour la langue, pour être attachée à la famille (...), elle veut rentrer définitivement en Algérie, elle en parle de continuer les cours là-bas, l'autre [cadette] pas du tout ». Des comportements tous singuliers aux dires des uns et des autres, qu'il n'est pas possible de confirmer à chaque cas dans nos corpus.

Pour **les trois autres familles**, la proportion d'interventions en arabe ou en arabe-français varie entre 12 et 20 %, c'est dire que le français prévaut dans les interactions. Par exemple dans la famille L (alliée à la famille M ; le père scolarisé en français est OS ; la mère a été scolarisée en français ; les six enfants sont nés en France mais deux filles cadettes vivent en Algérie), les pratiques des parents ne se différencient guère de celles de leurs enfants. Une des filles interviewées, Sabbah·L, précise à regret que « lorsque les parents sont là (en France) depuis longtemps, ils parlent français entre eux, sauf pour s'insulter (...) ; à la maison, tout le monde parle français, il suffit que quelqu'un sorte une phrase en arabe pour que tout le monde éclate de rire ». Pourquoi, comment expliquer ces comportements ? Il est difficile de répondre, toutes les hypothèses ont été testées, des facteurs semblent pertinents comme le fait pour les deux parents d'avoir [45] été scolarisés en français en Algérie, mais d'autres parents sont dans ce cas et ont maintenu l'arabe !

Et dans **la famille Z** (père OS, 6 enfants dont un seul est né en Algérie) dont les parents n'ont pas été scolarisés, la mère parle surtout en français et le père (non présent au moment de l'enregistrement et ce pourrait être un choix) parle arabe mais surtout « il mélange tout le temps le « broune » et le français même quand il parle à des Français », nous dit Zineb dans l'entretien. Seul le frère aîné semble parfois répondre en arabe à son père ou « moitié-moitié ».

Quant à **la famille M**, (9 enfants) elle présente une situation un peu particulière du fait du remariage du père de famille (à la retraite) avec une femme arrivée d'Algérie il y a 4 ans et qui ne parle que l'arabe. Les échanges avec elle, de même que les échanges vers l'ensemble, se déroulent donc obligatoirement en arabe (cas modèle de déterminisme du répertoire). Les échanges du père vers ses enfants se déroulent pour 1/3 en arabe ou arabe-français, les filles lui répondent systématiquement en français. L'emploi de l'arabe qui avait régressé chez les aînés, semble réactivé chez les deux cadettes par les échanges avec la belle-mère, ce que confirme Nora dans l'entretien : « même Hadda (l'aînée) elle le (l'arabe) parle pas non plus, Abdel (l'aîné des garçons) non plus, le vide total, c'est quelque chose qu'il a presque perdu, c'est dommage, moi en fait c'est quelque chose que je découvre plutôt ».

Si dans l'ensemble la proportion de l'emploi de l'arabe diminue quand on passe des interactions familiales aux interactions dans le réseau des relations entre pairs, on observe cependant que les adolescents adoptent des comportements langagiers sensiblement différents les uns des autres.[46]

## **Le comportement langagier : continuités, ruptures et réseaux de communication**

L'observation des adolescents issus de ces 6 familles nous a conduites à dégager deux paramètres qui semblent liés aux stratégies d'emploi des deux langues disponibles. Le premier paramètre concerne *l'investissement du locuteur* dans les deux réseaux (familial et des pairs). Un investissement équivalent du locuteur dans les deux réseaux favoriserait la *continuité* dans les usages alors qu'un investissement déséquilibré (un réseau est fortement privilégié par rapport à l'autre) provoquerait une *rupture* dans les emplois de l'arabe et du français.

La *structure même du réseau de communication* entre pairs semble liée aux langues utilisées. Certaines caractéristiques, telles la densité et la qualité des liens entre les membres du réseau, renforcent l'usage de l'arabe dans ce contexte.

Quelques cas typiques de ces comportements vont être examinés successivement (*cf.* tableau 1).

- La *continuité dans les usages* : **Sabbah B** présente un comportement langagier caractérisé par sa continuité dans l'usage de l'arabe. Comme on l'a vu, c'est le sujet observé qui utilise le plus l'arabe au sein de la famille et qui, dans le groupe de pairs, produit le plus fort taux d'interventions en arabe et sous forme d'AC, mais uniquement destinées à des filles et plus particulièrement à sa meilleure amie du quartier, **Nora M**. La structure de son réseau est très dense et de plus, ne déborde pas les frontières du quartier. Comme Sabbah B, Nora M se situe dans la continuité de l'usage de l'arabe, mais elle se distingue par la complexité de son réseau de communication (*cf.* schéma 1). Il est en effet structuré en plusieurs sous-réseaux très denses et presque tous reliés les uns aux autres. Cette [47] complexité des liens est un aspect qui favorise l'emploi de l'arabe (sous une forme très ritualisée par le recours systématique à l'AC) dans ses divers sous-réseaux de communication. Conduite d'autant plus paradoxale que c'est l'adolescente du quartier qui présente la plus grande ouverture à de nouvelles relations « françaises » hors du quartier, avec lesquelles elle continue d'utiliser l'arabe, entraînant même Stef (un ami du lycée) dans son sillage (*cf.* un enregistrement réalisé en classe au lycée où le pourcentage élevé d'interventions en arabe correspond à une situation ludique de parodies d'insultes en arabe). Contrairement à ces deux comportements, celui de **Sabbah L** est caractérisé par sa continuité dans l'usage du français et de l'arabe mais uniquement dans sa fonction emblématique (sous forme d'AC principalement). Dans le réseau familial (*cf. supra*), elle n'a qu'une pratique très résiduelle de l'arabe, mais elle tient à marquer son identité en pratiquant quelques AC. Son réseau est ouvert et uniplexe, les liens sont lâches à l'intérieur de plusieurs sous-réseaux, éphémères et tous isolés les uns des autres (*cf.* schéma 2). **Kheir K** présente un comportement à peu près semblable alors que **Zineb Z** pratique elle uniquement le français dans les deux réseaux. Les cinq cas ont en commun un investissement équivalent dans les deux réseaux, ils ont des échanges familiaux réguliers et sont insérés dans le groupe de pairs du quartier. Alors que les sujets représentant des cas de rupture s'investissent beaucoup moins dans un des deux réseaux.

- *La rupture dans les usages* : **Lila S** utilise l'arabe exclusivement dans le réseau familial, elle sort peu, préfère le contact des femmes adultes à celui des filles du quartier, avec lesquelles elle échange uniquement en français. Son frère **Salim S**, lui, ne parle l'arabe que dans le réseau des pairs, à l'intérieur duquel il se distingue par la place centrale qu'il occupe et par son emploi [48] fortement emblématique de l'arabe (en particulier avec Nordine, son meilleur ami). La structure de son réseau de communication (*cf.* schéma 3) est marquée par la densité et la qualité des liens entre les différents membres.

Au total, *la pratique de l'arabe au sein du groupe de pairs* est tributaire de certaines caractéristiques structurales du réseau, telles la densité et la qualité des liens. On note par ailleurs des différences liées au cadre des interactions, selon que le groupe se trouve dans le quartier ou hors du quartier. Ce sont les filles (dans les familles étudiées) qui utilisent le plus cette langue (*cf.* dans Tableau II les situations NM 2-12 et N 1-16), cependant la présence de Françaises extérieures au quartier fait considérablement baisser ce taux (*cf.* SB 4-18). Le lycée a favorisé la formation du sous-réseau des lycéens du quartier (Nora, Kheir, Nassime, Sabbah L, Lila, Najet, Salim N, Samia) qui est perméable aux relations avec d'autres « Beurs » ou des « Français ». La situation dans laquelle on relève le pourcentage le plus élevé d'emploi de l'arabe (NM 4-23 = 19,6 %) est une discussion entre adolescents du quartier La Cressonnière et des « Beurs » habitant une autre ville. Ils se retrouvent d'ailleurs souvent pendant la récréation au point de ralliement appelé « le coin des Beurs ». L'intrusion de Français y est fréquente et n'empêche pas, comme on l'a vu, Nora M de continuer à utiliser l'arabe. Elle déclarait d'ailleurs dans son entretien « moi j'aime beaucoup parler l'arabe avec des Français, ça détend l'atmosphère », certains Français allant même jusqu'à « faire semblant » de lui répondre en arabe.

À l'étape actuelle de l'analyse, il est bien difficile et risqué de conclure tant les situations, les stratégies des locuteurs sont diverses et singulières. On peut néanmoins dégager des analyses menées, deux [49] résultats, l'un portant sur la démarche adoptée, l'autre sur les choix de langues des locuteurs :

- La démarche suivie a permis de montrer la complémentarité des approches par les « dire » et par l'observation des « faire » qui permet d'éclairer d'éventuelles contradictions ou d'oser des interprétations de ces faits complexes au travers desquels « passe le drame même du sujet » (LAFONT, 1988, p. 16).
- Concernant les choix de langue au sein des échanges familiaux et entre pairs, il semble qu'en schématisant quelque peu l'on puisse dégager deux grandes catégories de stratégies des locuteurs :

a) *l'adhésion homodialectale* (BILLIEZ, DABENE, VAGLIA, 1980 et DABENE & BILLIEZ, 1984) pour désigner, dans l'échange, l'acceptation par un interlocuteur du même parler que le locuteur. Cette adhésion peut être soit **codique** : c'est alors le déterminisme du répertoire d'un des locuteurs qui joue et il y a adaptation à la langue du sujet monolingue, soit **discursive** : un des locuteurs prend l'initiative dans une langue, l'interlocuteur accepte ce choix et répond dans cette langue,

b) *la non-adhésion homodialectale* est la stratégie du refus, qui peut être également soit **codique** : préférence du locuteur pour une langue ou manque de compétence, soit **discursive** : conflit de générations, conflit de rôles par exemple.

Ces deux types de stratégies, que l'on peut rapprocher des stratégies de convergence ou de divergence dans les choix de langues, se retrouvent à des degrés divers chez les adolescents observés selon le cadre de l'interaction, selon leurs interlocuteurs, leurs intentions communicatives et les profits symboliques escomptés. [50]

## Références bibliographiques

- ALBER J.L. et OESCH-SERRA (1987) « Aspects fonctionnels des marques transcodiques et dynamiques d'interaction en situation d'enquête ». in LÜDI (ed.) *Devenir bilingue - parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer, pp. 23-56.
- AUER J.C.P. et DI LUZIO (1983) « Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children » in R. BÄUERLE, Ch. SCHWARZE et A.V. STECHOW (eds.) *Meaning, Use and Interpretation of Language*, Berlin.
- BARBERIS J.M. (1987) « Réseau social et marché du sens ». in *LENGAS*, n° 22, pp. 59-70.
- BILLIEZ J. (1985a) « les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble : quelques aspects sociolinguistiques ». in *International Journal of Sociology of Language*, n° 54, pp. 41-56. [51]
- BILLIEZ J. (1985b) « la langue comme marqueur d'identité » in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1 n° 2, pp. 95-105.
- BILLIEZ J. DABENE L. et VAGLIA N. (1980) *Enquête sur le public scolaire fréquentant les classes d'hébreu dans l'enseignement secondaire français*. Doc. ronéoté, Univ. de Grenoble III.
- BOURDIEU P. CHAMBOREDON J.C. et PASSERON J.C. (1973) *Le métier de sociologue*. Paris - la Haye, Mouton.
- CENTRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES (1988) Dans le cadre du Programme Pluriannuel de recherches en Sciences Humaines Rhône-Alpes « *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne aspects sociolinguistiques, discursifs et sociopolitiques* », Rapport ronéoté, Grenoble.
- DABENE L. et BILLIEZ J. (1984) *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, Rapport ronéoté.
- DABENE L. et BILLIEZ J. (1986) « Code-Switching in the Speech of Adolescents Born of Immigrant Parents » in *Second Language Acquisition research in France and French-speaking Switzerland*, 8, Cambridge University Press, pp. 309-325.
- DE HEREDIA-DEPREZ C. (1987) « L'individu bilingue et ses langues, du bilinguisme au parler bilingue » in VERMES G. et BOUTET J. (Eds.). *France, pays multilingue, Pratiques des langues en France, Tome 2*, Paris, l'Harmattan, p.125.
- ELOY J.M. (1989) « Itinéraire : recherche d'un parler honteux à Amiens ». in *LENGAS*, n° 25, pp. 101-115.
- GUMPERZ J.J. (1976) « Social Network and language Shift », *Working Paper 46*, language Behaviour Research laboratory, Berkeley.
- HAMERS J. (1985) « Le rôle des réseaux sociaux dans le développement de la bilinguisme ». in *Rapport d'activités de l'Institut de Phonétique*, n° 20, Univ. Libre de Bruxelles, pp. 19-43. [52]
- LAFONT R. (1988) « Code-Switching et production du sens » in *LENGAS* n° 24, pp. 7-17.
- LE PAGE R.B. et TABOURET-KELLER A. (1985) *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- MILROY L. (1980) *Language and Social Networks*, Second Edition, 1987, Blackwell.
- MILROY L. (1982) « Social network and linguistic focusing ». in ROMAINE (ed.). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, London, E. ARNOLD, pp. 141-152.
- PY B. et LÜDI G. (1986) *Etre bilingue* Peter Lang.
- REBAUDIERES-PATY M. (1982) *Questions posées à la psychologie par les corrélations rencontrées entre faits sociaux et faits de langue*. Doc. ronéoté, Univ. Louis Pasteur, Strasbourg.

## Annexes

Tableau I – Échanges langagiers réseau familial

Interv. par lg. Situations	Arabe %	Arabe/français (Alternance Codique) %	Français %	Total *	Remarques sur les situations
SB.1-1	27,4	27,4	45,2	117	Enregistrement en Algérie
NS.1-2	15,2	13,0	71,8	46	Enfants + grand-père d'Algérie + amie des enfants
SL.1-3	2,4	12,0	85,6	83	
SB.2-4	34,0	20,9	45,1	153	Filles + mère + amie du quartier
NM.0-5	8,1	3,5	88,4	86	+ cousin
S.1-6	13,4	7,4	79,2	202	Présence de la mère
LS.1-7	28,6	13,0	58,4	77	Présence des parents
NM.1-8	15,2	5,2	79,6	231	
Z.1-9	9,1	4,5	86,4	22	2 filles + la mère
K.1-10	18,9	23,8	57,3	143	Père et mère présents
K.2-11	30,9	12,7	56,4	55	
TOTAL	19,0	13,3	67,7	1.215	

\* Les totaux sont égaux à 100 %.

Tableau II – Échanges langagiers réseau groupe de pairs

Interv. par lg.	Arabe %	Arabe/français (Alternance Codique) %	Français %	Total *	Remarques sur les situations
Situations					
NM.2-12	7,5	13,6	78,9	199	Quartier. Uniquement filles «Beurs»
K.3-13		3,1	96,9	64	Quartier. Majorité garçons «Beurs»
SB.3-14	6,1	8,4	85,5	131	Quartier. Filles «Beurs» + une Mamie française (petit boulot)
NM.3-15		10,5	89,5	19	Quartier. Uniquement filles «Beurs»
N.1-16	2,3	10,3	87,4	301	Quartier. Groupe majorité garçons, filles participent peu
S.2-17	3,4	9,6	87	177	Quartier. Groupe mixte
SB.4-18	2,6	4,0	93,4	76	Quartier. Filles «Beurs» + françaises extérieures
NS.2-19			100	33	Lycée. Filles «Beurs» quartier
SL.2-20		1,5	98,5	65	Université. Fille «Beur» quartier + «Beurs» extérieurs (mixte)
SL.3-21	2,7	2,7	94,6	74	Université. Fille «Beur» quart. + «Beurs» extérieurs (mixte)
SL.4-22		4,8	95,2	21	Université. Fille «Beur» quart. + fille «Beur» extérieure
NM.4-23	7,1	12,5	80,4	56	Lycée. Fille «Beur» quartier + filles «Beurs» extérieures
NM.5-24	0,7	4,7	94,6	149	Lycée. mixte «Beur» quartier + extérieurs français
NM.6-25		2,9	97,1	69	Lycée. mixte «Beurs» quartier + filles extérieures françaises
SL.5-26	4,3	2,9	92,8	69	Lycée. Filles «Beurs» quartier + fille extérieure française
SL.6-27		16,2	83,8	37	Lycée. Filles «Beurs» quartier + fille extérieure française
NM.7-28		3,3	96,7	30	Lycée filles majorité françaises + une «Beur»
NM.8-29		11,8	88,2	17	Lycée mixte majorité français + une «Beur»
NM.9-30	9,1	3,0	87,9	33	Lycée mixte majorité français + une «Beur»
TOTAL	3,2	7,7	89,1	1.620	

\* Les totaux sont égaux à 100 %.

Tableau III – Continuités/Ruptures dans les usages

Comportement	Réseaux	Réseau familial	Groupes de pairs quartier				Groupes de pairs Lycée ou Université		
			Filles «Beurs» seules	Majorité de garçons «Beurs» + un français	Mixte	Filles «Beurs» + 2 extérieures françaises	+ «Beurs»	+ français	Une «Beur» quartier + majorité français
			NM2-12	N1-16	S2-17	SB4-18	SL2-20 NM4-23	NM5-24 SL5-26 SL6-27	NM7-28 NM8-29 NM9-30
CONTINUITÉ	Nora M	F++++ +++ A+*	F+++++		F++++ A*	A*	F++ A*	F+++++ ++++ A**	F++ A*
	Sabbah B	F+ A+++ **	F+++++ A+++*		F++++ A**	F+ A*			
	Kheir K	F++++ A*		F+++++				F+++++ +++ A*	
	Sabbah L	F+++ A*					F++	F+++ A*	
	Zineb Z	F+			F+	F+			
RUPTURE	Lila S	F+++ A+				F+			
	Salim S	F+++++		F+++++	F+				

Légende : A+ : 5 Interventions en arabe

F+ : 10 Interventions en français

A\* : 5 Interventions avec Alternances Codiques

#### FAMILLE BOUL

Originaire de Constantine

	Résidant en France depuis	Pays de naissance	Age d'arrivée en France	Age	Sexe	Situation socio-profession.	Diplômes
Mère	20 ans	Algérie			F	Fait quelques heures de ménages	Scolarisée en Franç.
Souad		Algérie	8 ans	28 ans	F		Diplôme d'infirmière en Algérie
Salim		Algérie	2 mois	20 ans	M	Étudiant en Math. physique	DEUG - 1ère année
Sabbah		France		20 ans	F	Lycéenne LEP	BEP cuisine

Remarque : Père décédé.

#### FAMILLE BOUR

Originaire de Constantine

	Résidant en France depuis	Pays de naissance	Age d'arrivée en France	Age	Sexe	Situation socio-profession.	Diplômes
Père	23 ans	Algérie			M	Ouvrier-soudeur	Non scolarisé
Mère	23 ans	Algérie			F		Non scolarisée
Zineb		France		19 ans	F	BEP commerce	
Nacuelle		France		7 ans	F	Ecolière	CP

Remarques : taille de la famille : 5 enfants

soient absents : les 3 aînés, des garçons, seul Mounir 23 ans est né en Algérie, il est tailleur de pierres. Mourad est cuisinier, Fayçal prépare un BAC Technique.

**FAMILLE MERA**  
Originaire des environs de Sétif  
Cousins de la famille LACK

	Résident en France depuis	Pays de naissance	Age d'arrivée en France	Age	Sexe	Situation socio-profession.	Diplômes
Père	30 ans	Algérie		61 ans	M	Retraité	Scolarisée en Franç. et Arabe
Belle-mère	4 ans	Algérie	/	/	F	/	/
Hakki		Algérie	9 ans	32 ans	F	Vendeuse	Niv. 4 <sup>e</sup> pratique
Nassira		Algérie	5 ans	29 ans	F	Étudiante 3 <sup>e</sup> cycle	DEA Linguistique
Wassila		Algérie	2 ans	25 ans	F	Femme de service	BEP Comptab.
Nordine		France		22 ans	M	O.S. à Lyon	Niv. BEP électricité
Noen		France		19 ans	F	Étudiante 1 <sup>ère</sup> année	BAC
Samira		France		14 ans	F	Au collège	4 <sup>e</sup>

Remarques : taille de la famille : 9 enfants  
absents : les aînés (35 ans et 34 ans)  
Abdel (30 ans)

**FAMILLE SOUS**  
Originaire de Sétif

	Résident en France depuis	Pays de naissance	Age d'arrivée en France	Age	Sexe	Situation socio-profession.	Diplômes
Père	25 ans	Algérie			M	O.S. Papeterie	Scolarisée en Franç.
Mère	23 ans	Algérie			F	/	/
Malika		Algérie	4 ans	27 ans	F	Chargée de mission Assoc. pour femmes immigrées	Diplôme d'I.E.P.
Khodra		Algérie	1 an	24 ans	F	Étudiante Maît. Soc.	Licence Sociologie
Azouz		Algérie	3 mois	23 ans	M	O.S. Papet.	B.E.P.
Salim		France		21 ans	M	Travaille dans le bâtiment	B.E.P.
Lila		France		20 ans	F	Lycéenne terminale	
Najet		France		18 ans	F	Lyc. term.	
Mourad		France		14 ans	M	Écolier 4 <sup>e</sup>	
Yacine		France		10 ans	M	Écolier	

Remarques : taille de la famille : 9 enfants  
absents : Farouk (16 ans)

**FAMILLE BELH**  
Originaire de la région de Sétif

	Résident en France depuis	Pays de naissance	Age d'arrivée en France	Age	Sexe	Situation socio-profession.	Diplômes
Père	30 ans	Algérie			M	O.S. Papeterie	Non scolarisé
Mère	25 ans	Algérie			F	/	Non scol.
Amar		Algérie	1 an	26 ans	M	Cuisinier	
Kheir		France	1 an	24 ans	M		Niv. term.
Nora B		France		23 ans	F	Travaille dans Marketing en Bretagne	B.T.S. Marketing
Samia		France		21 ans	F	Étudiante en Droit	1 <sup>ère</sup> année DEUG
Mabrouk		France		19 ans	M	Employé de commerce	
Sonia		France		13 ans	F	Écolière	

Remarques : taille de la famille : 8 enfants  
absents : les aînés (33 ans et 30 ans) dont l'une vit en Algérie

**FAMILLE LACK**  
Originaire de la région de Sétif  
Cousins de la famille MERA

	Résidant en France depuis	Pays de naissance	Age d'arrivée en France	Age	Sexe	Situation socio-profession.	Diplômes
Père	30 ans	Algérie			M	O.S.	Scolarisé en Franç.
Mère	22 ans	Algérie			F	/	Scolarisée en Franç.
Nassime		France		21 ans	M	Demandeur d'emploi	BAC. 1 an de Droit
Sabbah L.		France		20 ans	F	Étudiante Lettres	DEUG de Lettres
Lila		France		15 ans	F	Écolière	

Remarques : taille de la famille : 7 enfants  
absents : 3 filles (dont 2 vivent en Algérie) et 1 garçon.  
Tous sont plus jeunes que Lila.

Tableau IV – Récapitulatif des situations d'enregistrement

Réseaux	Cadre	Particularités de la situation	INTERLOCUTEURS		CODE CORPUS	
FAMILIAL	En Algérie	+ élargie	. Mère . Sabbah H . Salim B	. Oncle* . Tante* . Hayet (cousine)* . Nabil (cousin)*	SB. 1-1	
	M A I S O N F A M I L I A L E N U C L É A I R E	En France	+ grand-père d'Algérie	. Najet . Lila . Mourad	. Yacine . le grand-père* . Zineb*	NS. 1-2
			+ cousin d'Algérie	. Sabbah L. . Lila L. . Nassime	. Père . Mère . cousin d'Algérie*	SL. 1-3
			+ amie du quartier	. Sabbah B . Souad	. Mère . Hadda*	SB. 2-4
			+ cousin du quartier	. Nassira . Wassila . Samira	. Père . Belle-mère . Nassime*	NM. 0-5
			+ amie du quartier	. Mère . Salim . Najet . Malika . Khadra	. Azouz . Mourad . Lila . Wassila	S. 1-6
				. Lila . Najet . Malika . Khadra	. Père . Mère . Yacine	LS. 1-7
				. Nora . Nassira . Samira	. Père . Belle-mère	NM. 1-8
				. Zineb . Mère	. Naouelle	Z. 1-9
				. Kheir . Sonia	. Père . Mère	K. 1-10
				. Kheir . Samia . Nora B	. Sonia . Père . Mère	K. 2-11
GROUPE DE PAIRS	QUARTIER	«B E U R S O U S O N I Q U E	Chez Noun . Nora . Nassira . Wassila . Samira	. Sabbah B* . Sabbah M*	NM. 2-12	
			Chez Kheir . Kheir . Mabrouk . Samia	. Amar . Azouz*	K. 3-13	
			Chez Sabbah B . Sabbah B . Nora	. Mammie*	SB. 3-14	
			Au jardin public . Nora . Kafra . Hakima	. Zaza . Sharla	NM. 3-15	

Tableau – Suite

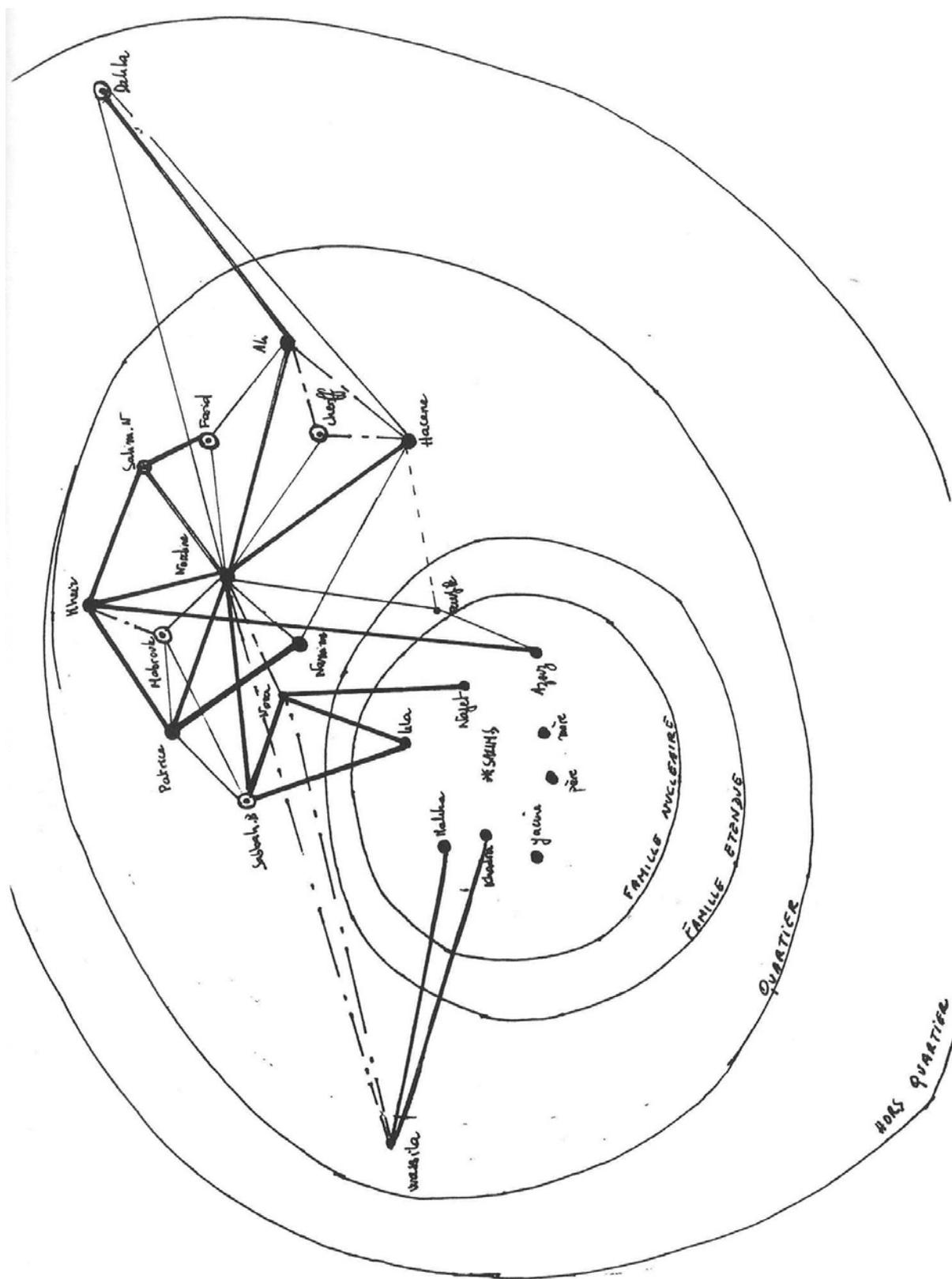
Réseaux	Cadre		Particularités de la situation	INTERLOCUTEURS		CODE CORPUS	
G R O U P E  D E  P A I R S	Q U A R T I E R	Majori Beurs  +  França is	Chez Nordine	. Nordine . Salim S* . Salim N* . Kheir	. Dalila* . Patrice* . Nassira . Samira	N. 1-16	
			Au jardin public	. Salim S . Mabrouk . Nassime . Azouz . Farid	. Patrice . Nora . Sabbah B . Najet . Sabbah M . Zineb	S. 2-17	
				. Sabbah B . Nora . Lila . Zineb . Najet	. Christelle . Géraldine . Hadda . Nassira . Zaza	SB. 4-18	
	Lycée  ou	«Beurs uniquement	Du quartier	. Nora . Najet		NS. 2-19	
			Du quartier + extérieurs	. Sabbah L . Mhjouba	. Zohra . Mohamed	SL. 2-20	
		«Beurs»		. Sabbah L . Saïda . Farida	. Kamel . Tewfik	SL. 3-21	
				. Sabbah L . Samia		SL. 4-22	
				. Nora . Kafia	. Siham . Rachida	NM. 4-23	
		Univer sité	Major Beurs du quartie	+ Extérieurs français	. Nora . Kheir . Nora . Nassime . Sabbah L	. Jo . Martial . Isabelle . Rachel	NM. 5-24 NM. 6-25
					. Sabbah L . Nora . Sabbah L . Nora	. Najet . Rachel . Rachel	SL. 5-26 SL. 6-27
				. Nora . Sophie	. Nathalie	NM. 7-28	
	Major françai s		+ 1 Beur du quartier	. Nora . Hervé . Nora . Stef . Sophie	. Jean-Philippe . Le pion . Nathalie . Laurent . Le prof.	NM. 8-29 NM. 9-30	

NB : \* désigne les membres extérieurs à la famille nucléaire.





Schéma 3 : Réseau de communication de Salim S



**ÉDITION EN FRANÇAIS**  
**STRUCTURE SOCIALE DES GROUPES D'ADOLESCENTS ET**  
**DIFFUSION DES CHANGEMENTS LINGUISTIQUES**

**Penelope Eckert**

**Département de Linguistique, université de l'Illinois, Chicago**

Ce texte est la traduction en français par la société de traduction professionnelle Solten, révisée par Maria Candea et Patricia Lambert, du texte « Adolescent Social Structure and the Spread of Linguistic Change » extrait de la revue *Language in Society*, Vol. 17, No. 2 Jun., 1988, p. 183-207. Publié avec l'aimable autorisation de l'autrice.

*Pour citer cet article :*

Eckert, Penelope, 2017, « Structure sociale des groupes d'adolescents et diffusion des changements linguistiques », *Glottopol* n°29, pp. 175-197. © Cambridge University Press, translated with permission.

## **Introduction**

Bien que nous ayons toutes les raisons de penser que les grandes avancées dans les changements phonétiques réguliers ont lieu pendant la préadolescence et l'adolescence, la plupart des spéculations sur leurs motivations sociales se sont largement intéressées à la structure sociale des groupes d'adultes. La discussion qui va suivre repose sur l'hypothèse que l'acquisition de variables phonologiques locales à l'adolescence est intimement liée au développement de l'identité sociale et qu'elle est structurée par le développement d'une structure sociale au sein du groupe d'âge. S'appuyant sur plusieurs années d'observation participante et d'analyse sociolinguistique auprès d'adolescents de la banlieue de Détroit, l'argumentation fera valoir la dynamique sociale de deux grandes tendances de la variation sociolinguistique à l'échelle de toute la société : la diffusion régulière du changement phonétique (1) vers l'extérieur depuis les villes et (2) vers le haut à travers la hiérarchie socio-économique. En étudiant les catégories et réseaux sociaux des adolescents, je démontrerai que les différences de classe dans le rapport à la société et au lieu géographique parmi les adolescents entraînent des différences qui, à leur tour, déterminent la circulation des changements phonétiques entre et au sein des communautés.

## Contexte de l'étude

L'étude de la variation phonologique dans les sociétés industrielles occidentales au cours des vingt dernières années a révélé un ensemble de corrélations régulières qui indiquent des modèles récurrents dans la diffusion des changements phonétiques à travers et entre les communautés. L'interprétation de ces modèles a amené les sociolinguistes à passer des corrélations démographiques générales basées sur des techniques d'enquête à l'observation participante dans des groupes et des réseaux plus restreints, pour tenter de découvrir les motivations sociales qui sous-tendent l'émulation linguistique conduisant à la diffusion du changement dans les populations.

Des constantes démographiques régulièrement observées en matière de variation phonologique indiquent qu'en fin de compte, le changement phonétique se répand entre et à travers les communautés par le biais des réseaux de communication. Bien que les changements phonétiques puissent démarrer n'importe où, ceux qui « prennent » et se généralisent ont tendance à venir des zones urbaines. La répartition des isoglosses dans les zones où il y a une population stable installée depuis longtemps montre que le changement part des centres économiques et politiques et crée des régions linguistiques autour des grands centres urbains. Des travaux récents sur la géographie linguistique montrent que les changements phonétiques, au même titre que d'autres sortes d'innovations, suivent les réseaux de communication et d'influence pour se propager peu à peu vers les périphéries des centres urbains et, en outre, directement des centres urbains de grande taille vers des plus petits (Callary, 1975 ; Chambers et Trudgill, 1980 ; Trudgill, 1974a). Par ailleurs, selon des études sur les communautés, il se dessine une stratification socio-économique régulière des variables phonologiques au sein de communautés, dans lesquelles la fréquence des formes innovantes diminue au fur et à mesure que l'on quitte la classe ouvrière pour monter dans la hiérarchie socio-économique, ce qui semble indiquer que c'est la classe ouvrière qui apporte ces changements aux communautés et que ces changements se disséminent ensuite à partir de la classe ouvrière par les réseaux auxquels elle est apparentée (voir Labov (1966) et Trudgill (1974b) pour consulter des études classiques sur la stratification sociale de l'anglais urbain). La progression des changements phonétiques se reflète en outre dans les différences d'âge au sein des communautés, avec une augmentation généralisée des formes innovantes au fur et à mesure que l'on descend dans le spectre des âges.

Il y a toutefois des interruptions à la fois dans le continuum socio-économique et le continuum des âges. Les locuteurs de la classe moyenne inférieure témoignent d'un éventail stylistique bien plus large que ceux qui sont au-dessus ou en dessous d'eux dans la hiérarchie socio-économique ; et, ce faisant, ils s'expriment régulièrement de façon plus conservatrice dans un style formel que les locuteurs de la strate sociale supérieure et ils font parfois preuve de plus d'innovation dans le style décontracté que les locuteurs de la classe ouvrière (Labov, 1966). Ce comportement reflète la position précaire de la classe moyenne inférieure dans l'économie, position qui l'oblige à maintenir son acceptabilité au sein de la classe ouvrière alors même qu'elle tente de se faire accepter par la classe moyenne.

Un aspect particulièrement intéressant pour la discussion qui nous occupe est une possible discontinuité entre les âges qui reste difficile à documenter, à savoir la discontinuité entre les préadolescents et les adolescents. Dans la mesure où la plupart des données classées selon l'âge apparaissent dans les études portant sur des catégories démographiques étendues, les locuteurs de moins de vingt ans sont généralement regroupés, ce qui ne rend pas la tâche aisée pour examiner des différences plus fines entre les groupes. Les données groupées font ressortir un continuum progressif à travers toutes les tranches d'âge, et la stratification sociale des préadultes se retrouve dans la population adulte. Les préadultes étant classés selon la situation socio-économique de leurs parents, ces données laissent penser que les modèles

récurrents de variation sont déterminés en dernier ressort par le milieu où ils ont évolué dans l'enfance. Dans la mesure où il est bien établi que les aînés acquièrent le parler de leurs pairs plutôt que celui de leurs parents, on pourrait supposer que c'est le caractère socio-économique des groupes de pairs de l'enfance en fonction du quartier qui compte dans les habitudes linguistiques des préadultes. Cependant, si la diffusion des changements phonétiques est le résultat de processus sociaux actifs, on pourrait penser que chaque préadulte devrait développer des modèles de variation selon le groupe de pairs qu'il s'est choisi plutôt que selon les groupes du quartier. Au fur et à mesure qu'ils évoluent sur le plan social, il arrive que les adolescents passent des réseaux de leur quartier à des réseaux qui peuvent être d'une nature socio-économique assez différente. On s'attendrait donc à observer des modèles de variation en accord avec l'identité sociale de ces individus lorsque celle-ci est en conflit avec celle de leurs parents ou celles des jeunes de leur quartier.

Le passage de la préadolescence à l'adolescence s'accompagne d'une mobilité sociale renforcée, en particulier avec l'entrée dans le secondaire, où toutes sortes de facteurs offrent plus de choix sociaux et la motivation de faire des choix. Ainsi, même si l'identité sociale et les modèles linguistiques des enfants et des préadolescents sont largement déterminés par la famille et le lieu de résidence, il se peut que l'identité et les modèles linguistiques des adolescents en soient assez indépendants. Les données des quelques études qui distinguent ces deux tranches d'âge laissent penser que cela pourrait bien être le cas. Romaine (1984) résume les observations de la stratification sociale parmi les préadolescents, en faisant valoir que c'est effectivement à un âge relativement jeune que l'on prend conscience de la valeur sociale des variables linguistiques. Les deux études de stratification socio-économique qui séparent systématiquement les préadolescents des adolescents font apparaître des modèles différents. Les données de Macaulay (1977) montrent que ces deux tranches d'âge présentent une stratification socio-économique assez régulière et une stratification des âges assez régulière au sein de tout le spectre des âges des communautés. L'étude de Wolfram (1969) sur le parler des Noirs de Détroit fait cependant ressortir une différence cumulative entre les modèles récurrents de variation des préadolescents (10-12 ans) et des adolescents (14-17 ans). Wolfram présente onze variables en fonction de la tranche d'âge et de la classe socio-économique. Le tableau 1 indique, pour chaque tranche d'âge, celles de ces variables qui présentent une stratification sociale parfaite. Comme le montre le tableau, le groupe d'âge des adolescents (14-17 ans) présente une stratification régulière pour un nombre de variables bien inférieur à celui des tranches d'âges supérieures et inférieures.

	10-12 years	14-17 years	Adults
Word-final <i>r, d</i>			
Bimorphemic clusters	+	-	-
Monomorphemic clusters	+	-	+
Morpheme-medial and final $\theta$	+	+	+
Syllable-final <i>d</i>			
[t]	-	-	-
$\emptyset$	-	-	-
Postvocalic <i>r</i>	+	-	+
Suffixal <i>-z</i>			
3rd singular	+	-	+
Possessive	+	-	-
Plural	-	-	+
Multiple negative	+	-	+
Copula deletion	+	+	+
Total +s	8	2	7

+ stratification parfaite  
- stratification imparfaite

**Tableau 1. Stratification sociale des variables de Wolfram (1969)**

La différence entre les données de Macaulay et celles de Wolfram concorde avec l'observation fréquente qu'il y a moins de mobilité socio-économique et une plus grande loyauté de classe dans la société britannique que dans la société américaine (voir par exemple Trudgill, 1972). Il y a des chances que ces deux facteurs conduisent à une plus grande détermination de l'appartenance à un groupe de pairs par la classe des parents en Grande-Bretagne qu'aux États-Unis, toutes tranches d'âges confondues. Il est donc possible que la similitude stratificationnelle entre les préadolescents et les adultes dans les résultats de l'échantillon de Wolfram soit due à l'étroite concordance entre l'identité individuelle et la classe d'appartenance pour ces deux tranches d'âge, tandis que le manque de stratification dans l'échantillon d'adolescents reflète la pertinence relativement faible de la classe socio-économique des parents dans l'identité sociale des adolescents. Cette interprétation sera confirmée par la discussion de la partie suivante, qui montrera que là où l'identité des adolescents est en conflit avec la classe socio-économique des parents, les caractéristiques du langage ne se conforment pas à la classe des parents, mais à une identité sociale indépendante individuelle.

## **La structure sociale des groupes d'adolescents**

S'il y a une chose qui donne à la tranche d'âge des adolescents une place à part dans la société américaine, c'est l'intensité de leur vie sociale. Cette intensité a été attribuée à toutes sortes d'angoisses et de conflits liés au développement sexuel, cognitif et social et le fait est qu'elle bénéficie pour le moins d'une surabondance d'explications. Le thème qui revient toujours quand il est question de cette intensité de la période de vie adolescente est celui de la séparation d'avec la famille nucléaire et le développement de l'identité individuelle.

Au moment où ils abordent le secondaire, les jeunes Américains s'aperçoivent qu'ils font une transition officielle vers une étape de leur vie, phase durant laquelle on attend d'eux qu'ils opèrent une séparation d'avec la famille et l'autorité parentale. Pour la plupart d'entre eux, cette séparation se fait en parallèle avec leur groupe d'âge qui crée une structure sociale leur permettant de développer une identité indépendamment de la structure familiale.

Au fur et à mesure que les adolescents s'éloignent de leur famille, ils remplacent l'identité attribuée d'emblée selon leur place dans la famille par une autre basée sur leurs caractéristiques d'individus en relation avec la société au sens large, ce qu'Eisenstadt (1956) appelle « les critères universalistes ». Dans cette optique, il faut qu'ils intègrent une société suffisamment structurée qui compense la perte de la sécurité de la cellule familiale et qui repose sur des valeurs sociales suffisamment larges pour leur fournir un socle identitaire significatif. Dans la mesure où les adolescents américains sont isolés pendant cette période, la société dans laquelle ils doivent acquérir cette identité est définie presque entièrement par rapport à leur tranche d'âge, d'où les formes sociales qui forgent des notions comme « la société adolescente » ou la « culture adolescente ». Les interactions entre pairs sont particulièrement dévorantes pour l'adolescent, parce que ces relations représentent la principale alternative à la famille, et l'angoisse de la séparation d'avec la sécurité familiale contribue à l'investissement affectif dans le substitut en évolution. Il en résulte que la plupart des groupes d'adolescents du même âge ont une nature qui leur est extrinsèque et qui constitue ce que l'on appelle couramment (et de façon péjorative) l'« influence des pairs », qui les pousse à surveiller attentivement tous les aspects du comportement social et à participer intensément aux systèmes de symboles identitaires tels que les accessoires de mode et les goûts musicaux. La participation du langage dans le système adolescent des symboles sociaux est attestée au niveau populaire dans des longs métrages consciemment manipulés comme ceux associés au « Valley Talk » [parler affecté des jeunes filles des quartiers chics de

Los Angeles, ndt] et dans le phénomène général de l'argot des jeunes, les deux survenant dans des segments bien définis de la population des moins de vingt ans et ayant la signification du groupe social au sein de la tranche d'âge. Nous pouvons dès lors émettre l'hypothèse que l'évolution rapide de la structure sociale dans la préadolescence et l'adolescence est intimement liée au développement des modèles de variation linguistique, en ce que la signification sociale des variantes pour les adolescents serait assimilée au système de différenciation sociale existant dans le groupe.

La discussion qui va suivre porte sur le développement d'une division sociale de base dans le groupe d'adolescents, qui commence à l'époque de l'entrée dans le secondaire. Cette discussion s'appuie sur trois années d'observation participante dans plusieurs collèges et lycées de la banlieue de Détroit, en particulier sur deux années dans un établissement où 600 élèves de même niveau scolaire ont été suivis tout au long de leur scolarité dans le secondaire<sup>1</sup>. Ces écoles, typiques des établissements de la banlieue de Détroit, sont presque exclusivement fréquentées par des élèves blancs, entre lesquels la principale différenciation sociale est d'ordre socio-économique. Si le tableau que l'on va brosser ici est compliqué dans les établissements scolaires fréquentés par des élèves d'origines diverses, les mécanismes de la division fondamentale sont en revanche communs aux écoles de l'ensemble des États-Unis et interagissent de diverses manières avec les divisions ethniques, en fonction de la relation entre ethnicité et classe dans n'importe quelle communauté.

C'est surtout dans le secondaire que les divers segments de la population adolescente entrent en contact, et comme l'école représente une extension de l'autorité parentale, le rapport à l'école devient la base de problèmes sociaux dans le groupe, dans la mesure où ses membres réinterprètent des problèmes de l'enfance dans un contexte plus vaste. Dans les établissements secondaires aux États-Unis, la question fondamentale de l'acceptation ou du rejet de l'autorité des adultes se joue dans l'opposition entre deux catégories sociales : d'une part, les jeunes dont l'école et ses activités sont le centre de leur vie ; et d'autre part ceux qui rejettent l'hégémonie de l'école. Ces catégories, reposant sur des attentes, des besoins et des centres d'intérêt différents alimentés par les différences de classe, reflètent une division fondamentale dans le rapport à la vie adulte et qui sert de base de négociation de la relation avec le monde adulte.

Dans les établissements qui font l'objet de cette étude comme dans ceux de tout le pays, les élèves issus de la classe ouvrière et ceux issus de la classe moyenne sont, dans une écrasante majorité, divisés entre les études professionnelles et les études préparatoires à l'université, ceux de la classe moyenne étant les plus nombreux à terminer leurs études et ayant les plus forts taux de réussite scolaire<sup>2</sup>. Par ailleurs, tandis que les élèves de la classe moyenne sont majoritaires dans les activités extrascolaires de l'établissement, les élèves de la classe ouvrière, eux, ont des activités sociales en dehors de l'école<sup>3</sup>. La présente discussion tiendra pour acquise toute la diversité des dynamiques entre élèves et adultes qui contribue à cette différenciation et s'intéressera à la dynamique au sein de cette cohorte d'élèves qui organise ces différences dans la structure sociale des pairs dont émergera éventuellement le système de classes adulte.

Le groupe d'âge, à l'entrée en seconde, subit une brusque polarisation en deux catégories sociales opposées qui se développent en dehors des réseaux de l'école élémentaire, lesquels n'ont quant à eux qu'un rapport distant avec les réseaux de quartier. La catégorie des « Jock » [qui peut se traduire par « fils/fille à papa »], bien en vue et favorisée à l'école élémentaire,

<sup>1</sup> Cette recherche a bénéficié du concours financier de la Fondation Spencer, de la Rackham School of Graduate Studies de l'université du Michigan et de la National Science Foundation (BNS 8023291).

<sup>2</sup> La littérature sur ce sujet est vaste. Voir par exemple Cicourel et Kitsuse (1963), Coleman (1966).

<sup>3</sup> Cette observation remonte aux premières études sur la société des adolescents : Hollingshead (1949). Coleman (1961).

arrive dans le secondaire avec l'intention de conserver ses privilèges en vue de l'admission à l'université, et de centrer sa vie sociale autour des activités de l'école. La catégorie des « Burnout », qui a vocation à arrêter ses études pour aller occuper un emploi subalterne, se préoccupe surtout de renforcer ses réseaux sociaux et les choses qu'elle vit en dehors de l'école. Les élèves donnent ces noms à des représentants des deux sexes, aussi bien en parlant d'eux-mêmes que d'autrui. Ces noms sont apparus dans de nombreux établissements scolaires des États-Unis au cours des années soixante-dix, lorsque les drogues ont été associées à la rébellion adolescente, de la même façon que les sports sont associés depuis longtemps au style soigné de l'adolescent qui s'épanouit essentiellement à travers l'école. À d'autres époques et en d'autres lieux, ces catégories ont pu avoir des styles et des noms différents. Par exemple, « collegiates » (collégiens), « Soc's » (pour « socialites » [mondains, ndt]), « Preppies » [bcbg, ndt] pour les Jocks, « Hoods » [« capuches », ndt], « Greasers » [bananes, en référence à la coiffure, ndt], « Freaks » [littéralement, bizarres, décalés, ndt] pour les Burnouts – afin de marquer les différences de région et d'époque<sup>4</sup>.

Bien que les Jocks empruntent leur nom au monde de l'athlétisme et les Burnouts au monde de la drogue, ces critères ne sont ni nécessaires ni suffisants pour appartenir à une catégorie.

Si dans le langage courant, on appelle « Jock » quelqu'un qui pratique régulièrement un sport, le terme est très couramment employé pour une personne dont le mode de vie se confond avec un idéal plus large associé aux sports dans la culture américaine. Le Jock du lycée incarne un état d'esprit : l'acceptation de l'établissement et de ses institutions dans un contexte social général et un enthousiasme et une énergie jamais démentis pour travailler dans ces institutions. Quelqu'un qui ne fait jamais de sport, mais qui participe à des activités scolaires pourrait incontestablement être classé parmi les Jocks par tous dans l'école. Et tout comme il y a des Jocks qui ne sont pas sportifs, il y a des Burnouts qui ne touchent pas à la drogue. Les drogues sont la forme de rébellion la plus effrayante de cette génération et à ce titre, elles sont prises comme symbole par et pour l'autre catégorie de l'école. La complexité des connotations des noms des catégories se reflète dans leur usage. Bien que les termes « Jock » et « Burnout » soient utilisés dans certains contextes non ambigus pour désigner un sportif ou un drogué, cette référence spécifique est souvent précisée par l'usage d'un nom composé afin de lever toute ambiguïté : « Jock-Jock », « Sports-Jock » et « Burned-out Burnout » [littéralement, ceux qui sont des Jocks pur jus, ceux qui sont des Jocks fêrus de sports et ceux qui sont des Burnout jusqu'à la moelle, « burned-out », qui peut se traduire par grillés, consommés, ndt]. Sous les noms et les stéréotypes des catégories Jock et Burnout se cachent des distinctions plus vastes et une profonde division culturelle qui reflète quant à elle la division entre la classe moyenne et la classe ouvrière chez les adultes.

Représentant les extrêmes du rapport à l'école, les Jocks et les Burnouts constituent des cultures distinctes qui les amènent à s'exposer différemment, à avoir des attitudes et des réactions différentes aux changements linguistiques qui s'opèrent à tout moment. Une bonne part des faits relatifs à la diffusion des changements phonétiques se comprend mieux à la lumière des différences de structure et de contenu des réseaux Jocks et Burnouts. À la source du changement linguistique, comme de la socialisation adolescente, il y a l'envie qu'a l'adolescent moyen d'être indépendant vis-à-vis de ses parents et de s'identifier à un monde défini par ses pairs. Les façons dont les Jocks et les Burnouts cherchent à être indépendants des adultes correspondent à des types de normes et de réseaux sociaux très différents, ainsi qu'à divers types d'influence linguistique.

---

<sup>4</sup> Quelles que soient les autres catégories qui peuvent surgir et disparaître (les « Beatniks », les « Punks »), elles sont subordonnées du point de vue structurel à l'opposition hégémonique entre les Jocks et les Burnouts. Voir Eckert (à paraître) pour lire une discussion relative à cette différenciation structurelle.

Dans les sociétés industrielles, les adolescents sont retirés d'une société hétérogène et isolés pour être placés par tranche d'âge dans des institutions dont la mission, pour l'essentiel, est de former la future classe moyenne et de tenir à l'écart ceux qui sont destinés à intégrer la population active en occupant des emplois d'exécutants<sup>5</sup>. Cette mise à l'écart se fait non seulement par la dévalorisation de l'enseignement professionnel dans les établissements scolaires, mais aussi par le biais de l'investissement des écoles dans un mode de vie calqué sur celui de l'entreprise et par la stigmatisation des différences. L'opposition entre les Jocks et les Burnouts est essentiellement le fruit de la différence prévisible entre les réactions à cette situation de la part d'élèves issus de milieux différents, et qui n'ont pas tous les mêmes projets pour leur vie adulte. Et si le groupe perçoit l'opposition entre les catégories Jock et Burnout, qui se traduit par des différences de centres d'intérêt, d'attitudes vis-à-vis de l'autorité et du travail scolaire ainsi que toutes sortes de comportements symboliques tels que le vêtement, l'allure et la consommation de substances, il existe des différences plus profondes dans la structure des normes et des réseaux sociaux qui reflètent les sphères dans lesquelles les deux catégories évoluent. Comme nous allons le démontrer, l'assimilation des Jocks aux normes de style entrepreneurial de l'école suppose une négociation régulière avec les adultes et la mise en place de réseaux fortement localisés, au sein desquels les relations sont pour l'essentiel hiérarchisées, utilitaires et concurrentielles.

En revanche, la recherche par les Burnouts de réseaux personnels sans lien avec la communauté scolaire et d'une expérience directe avec le milieu métropolitain suppose des relations d'opposition avec des adultes de l'âge de leurs parents, des réseaux fermés, égalitaires et coopératifs entre pairs et des liens extralocaux plus faibles. Ces disparités, allant de pair avec de grandes différences en matière de contacts et d'influence, créent des rapports radicalement différents aux parlers locaux et aux changements phonétiques en cours.

### **Les Jocks et la structure entrepreneuriale de l'école**

En offrant un univers social complet loin de la maison, le lycée donne la possibilité aux jeunes de jouer des rôles d'adulte hors du regard des parents, si ce n'est hors du regard d'autres adultes. En retour, les élèves doivent approuver les normes strictes, façon entreprise, de l'établissement ainsi que la domination des adultes qui le dirigent. En guise de substitut à la participation à la communauté élargie, l'école offre de la mobilité au sein d'une structure élaborée à la manière d'une entreprise, qui est clairement destinée à préparer les jeunes à intégrer plus tard une structure adulte analogue. De la sorte, l'établissement passe un contrat limité avec les élèves qui atténue, pour certains d'entre eux, la perte de liberté qu'impose l'assiduité. Pour l'essentiel, ce contrat est accepté de plein gré, particulièrement par ceux qui se destinent à l'université et dont les projets de vie nécessitent l'appui permanent des adultes et des institutions adultes et pour qui les genres de rôles stricts et normés offerts au sein de l'établissement font office de préparation aux rôles qu'ils envisagent de jouer en tant qu'adultes. En revanche, ceux qui ont l'intention de quitter le lycée directement pour aller travailler ne voient guère l'intérêt qu'il y a à participer à ce système. S'il est vrai que l'école a directement la responsabilité de faire entrer ses élèves de formation généraliste à l'université, il n'en est pas moins vrai qu'elle ne joue pas le même rôle pour ses élèves de l'enseignement professionnel par rapport au marché des emplois de cols bleus. Et si les institutions extrascolaires de l'école forment les élèves à des compétences entrepreneuriales qui seront appréciées par la classe moyenne, celles-ci ne sont pas adaptées au monde du travail pour des emplois d'exécutant. L'opposition entre les Jocks et les Burnouts n'est donc pas simplement, contrairement à ce que beaucoup d'entre eux s'imaginent, une question de docilité versus rébellion, mais de différences profondes et adaptatives quant aux normes.

<sup>5</sup> Voir Stinchcombe (1964) pour accéder à une discussion sur cette marginalisation.

Le monde extrascolaire du lycée a essentiellement les caractéristiques de l'organisation entrepreneuriale adulte<sup>6</sup> : une stricte délimitation d'avec les autres collectivités, une structure interne hiérarchisée, une détermination basée sur l'action des relations personnelles et une identification des individus déterminée par des rôles qu'ils tiennent. Les mécanismes de la division entre les Jocks et les Burnouts correspondent aux réactions opposées à toute cette organisation et ces réactions quant à elles sont liées à la classe sociale et aux aspirations individuelles. La structure entrepreneuriale de l'école incarne des normes qui ont plus de chances d'être familières et acceptables à l'adolescent issu de la classe moyenne qu'à un élève éduqué dans un milieu ouvrier. Les catégories Jock et Burnout incarnent des normes qui, pour les uns, coïncident et, pour les autres, s'opposent au style entrepreneurial de l'école. Ces catégories peuvent être considérées comme un moyen de s'adapter à l'insertion et à la participation au monde du travail, que ce soit celui de l'entreprise pour les premiers ou celui de l'usine pour les seconds.

Dans ce sens, ces catégories constituent des cultures de classes chez les adolescents ; l'appartenance à l'une ou à l'autre n'est pas sans rapport avec la classe d'origine. Des études sociologiques précédentes ont montré que ceux qui participaient aux activités scolaires et les dominaient tendaient à être issus de l'extrémité supérieure du continuum socio-économique local, tandis que ceux de l'extrémité inférieure tendaient à ne pas se reconnaître dans l'école et ses activités (Coleman, 1961 ; Hollingshead, 1949 ; Larkin, 1979). Il existe une tendance semblable dans la population dont nous allons parler ci-dessous, qui montre une corrélation entre les origines de classe et l'appartenance à une catégorie. Cependant, comme on constate de multiples recoupements, ce serait une grave erreur de déclarer que l'appartenance à une catégorie est déterminée par la classe : elle relève plutôt de l'ordre d'une articulation entre la classe d'appartenance dans l'enfance et la future classe à l'âge adulte. Le fait qu'il soit difficile de délaissier les réseaux de l'enfance pour un réseau très différent ayant de tout autres normes est clairement un important facteur limitant dans la mobilité sociale.

Pour que la participation de l'individu à la structure entrepreneuriale de l'école soit effective, il faut qu'il acquière une identité conforme à l'entreprise et qu'il assimile ses intérêts et ses motivations à ceux de l'organisation. Cette identité ne s'acquiert pas totalement à l'école mais s'établit à partir de normes et de valeurs caractéristiques du foyer de classe moyenne. L'élève issu de la classe moyenne apporte à l'école des normes et des compétences sociales qui s'adaptent à la structure entrepreneuriale mise en place par l'école et qui, à bien des égards, sont en conflit avec les normes et compétences acquises dans les foyers de classe ouvrière. Sans doute la plus fondamentale de ces normes est le rapport de la classe moyenne avec la carrière. Les Jocks voient leur vie au lycée comme une carrière menée au sein de l'organisation scolaire, comme une avant-première du métier qu'ils auront plus tard et comme un moyen de se qualifier pour entrer dans les établissements générateurs de carrières. Cette carrière se bâtit grâce à la mobilité vers le haut dans les institutions extrascolaires du lycée, en particulier dans les conseils d'élèves et les activités tournant autour des sports.

Chez les Jocks, la carrière vise à s'affirmer dans une hiérarchie basée sur la maîtrise des ressources scolaires capitales. Ces ressources – l'espace, l'information, les libertés, la visibilité, le droit et les moyens d'organiser toutes sortes de manifestations sociales – sont sous le contrôle ultime du personnel scolaire et sont distribuées au corps étudiant par des élèves jouant le rôle d'intermédiaires. Ces intermédiaires sont des Jocks qui arrivent à se débrouiller suffisamment bien avec les adultes pour gagner la confiance et la coopération du personnel scolaire et qui, en même temps, ont la maîtrise d'un important réseau d'élèves au sein duquel ils peuvent échanger ces ressources. L'intégrité de la hiérarchie des Jocks dépend de l'implication fervente de ses membres et de la soigneuse délimitation de son appartenance.

---

<sup>6</sup> La structure du lycée suit étroitement les caractéristiques des organisations de style entrepreneurial décrites chez Kanter (1977).

De sorte que l'engagement des élèves envers l'école suppose non seulement une participation effective au sein de la communauté, mais aussi la renonciation à participer à autre chose à l'extérieur. Par conséquent, dans les réseaux sociaux des Jocks, il n'y a pratiquement que des gens scolarisés dans le même établissement. Cette limitation joue ouvertement un rôle dans les normes sociales des Jocks, ce dont témoigne un élève qui explique pourquoi il a cessé d'être ami avec le groupe d'un autre établissement<sup>7</sup> :

- Je sais pas, je pense que si je passe trop de temps avec ces types, ceux de Belten vont croire que je suis un nul.
- POURQUOI UN NUL ?
- Bon, peut-être pas vraiment un nul, mais, genre, ils vont se demander ce que je fais avec des gens comme ceux de Cabot, genre, j'en ai rien à faire de ceux de Belten, et ils ne m'accepteront pas.

Étant donné que l'école est le lieu des activités des Jocks, les Jocks passent relativement peu de temps ailleurs que dans le quartier de leur établissement ou en dehors de la zone desservie par leur établissement. Dans la mesure où leurs activités sociales, essentiellement limitées par la population de l'établissement, ont généralement lieu dans leur école ou chez eux, les Jocks ne vont pas voir s'il y a des distractions dans la zone urbaine. L'exode massif de Blancs de Détroit au cours des quarante dernières années a donné lieu à l'émergence d'une banlieue presque exclusivement blanche. Certains Blancs ont quitté Détroit principalement pour fuir le rapide métissage racial de leur quartier, tandis que d'autres sont partis également dans le cadre d'une ascension socio-économique. Ce dernier groupe, en particulier, n'est plus revenu à Détroit : les banlieusards adultes s'y rendent rarement et déconseillent à leurs enfants d'y aller. Pour eux, Détroit représente le danger et les ennuis. Ainsi les Jocks, comme leurs parents, ont très majoritairement tourné le dos à cette ville dans laquelle ils ne se rendent que de temps en temps pour assister à un match :

- EST-CE QU'IL T'ARRIVE D'ALLER FAIRE DES VIRÉES EN VILLE EN VOITURE ?
- Non, à Détroit, on n'y va pas en groupe... Tu sais, faire ça, c'est juste s'exposer à des ennuis. On y va, et là, il faut... tu sais, c'est... c'est pas la peine, on n'a pas à le faire. Ça... tu sais, nous, ça nous dit rien d'aller en ville pour aller faire des trucs.

La population de l'établissement ne respecte pas seulement des limites géographiques, mais également une stricte gradation des âges. Pour les Jocks, les années au lycée représentent une étape à part de la vie, organisée en interne par la progression à travers des stades bien définis représentés par chaque année scolaire ; le passage du diplôme sert de frontière avec l'extérieur. Pour les Jocks, quitter le lycée est une cassure au moment où ils abordent l'étape suivante, distincte de la précédente qui, pour la plupart d'entre eux, sera l'université. Après avoir passé leur diplôme, de nombreux Jocks prendront résidence à l'université pendant la plus grande partie de l'année, en laissant derrière eux non seulement leur école et leur foyer mais aussi les réseaux sociaux qu'ils ont constitués au lycée. Les Jocks retournent au lycée pour retrouver leurs amis de lycée à des occasions rituelles, qui serviront avant tout à mesurer les différences grandissantes dans le groupe une fois engagés dans leur carrière d'adultes.

L'organisation interne de l'établissement est également distribuée en fonction des âges. L'ancienneté dans l'école apporte des responsabilités croissantes et l'accès à des rôles plus visibles et plus reconnus au sein d'organisations à l'échelle de tout l'établissement. De sorte

---

<sup>7</sup> Les citations qui suivent sont tirées d'interviews avec des adolescents enregistrées dans des lycées de la banlieue de Détroit. Mes interventions sont en majuscules.

que dans ce cadre défini selon l'âge, les Jocks nouent chaque année des relations avec une population de plus en plus importante, et ils acquièrent des responsabilités toujours plus étendues. Mais avec cette extension du territoire, le pouvoir ultime d'un Jock dépend de sa place dans la hiérarchie définie pour sa propre classe d'âge, parce qu'une bonne part de la compétition scolaire est organisée au sein de la classe et entre tranches d'âge. Chaque niveau scolaire possède sa propre hiérarchie, qui organise des activités de classe [sociale, ndt] et des compétitions entre classes.

L'accès à des fonctions dans des organisations à l'échelle de tout l'établissement dépend de la visibilité et du statut acquis grâce à son travail dans la stricte classe d'âge du niveau concerné, ainsi que grâce à l'accumulation de visibilité au niveau de toute l'école et à l'élévation du statut, au fur et à mesure que le groupe d'âge mûrit au sein de l'organisation. Cette orientation selon la tranche d'âge aboutit à des réseaux sociaux homogènes également selon l'âge ; tout comme les réseaux d'un Jock se limitent à un seul établissement, les principaux réseaux d'amitiés se limitent à ceux de son niveau scolaire. Tout en étant nécessaires pour la réussite de l'individu et de la classe, les relations avec des membres des autres classes sont dominées par la déférence à l'égard des supérieurs et le paternalisme vis-à-vis des inférieurs. Les normes des Jocks stigmatisent la mixité des âges dans les réseaux d'amitiés parce qu'une telle mixité enfreint l'organisation hiérarchique du pouvoir. On considère que cultiver des relations étroites avec des personnes appartenant aux tranches d'âge plus élevées, c'est cultiver des influences injustes. Voici comment un Jock parle de l'attitude de ses amis envers un élève de son groupe qui avait « trainé » en troisième avec des amis de son grand frère :

- Il y en a beaucoup qui n'ont pas apprécié, je veux dire, je le sais, parce que tous, ils disaient « regardez, il suit son frère comme un petit chien », tu sais, ou « il se sert de la réputation de son frère », tout ça...

Bien que les Jocks centrent leur vie autour d'une institution dominée par des adultes, l'autonomie est néanmoins un but essentiel. En acceptant l'hégémonie de l'école, les Jocks passent un contrat avec leurs parents, l'établissement et le groupe formé par les élèves Jocks. Les parents des Jocks abandonnent une certaine partie de leur contrôle sur leurs enfants à l'école, donnant pratiquement leur accord à toute activité faite avec le concours de l'établissement (séances de travail toute la nuit, voyages, activités tard le soir en semaine, etc.). Le Jock est ainsi assuré que des adultes seront bien disposés à son égard et il est dispensé d'une certaine part de la surveillance exercée directement par ses parents. Et comme l'établissement lui-même dépend de la bonne volonté de ses Jocks pour le succès de ses programmes, il doit lui aussi être prudent quant au pouvoir qu'il exerce sur eux. Par conséquent, l'établissement distribue assez généreusement les libertés en récompense d'une coopération à ses institutions. Une plus grande liberté personnelle dans l'établissement, par exemple celle d'aller d'un bâtiment à l'autre et de sécher des cours, satisfait en partie le besoin d'autonomie de l'adolescent et sert à donner une preuve visible de son statut individuel.

### **Les Burnouts et le milieu métropolitain**

Pour ceux qui envisagent de quitter le lycée pour aller occuper directement un emploi dans le secteur industriel, l'école secondaire offre un ensemble de possibilités très différentes. Une partie des études, en particulier l'enseignement professionnel, dispense des formations qui débouchent clairement sur un emploi. Cependant, une bonne partie des normes et de l'organisation entrepreneuriales de l'établissement contrarient les chances du futur employé sur le marché de l'emploi au lieu de les augmenter. Si la communauté scolaire bien délimitée et fondée sur la séparation des âges convient au Jock, pour qui l'adolescence est une étape à

part de sa vie, définie du point de vue institutionnel, cette organisation ne cadre pas avec les nécessités du passage plus fluide entre l'adolescence et l'âge adulte du Burnout.

Alors que le Jock va passer à l'étape suivante de sa vie dans une institution isolée et spécialisée similaire au lycée, le Burnout va quant à lui quitter l'école pour aller directement faire concurrence aux adultes dans le monde du travail. Si le lycée négocie le passage à l'étape suivante pour ses Jocks, il n'aide guère les Burnouts à trouver une place sur le marché de l'emploi. Alors que la participation aux activités scolaires est un point important pour être admis à l'université, elle n'a que peu d'intérêt pour renforcer les qualifications de quelqu'un à un emploi d'exécutant. Et tandis que l'école joue un rôle actif de conseil pour l'admission à l'université, elle fait peu, en comparaison, pour trouver des emplois de cols bleus à ses élèves. La plupart des Burnouts entendent compter sur des relations en dehors de l'école pour trouver un travail, surtout sur des parents et des amis qui travaillent déjà. Avoir des activités sociales à l'école n'a donc pas d'intérêt pour un Burnout ; mieux vaut pour lui faire des choses et nouer des contacts qui lui donneront accès aux acteurs du marché du travail local.

Et ce n'est pas dans les banlieues riches qu'on les trouve, mais dans le centre et dans les banlieues rapprochées et plus citadines. De sorte qu'être tourné vers le monde du travail, c'est à de nombreux égards être tourné vers la ville. Alors que les Jocks trouvent leur autonomie personnelle dans l'acquisition de rôles institutionnels, les Burnouts la trouvent dans leur intégration dans le monde du travail urbain. Alors que les réseaux des Jocks donc sont homogènes en matière d'âge et de lieux géographiques, ceux des Burnouts débordent les limites de leurs tranches d'âge, les frontières locales et rejoignent la zone urbaine. Pratiquement tous les Burnouts ont des amis proches en dehors de leur niveau scolaire et largement plus de la moitié d'entre eux ont des amis proches qui ne sont pas scolarisés dans le même établissement qu'eux. À l'opposé de la norme des Jocks dont nous venons de parler et qui consiste à n'avoir de relations étroites qu'avec les personnes de son âge, les Burnouts trouvent intéressant d'avoir des amis plus âgés qu'eux. Les réseaux des Burnouts sont dans une large mesure la continuité des réseaux de quartiers qui remontent à leur période d'avant l'école : des réseaux dont l'origine est une dense population d'enfants intégrés dans des réseaux coopératifs d'adultes établis par quartiers. Si de nombreux Jocks se souviennent de leurs amis d'enfance comme des séries de dyades, pour la plupart des Burnouts, la vie sociale a été dominée par une appartenance de fait à une masse d'enfants du quartier. De plus, ce regroupement n'était pas fondé sur l'âge mais sur le lieu de résidence et supposait des échanges entre diverses fratries. Étant donné que dans un groupe, nombreux sont ceux qui sont confiés à des frères et sœurs plus âgés qui doivent les emmener avec eux quand ils font des activités, les réseaux sociaux de la classe ouvrière se targuent d'une hétérogénéité massive des âges. Les enfants de ces quartiers arrivent donc à l'école primaire avec un réseau social déjà constitué, qui n'est pas cantonné à leur propre niveau scolaire mais qui s'étend aux autres niveaux.

L'hétérogénéité des âges dans les réseaux des Burnouts leur procure des liens étendus et, à un âge relativement jeune, leur donne l'envie et la possibilité d'être exposés aux prérogatives des adultes dont jouissent les tranches d'âge qui les précèdent immédiatement. L'attraction qu'exercent les prérogatives des adultes est renforcée par la fluidité entre l'adolescence et l'âge adulte. Les Jocks entrevoient qu'en dépendant longtemps des adultes dans des institutions à part, ils finiront par être récompensés en jouissant d'un pouvoir économique plus important. Alors que les Burnouts, qui sentent qu'ils n'ont rien à gagner de cette indépendance et cette isolation, et qui reconnaissent qu'entrer dans le monde du travail leur apportera toutes les responsabilités de la vie adulte, ne voient pas l'intérêt de sacrifier leur liberté personnelle pendant les années où ils ont justement tout loisir d'en profiter.

Ils mettent donc beaucoup l'accent sur la liberté et l'aventure, à la fois parce que cela leur donne des distractions dans un monde qui ne leur apporte pratiquement rien, et parce que cela

leur donne l'expérience de la « réalité ». Les Burnouts, qui ont hâte d'« en profiter à fond » tant qu'ils en ont le loisir, sont des meneurs pour leurs camarades du début du secondaire face à leurs exigences sur les prérogatives adultes. Les Burnouts se distinguent nettement des Jocks : ils se mettent plus tôt à la cigarette, aux drogues, ils font leurs expériences sexuelles et amoureuses avant les Jocks et, surtout, ils jouissent d'une très grande mobilité. Les camarades de Détroit et des banlieues plus citadines agissent tout comme leurs frères et sœurs, et amis plus âgés, qui leur donnent un exemple d'expérience et de maturité. Poursuivre leur migration à l'extérieur du centre urbain est la garantie pour les enfants et les adolescents de banlieue de recevoir constamment un rappel des talents supérieurs de leurs homologues citadins. Les nouveaux arrivés jouissent d'un statut considérable auprès des Burnouts pour leur plus grande indépendance et leur aptitude à s'en sortir dans un milieu urbain difficile, et pour leur capacité à apporter leurs connaissances et réseaux citadins. La population et les transports publics plus denses de la zone urbaine leur donnent une plus grande mobilité et davantage de contacts que le milieu banlieusard, aspect qui, à lui seul, fait paraître les enfants des banlieues plus protégés. Une élève qui avait déménagé de Détroit alors qu'elle était à l'école élémentaire disait que son expérience de la ville lui avait donné un ascendant immédiat sur ses nouvelles amies :

- Je les ai trouvé drôlement protégées et tout, tu sais, parce que tu vois, - genre, je leur disais que je sortais, que j'allais me balader, tu vois, dans Seven Miles, tout ça [Seven Mile est l'une des rues les plus dures de Détroit, ndt]. Elles, elles n'avaient même pas le droit de traverser la rue ! Alors que moi, je traversais ces grandes rues, et... tu vois...

Si la mobilité à elle seule donne plus d'autonomie aux enfants citadins, d'autres genres d'expériences du jeune âge s'accumulent quand on grandit. Une habitante de Détroit décrit le choc qu'elle a eu à son arrivée dans la banlieue :

- Eh ben, c'était comme si on était des années en avance sur ces gens. Nous, on était bien plus évolués parce que, euh, tu sais, on était tous dans ce truc - genre, on avait tous les idées les plus déjantées. Bon, ça c'était quand on était petits, genre, on avait dix ans. Ben, on allait s'asseoir quelque part et on parlait de sexe, tout ça, tu sais, et - bon, ça paraît ridicule aujourd'hui, parce que dix ans c'est comme... ça paraît tellement petit. Mais à l'époque...
- TU SAVAIS À PEU PRÈS TOUT ?
- Bah, tu sais, on arrivait à savoir, tu vois, si on voulait savoir, on trouvait les réponses. Et puis on avait ce grand groupe dans lequel on attendait toutes de rentrer, on avait ce club, tu sais, et c'était vraiment un sacré truc, et je crois que ce qu'il fallait, pour en faire partie, c'était de porter un sous-tif.
- ET LÀ, ELLES ÉTAIENT TOUTES À FAIRE « UH... »
- Ouais, c'est ça... on aurait dit, je veux dire, elles n'arrêtaient pas de jouer... avec des poupées, tu vois, et tout ça... ; et moi je me disais « Mon Dieu, mais où est-ce que je suis tombée ? » C'est... c'est pour ça que mes parents voulaient déménager là, parce que chez nous, ça commençait à aller un peu trop vite, tu vois.

Avec la mobilité progressive acquise avec l'âge, les Burnouts délaissent les lieux où ils se retrouvaient dans leur quartier pour aller dans les parcs, puis finalement dans les parcs du centre-ville et les lieux publics (halls de piscines, bowlings, salles de jeux d'arcade) et dans des virées en ville, qui leur permettent d'avoir des contacts avec des jeunes de communautés plus citadines. Au fur et à mesure que les Burnouts avancent dans leurs études secondaires, leurs réseaux leur procurent des contacts avec des gens de la zone urbaine. Des amis et des frères et sœurs plus âgés passent leur diplôme ou abandonnent l'école pour décrocher un

emploi, et les amis qu'ils se font au travail leur procurent des contacts urbains avec des membres de leurs réseaux locaux. Des jeunes de Détroit de même niveau scolaire qui rentrent à l'école partagent les réseaux qu'ils avaient dans leur ancien quartier et leur ancienne école. C'est ainsi que les réseaux des Burnouts en viennent à les mener du côté de Détroit. Beaucoup ont des amis dans cette ville, certains traînent et vont faire la fête à Détroit, tous la considèrent comme un endroit extrêmement désirable à visiter et où aller se balader.

Par rapport au contexte d'emplois de cols bleus, les compétences entrepreneuriales qui préparent les Jocks à leur future carrière ne sont pas seulement inutiles, elles sont inadaptées. Ce n'est pas la compétition avec leurs pairs mais la coopération et la solidarité qui garantissent aux cols bleus une sécurité économique. Marginalisés à l'école comme ils le seront dans la vie active adulte, les Burnouts mettent l'accent sur des réseaux d'aide de proximité, car ils comprennent bien que ceux qui ont le pouvoir sur eux obéissent à des intérêts distincts et opposés aux leurs. Comme leurs parents à leur lieu de travail, les Burnouts savent qu'ils ne peuvent protéger leurs intérêts que grâce à la solidarité entre pairs, en opposition à leurs supérieurs hiérarchiques. Cette solidarité dicte une nette séparation avec les intérêts des adultes d'âge moyen qui cherchent à les contrôler à l'école et en dehors ; cette séparation favorise le maintien des réseaux d'amis proches et stables qui compensent la perte de l'aide affective et matérielle des adultes. Par conséquent, pour les Burnouts, le réseau social est perçu dès le départ comme quelque chose de durable ; alors que les Jocks changent d'amis à mesure qu'ils changent de centres d'intérêt et d'activités, chez les Burnouts, ce sont les amitiés qui déterminent ce qu'ils font. Pour la plupart des Burnouts, la vie après le secondaire est la continuation de leur vie à l'école. Ils restent dans la région et y cherchent du travail, beaucoup d'entre eux continuent à habiter chez leurs parents, quelques-uns gardant les emplois qu'ils occupaient au lycée. Par conséquent, quitter l'école, en particulier après le passage du diplôme, n'est pas synonyme de rupture des réseaux sociaux comme c'est le cas pour les Jocks.

### **Polarisation des catégories**

Le fait que de nombreux élèves de l'école ne se considèrent ni comme des Jocks ni comme des Burnouts n'enlève rien à l'hégémonie de cette opposition : au contraire, la façon dont ces gens perçoivent leur propre identité la confirme. À l'exception des quelques solitaires qui ne sont pas intégrés dans le groupe, la quasi-totalité de ceux qui n'appartiennent pas à ces deux catégories s'appellent eux-mêmes des « Entre-deux » [en anglais, « In-Between », ndt] et se décrivent par les traits qu'ils partagent avec l'une ou l'autre, parfois en termes de distance linéaire entre des pôles opposés. Un certain nombre de ces Entre-deux s'associent aussi bien avec des Jocks que des Burnouts tandis que d'autres, dont la distance de réseau avec l'une ou l'autre catégorie est relativement grande, ne s'assimilent directement ni à l'une ni à l'autre.

Les individus et les groupes d'Entre-deux jouissent d'une plus grande liberté de choix que ceux qui sont liés par les styles purement Jock ou Burnout, mais ils sacrifient le statut d'assimilation de fait que procure une appartenance sans ambiguïté. L'appartenance à une catégorie pendant les années extrêmement polarisées du début du secondaire est une condition pour avoir un statut social dans le groupe. L'appartenance aux Jocks ou aux Burnouts à cette période, qui constitue l'affirmation d'une autre identité adolescente pendant les premières années où l'identité est particulièrement problématique, revient à avoir un statut dans le groupe, et les réseaux sociaux qui forment le noyau de chacune des catégories constituent des groupes « populaires » concurrents. Le prototype du membre de chacune de ces catégories s'illustre pour ses membres comme l'« ado typique », qui affirme son autonomie et son identité dans une classe d'âge au moyen d'un style jeune clairement défini.

Aussi bien les Jocks que les Burnouts recherchent l'autonomie dans leur participation dans la société des jeunes, mais leur définition de cette autonomie, ainsi que les moyens d'y

parvenir, sont en opposition. Les Jocks recherchent l'autonomie par une implication intensive dans une structure sociale complexe et propre à leur âge, ainsi que dans la définition de rôles et d'identités au sein de cette structure. Pour les Jocks, l'indépendance vis-à-vis des adultes se fait sous la supervision des adultes et en exerçant un contrôle sur la communauté fermée du lycée. Les Burnouts, en revanche, recherchent l'autonomie dans la séparation et l'indépendance vis-à-vis des adultes d'âge moyen et en traitant directement avec le monde adulte au-delà de la famille, de l'école et de la communauté. Cette différence ne peut pas être neutre, étant donné que le comportement associé à chaque mode de séparation des adultes menace la base de l'autre. Dans cette situation, les Jocks et les Burnouts accordent une énorme importance à leurs différences mutuelles, qu'ils font ressortir par tous les moyens de différenciation symbolique à leur disposition. La polarisation progressive des catégories Jock et Burnout s'accompagne de l'élaboration de toutes sortes d'oppositions symboliques qui rendent les Jocks et les Burnouts facilement reconnaissables, même à l'observateur le moins attentif. Ils s'opposent et se distinguent par leurs styles de vêtements, de coiffure, de maquillage et autres accessoires ; ils n'ont ni les mêmes territoires à l'école, ni les mêmes lieux de rencontre à l'extérieur ; ils ont des goûts musicaux différents ; et des habitudes différentes dans leur consommation de drogues et la façon dont ils l'affichent<sup>8</sup>. Comme nous allons le montrer dans la partie suivante, cette différenciation symbolique va jusqu'à l'utilisation de variables phonologiques locales.

### **Catégories sociales et rapport aux changements phonétiques en cours**

Ce degré relativement élevé d'innovation phonétique dans le groupe des adolescents par rapport à d'autres tranches d'âge est l'indication que la structuration sociale des groupes d'adolescents donne une impulsion majeure aux changements phonologiques. Compte tenu de l'intensité de la vie sociale des adolescents et des formes symboliques qui apparaissent dans des domaines non linguistiques pendant cette période, il est normal que la variation phonologique prenne sa part dans le développement social de cette tranche d'âge. Divers facteurs découlant de la dynamique de la phase de l'adolescence pourraient amener tous les adolescents à pratiquer la phonologie innovante. Le besoin d'autonomie auquel sont confrontés la plupart des jeunes de cette classe d'âge dont, certainement, les Jocks et les Burnouts, fournit à nombre d'entre eux une raison d'accélérer des changements qui existent déjà dans la communauté.

Une comparaison avec les modèles langagiers entre des adultes de l'âge de leurs parents et des pairs de la tranche d'âge juste au-dessus de la leur établit pour chaque groupe d'adolescents naissant l'importance de la phonologie innovante en fonction de l'âge et de la direction que doit prendre ce changement. Ainsi, le simple fait de poursuivre dans cette direction, ou d'exagérer des changements qui sont déjà à l'œuvre, a le pouvoir de symboliser l'identité du groupe d'âge et son autonomie vis-à-vis des adultes du même âge que leurs parents.

Un autre aspect de l'emploi de la phonologie innovante par les adolescents est l'importance de l'identité locale pour cette tranche d'âge. Une simple limitation de la mobilité parmi les adolescents fait qu'ils sont essentiellement assignés à résidence dans le périmètre géographique immédiat : leur ville natale et les communes avoisinantes. Compte tenu de cette limitation, le développement d'une identité sociale se fera localement et l'intensité de ce développement donnera à ces jeunes un sens particulièrement fort de leur identité locale. En outre, cette limitation fera que la phonologie locale sera suffisamment familière et, partant,

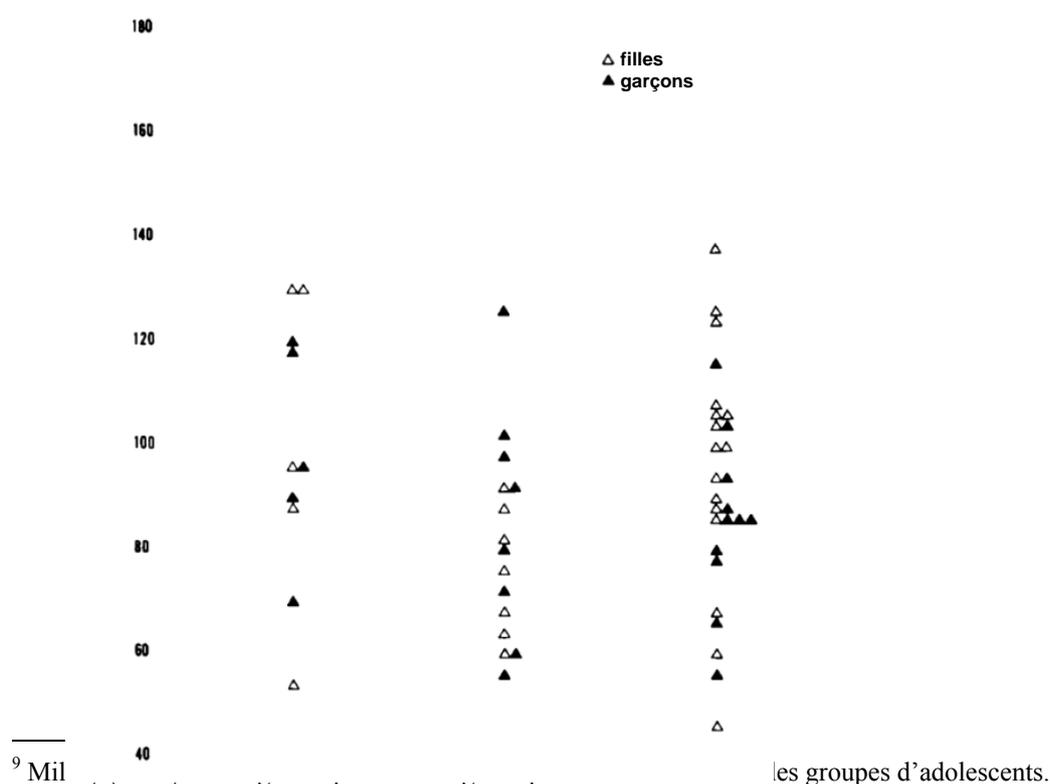
---

<sup>8</sup> Voir Eckert (1982, 1983, à paraître) pour consulter des discussions sur la différenciation symbolique entre les Jocks et les Burnouts.

identifiable, pour servir de symbole d'identité au groupe. Aussi, les innovations locales peuvent représenter tout à la fois pour l'adolescent l'extension de la mobilité en dehors de la famille et l'appartenance au cadre local. La séparation des adolescents de leur famille suppose un élargissement progressif des réseaux et de l'orientation, et cet élargissement est en soi inséparable de la question de l'autonomie. La participation à des activités dans des groupes locaux quels qu'ils soient accentue l'autonomie de l'adolescent et, aussi limitée que cette circonstance locale puisse sembler à un adulte, elle représente un élargissement de l'horizon considérable pour l'adolescent. Les changements phonétiques liés au cadre local peuvent donc être associés à l'expansion et à l'autonomie pour l'adolescent, dans la mesure où ils représentent l'investissement du groupe de pairs dans le monde en dehors de la maison.

Enfin, on peut s'attendre à ce que les normes qui exercent leur influence sur le groupe d'adolescents les incitent aussi à se conformer à des normes linguistiques différenciées. L'angoisse des adolescents liée à la perte du statut qui les assimile d'office à leur famille les conduit à créer des liens particulièrement étroits avec leur groupe social et à surveiller très attentivement le comportement des autres, et guetter les moindres signes de désaffection. La nécessité de conformité au groupe liée, à l'adolescence, au développement de l'identité, rend les normes des adolescents plus strictes que celles des adultes, et on peut s'attendre à ce qu'elles exercent une pression linguistique plus forte sur ses membres<sup>9</sup>.

Si les changements phonétiques ont la même fonction pour tout le groupe, à savoir symboliser l'autonomie vis-à-vis des adultes, on pourrait aussi s'attendre à ce qu'elles aient la fonction de signaler des distinctions au sein du groupe. Dans la mesure où le groupe participe intensément à l'émergence d'une structure sociale, dans laquelle les différences au sein du groupe en viennent à s'institutionnaliser, on pourrait s'attendre à ce que le groupe utilise ces mêmes innovations phonologiques pour accentuer les différences entre ses membres. On pourrait d'ailleurs envisager que l'adoption d'une phonologie innovante soit plus marquée parmi ceux pour qui montrer l'indépendance vis-à-vis des adultes a le plus d'importance. Les données présentées ci-dessous ont été collectées au cours de deux années d'observation participante dans un lycée public de la banlieue de Détroit et ses environs, période durant laquelle j'ai suivi une classe sur ses deux dernières années de lycée.



Classe ouvrière      Classe moyenne inférieure      Classe moyenne supérieure

Figure 1 : Valeurs du son (uh) d'après la classe socio-économique des parents

L'échantillon linguistique de 52 locuteurs que nous allons traiter ici a été sélectionné à partir d'échanges enregistrés au magnétophone auprès de 200 personnes appartenant à des groupes sociaux très divers du même niveau scolaire<sup>10</sup>. Les entretiens étaient des conversations à bâtons rompus sur la vie des adolescents et l'organisation sociale.

Le changement utilisé pour illustrer le rôle des catégories sociales dans la propagation des modifications phonologiques est le fait de postérioriser le son (uh) et de l'abaisser, étape récente dans une série de modifications de voyelles connues sous le nom de « Northern Cities Chain Shift » [glissement en chaîne propre aux métropoles du nord, ndt]. Ce glissement, caractéristique des grandes villes du nord des États-Unis (Buffalo, Cleveland, Détroit et Chicago), est un sujet traité en détail chez Labov, Yaeger et Steiner (1972). Leur thèse porte sur les premières étapes de ce glissement : la prononciation plus tendue et plus haute du son (æh) et l'avancée du (a) et du (oh). Ces glissements sont suivis par la postériorisation et l'abaissement, plus récents, du (e) et du (uh), qui sont en train de se propager du centre urbain à l'extérieur, vers les banlieues.

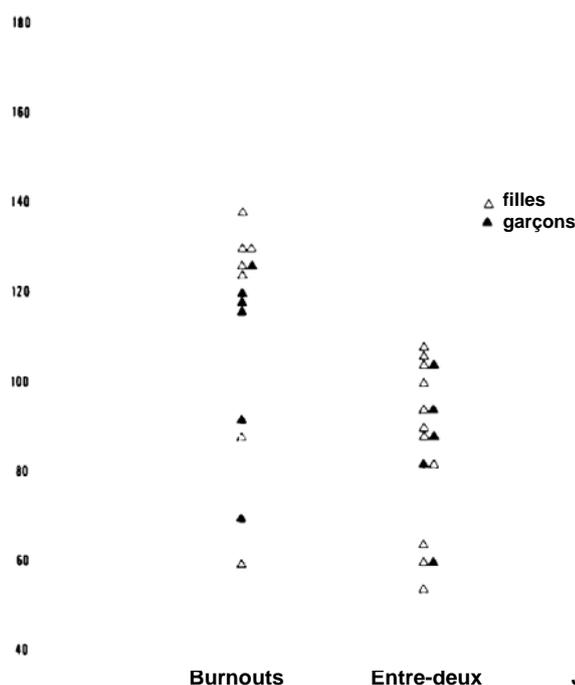


Figure 2 : Valeurs du son (uh) d'appartenance à une catégorie sociale

Les variantes du son (uh) dans la région de Détroit vont du très conservateur [ʌ] au [ɔ] extrêmement antériorisé et au [U] arrondi, et jusqu'à une variante extrêmement basse de [ɑ]. Les variantes [ɔ] et [U] sont favorisées par les environnements labiaux en particulier quand elles précèdent la voyelle. De plus, il y a un petit nombre d'occurrences des variantes antériorisées [ɛ] et [ɪ]. Les valeurs pour chaque locuteur sont basées sur cinquante occurrences

<sup>10</sup> La transcription phonétique du son (uh) a été faite par Susan Blum. La transcription des interviews a été réalisée par Lynne Robins, Marcia Salomon et Mary Steedley. Michael Jody m'a rejointe pour le travail sur le terrain à Redford. À tous, je dois beaucoup pour leur long et méticuleux travail sur ce projet.

de la variable dans le discours à bâtons rompus de l'interview. Les occurrences présentées sont toutes accentuées, et un petit nombre d'environnements ont été exclus en raison de leur effet postériorisant quasi-catégorique sur la variante : les occurrences suivant [w] et celles dans les mots *just* et *but* ont été exclues. Dans les figures 1 et 2, des valeurs pondérées sont attribuées aux variables : 0 pour les variantes non postériorisées, 2 pour les variantes extrêmes [U], [ɔ], et [ɑ] et 1 pour les variantes intermédiaires ([ʌ] postériorisées et abaissées). Chaque point représente la valeur moyenne de la variable (uh) pour un seul locuteur.

Si l'utilisation de variables innovantes par l'individu était directement dépendante de la classe socio-économique, ou même du quartier, on s'attendrait à une corrélation entre les modèles de variation des adolescents et l'appartenance socio-économique de leurs parents.

Jocks	Entre-deux	Burnouts	<i>p</i>
.43	.48	.59	.000

**Tableau 2. Probabilité d'utiliser des variantes extrêmes postériorisées et abaissées de (uh) par catégorie sociale**

La figure 1 montre les valeurs pour le son (uh) groupées selon la classe socio-économique : ouvrière, moyenne inférieure et moyenne supérieure. Ces attributions de classe sont basées à la fois sur le niveau d'études et le niveau professionnel, en retenant le niveau le plus élevé atteint par l'un ou l'autre des parents. (Les chiffres qui en résultent ne font pas apparaître de différence notable d'un regroupement d'après le classement de la mère, celui du père ou de valeurs combinées pour les deux). Il est clair d'après cette figure que la classe socio-économique des parents n'a pas d'effet significatif sur la participation de l'individu à ce changement vocalique.

La figure 2 montre les valeurs de (uh) d'après l'appartenance à une catégorie sociale. Ceux qui dans la figure sont classés comme des « Jocks » ou des « Burnouts » appartiennent aux groupes de réseaux Jocks et Burnout *et* se désignent eux-mêmes et leurs amis comme membres de ces catégories. Comme les Entre-deux constituent une catégorie résiduelle, il vaut mieux les classer comme des individus ne répondant à aucun des critères d'inclusion des Jocks ou des Burnouts. Il se trouve que tous ceux qui sont classés ici comme des Entre-deux s'appellent eux-mêmes des Entre-deux (« In-Between », ndt). Les Jocks représentés participent tous à des activités scolaires, appartiennent au même groupe étendu au sein du réseau social de l'établissement scolaire et travaillent régulièrement ensemble à l'école. Comme plusieurs des Burnouts de cet établissement sont venus s'installer là à la fin de l'école élémentaire ou pendant les années de collège, la disponibilité de locuteurs locaux « natifs » est beaucoup moins importante pour cette catégorie que pour les Jocks, d'où la plus faible représentation de Burnouts dans cet échantillon. Comme le montre la figure 2, la correspondance entre la variable (uh) et l'appartenance à une de ces catégories est bien plus proche qu'avec les catégories traditionnelles. En particulier, les valeurs des Jocks et des Burnout se massent vers les extrémités inférieures et supérieures du continuum scolaire, tandis que les Entre-deux tombent dans la plage médiane.

Le tableau 2 montre clairement que l'identité sociale des adolescents, plutôt que la classe à laquelle ils sont assimilés de fait, est un puissant facteur déterminant de la variation phonologique. Cette observation est confirmée du point de vue statistique par les résultats du logiciel d'analyse des variables (VARBRUL), qui montre que la classe socio-économique n'a pas de pertinence mais que l'appartenance à une catégorie analysée ici est extrêmement importante pour prédire la postériorisation et l'abaissement du son (uh)<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Je voudrais remercier David Sankoff pour son aide dans l'utilisation de ce logiciel et Susan Pintzuk pour m'avoir donné son adaptation du logiciel pour le PC IBM.

Ces statistiques reposent sur les mêmes données que celles des figures 1 et 2. Cependant, alors que chacune des valeurs indiquées aux figures 1 et 2 prend en compte trois degrés de changement en cours, les données analysées avec VARBRUL sont binomiales, et seules les valeurs extrêmes ([U], [ɔ] et [a]) sont comptées comme des changements. (Il est à noter que des figures comme la 1 et la 2, basées sur des pourcentages de valeurs extrêmes, n'ont qu'une différence négligeable avec celles basées sur des valeurs pondérées). De plus, les contraintes phonologiques sont incluses dans la régression, ce qui donne un meilleur contrôle sur les accidents d'occurrences lexicales dans les données que le calcul à partir des valeurs moyennes.

Le statut urbain de la postériorisation et de l'abaissement de (uh), attendu qu'il s'agit un changement qui se propage des quartiers urbains vers la banlieue, se reflète dans des différences de valeurs vocaliques entre Livonia et Redford, cette dernière étant une banlieue située entre Livonia et Détroit. Les données de Redford ont été collectées pendant cinq semaines d'observation participante dans le lycée desservant la moitié sud de Redford. Si les caractéristiques socio-économiques des deux établissements sont semblables, celui situé à Redford est le plus riche de tous les lycées de cette commune, tandis que celui de Livonia se trouve dans la moyenne des quatre établissements de cette agglomération. Les adolescents de Redford considèrent Livonia comme étant une « super banlieue » tandis que les jeunes de Livonia considèrent Redford pratiquement comme un faubourg de Détroit. Nombreux sont les Burnouts de Livonia qui ont des amis à Redford, et des Burnouts de ces deux quartiers se retrouvent fréquemment pour descendre les boulevards de Détroit en voiture, et particulièrement à Hines Park, un parc qui s'étend en longueur d'est en ouest dans la banlieue urbanisée de l'ouest de Détroit. Comme le montre la figure 3, le spectre des variations à Redford est considérablement plus étendu qu'à Livonia, avec certaines valeurs très faibles mais, à l'extrémité supérieure, des valeurs nettement supérieures. Ce qui est remarquable ce sont les valeurs supérieures pour les garçons dans les deux catégories, et les valeurs particulièrement élevées pour les garçons Burnout. Si les garçons Burnout sont nettement devant les garçons Jock en ce qui concerne le changement en cours, les catégories des filles montrent peu de différence. Les faibles valeurs des filles Burnout de Redford comparées aux garçons Burnout de Redford et aux filles Burnout de Livonia sont frappantes et défient toute explication à ce stade, surtout compte tenu du fait que le milieu ethnographique de Redford est bien moins détaillé que celui de Livonia.

L'avance écrasante des Burnouts dans la postériorisation et l'abaissement du son (uh) est entièrement prédite par les données factuelles ethnographiques, dans la mesure où les Burnouts sont bien plus exposés que les Jocks au parler citadin et que leur motivation à adopter des variantes associées au parler citadin est bien plus grande que celle des Jocks. Le fait que les Burnouts soient en contact avec des pairs résidant plus près de la ville les rapproche des changements urbains, tandis que les Jocks, dont les échanges sont limités à des pairs de leur propre communauté, n'ont qu'une exposition localisée. En outre, les différences d'attitude entre les Jocks et les Burnouts vis-à-vis de la zone urbaine motivent plus les Burnouts que les Jocks à imiter les modèles citadins qu'ils rencontrent. Indubitablement, les Burnouts réagissent au parler citadin, qui a valeur d'élément symbolique de l'autonomie et du savoir urbains, qu'ils associent à leurs camarades de la ville et qu'eux-mêmes valorisent. Le parler plus conservateur de leur communauté scolaire, en revanche, est assimilé aux forces dont le but est précisément de les priver de ce savoir et de cette autonomie.

La différence entre les deux catégories selon les âges montre en outre des contacts linguistiques et des motivations très différentes. L'insistance des Burnouts à rejeter la domination des adultes pourrait en soi conduire à des modèles plus innovants, tandis que les relations coopératives que les Jocks entendent cultiver avec les adultes pourraient les amener à des modèles plus conservateurs et adultes.

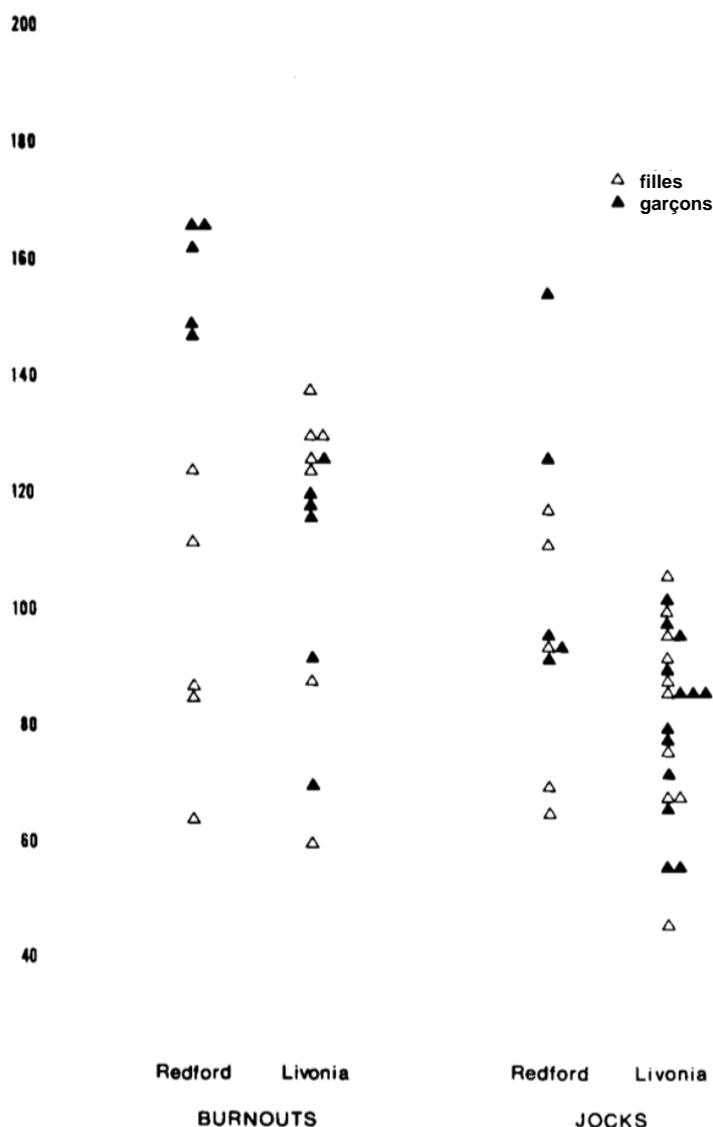


Figure 3 : valeurs de (uh) d'après l'appartenance à une catégorie socio-scolaire à Redford et à Livonia

Par ailleurs, les réseaux d'amis des Burnouts, y compris des membres des tranches d'âge immédiatement au-dessus de la leur appartenant à des groupes constitués depuis l'enfance, les mettent en contact avec les modèles extrêmes du parler adolescent à un âge relativement jeune ; leur souhait unanime d'imiter ces tranches d'âge, comme d'imiter les groupes citadins, s'étend très certainement aux formes de langage. Ce contact dès l'enfance pourrait ainsi provoquer une accélération du changement, chaque groupe d'âge des Burnouts étant exposé plus tôt aux modèles adolescents et à la structure sociale associée.

Enfin, on pourrait s'attendre à ce que la simple opposition entre les Jocks et les Burnouts, et leurs efforts incessants pour se différencier mutuellement, s'étendent à leur utilisation des modèles de variation.

Tant qu'une variante est associée sans ambiguïté au centre urbain et aux Burnouts, on pourrait s'attendre à ce que les Jocks l'évitent. Cependant, ce modèle d'oppositions implique une simple polarisation linguistique entre les Jocks et les Burnouts qui ne laisse aucune place à la diffusion du changement dans la communauté. Il est évident, cependant, que les Jocks utilisent des variantes urbaines du son (uh), et l'observation réitérée de la stratification sociale de ces changements phonétiques en cours laisse penser qu'avec le temps, ils en utiliseront encore plus.

La question qui se pose est : quel mécanisme, étant donné la nature antagoniste des catégories, peut rendre compte de la diffusion du changement de l'une vers l'autre ? La position intermédiaire des Entre-deux dans le continuum linguistique ne peut pas être interprétée de façon simpliste en disant qu'elle représente un réseau de transition pour la diffusion progressive des changements phonétiques. Certains Entre-deux ont un rôle de transition dans le sens où ils ont des amis dans les deux catégories, les Jocks et les Burnouts ; d'autres ont ce côté transitionnel dans la mesure où ils se situent entre les deux catégories du réseau social de manière à ne jamais s'associer directement ni avec l'une ni avec l'autre mais avec d'autres Entre-deux qui eux-mêmes se situent plus du côté de l'un ou l'autre pôle. Les premiers constituent dans le réseau un lien étroit entre les deux catégories, tandis que les seconds se situent sur un point dans un continuum plus progressif. Mais si, en ce qui concerne l'exposition, les Entre-deux ne représentent pas forcément un continuum simple entre les deux pôles, c'est certainement par eux que passe la réinterprétation de la valeur symbolique des changements phonétiques. Une variante qui pourrait être inacceptable pour un Jock du fait de son association exclusive aux Burnouts, devient plus acceptable si elle vient à être associée à des personnes moins extrêmes qui partagent des aspects de l'autonomie des Burnouts. Un certain degré d'indépendance est nécessaire pour qu'un adolescent ait du succès en société, que ce soit dans la catégorie des Jocks ou celle des Burnouts, et les Jocks sont eux aussi sensibles à la domination des adultes. Les variantes allant au-delà des groupes de Burnouts, finissent par se dissocier de cette catégorie pour s'apparenter, dans le contexte scolaire, à des valeurs de portée plus vastes que certains Entre-deux partagent avec les Burnouts. À ce stade, elles peuvent devenir des symboles séduisants et acceptables pour les Jocks, à qui elles permettent d'exprimer leur propre autonomie et, en même temps, elles perdent leur association stricte aux Burnouts en tant que symboles de l'identité urbaine. Ce développement a été confirmé dans Eckert (1986), qui montre que la différenciation entre Jocks et Burnouts diminue avec l'ancienneté du changement phonétique.

La nette différenciation entre les sexes que l'on trouve couramment dans les modèles de variation phonologique est notoirement absente de ces données : de fait, l'analyse de la variation avec VARBRUL montre que le facteur sexe n'a pas d'importance pour prédire la postériorisation et l'abaissement du (uh). Des changements plus anciens dans le sens du glissement vocalique en chaîne des villes du Nord font apparaître le modèle américain de changements mis en avant par Labov (1966), dans lequel les individus de sexe féminin devancent ceux de sexe masculin concernant le taux d'utilisation de variantes innovantes dans le style informel de parole. Les données sur la distribution du son (uh) chez les Burnouts rappellent un peu ce modèle. La figure 2 montre un groupe de filles Burnouts qui dépassent toute la communauté dans la pratique de ce changement, tandis que chez les Jocks et les Entre-deux, il n'y a pas de modèle évident de différenciation par les sexes. La question de la différenciation entre les sexes dans la variation phonologique est aussi complexe que la prééminence sociale des sexes, comme le montrent en particulier Eckert, Edwards, Robins (1985) et Milroy (1980).

La différence, légère mais observable, dans les normes sexuées entre les Burnouts et les autres pourrait s'expliquer par des différences de normes sexuées selon les catégories sociales. Comme le fait remarquer Trudgill (1972), l'absence relative de possibilités de mobilité sociale dans le domaine économique conduit les femmes à compter davantage sur des manifestations symboliques pour affirmer leur identité.

Une situation analogue existe au lycée, où le statut des filles continue à dépendre dans une large mesure de l'apparence physique et des contacts établis. Par conséquent, les filles sont obligées de déployer des efforts considérables dans la sphère symbolique et de faire particulièrement attention à leur place dans le système social. Ainsi, les filles Jock sont obligées de donner une image de « pureté » tandis que les filles Burnout veulent à tout prix

exprimer leur « dureté » et leurs connexions citadines. La contrainte est plus forte pour les filles Burnout car si les filles Jock peuvent aisément afficher leur pureté, il est plus risqué pour les filles Burnout de manifester leur dureté. Avec l'adolescence, les filles perdent la parité physique qui leur permettait auparavant de traiter à égalité avec les garçons. Une fille Jock m'a raconté, avec une certaine nostalgie, la fois où, à l'école primaire, elle et sa meilleure amie avaient frappé un (futur) Burnout connu pour être un harceleur. Elle a exprimé une certaine insatisfaction du fait de devoir, en avançant dans l'âge, se contenter de recourir à des moyens de contrôle social moins directs et plus « dignes d'une dame ». Si les filles Burnout dans l'ensemble continuent à se battre davantage que les filles Jock pour accéder à la préadolescence et à l'adolescence, dans le cadre citadin elles ne peuvent pas se débrouiller seules de la même manière que les garçons. Dans une large mesure, elles doivent donc recourir à d'autres moyens, dont le symbolique, pour exprimer leur identité urbaine.

Il est peut-être intéressant de faire remarquer que les deux filles Burnout aux deux extrémités du spectre linguistique (voir figure 2) représentent aussi les deux extrêmes du spectre social des Burnouts. La fille qui a la valeur la plus faible pour le son (uh) vient d'un quartier Burnout et n'a pas quitté son réseau Burnout. Et pourtant, au collège, elle voulait participer à des activités scolaires et a essayé en vain de convaincre ses amies de le faire avec elle. Après avoir beaucoup bataillé, elle a abandonné, et elle a laissé tomber les activités scolaires pour pouvoir rester avec son groupe d'amies. Si elle se considère comme une Burnout, totalement intégrée dans le réseau des Burnouts et leurs activités, elle exprime peu d'hostilité envers les Jocks et continue à regretter de ne pas avoir pu participer aux activités scolaires. La fille Burnout qui a les valeurs les plus extrêmes pour le son (uh) en revanche, est le prototype même, reconnu par toute l'école, de la « Burnout jusqu'à la moelle ». Elle arbore le style le plus extrême de vêtements Burnout, est grande consommatrice de drogues et de marijuana, passe la plus grande partie de son temps dans la zone urbaine, sort surtout avec des garçons plus âgés de Détroit et regarde avec mépris de nombreux Burnouts, qu'elle considère comme des Jocks.

## **L'adolescence et les changements phonétiques**

Le degré auquel chaque personne modifie ses modèles et usages linguistiques tout au long de sa vie reste une question empirique.

Cependant, il ne fait guère de doute que la part de l'affect dans l'identité sociale pendant l'adolescence est beaucoup plus importante qu'à n'importe quel autre stade de la vie. Il est donc raisonnable de postuler que dans notre société, l'incertitude même de l'adolescence, et la nécessité de se saisir d'une identité sans ambiguïté face à cette incertitude, offre une motivation bien plus grande qu'à tout autre moment de la vie pour adapter des modèles linguistiques à la structure d'une communauté. La classe d'âge, par conséquent, offre une clé importante de l'étude des mécanismes de cette adaptation.

Si la différenciation de classe dans le langage commence au cours des premières années de l'apprentissage de la langue, pour être moulée et modifiée tout au long de la scolarité et au-delà, c'est au collège que le groupe de pairs de même âge s'affirme et gère sa propre structure de classe, ce qui donne une signification concrète et une utilité à l'adoption de variétés langagières. Les catégories des Jocks et des Burnouts opèrent la distinction de classe socio-économique pour la tranche d'âge correspondant à l'adolescence, dans la mesure où des différences culturelles de classe entre les catégories produisent des orientations opposées par rapport à l'ancrage local et à la façon de vivre la période adolescente. Les Burnouts, qui cherchent un lien direct et une intégration immédiate avec la communauté métropolitaine orientée vers ses établissements publics et ses bénéficiaires, adoptent des changements

susceptibles de les rapprocher de cette communauté. Leur identité, basée sur l'appartenance à des réseaux qui s'étendent jusqu'à la zone urbaine, les expose davantage aux caractéristiques vernaculaires urbaines et leur donne plus de motivation à les adopter. Les Jocks, qui cherchent à transcender la communauté et sa zone urbaine en participant à des réseaux et des institutions sans ancrage local direct, se retrouvent privés de certaines motivations qui auraient pu les inciter à adopter les changements urbains en cours. Et l'hostilité entre ces deux groupes polarisés est un facteur supplémentaire de motivation à la différenciation mutuelle. Les relations complexes entre l'affiliation des adolescents à une catégorie sociale, la stratification par classes et le cadre urbain expliquent au final de manière claire et simple le modèle de diffusion des changements phonétiques observé à une échelle démographique. La puissance explicative de ces catégories illustre clairement la nécessité de la part des sociolinguistes d'explorer plus profondément la riche texture de l'observation ethnographique, de trouver les variables permettant d'articuler les catégories démographiques larges et les réalités quotidiennes de la vie sociale et linguistique.

## Références

- Callary R. E., 1975, Phonological change and the development of an urban dialect in Illinois, *Language in Society*, 4, pp. 155-70.
- Chambers J., & Trudgill P., 1980, *Dialectology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cicourel A. V. & Kitsuse J. I., 1963, *The educational decision-makers*, New York, Bobbs Merrill.
- Coleman J. S., 1961, *The adolescent society*, New York, The Free Press of Glencoe.
- Coleman J. S., 1966, *Equality of educational opportunity*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office.
- Eckert P., 1982, Clothing and geography in a suburban school. In C. P. Kotlak (ed.), *Researching American Culture*, Ann Arbor, University of Michigan Press, pp. 139-144.
- Eckert P., 1983, Beyond the statistics of adolescent smoking, *American Journal of Public Health*, 73, 4, pp. 439-441.
- Eckert P., 1986, The development of social meaning in sound change. Paper presented at the Annual Meeting, Linguistic Society of America, New York.
- Eckert P., à paraître, *Jocks and Jells: Social identity in the high school*.
- Eckert P., Edwards A., & Robins L., 1985, Biological categories in linguistic variation. Paper presented at the fourteenth annual conference on New Ways of Analyzing Variation in English, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Eisenstadt S. N., 1956, *From generation to generation*, New York, The Free Press of Glencoe.
- Hollingshead A. B., 1949, *Elmtown's youth*, New York, John Wiley & Sons.
- Kanter R. M., 1977, *Men and women of the corporation*, New York, Basic.
- Labov W., 1966, *The social stratification of English in New York City*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov W., Yaeger M., & Steiner R., 1972, *A quantitative study of sound change in progress*. Report on NSF Project No. 65-3287.
- Larkin R. W., 1979, *Suburban youth in cultural crisis*, New York, Oxford University Press.
- Larkin R. W., 1982, Social network and linguistic focusing. In S. Romaine (ed.), *Sociolinguistic variation in speech communities*, London, Edward Arnold, pp. 141-52.
- Macaulay R. K. S., 1977, *Language, social class, and education*, Edinburgh, University Press.
- Milroy L., 1980, *Language and social networks*, Oxford, Basil Blackwell.

- Romaine S., 1984, *The language of children and adolescents*, Oxford, Basil Blackwell.
- Stinchcombe A., 1964, *Rebellion in a high school*, Chicago, Quadrangle.
- Trudgill P., 1972, Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich, *Language in Society*, 1, pp. 179-95.
- Trudgill P., 1974a, Linguistic change and diffusion: Description and explanation in sociolinguistic dialect geography, *Language in Society*, 3, pp. 215-46.
- Trudgill P., 1974b, *The social differentiation of English in Norwich*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wolfram W. A., 1969, *A sociolinguistic description of Detroit Negro speech*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics.

## COMPTE RENDU

Viennot Éliane (dir.), Candea Maria, Chevalier Yannick, Duverger Sylvia, Houdebine Anne-Marie, 2016, *L'Académie contre la langue française. Le dossier « féminisation »*, Éditions iXe, collection xx-y-z, Donnemarie-Dontilly, 224 pages, ISBN : 979-10-900-62-33-7

*par* **Maude Vadot**

**Université Paul-Valéry Montpellier 3, Laboratoire Dipralang EA739**

Revenant de façon claire et concise sur trente années de polémique et d'attaques contre la « *féminisation des noms de métiers, de titres et de fonctions* » (p. 9), le récent ouvrage collectif publié par Maria Candea, Yannick Chevalier, Sylvia Duverger, Anne-Marie Houdebine et Eliane Viennot, sous la direction de cette dernière, n'est pas un pavé. Portant contre l'Académie française des accusations aussi virulentes qu'argumentées, il en constitue pourtant un, jeté dans la tranquille cour du quai de Conti.

Dans un avant-propos bref et caustique, les auteur·e·s annoncent clairement leur prise de position : il s'agit de montrer que le combat de l'Académie, qui a, en 1984, déclaré la guerre contre la féminisation des noms de métier – une évolution pourtant largement souhaitée et mûrement réfléchie – est sous-tendu par une idéologie sexiste, et mené avec autant d'énergie que de violence et de mauvaise foi. Arguant du fait que l'Académie « *entend que son pouvoir repose sur des croyances et qu'on prenne ses diktats pour les paroles de l'Évangile* » (p. 10), l'ouvrage file jusqu'au bout la métaphore religieuse. Les auteur·e·s, dont le style est à la fois accessible et intelligemment impertinent, se désignent ainsi eux-mêmes comme des « *mécréant.es* » (p. 215).

L'ouvrage comporte sept chapitres. Un système de renvois dans les marges permet de mettre en lien de façon systématique les éléments de contenu de chaque chapitre : tel aspect d'un récit chronologique renvoie ainsi au « *point de doctrine 5* » ou à l'« *offense 3* », tandis que tel point de doctrine renvoie à l'« *exégèse 2* » ou à la « *bulle 3* ». Le tout contribue à une présentation claire et accessible des données et des principaux résultats de leur analyse, qui permet de lier un élément d'idéologie énoncé de façon générique (*points de doctrine*) à ses manifestations en discours dans les productions de l'Académie (*bulles, exégèses, suppliques*), et inversement d'analyser dans le détail les ressorts idéologiques mobilisés dans les productions en question. Quelques passages peuvent néanmoins sembler un peu répétitifs au lecteur averti.

Le premier chapitre, intitulé « *Le Saint-Siège* », revient sur l'histoire de l'Académie : sa création, ses ambitions et les objectifs qui lui sont désignés par le pouvoir. Les éléments avancés permettent de mettre en évidence deux traits constitutifs de l'identité de l'Académie

rarement traités dans les articles et ouvrages, pourtant nombreux, qui s'intéressent à l'Académie française : son homosocialité ainsi que son activisme en faveur de la masculinisation de la langue française. Ce combat est en effet présent dès les premières décennies d'existence de l'Académie qui, au XVII<sup>ème</sup>, promeut l'emploi des formes qu'on dira plus tard épiciènes et « oublie » d'inclure les formes féminines dans les dictionnaires. Au XVIII<sup>ème</sup>, c'est l'accord de proximité et le recours au pronom « la » en tant qu'attribut du sujet qui subiront ses foudres.

Ce chapitre est aussi l'occasion de pointer l'incompétence, de nos jours, de l'Académie en matière linguistique, malheureusement aussi grande que sa capacité de nuisance : ses déclarations entretiennent ainsi une insécurité linguistique importante chez les locuteurs, et ses attaques contre la « féminisation » de la langue ont provoqué une nette régression du recours aux noms féminins dans le domaine des annonces d'emploi. Pour les auteur·e·s, la bataille de la « féminisation » est néanmoins en train d'être perdue par l'Académie ; ils appellent ainsi l'État à confier la tâche à des spécialistes et des acteurs et actrices reconnu·e·s de la question, ainsi qu'à cesser de financer les académicien·ne·s.

Un point demeure obscur : l'analyse aurait en effet pu bénéficier d'une mise en perspective du rôle, dans cette lutte, de l'Académie française, relativement aux autres forces sociales en jeu. L'Académie a-t-elle été la seule instance à promouvoir la masculinisation de la langue au cours des différentes périodes historiques évoquées ? Si oui, comment expliquer une telle réussite de son entreprise ?

Le chapitre qui suit présente les sept « *offenses* » (p. 65) qui, à partir de 1984, amenèrent l'Académie à entrer en guerre pour sauvegarder les acquis du combat contre les noms féminins mené au XVII<sup>ème</sup>. Les réflexions, propositions et législations en faveur de l'emploi de noms féminins pour désigner les « *activités des femmes* » (Décret du 29 février 1984) seront alors systématiquement combattues, notamment lorsque ces noms désigneront des métiers, titres et fonctions prestigieuses<sup>1</sup>. En 1999, la publication du guide *Femme, j'écris ton nom* enterre le rapport de la commission où l'Académie siégeait, qui s'était prononcée contre toute féminisation des noms de fonctions, titre et grades. Le guide est cependant peu audacieux, préconisant prudemment de laisser le choix entre épiciène et adjonction d'un -e, et cédant sur le masculin générique pour des raisons qu'il qualifie de « républicaines ».

Le chapitre 3, intitulé « *Les points de doctrine* » (p. 79), met au jour les douze dogmes constituant la feuille de route de l'Académie dans cette guerre, pour mieux les réfuter. Les auteur·e·s montrent ainsi à quel point les affirmations des académicien·ne·s reposent sur des contre-vérités scientifiques : simplification abusive, modélisation grammaticale ne résistant pas à l'analyse des faits de langue, essentialisation de faits sociaux. Ils placent en outre l'Académie devant une de ses principales contradictions : prétendant que « nul ne peut régenter la langue », ses membres consacrent pourtant traditionnellement leur énergie à tenter d'agir sur la langue. La mise au jour de ces douze points de doctrine permet au lecteur de mieux analyser les textes reproduits dans les chapitres ultérieurs.

Le chapitre suivant reproduit et commente les « *bulles* » (p. 105), soit trois déclarations officielles de l'Académie sur le sujet. On y constate une évolution : si en 1984, la « *Déclaration de l'Académie Française* », co-écrite par Claude Lévi-Strauss et Georges Dumézil, rappelait à l'ordre avec sévérité, le dernier texte choisi, daté de 2014, est caractérisé par un ton moins sec. Le texte se réclame cependant des précédents, et ressasse les mêmes pseudo-savoirs « irréfutables ».

Dans le cinquième chapitre, on découvre les « *exégèses* » : sept déclarations, publiées dans la presse entre 1984 et 2005, d'académiciens parmi les plus virulents sur le sujet : Jean Dutourd, Alain Peyrefitte, Georges Dumézil, Jean Guittou, Jean-François Revel, Marc

<sup>1</sup> Cette dernière flexion illustre la règle de l'accord de proximité, éliminé du fait des efforts de l'Académie au XVIII<sup>ème</sup>.

Fumaroli et Maurice Druon. On y (re)découvre à quel point ces respectables Immortels n'ont pas hésité à recourir au sexisme et au virilisme les plus crasses, parfois agrémentés de racisme et de chauvinisme. La décision ne pouvant venir que d'un homme, et sous l'influence sexuelle de femmes, les railleries porteront alors sur Jospin et son « harem » ; l'expression consacrée de l'époque évoquera des « thèses démago-féministes ». Traditionnellement à droite, les académiciens ont également attaqué avec virulence le parti socialiste, alors au pouvoir, accusé par certains de détruire la France et la langue française.

Le sixième chapitre reproduit et commente les « suppliques », soit quatre lettres ouvertes que l'Académie fait paraître dans *Le Figaro* en 1998-1999. Si les auteurs en sont en partie les mêmes que ceux des « exégèses », les textes sont adressés aux représentants du pouvoir : président du Sénat, Premier ministre, ministre de l'Éducation nationale – dans la plus pure tradition de l'adresse au roi, « Protecteur » officiel de l'Académie. La dernière lettre est aussi la plus truculente : se voulant un canular, elle illustre tout le mépris que l'auteur affiche à l'égard des enseignant·e·s du secondaire, de Ségolène Royal et des féministes de la base.

Le septième et dernier chapitre, intitulé « *Le chapelet des perles* », compile pour finir quelques citations particulièrement osées que les auteur·e·s présentent comme une synthèse des positions de l'Académie. On peut cependant regretter l'absence d'une conclusion plus étoffée, qui aurait pu constituer un encouragement explicite à l'innovation lexicale ou au recours aux propositions typographiques dites « inclusives » (p. ex. ici : auteur·e·s, académicien·ne·s – voir Abbou, 2011).

L'ouvrage s'achève sur une chronologie couvrant la période 1984-2015, qui liste les principaux événements et articles de presse à verser au dossier, tandis qu'une bibliographie permet au lecteur d'approfondir ses connaissances tant sur les questions de féminisation et de genre dans la langue française, l'Académie française ou les guides de féminisation francophones.

*L'Académie contre la langue française. Le dossier « féminisation »* constitue au final un ouvrage utile et efficace pour quiconque s'intéresse à l'Académie et/ou à la question du féminin dans la langue française : sa lecture est en cela complémentaire à celle du précédent ouvrage d'Éliane Viennot (2014), dans lequel l'autrice illustre plus en détail les faits de langue concernés par la bataille pour la masculinisation. Il s'adresse en outre tant aux spécialistes, par son niveau de documentation et sa structuration très systématisée, qu'au grand public par son niveau d'accessibilité du point de vue de la rédaction. Les auteur·e·s y ont le mérite d'exhumer, de mettre en lumière et d'analyser des textes signés par l'Académie elle-même, ou par ses membres, qui sont époustouffants de violence, de bêtise, d'ignorance, de mauvaise foi et de sexisme. L'ouvrage réfute ainsi avec brio les arguments principaux de l'Académie, basés sur un pseudo-savoir scientifique sur la langue et appuyés sur l'affirmation de la primauté du rôle de l'Académie, du fait d'une histoire réécrite dans une version qui arrange les académicien·ne·s.

## Bibliographie

- ABBOU Julie, 2011, *L'Antisexisme linguistique dans les brochures libertaires : Pratiques d'écriture et métadiscours*, thèse de doctorat non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille.
- VIENNOT Éliane, 2014, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*, Donnemarie-Dontilly, Editions iXe.

## COMPTE RENDU

Véronique Castellotti, *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017, 352 p.

*par Régine Delamotte*

**professeur émérite, Laboratoire Dylis EA7474**

L'ouvrage de Véronique Castellotti est bien plus qu'un énième ouvrage sur la didactique des langues. Il est le résultat d'un parcours professionnel et personnel, fait de lectures, de rencontres, de travaux collectifs, de directions de travaux où se mêlent interrogations, doutes, tâtonnements, certitudes et propositions constructives. Sa lecture donne une belle image du métier d'enseignant-chercheur, entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité. L'ouvrage est aussi une vaste revue critique dont les chapitres rappellent et questionnent les multiples positionnements qui ont eu et ont cours dans le domaine de la didactique des langues. Ils offrent au lecteur à la fois un regard critique, un point de vue personnel et de nouvelles pistes de réflexion et d'intervention dont les termes clés se lisent dans le titre de l'ouvrage : appropriation, diversité, compréhension, relation.

Véronique Castellotti est professeure des universités en sciences du langage et didactique des langues à l'université François-Rabelais (Tours). Elle dit clairement d'où elle parle, citant la réflexion menée pendant plusieurs années au sein du laboratoire DINADIV et son compagnonnage avec Didier de Robillard, mais aussi avec Danièle Moore, Daniel Coste et bien d'autres. Tout en s'inscrivant dans leurs travaux et dans une filiation avec certains des pères fondateurs de la discipline, elle se donne pour objectif d'affirmer un cheminement propre. Celui-ci se construit grâce à des fondements qui vont bien au-delà des habituels montages intellectuels par des choix philosophiques, entre phénoménologie et herméneutique.

Mais en amont de son parcours professionnel, Véronique Castellotti livre le récit de sa propre histoire, caractéristique à bien des égards des parcours linguistico-culturels de nombreux français et non sans lien avec ses orientations épistémologiques. L'aventure intellectuelle s'ancre ainsi dans l'aventure humaine et dans une réflexion sur l'usage qu'on en fait comme, selon ses propres termes, caution, repoussoir, base de comparaison, justification. La logique de la recherche ne se situe plus dans la vérité scientifique mais dans le monde des valeurs, ce qui heurte sans doute une doxa de ce qui est scientifiquement acceptable dans nos disciplines, bien qu'elles se qualifient d'humaines et sociales.

L'organisation du volume renvoie aux divers aspects qui caractérisent les recherches en didactique des langues : quels sont les objets de recherche, les positionnements de recherche, les méthodes de recherche ? Il s'agit de montrer l'évolution de recherches dont la particularité est de se situer à l'interface d'intérêts scientifiques et de préoccupations d'intervention

directe. L'exemple français est prioritaire dans ce panorama selon les deux voies qui le caractérisent : une dimension de didactique générale, portant avant tout sur les processus d'appropriation et de transmission, et une dimension politico-linguistique et éducative de nature diffusionniste qui a pris racine dans la situation géo-sociolinguistique de la France d'après-guerre. Une exception française qui a fait couler beaucoup d'encre et qui distingue et confond à la fois didactique des langues (DDL) et français langue étrangère (FLE).

La question fondamentale qui est posée dans cet ouvrage est de savoir « pourquoi/pour quoi » on apprend des langues étrangères (les finalités et enjeux de l'appropriation), avant de savoir « qu'est-ce-que » on apprend (les processus acquisitionnels, cognitifs, développementaux) et « comment » on apprend (les méthodologies, la pédagogie, les fonctionnements de la classe de langue). Certes, les trois ordres de questionnement ne peuvent être séparés mais, pour Véronique Castellotti, c'est du traitement du premier que découlent le traitement des deux autres. Elle opère ainsi un renversement des habitudes de recherche prises en didactique des langues qui vont de l'enseignement à l'apprentissage, alors que la perspective proposée part de l'appropriation/réception vers l'intervention.

C'est pourquoi l'ouvrage prend pour point de départ la notion d'appropriation. Véronique Castellotti en développe une conception mettant la question de la diversité au cœur de la définition. Le questionnement est ainsi « diversitaire », conformément à son parcours d'enseignante et de chercheuse, conformément aussi à la constitution de son histoire personnelle. La critique porte ainsi sur la conception des langues comme systèmes stabilisés, décontextualisés, déhistoricisés pour argumenter celle des langues comme expériences variables, contextualisées, historicisées. D'où la prise en compte de la diversité des situations d'appropriation puis des usages sociaux en tant que manifestations de l'existence humaine. L'appropriation langagière ne peut ainsi s'expliquer que dans le cadre d'une perspective expérientielle et dans une démarche compréhensive, profondément relationnelle. Une telle perspective a bien été amorcée dans les théories de l'interculturel mais elles ont limité la confrontation des significations croisées, produites dans les rencontres, à la seule matérialité discursive. En effet, il ne s'agit pas pour Véronique Castellotti d'une approche simplement actionnelle (le faire), mais d'un engagement de toute la personne (l'être) dans la relation à l'autre vers une autre expérience du monde. Ce qui importe le plus dans l'appropriation des langues, ce n'est pas le niveau de maîtrise atteint, mais la dimension existentielle conquise, que certains nommeraient identitaire.

Les deux premières parties du livre proposent, en sept chapitres, une lecture personnelle, argumentée de l'histoire récente de la didactique des langues à partir de laquelle l'auteure avance ses choix, dénonçant toute idéologie exclusive. Ces parties sont l'occasion de développer un vaste débat terminologique autour des (très multiples) notions et concepts utilisés en didactique des langues et dont les catégories instituées, et fortement ancrées dans une doxa et un imaginaire disciplinaires, résistent depuis des décennies à toute déconstruction théorique. Véronique Castellotti en montre les effets nocifs dans les pratiques sur le plan des institutions et des divers dispositifs, comme, par exemple, l'approche actionnelle/pragmatique du CECRL. Or, transformer profondément le domaine de la didactique des langues exige que soient mis en question tous les impensés qui le constituent en lien avec les institutions dominantes qui l'organisent. Les approches didactiques de la diversité, qui sont abordées ensuite, révèlent une montée en puissance des orientations plurilingues et des réflexions autour de la notion de contexte, toutes deux essentielles pour tisser des liens efficaces entre sociolinguistique et didactique des langues. Cependant, pour Véronique Castellotti, les avancées attendues n'ont pas abouti à une véritable transformation des approches dominantes.

La troisième partie, en quatre chapitres, pose la question d'une didactique relationnelle. Elle discute la tension entre théorisation du domaine et intervention sur le terrain, tension qui occupe les réflexions des acteurs depuis les débuts de sa création disciplinaire. D'un côté, la

revendication d'une autonomie donnant la priorité à la théorisation aux dépens de l'intervention. De l'autre, le repli sur une discipline appliquée ne faisant que transposer les théories de diverses disciplines de référence. La voie proposée, annoncée dès le début de l'ouvrage, est celle d'une épistémologie de la relation et de la réception, l'expérience, au sens phénoménologique du terme, devenant le support de la relation. Elle retrouve à ce stade de son exposé l'importance de l'expérience sensible, corporelle, perceptive qui caractérise le parcours biographique des personnes. De même que la communication est subordonnée à la relation, la compréhension est subordonnée à l'expérience, en particulier celle de l'altérité. De ces options découlent des orientations de recherche, des pistes d'intervention que Véronique Castellotti invite le lecteur à s'approprier pour imaginer les manières de les rendre pertinentes et novatrices. Il ne s'agit pas de prescrire mais d'inspirer des changements fondamentaux en didactique des langues. Véronique Castellotti illustre son propos par deux exemples éclairants dans leur différence : l'entrée en écriture d'adolescents allophones réputés « non scolarisés antérieurement » et une activité pour des enfants en fin de primaire sur l'évolution de la norme orthographique. Dans les deux cas, on saisit la manière dont les enseignants sortent des cadres didactiques habituels : concernant les adolescents, les laisser « errer » en leur donnant la possibilité de « devenir » ; concernant les enfants, « dés-essentialiser » la langue pour leur permettre de la « ré-expérencier ». Ainsi, dans le dernier chapitre de l'ouvrage, plusieurs pistes sont concrètement développées. L'idée fondamentale restant l'opposition à des dispositifs standardisés et contraignants pour aller vers une dynamique qui n'a « ni le premier ni le dernier mot ».

Cet ouvrage est à lire par tous ceux dont l'appropriation des langues est un sujet de réflexion, voire de passion. Ils peuvent être d'accord ou non avec les options de son auteure, peu importe, car elle les invite elle-même à lui porter la contradiction pour que les idées avancent dans ce domaine. Finalement, la belle réussite de cet ouvrage est d'avoir réussi à tenir un triple objectif : rendre compte des choix d'un vaste domaine tout en affirmant les siens propres et en proposant au lecteur de poursuivre le débat.

## COMPTE RENDU

Gadet Françoise (coord.), 2017, *Les parlers jeunes dans l'Ile-de-France multiculturelle*, Paris, Editions Ophrys, 176 pages.

**par Caroline Juillard**  
**professeur émérite, Université Paris Descartes**

Enfin un ouvrage de fond, alliant problématiques sociolinguistiques, sociales et idéologiques, questions de méthodes et de description, et discussions portant sur la langue parlée, objet d'étude qui, s'il n'est pas entièrement nouveau, traduit surtout une interrogation sur l'évolution du français parlé en milieu urbain multiculturel actuellement. Une documentation de qualité récoltée en contexte naturel soutient cette interrogation.

Les données proviennent du projet de recherche MPF *Multicultural Paris French* (2010-2014) dirigé par Françoise Gadet. Il s'agit d'un corpus « d'oral ordinaire » (p. 16) de type conversationnel récolté à partir de 2010 dans le but de rechercher des traces du contact avec les langues de l'immigration, notamment sur le français parlé par les jeunes. Une vaste enquête de terrain a permis de constituer un nouveau « grand corpus » de français oral, à l'aide d'une méthodologie raisonnée de type sociolinguistique.

Les données analysées dans l'ouvrage sont, classiquement, présentées par l'entrée linguistique de la description par niveau (l'accent des jeunes, les tendances grammaticales, la dynamique lexicale) et chacun des chapitres concernés apporte des preuves factuelles des mouvements et de la variabilité de la langue parlée. Ces trois chapitres sont précédés d'une introduction (p. 15-25) puis d'un premier chapitre (p. 27-53) par Françoise Gadet, situant la question des « parlers jeunes » et présentant le corpus. Deux autres chapitres complètent l'ouvrage, l'un pour considérer la part des innovations émergeant dans le corpus MPF, en regard d'autres grands corpus actuels, et également de l'histoire de la langue française ; l'autre, cherchant à prendre en compte les aspects socio- et idéologiques des propos tenus par les jeunes, concernant notamment les « noms de groupe ». Françoise Gadet clôt enfin l'ouvrage d'une conclusion évaluative, la dernière phrase de l'ouvrage éclairant sa portée générale ainsi que toutes les analyses présentées : « MPF peut...contribuer à situer les parlers jeunes dans la gamme de variabilité du français et non à sa marge ».

Ce grand corpus a été construit selon le principe de la proximité des protagonistes : les enquêteurs sont proches des enquêtés en âge et participent aux mêmes réseaux de relations. Il est donc constitué d'entretiens entre des personnes qui se connaissent déjà et qui échangent sans rien de préparé ni d'imposé, et également d'enregistrements dits écologiques, en milieu naturel. Les jeunes enquêtés ont été sélectionnés principalement selon un critère sociolinguistique (leur façon de parler), ils sont franco-dominants et en contact dans leur

environnement avec une langue « d'héritage » ; ils viennent de milieux populaires et multiculturels. La question de l'évaluation du corpus et de l'échantillon est largement abordée en introduction.

La variabilité des discours enregistrés se caractérise par une forme (débit rapide accompagné de silences et de chevauchements, récurrence de marqueurs discursifs et de « prolongateurs de listes »), des significations locales et une diversité de genres discursifs (hormis les récits et les argumentations, discours longs). Les données font ainsi voir « une langue peu visible jusque-là » (p. 140), que les linguistes connaissent mal, et qui est le plus souvent stigmatisée et caricaturée. Le terme de Vernaculaire urbain contemporain (Rampton, 2015) identifie les façons de parler de ces jeunes, « multi-facettes, fluides et labiles, marquées d'hétérogénéité » (p. 49). Sur un corpus, toujours ouvert, de 72 heures d'enregistrements mises au point et transcrites à l'aide du logiciel Praat, formant un ensemble de près d'un million de mots, répartis entre 123 enregistrements distincts pour 223 locuteurs, un sous-ensemble actif de 57 heures enregistrées et de 788.308 mots nourrit les études réunies dans l'ouvrage. Un grand nombre d'exemples référencés, faciles à lire et à comprendre, grâce aux explicitations sémantiques et grammaticales apportées, nourrissent les différents chapitres. Les choix terminologiques sont en caractères gras dans le texte, ils sont donc faciles à repérer et à retrouver.

Le chapitre II (p. 55-71), intitulé *Les jeunes ont-ils un accent ?*, par Roberto Paternostro, présente les aspects phonique et prosodique. Au niveau segmental, certains traits comme la simplification de groupes consonantiques, l'assimilation consonantique et l'effacement de voyelles relèvent du français ordinaire. Certains traits peuvent être considérés comme plus spécifiques des jeunes : l'affrication et la palatalisation (aussi observables chez d'autres usagers), la réalisation d'un /R/ pharyngal, la réalisation zéro de liaisons qui sont habituellement dites obligatoires et quelques plus rares phénomènes concernant les voyelles. En matière de prosodie, nombreux dans le corpus MPF sont les cas d'accentuation secondaire (ou d'insistance) souvent accompagnée de coups de glotte, inhabituels en français. Quant au débit, il « constitue moins une réalité physique qu'un fait de perception » (p. 64). De plus, le contour intonatif montant-descendant dit « emphatique », qui n'est pas propre aux jeunes de banlieue et qui n'est pas nouveau, est selon l'auteur après analyses (manuelle et acoustique sur une partie du corpus et d'un test de perception auprès de jeunes étudiants) l'un parmi d'autres des indices linguistiques et para-langagiers qui contribuent à la mise en relief pragmatique et qui soutiennent le recours à l'implicite, lié à la connivence entre les participants.

Le chapitre III (p. 73-99), *Les tendances grammaticales*, par Paul Cappeau et Anaïs Moreno, présente quelques faits récurrents et innovants de la langue des jeunes. En morphologie, une faible diversité des formes verbales et un nombre élevé de pronoms sujets, déjà signalés (Blanche-Benveniste, 2010), s'accompagnent de tendances plus spécifiques au corpus MPF, comme en conjugaison l'activation de formes longues au pluriel (« ils voyent », « ils croient ») ou le recours à une forme passe-partout non conjuguée (verlan, emprunts ou vieil argot : « pécho », « marave », « recale », etc., p. 79). Des emplois appellatifs de noms d'humains généraux (« gars », « mec(s) ») respectant des règles de micro-grammaire sont signalés, de même que l'emploi massif de « trop », dont l'examen des contextes d'apparition est détaillé. Ce sont là des innovations. En ce qui concerne la syntaxe de la phrase, quelques aspects de l'interrogation partielle sont analysés en détail, car on trouve beaucoup d'interrogatives dans le corpus. La récurrence des prolongateurs de listes (« et tout », « et tout ça », « nanana », etc.) ainsi que la fréquence de nombreux marqueurs discursifs (« ben », « quoi », « voilà ») caractérisent également ce corpus. Certaines organisations syntaxiques sont assez fréquentes dans le corpus, comme la suite pré-noyau + noyau, adaptée au face à face, et le discours rapporté ; les introducteurs de discours direct ou indirect (« quoi »,

« genre », « wesh » et « zaama », ainsi que l'interrogatif « quoi » et la forme « en mode ») sont analysés en détail. En conclusion, si certaines formes apparaissent comme émergentes, et si l'on peut relever certaines infractions au standard, globalement la syntaxe du français se maintient.

Le chapitre IV (p. 102-125), *Dynamique des mots*, par Emmanuelle Guerin et Sandrine Wachs, présente la diversité et la créativité lexicale du corpus, tout en soulignant le fait qu'il n'y a pas de procédés linguistiques nouveaux, qui n'aient déjà été observés. Un Comité Lexique a relevé « tous les mots et expressions s'écartant de la variété normée du français, insérés dans un énoncé de français » (p. 102). La question de la variation du sens en contexte, celle du choix des graphies à adopter, et surtout celle de l'écart du terme par rapport au standard (pour des procédés tels que verlan, apocopes et aphérèses, ou pour des formes d'argot traditionnel) se sont constamment posées lors du relevé. Les notions de néologie et d'emprunts de mots d'une autre langue sont abondamment traitées et illustrées dans le chapitre. L'anglais, pour des champs spécifiques d'usage, et comme « langue de l'univers culturel idéalisé des jeunes » (p. 124) et parmi les langues d'immigration l'arabe principalement (265 mots différents) font partie du stock lexical relevé. Le sens de ces usages divers (manipulations formelles, usages métaphoriques de mots standards, emprunts, etc.) doit être ré-interprété en tenant compte des référents et expériences partagés par les jeunes.

Le chapitre V (p. 127-142), *L'oral des jeunes fait-il évoluer la langue ?*, par Paul Cappeau et Catherine Schnedecker, met les données MPF décrites dans les précédents chapitres en perspective avec d'autres sources écrites et orales pour esquisser des pistes quant à l'évolution du français, à partir de l'exemple de « gens » présent dans tous les corpus et considéré dans une diversité d'emplois. Un état de la question de l'évolution du français ouvre le chapitre. La conclusion reste très prudente. On ne peut rien prédire, seul le temps tranchera...

Le dernier chapitre (p. 143-157), *Deux manières d'énoncer une identité*, par Bernard Conein, pose également un autre regard sur les données du corpus, en s'intéressant à la façon dont les jeunes se désignent ou en désignent d'autres. Ces termes ont souvent été activés par des questions directes sur l'origine ou l'identité, en entretien. Selon l'auteur, l'énonciation des noms de groupe, dans un contexte interactif de groupes de proximité, permet de construire une relation de reconnaissance mutuelle. Les postures énonciatives (affirmer un nom de groupe, récuser un nom de groupe, et leurs effets de division ou d'oscillation identitaire) s'analysent et s'interprètent en contexte, « les noms de groupes s'avérant malléables, largement modulables par les membres » (p. 156).

La conclusion générale par Françoise Gadet (p. 159-162), souligne encore l'apport précieux du corpus MPF pour l'étude du fonctionnement des façons de parler des jeunes actuellement : « ce qui diffère d'un point de vue linguistique par rapport aux façons de parler de locuteurs autres que « jeunes », ce sont des contraintes sur les co-occurrences, des fréquences accentuées et une concentration de traits non standard ».

Chacun des chapitres présente ses références bibliographiques propres. Un tableau des enquêtes exploitées, une bibliographie générale et un index des notions présentées en gras dans le corps du texte closent cet ouvrage de référence.

## COMPTE RENDU

Malory Leclère, Margaret Bento, Michelle Auzanneau, 2017, *Espaces, mobilités et éducation plurilingues : éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, Edition des archives contemporaines, 275 pages, ISBN : 9782813002198.

*par Véronique Miguel Addisu*

**Université de Rouen Normandie, laboratoire Dylis EA7474**

Cet ouvrage regroupe 22 contributions de chercheurs et responsables éducatifs qui, en traitant de plurilinguisme mis en espace, en mobilité et en éducation, rendent hommage aux nombreux travaux de Caroline Juillard sur le plurilinguisme en Afrique, et plus particulièrement au Sénégal. Ces textes ont en effet été partagés dans un premier temps lors d'un colloque à Dakar en 2014. Il s'inscrit dans la continuité d'une sociolinguistique francophone qui s'est intéressée au plurilinguisme en Afrique depuis une cinquantaine d'années, ce que Michèle Auzanneau, Margaret Bento et Malory Leclère présentent ici. Jean-Louis Calvet fait ensuite mémoire de ces recherches novatrices (en termes méthodologiques notamment) sur le plurilinguisme sénégalais. Elles contribuent à un projet – continué aujourd'hui autrement – de rendre compte de contacts de langues, à travers des pratiques plurilingues situées et évolutives. Les travaux présentés montrent que la voie reste féconde, et qu'elle se renouvelle d'une part du fait de travaux menés par nombre de chercheurs « du sud » et d'autre part du fait d'une mobilité spatiale et sociale sans précédent à l'échelle internationale. Dans cette configuration, le poids de l'éducation – et de la scolarisation – est majeur, nous le savons. À la lecture, notre regard sur les pratiques plurilingues des locuteurs s'en trouve nécessairement renouvelé, et c'est tant mieux.

Le lieu du colloque (Dakar, ville africaine plurilingue et francophone), et la diversité des affiliations professionnelles des auteurs<sup>1</sup>, favorisent sans doute la diversité des questions, des terrains (lieux circonscrits, groupes circonscrits, écrits publics, vies singulières...) et des méthodes (récits de vie, pratiques réelles ou en discours, observation participante, description linguistique...). Dans tous les cas, la recherche est empirique, elle porte sur des terrains plurilingues à une échelle micro- (les familles par exemple), méso- (les marchés par exemple) et macro- (les villes par exemple). Le terme « parcours » peut désigner ce qui est le plus souvent questionné dans ces contributions, qu'elles soient résolument empiriques et descriptives, plus conceptuelles ou modélisatrices, ou même programmatiques et politiques. Les pistes que je retiendrai comme signes d'une sociolinguistique de la mondialisation en

---

<sup>1</sup> 10 universités ou centre de recherche français, 2 universités ou centre de recherche sénégalais, 1 université ivoirienne, 1 mozambicaine, 1 thaïlandaise, 1 anglaise, 1 libanaise, 1 burundaise, et 3 organisations internationales.

train de se construire ici, concernant la porosité des pratiques langagières urbaines et rurales, qui gagnent à être encore étudiées en termes de flux. Cependant, des constats sociolinguistiques récurrents apparaissent à la lecture de l'ensemble de l'ouvrage et rendent compte, en creux, de la difficulté à investiguer le terrain de l'école.

Les directeurs de l'ouvrage ont privilégié une organisation en six parties plus ou moins développées, qui représentent toutes un aspect – et non des moindres – des questions sociolinguistiques étudiées aujourd'hui en francophonie... et ailleurs. On pourra ainsi lire plusieurs études explicitement ancrées en sociolinguistique urbaine – et africaine (sections 1 et 2, Calvet, Boutin, Mbenge et Sow, Cumbe, Carral), et deux textes traitant prioritairement de la Casamance (section 3, Cobbinah, Hantgan, Lüpke et Watson, Jean, Nunes et Leglise). Quatre études portent plus explicitement sur une sociolinguistique de la mobilité (section 4, Haidar, Leconte, Telep, Lambert et Billiez). La thématique de l'éducation est abordée dans les sections 5 et 6, soit pour discuter de certains contextes plurilingues et éducatifs (Morsly, Dreyfus, Dureysseix, N'Diaye, Calvet, Noyau), soit – et c'est un apport complémentaire intéressant en contrepoint – pour présenter factuellement des programmes éducatifs en cours dans plusieurs pays subsahariens (Ka Dia, Ki, Maïga, Ntahonkiriye) : les processus éducatifs contribuent pleinement à la dynamique des pratiques langagières étudiées dans l'espace et le temps.

Plusieurs auteurs font ici un bilan des études menées sur une thématique précise, et réussissent à proposer une synthèse des connaissances qu'ils explicitent, nuancent, et même dépassent. Cette démarche est on le sait particulièrement utile. Je citerai en particulier les évolutions des pratiques langagières dans l'immigration sénégalaise en France (Leconte), le plurilinguisme en Algérie et ses avatars dans les choix pour l'école (Morsly), l'immigration libanaise en Afrique francophone (Haidar), la didactique des langues en Afrique francophone (Dreyfus), les interactions didactiques (Noyau). Ces synthèses et le parcours de Caroline Juillard présenté par Louis-Jean Calvet nous rappellent que sur le terrain les pratiques se transforment selon des modalités qui engagent non seulement les acteurs eux-mêmes, mais aussi les chercheurs : en transformant leurs méthodologies, ils voient, ils construisent d'autres réalités qui, peut-être, ne leur préexistaient pas. Plusieurs auteurs s'emparent de cette réflexion méthodologique, pour interroger, présenter ou même modéliser des choix faits en fonction de la réalité des acteurs. On pourra tout particulièrement s'intéresser aux manières de transcrire des interactions multilingues (Nunez & Leglise) et les parcours biographiques plurilingues (Lambert et Billiez), à l'interprétation des fonctions de l'alternance (Boutin), mais aussi à la notion même d'éducation, qu'elle soit considérée comme « formelle », « non formelle », ou « informelle » (N'Diaye). La notion d'espace est, elle, travaillée le plus souvent à travers la problématisation de l'urbanité, qui pousse à considérer les pratiques sociolangagières comme des repères de spatialité (Calvet, Cumbe, Carral, Telep). Pourtant, on peine à vraiment problématiser ce qui oscille entre ruralité et mobilité, et que l'on définit en termes de « carrefour » (Cobinah *et al.*).

Ces textes font voyager en rendant compte de la diversité des espaces et des méthodologies, des ancrages théoriques. Ils appelleraient sans doute à un dialogue fécond avec des travaux peu convoqués ici. Je pense par exemple aux travaux de Thierry Bulot sur les pratiques discursives qui configurent la ville et notamment les processus de discrimination (Bulot, 2013), ou à d'autres travaux anglophones sur le plurilinguisme « du sud » et les mobilités, que celles-ci soient spatiales, sociales... ou langagières (Blommaert, 2010, Mc Laughlin, 2009, Vigouroux et Mufwene, 2008). La facture de l'ouvrage permet une lecture aisée, facilitée par une mise en page aérée, mais on regrettera ponctuellement que les photos, schémas et graphiques illustrant les démonstrations soient le plus souvent trop petits pour qu'on puisse vraiment en tirer parti. Si parfois ces documents ne sont qu'illustratifs (comme c'est le cas d'écrits publics page 49), cela paraît plus ennuyeux lorsque les tableaux font état

de données participant pleinement de la démonstration (p. 104), ou plus encore lorsque les schémas sont justement une proposition de modélisation des situations plurilingues (p. 168).

Les liens entre sociolinguistique et éducation sont annoncés dès le titre général de l'ouvrage. Ils se font l'écho des travaux de Caroline Juillard, qui a toujours cherché à faire dialoguer ces deux objets, au Sénégal et ailleurs. Ils sont cependant assez peu travaillés dans les différentes contributions, exception faite de la dernière section, atypique car elle donne plutôt la parole à des responsables de projets qui informent avec précision sur des choix éducatifs concrets développés depuis plusieurs années en Afrique francophone : le programme bilingue de l'ARED<sup>2</sup>, la politique de la CONFENEM<sup>3</sup>, le projet ELAN-Afrique<sup>4</sup>, les livrets pédagogiques de l'IFADEM<sup>5</sup>. Comme Calvet le rappelle pour introduire cette table ronde, ils se sont construits étroitement en lien avec les travaux menés par les sociolinguistiques sur les langues et l'école dans ces régions.

Pourtant, les frontières entre espaces sociaux et scolaires perdurent. On le voit ici à travers par exemple la présentation du contexte éducatif angolais qui, bien que non francophone, est exemplaire d'un certain nombre de difficultés récurrentes dans l'articulation entre langues, école... et mobilités. En effet, l'auteur rend compte d'un fort clivage entre monolinguisme urbain et plurilinguisme en ruralité, clivage entretenu par l'école et vecteur d'inégalités : le portugais langue de l'école, est aussi la seule langue de socialisation en milieu urbain – monolingue – contrairement aux espaces ruraux. Pourtant les locuteurs-acteurs sont, eux, mobiles. Ici, le clivage spatial, scolaire et social est parfaitement identifiable dans les pratiques – et dans les statuts associés aux langues nationales. Il est remarquable qu'après tant d'années de travaux sur ces questions, l'auteur conclue avec une timidité qui en dit long sur les difficultés politiques auxquelles les décideurs sont confrontés : « il n'est pas irréaliste de concevoir un système éducatif performant qui prenne en compte le profil langagier des enfants angolais » (Dureysseix : 207).

Plusieurs auteurs montrent la vitalité de pratiques valorisées sur le marché aux langues et le fait de locuteurs peu ou pas scolarisés (Boutin, Carral, Cobbinah *et al.*). Une piste s'ouvre, en creux, et concerne finalement une sociolinguistique des pratiques langagières et éducatives non circonscrites aux espaces scolaires. Jacques Boureima Ki constate en effet que sont de plus en plus en concurrence deux systèmes éducatifs qui existent ensemble depuis longtemps : le système éducatif formel utilise des langues étrangères et délivre des diplômes, le système éducatif non formel alphabétise en langues nationales ceux qui, par leur activité professionnelle – et leur mobilité donc – produiront des richesses. Ce sont les liens entre mondialisation, plurilinguisme et éducation qui sont donc aussi questionnés (Romaine, 2008). Le plurilinguisme a encore beaucoup à nous apprendre sur les liens entre espaces, mobilités et éducation en Afrique... et cet ouvrage y contribue grandement !

## Références citées

- BLOMMAERT Jan, 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge (UK)-New York, Cambridge University Press.
- BULOT Thierry, 2013, « Discrimination sociolinguistique et pluralité des normes identitaires (Linguicisme de référence et linguicisme d'action) », *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique* n°4, Paris, L'Harmattan, pp. 7-26.

<sup>2</sup> Associates in Research for Education and Development.

<sup>3</sup> Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage.

<sup>4</sup> Ecoles et Langues Nationales en Afrique.

<sup>5</sup> Initiative Francophone pour la Formation à Distance des maitres.

- MC LAUGHLIN Fiona, 2009, *Languages of Urban Africa*, Londres, Continuum International Publishing Group Ltd.
- ROMAINE Suzanne, 2008, « Biodiversity, linguistic diversity, and poverty – some global patterns and missing links », in W. Harbert, S. McConnell-Ginet, A. Miller, J. Whitman (eds.), *Language and Poverty*, Clevedon: Multilingual Matters. pp. 127-146.
- VIGOUROUX Cécile B., MUFWENE Salikoko S. (éds.), 2008, *Globalization and Language Vitality: Perspectives from Africa*, London: Continuum.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juillard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Mickaël Abecassis, Salih Akin, Josiane Boutet, Régine Delamotte, Marie-Laure Elalouf, Robert Fournier, Médéric Gasquet-Cyrus, Luca Greco, Emmanuelle Huver, Caroline Juillard, Malory Leclère, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Catherine Miller, Muriel Molinié, Marie-Louise Moreau, Isabelle Pierozak, Rada Tirvassen, Véronique Traverso, Cyril Trimaille, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dylis – Université de Rouen  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425