



**HAL**  
open science

**“ Ça dit quoi les jeunes ? ” : enquête sociolinguistique  
sur la socialisation langagière entre pairs dans un collège  
socialement hétérogène**

Norma Coggins-Thibaud

► **To cite this version:**

Norma Coggins-Thibaud. “ Ça dit quoi les jeunes ? ” : enquête sociolinguistique sur la socialisation langagière entre pairs dans un collège socialement hétérogène. Sciences de l’Homme et Société. 2023. dumas-04300745

**HAL Id: dumas-04300745**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04300745>**

Submitted on 22 Nov 2023

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

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



## **Ça dit quoi les jeunes ?**

Enquête sociolinguistique sur la socialisation  
langagière entre pairs dans un collège socialement  
hétérogène

**Norma  
COGGINS THIBAUD**

Sous la direction de CYRIL TRIMAILLE

Laboratoire : LIDILEM  
UFR LLASIC  
Département Sciences du langage  
Section Recherche



Mémoire de master 2 mention sciences du langage - 30 crédits

Parcours : linguistique

Année universitaire 2022-2023



## Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignant.es de l'UGA qui ont, par leurs paroles, leurs écrits et leurs conseils critiques, guidé mes réflexions et mon travail durant cette formation à la recherche en linguistique et pour ce travail de mémoire. Un merci particulier à Violaine Bigot et Claire Hugonnier qui m'ont suivie, enseigné et inspirée durant mon parcours.

Je remercie le personnel de l'Université et toutes les personnes qui travaillent à ce que vive la recherche.

Je tiens aussi à remercier mes camarades de classe, avec qui les discussions ont toujours été riches et édifiantes, ainsi que mes amies et ma famille qui, en plus de m'avoir apporté leurs soutien, ont participé à ce travail par leurs relectures et l'expression de leurs point de vue dans des discussions transdisciplinaires toujours enrichissantes.

Ma reconnaissance va, bien sûr, aux jeunes qui ont participé à cette enquête, merci pour ce bel accueil, pour l'intérêt qu'elles ont montré pour mon travail, pour tout ce qu'elles m'ont appris, ce qu'elles m'ont révélé sur elles, sur leurs vies et leurs façons de voir le monde. Merci au collègue Fantin Latour d'avoir rendu cette rencontre possible.

Pour finir, un merci spécial à Cyril Trimaille, mon directeur de mémoire, qui m'a motivée, soutenue et tant apporté en connaissances, en réflexion, en découverte et même en émerveillement.

<i>Introduction générale</i> .....	<b>7</b>
<b>1 Cadre théorique : Pratiques langagières de jeunes, variation et socialisation</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 Pratiques langagières de jeunes en tant qu'objet de recherche</b> .....	<b>11</b>
1.1.1 Les jeunes, la jeunesse .....	12
1.1.2 Pratiques langagières de jeunes, représentations .....	14
1.1.3 Les pratiques langagières de jeunes ne constituent pas une variété.....	17
<b>1.2 Variations sociolinguistiques et hétérogénéité</b> .....	<b>23</b>
1.2.1 Variation diaphasique en production .....	23
1.2.2 Variation diaphasique en perception.....	25
1.2.3 Variation diaphasique et facteurs sociolinguistiques .....	29
<b>1.3 Socialisation langagière</b> .....	<b>33</b>
1.3.1 Socialisation tout court .....	33
1.3.2 Instances de socialisation.....	35
1.3.3 Socialisation langagière .....	36
1.3.4 Conclusion partielle .....	43
<b>2 Partie 2 - Méthodologie : Sociolinguistique d'inspiration ethnographique au collège</b>	<b>46</b>
<b>2.1 Une démarche sociolinguistique d'inspiration ethnographique</b> .....	<b>47</b>
2.1.1 Les entretiens .....	48
2.1.2 Observation directe .....	53
2.1.3 Démarches d'analyse : analyse du discours et des interactions .....	56
2.1.4 Scientificité et généralisation.....	57
<b>2.2 Terrain et corpus</b> .....	<b>59</b>
2.2.1 Présentation du collège comme terrain .....	59
2.2.2 Présentation du corpus .....	65
<b>3 Partie 3 - Analyses : étude des pratiques et discours de socialisation</b> .....	<b>68</b>
<b>3.1 Socialisation langagière et changement dans les pratiques</b> .....	<b>69</b>
3.1.1 Marques de socialisation dans les énoncés .....	69
3.1.2 Gros mots, insultes, entre transgression et conformation à une contre-norme .....	75
3.1.3 Jeux de langage, fonction ludique et pratique d'appartenance .....	86
3.1.4 Conclusion partielle .....	94
<b>3.2 Mobilisation et représentations de l'hétérogénéité langagière</b> .....	<b>96</b>
3.2.1 Mobilisation de l'hétérogénéité : mise en scène d'un style « représentation médiatique ».....	96
3.2.2 Mention de l'hétérogénéité .....	103
<b>4 Conclusion générale</b> .....	<b>122</b>
<b>Bibliographie et sitographie</b> .....	<b>125</b>
<b>Table des illustrations</b> .....	<b>135</b>
<b>5 Annexes – corpus</b> .....	<b>136</b>
<b>5.1 Observation directe</b> .....	<b>137</b>
5.1.1 « Cantine » .....	137
5.1.2 Micro-cravate Mimi .....	146
5.1.3 Micro-cravate Ivette.....	146
5.1.4 « Vidéo TV » .....	148
<b>5.2 Entretiens</b> .....	<b>151</b>
Entretien Nisrine et Lia .....	151

Premier entretien avec les filles de quatrième.....	157
Deuxième entretien avec les filles de quatrième .....	175
Entretien avec les filles de cinquième.....	182
Entretien avec les filles de sixième .....	190

## Introduction générale

Le sujet des pratiques langagières de jeunes est particulièrement investi par la sociolinguistique. En effet, on peut considérer que, au long des deux dernières décennies, des chercheuses et chercheurs français ont porté une attention soutenue à cet objet d'étude (Becetti, 2015) et ont centré leurs travaux sur diverses dimensions : pratiques langagières, argot (Calvet, 1994), parler « des cités » (Liogier, 2002), manières d'appréhender les pratiques, socialisation langagière (Lambert, 2004 ; Trimaille, 2000, 2004), etc. À Grenoble, une forte tradition universitaire contribue à ces travaux depuis les années 80, avec J. Billiez (1987, 1992) qui propose la qualification de *parler de jeunes urbains*, puis C. Trimaille (2000, 2004) qui s'intéresse aux phénomènes de socialisation langagière et P. Lambert (2004) qui a notamment mené une étude ethnographique avec des jeunes filles en lycée professionnel. C'est dans la continuité de ces travaux que je propose le présent mémoire qui prend pour objet les pratiques langagières de jeunes en milieu scolaire, analysées selon le cadre théorique de la socialisation langagière.

Les processus de socialisation langagière constituent un objet de recherche qui a été, si ce n'est érigé, structuré en tant que domaine de recherche par les travaux anglophones de l'anthropologie linguistique (Schieffelin & Ochs, 1986 ; Duranti, Ochs & Schieffelin, 2012). Ce domaine de recherche prend pour objet d'étude les processus de



développement des habilités des locuteurs novices à utiliser le langage et les ressources communicatives de manière socialement adaptées (Lambert, 2021). L'étude des processus de socialisation langagière en lien avec le milieu scolaire est aussi un axe de recherche riche en sociolinguistique, étant un espace de socialisation verticale (transmission de normes « du haut vers la bas » auxquelles les jeunes locuteurs doivent se conformer) et horizontal (transmission, réinvestissement et coconstructions de normes entre pairs) (Billiez & Lambert, 2008).

Le collège dans lequel j'ai pu effectuer cette étude de terrain pourrait être caractérisé par la diversité des élèves qui le fréquentent. En effet, le collège Fantin Latour, situé dans le quartier Saint-Bruno à Grenoble, accueille des jeunes de divers milieux sociaux dont les répertoires verbaux comportent diverses langues (langues pratiquées à la maison ou d'héritage par exemple).

Mon interrogation de départ concerne donc les processus de socialisation langagière mis en lien avec la pluralité et pourrait être formulée ainsi : comment s'organise la socialisation langagière de jeunes locuteurs et locutrices exposés à divers "jeux de normes" (qui pourraient se superposer, voir se contredire), dans un milieu scolaire pluriel et hétérogène. En effet, les questions de recherche que je pose dans ce travail concernent, premièrement, l'hétérogénéité linguistique et les manières dont elle s'actualise dans les répertoires et les pratiques langagières des adolescent.es. Par exemple, quelles sont les représentations des jeunes concernant la pratique des langues d'héritage ? Comment ces langues interviennent-elles dans leur socialisation langagière et celle des autres (exemple d'unités empruntées à l'arabe qui se diffusent dans les pratiques ordinaires de non arabophones) ? Le deuxième domaine d'interrogations concerne d'avantage les processus de socialisation langagière : comment s'articulent trois dynamiques liées à la socialisation qui sont celles de *conformation* aux normes transmises (et parfois imposées) et les processus d'*identification* à un groupe, d'*identisation* (construction d'une identité individuelle) ?

Toutes ces interrogations m'ont menée à formuler la problématique suivante : comment s'organisent et s'actualisent dans les pratiques les diverses forces de la socialisation langagière dans un milieu scolaire hétérogène. Je serai amenée à préciser cette problématique après la présentation de l'état de l'art.

Ce mémoire est organisé en trois parties. Dans la première j'exposerai le cadre théorique sur lequel j'ai basé mon étude et qui présentera les divers objets d'études : les pratiques langagières de jeunes, la variation sociolinguistique et la socialisation langagière.

Dans la partie suivante, je décrirai les méthodes de construction et d'analyse des observables, en exposant les manières que j'ai eu de mener mon enquête de terrain. Puis la troisième partie sera constituée des analyses et divisée en deux grandes sous-parties qui seront structurées autour (1) de la socialisation langagière et (2) de la mobilisation de l'hétérogénéité langagière dans ces processus et dans les pratiques langagières.

# **1 Cadre théorique : Pratiques langagières de jeunes, variation et socialisation**

## 1.1 Pratiques langagières de jeunes en tant qu'objet de recherche

« Ah, ces jeunes, il faut les voir  
Les voir et les entendre »<sup>1</sup>

Le facteur de l'âge des locuteurs et des locutrices et son implication dans les phénomènes de changement et de diversité linguistique sont des objets constants de la sociolinguistique (Auzanneau & Juillard, 2012). Ces questions peuvent être traitées de deux manières : en observant la variation diachronique (en temps apparent ou en temps réel), ou en termes de « tranches de vie » (idem) que l'on pourrait aussi nommer classes d'âge, car elles font apparaître des « statuts, des activités [ou] des réseaux spécifiques » (Chambers, 1998, Eckert, 1998, cités par Auzanneau & Juillard, 2012). Ainsi la première démarche est d'avantage tournée vers l'acquisition, alors que la deuxième cherche plutôt à décrire une hétérogénéité linguistique liée à ces tranches d'âge.

Dans divers contextes, de nombreux travaux en sociolinguistique ont cherché à déterminer s'il existe des traits langagier spécifiques à la jeunesse, en partant du postulat que cette période de la vie est marquée culturellement et donc aussi linguistiquement. D'après Cheshire (1982, via Auzanneau & Juillard, 2012), les résultats s'accordent à constater des liens entre adolescence et usage de traits non-standard, liés à une culture grégaire et à la remise en question des normes. C'est sous l'influence des travaux de Labov que de nombreux chercheurs ont orienté leurs études vers les aspects identitaires des pratiques des jeunes, dans une perspective ethnographique portant sur l'étude de réseaux sociaux. Ils observent des regroupements de locuteurs, et décrivent les tendances à la convergence des pratiques langagières<sup>2</sup>. D'après Auzanneau et Juillard, c'est dans les années 80 et 90, notamment avec les travaux de Billiez (1985), que les chercheurs adoptent le prisme de la sociolinguistique urbaine en cherchant à questionner les relations entre contextes urbains et plurilingues et spécificités langagières des groupes de jeunes. La volonté de décrire la diversité liée à l'âge s'est donc, de fait, liée avec la diversité relative aux statuts sociaux des locuteurs pour former le champ communément appelé, faute de

---

<sup>1</sup> Extrait de la chanson *Urbanisme* de Vald, sortie en 2015, dans laquelle il met en scène les discours et représentations caricaturales de deux personnages issus de générations différentes. Il fait particulièrement apparaître le mépris envers les jeunes, et l'impression que sa propre génération était meilleure.

<sup>2</sup> Auzanneau & Juillard citent notamment les études de Parkin (1977), Laks (1977), Eckert (1989) et de Blom et Gumperz (1972).

mieux, les *parlers de jeunes urbains*<sup>3</sup>. Dans cette partie, nous commencerons par définir le terme de jeunesse à travers son histoire et les représentations sociétales que l'on s'en fait, pour ensuite nous intéresser aux divers aspects sociolinguistiques qui concernent les pratiques de cette catégorie sociodémographique.

### 1.1.1 Les jeunes, la jeunesse

Comme le rappelle Auphémie Ferreira dans le podcast de *parler comme jamais* dédié aux pratiques langagières de jeunes<sup>4</sup>, les bornes d'âge qui délimitent cette catégorie varient en fonction des discours dans lesquels on la mobilise (une recherche, une politique publique<sup>5</sup>, un argumentaire) ainsi que selon les représentations de chacun. Elle nous renvoie aux propos de Bourdieu qui soulignaient que « l'âge est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable » (1984, via Trimaille, 2004). Dans les représentations et les discours qui circulent, la jeunesse est associée à diverses figures, phénomènes ou caractéristiques, elle est mise en scène dans les médias et dans la culture, et est une catégorie largement fantasmée dans l'imaginaire collectif. Après avoir présenté un petit historique de la notion, nous tenterons de dresser un panorama des représentations actuelles concernant la génération que l'on appelle aujourd'hui celle des jeunes.

#### 1.1.1.1 Petit historique de la notion de jeunesse

Dans l'objectif de faire le point sur ce champ hétérogène aux contours flous et lourdement empreints de représentations idéologiquement orientée, Trimaille (2004) décrit et analyse la construction de ce stotype<sup>6</sup> à travers le temps et les discours. D'après lui, si la jeunesse était déjà critiquée dans l'antiquité grecque, c'est au 17<sup>ème</sup> siècle qu'a commencé à se développer une « peur sociétale des "jeunes" », liée au grand nombre qu'ils représentaient dans les sociétés<sup>7</sup>. L'auteur décrit comment s'est installée, puis cristallisée, une vision de l'adolescent comme dangereux et excessif du fait de son « bouillonnement sexuel » et de ses aspirations à l'indépendance. La figure du 'jeune délinquant', érigée par des discours alarmistes médiatiques et médicaux, a justifié un ensemble de pratiques

---

<sup>3</sup> Le terme *urbain* apparaît donc ici comme un euphémisme pour, en fait, parler des banlieues et/ou de lieux où les habitants sont pauvres et/ou marginalisés.

<sup>4</sup> (*Les jeunes parlent-ils mal ?*, s. d.)

<sup>5</sup> par exemple les 'tarif jeunes' se terminent généralement à 25 ou 26 ans alors que le qualificatif 'délinquance juvénile' va jusqu'aux 18 ans de la personne.

<sup>6</sup> Terme que l'on définira à la fin de cette partie.

<sup>7</sup> En France, les jeunes de moins de 20 ans représentaient 42% de la population, contre seulement 7% pour les plus de 60 ans, contre 24,6% en 2016 (*Population par âge – Tableaux de l'Économie Française | Insee*, s. d.)

coercitives visant à la prise en charge de cette « classe dangereuse ». D'après l'auteur c'est néanmoins au 20<sup>ème</sup> siècle que la construction dialectique de la catégorie jeunesse a pris une forme semblable à celle qu'on lui connaît aujourd'hui. La société a alors adopté une posture paternaliste et puritaine envers ces jeunes, et exercé un fort contrôle social, qui implique un large ensemble de déviances potentielles.

Trimaille souligne l'amalgame entre les phénomènes biologiques et psychologiques qui constituent la puberté, et le phénomène socialement construit qu'est plus globalement l'adolescence. Pour démontrer l'aspect socialement construit de cette catégorie, il rappelle que certaines situations ne permettaient pas aux individus de vivre une adolescence telle qu'on l'entendrait aujourd'hui (les enfants d'ouvriers travaillaient et s'autonomisaient plus tôt), et que ceux qui en bénéficient ne la vivent pas de la même manière selon leurs diverses déterminations sociales (notamment celles de classe sociale et de genre).

#### ***1.1.1.2 Petit panorama des représentations actuelles sur la jeunesse***

Aujourd'hui la jeunesse est toujours l'objet de nombreuses représentations négatives et alarmistes. Par exemple, Mucchielli (2010) décrit comment les phénomènes de délinquance juvénile sont devenus un sujet central de la société. On dit qu'elle est en augmentation, ou encore qu'elle se produit de plus en plus tôt chez les individus. Son étude statistique montre néanmoins que ces inquiétudes sont largement nuancées.

On peut en effet constater que certains discours peignent de ladite jeunesse un portrait peu reluisant, en présentant un prototype du jeune comme fainéant, perdu et incapable de penser par lui-même. Pour en donner un exemple volontairement extrême, les propos de Jean Messiha décrivent une jeunesse « acculturée, dépolitisée et abêtie, [qui] erre dans un désert identitaire »<sup>8</sup>. D'autres discours paraissent poser un regard de compassion sur ces jeunes, par exemple, un sondage réalisé pour le journal *Le Monde* montre que 81% des sondés considèrent qu'il est « difficile d'avoir moins de trente ans à l'heure actuelle »<sup>9</sup>. En effet, il n'est pas rare d'entendre que les jeunes ont été particulièrement touchés par la crise sanitaire du covid, qu'ils souffrent d'inquiétudes quant aux crises climatiques qui nous menacent (le terme d'*écoanxiété* réfère à ce phénomène), ou encore qu'ils constitueraient la partie de la population la plus touchée par

---

<sup>8</sup> (Abrelet, 2021)

<sup>9</sup> L'article de Marie Claire qui reprend ce sondage est consultable à l'adresse suivante (*Les jeunes d'aujourd'hui sont paresseux, intolérants et égoïstes*, s. d.)

le chômage<sup>10</sup>. Dans la même veine, ‘la jeunesse’ est aussi l’objet de représentations positives. Certains discours la présentent comme très consciente des enjeux politiques, écologiques et sociaux de nos sociétés (le terme de *woke*<sup>11</sup> est d’ailleurs employé pour les décrire). C’est le parti-pris de nombreuses séries états-uniennes comme *Sex Education* qui présente des lycéens qui s’informent sur les questions de genre et de rapports homme-femme (notamment à propos du consentement), ou de la série *One Day at a Time* qui propose un personnage féminin que l’on pourrait qualifier de *hyper-woke*. On peut aussi mentionner la figure de Greta Thunberg qui incarne bien cet intérêt de ‘la jeunesse’ pour la lutte sociale et écologique.

### 1.1.2 Pratiques langagières de jeunes, représentations

Le terme *jeunesse* revoie, comme nous l’avons vu, à une catégorie d’âge flexible et caractérise aussi une période de la vie (quand on réfère à sa propre jeunesse par exemple). Comme le rappellent Trimaille et Billiez (2007), lorsqu’on parle de ‘jeunes’, en linguistique ou dans les médias, on emploie parfois ce terme comme un euphémisme pour référer à un certain type de jeunes, ceux qui grandissent dans les lieux que l’on nomme les banlieue. Elle remarque que c’est une catégorie qui fascine souvent, et qu’elle est l’objet de représentations positives et négatives dans les discours des médias et dans les représentations culturelles. Étant donné que le sujet de la banlieue n’est pas celui de ce mémoire, je tenterai de ne pas axer outre-mesure ce panorama des représentations sur les populations catégorisées comme telles.

Sur ce point, L. Véron remarque que la catégorie des ‘jeunes de banlieue’ est un objet qui intéresse aussi beaucoup les linguistes. Elle avance l’hypothèse que cet intérêt est lié à ce que l’on considère que c’est dans ces parlers que l’on trouvera le plus de variation par rapport au standard. Elle rappelle néanmoins que la croyance selon laquelle les locuteurs socialement privilégiés auraient un parler homogène ne se vérifie pas. Elle illustre ce propos par l’étude de Landick (2005), conduite sur les pratiques de jeunes

---

<sup>10</sup> par exemple, cet article de presse (Reporterre, s. d.) fait état de la grande inquiétude de jeunes quant au réchauffement climatique, publié en 2021 ; et cet article (Solutions, 2022) explique pourquoi le chômage touche particulièrement les personnes actives âgées de 15 à 24 ans.

<sup>11</sup> *woke* signifie *éveillé* en anglais et est un terme (paradoxalement péjoratif mais qui semble en processus de retournement du stigmat) employé pour référer à des personnes qui seraient, d’après les discours, excessivement conscients ou ‘obsédés’ par les questions d’inégalités et de luttes sociales.

parisiens privilégiés et au cours de laquelle le chercheur a constaté beaucoup de variation (notamment phonétiques).

### **1.1.2.1 Travailler l'oral**

Comme le rappelle Gadet dans le podcast mentionné plus haut, l'étude des pratiques langagières de jeunes est liée au travail sur l'oral. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles le corpus MPF<sup>12</sup> a été construit de façon à ce que les transcriptions soient toujours consultables parallèlement aux audios. On notera tout de même qu'aujourd'hui on pourrait remettre cette affirmation en perspective, aux vues de la profusion de nouvelles pratiques littéraciées produites par des locuteurs jeunes (notamment sur les plateformes de réseaux sociaux)<sup>13</sup>.

Claire Blanche Benveniste est une des pionnières de l'étude linguistique de l'oral (principalement au niveau syntaxique avec le GARS, groupe aixois de recherche sur la syntaxe). Elle a permis, après des siècles consacrés à l'écrit, d'ouvrir ce champ scientifique à des données empiriques nouvellement permises par les avancées technologiques (notamment l'invention du magnétophone). C'est notamment grâce à ce domaine de recherche que la linguistique a pu définitivement sortir de l'idéologie selon laquelle l'oral serait une version dégradée de l'écrit. Benveniste a fortement apporté au domaine de l'analyse des interactions en déconstruisant les préjugés contre l'oral qui considéraient par exemple les marques de constructions des discours comme des genres de « déchets méprisables » (Lamiroy, 2012).

### **1.1.2.2 Représentations sur les 'parlers jeunes'**

Il semble que les discours faisant état d'une décadence linguistique de la jeunesse ne soient ni nouveaux ni marginaux. Gadet (*Les jeunes parlent-ils mal ?*, s. d.) rappelle que le cliché selon lequel 'les jeunes ne savent plus parler' est toujours vivace, tout en notant que l'hypothèse d'une décadence linguistique est invérifiable car on ne dispose pas de données empiriques (enregistrements) assez vieilles pour pouvoir effectuer des comparaisons. Sur ce point, Auphémie Ferreira rappelle que les transformations du système scolaire (notamment les classes de plus en plus chargées) peuvent effectivement jouer un rôle sur l'acquisition de la langue.

---

<sup>12</sup> *Multicultural Paris French*

<sup>13</sup> On considère les pratiques écrites des jeunes comme liées à l'oral car elles en seraient plus proches que les pratiques écrites légitimes mais on pourrait aussi les considérer comme des pratiques écrites différentes.



Une revue de la littérature permet de constater que les caractéristiques communément attribuées aux ‘parler jeunes’ sont très souvent non exclusives à cette population. Au niveau syntaxique, les travaux de Buson et Nardy (2020) démontrent par exemple que la non-réalisation des *ne* de négation est entrée dans les usages ordinaires du français parlé et que même les enseignantes de maternelle ne les réalisent que très peu. Gadet et Ferreira<sup>14</sup> rappellent que le renouvellement lexical n’est pas tant lié à l’âge qu’il peut l’être à la nécessité de nommer de nouvelles réalités (bien que cela soit très variable). Ferreira illustre cela en mentionnant le mot *follower*, attribué dans les discours aux ‘mots des jeunes’, mais dont le lien avec l’âge pourrait s’expliquer par le fait que la pratique de twitter puisse concerner d’avantage cette catégorie sociodémographique. Encore faut-il savoir de quels jeunes on parle, car la catégorie d’âge la plus représentée sur twitter serait en fait celle des 25-30 ans<sup>15</sup>.

Si Véron signale que certains champs lexicaux sont productifs en innovation (à savoir ceux du lexique de l’autorité, de la musique, du sexe, des verbes axiologiques et des marqueurs d’intensités), la syntaxe de la langue reste majoritairement inchangée.

### ***1.1.2.3 ‘Parler jeunes’ et influence des médias***

Dans les travaux en sociolinguistiques, on peut constater, dans des discours de collégiens, la mention de formes considérées comme novatrices, spécifiques à leur groupe ou leur situation géographique. Landick (2005) a par exemple recueilli des discours de jeunes qui présentent l’hybridation *on y go* comme spécifique à leurs parlers. Néanmoins elle constate que cette expression est assez largement répandue dans les parlers ordinaires parisiens (et d’ailleurs je trouve qu’elle est répandue même en province), et que, si elle n’appartient pas au standard le plus prescriptif, elle résulte de procédés de formation déjà attestés en français. Pour l’autrice, la mention par les jeunes de « leur langage », et des certaines unités décrites par les locuteurs comme nouvelles ou appartenant à leur *we-code* ne seraient en fait que le reflet (ou la mise en scène) de l’image médiatique largement diffusée à propos des jeunes et de leurs pratiques langagières.

---

<sup>14</sup> Parler comme jamais

<sup>15</sup> D’après les chiffres de 2022 du rapport We Are Social, les 13-17 ans représenteraient 8% des utilisateurs de twitter ; les 18-24 ans, 27% ; et 30% pour les 25-34 ans ; contre 21% entre 35 et 49 ans ; et 12% pour les plus de 50 ans (*Chiffres Twitter*, s. d.)

### 1.1.3 Les pratiques langagières de jeunes ne constituent pas une variété

Les réflexions théoriques, tant sur la notion de variété (Trimaille & Billiez 2007) que sur la catégorie des jeunes (Auzanneau & Juillard, 2012), démontrent l'inadéquation d'une catégorisation de ces pratiques en tant que variété. On constate que les pratiques langagières de jeunes ne sont pas homogènes, et ne convergent pas en un parler attribuable à une communauté linguistique telle qu'on l'entend habituellement. En effet, le constat de l'hétérogénéité de la langue (et des groupes sociaux) engage à questionner la notion même de variété (Jamin, 2009).

#### 1.1.3.1 Décrire une variété

La méthode canonique de description d'une variété linguistique, dans les démarches quantitatives, est d'étudier la distribution de traits linguistiques en fonction de différentes variables sociales (comme la PCS, le genre, ou la variable des langues parlées dans le cadre familial). On choisit un échantillon que l'on estime représentatif de l'ensemble de la population, puis on groupe les individus par des variables extralinguistiques, ce qui permet d'observer la co-variation des variables linguistiques et sociales (Jamin, 2009). Le tableau ci-dessous a été réalisé par M. Jamin lors de son travail de thèse et rend compte de la distribution de deux variables phonétiques attribuées à la variété dite 'de banlieue' corrélée avec des variables sociales concernant des locuteurs (qui présentent tous la caractéristique de vivre dans des quartiers pauvres).

'Groupe (âge + origine)		[ɛʔ]	[χ]
	N	%	%
<b>15-25</b>	<b>462</b>	<b>13.5</b>	<b>20.5</b>
Métropolitaine	150	2.6	4.6
Autre	111	20.5	4.4
Nord africaine	201	17.6	11.5
<b>30+</b>	<b>465</b>	<b>4.8</b>	<b>6.4</b>
Métropolitaine	197	3.9	1.4
Autre	150	1.3	11.3
Nord africaine	118	9.2	6.7

Figure 1, Variantes dites 'de banlieue' corrélées avec variables sociales

Face à cette figure, Jamin souligne le paradoxe que, si ces résultats semblent confirmer l'existence d'une variété (qui serait parlée par des individus majoritairement jeunes et issus de l'immigration), ce tableau infirme aussi l'hypothèse car on constate que les usages sont distribués de manière hétérogène : ce ne sont ni tous les jeunes - ni que des jeunes -, ni toutes les personnes issues de l'immigration, et pas non plus tous les locuteurs qui habitent dans la banlieue qui utilisent ces variantes.

De plus, comme le souligne Gadet (2007), la variation intra-locuteur peut aller jusqu'à donner la forme d' »incongruences » stylistiques à certaines occurrences, « dont l'apparent désordre constitue une objection à l'idée même de variété qui se montre alors pour ce qu'elle est, une abstraction » (p. 152).

La question qui se pose alors, face au constat toujours actualisé de l'hétérogénéité de la langue, est : comment dégager des structures sans risquer d'idéaliser les pratiques des locuteurs, de lisser les différences intracatégorielles, et ainsi de décrire des variétés qui ne sont en fait que des abstractions ? En effet la sociolinguistique a pu constater l'importance de replacer les locuteurs dans leurs contextes et de considérer leurs individualités. Cela amène une question parallèle à la précédente : comment décrire des structures sociales en prenant en compte l'individualité du sujet ?

### 1.1.3.2 L'individualité et les pratiques

Pour commencer à explorer les éléments de réponse aux questions théoriques exposées ci-dessus, Jamin propose, à la suite d'Eckert, la notion de *communauté de pratique*<sup>16</sup>. Cette notion, empruntée à la sociologie, propose une vision dynamique et plurielle de l'identité, qui se formerait à l'intérieur des différentes communautés de pratiques auxquelles participe l'individu. L'individu se socialiserait dans plusieurs groupes, à plusieurs ensembles de pratiques et de normes, et son identité résulterait donc, au moins en partie, de l'interaction de ces différents entités culturels. Dans cette vision (schématisée de manière simplifiée ci-dessous), l'individualité aurait ainsi la capacité de renseigner le chercheur sur des pratiques communes aux groupes, et de l'informer sur l'organisation de structures sociales plus larges.

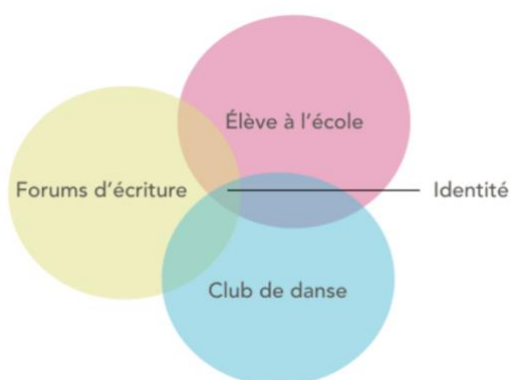


Figure 2, Schémas identité et communautés de pratique

---

<sup>16</sup> Wenger et Lave, 1991

### **1.1.3.3 La variété comme convergence de traits et de représentations**

Dans son essai, Jamin propose aussi, en reprenant Liogier (2002), de concevoir la variété comme la convergence de traits et de représentations vers des pôles abstraits. Cette vision dynamique et interactive de la variété fait écho à celle, plus radicale, proposée par Agha (2006), qui décrit la variété comme une construction idéologique. Celle-ci résulterait de processus de *enregistrement* (ou *mise en registre*), qui proviendraient de convergences d'indexicalités (lien perçu entre formes signifiantes et sens social). Ces convergences formeraient des groupes identifiables pour les locuteurs. La variété serait donc le résultat d'une construction symbolique qui résulte d'indexation de valeurs aux formes et de la création de frontières au sein du marché linguistique (décrit par Bourdieu, 1991). Dans tous les cas, la variété serait une abstraction, ce qui implique qu'elle puisse être mobilisée d'avantage au niveau émique que dans l'analyse que l'on ferait de leurs pratiques<sup>17</sup>. Les représentations des individus sont observables, en linguistique, dans les discours. Il me semble donc pertinent de faire un point théorique sur les représentations sociales dans le cadre de l'analyse du discours.

### **1.1.3.4 Représentations sociales et discours**

En reprenant la formule de Bernard Py (2004), en linguistique on peut considérer que le discours est « le milieu naturel » des représentations sociales (RS) : c'est dans le discours qu'elles naissent, se construisent et se négocient, mais aussi qu'elles peuvent s'étioler, changer, devenir obsolètes. En effet, le langage est un instrument de catégorisation, il permet de nommer, ce qui revient à classer ou catégoriser. Si le langage permet de construire ou véhiculer des RS, il est aussi l'objet de représentations (et même, comme on le verra un peu plus loin, d'idéologies langagières), que Py replace dans les contextes de l'enseignement des langues et de la perception du plurilinguisme.

L'auteur définit la RS comme « une micro théorie » *économique* et *prête à l'emploi*. Par cette formule, il décrit la dimension simple ou simplificatrice de la RS, ainsi que son caractère préfabriqué qui participe à l'effet économique. Il propose d'illustrer ce point par l'exemple de la représentation selon laquelle les femmes seraient plus sensibles que les hommes, en notant que ce discours classe les individus en deux groupes définis et

---

<sup>17</sup> En d'autres mots, la variété peut exister dans les catégories du locuteur mais ne sera pas une catégorie du chercheur.

identifiables et leur attribue à chacun une caractéristique propre. Il remarque aussi que la diffusion des RS leur confère une certaine légitimité, ce qui peut être illustré par la formule "tout le monde dit/sait que". D'après Py, les RS ont pour fonction de « fournir des interprétations utiles à l'activité en cours », c'est ce que semble décrire le terme de *prêt à l'emploi* dans sa définition. Par exemple, les RS permettent la reconstruction de présupposés nécessaires à l'interprétation adéquate de ce que dit un interlocuteur. En cela, elles surviennent de processus nécessaires à la vie sociale (la perception catégoriel permet l'interprétation et l'adoption d'un comportement adapté), et prennent la forme de croyance et de connaissances. Pour illustrer cela d'un exemple simple, si un enfant réclame à un adulte qui ne le connaît pas très bien du « dato », l'adulte pourra accéder (de manière consciente ou inconsciente) à sa RS selon laquelle les enfants peuvent produire des prononciations qui s'éloignent du standard pour interpréter qu'il veut du gâteau, au lieu de se dire qu'il ne sait pas ce qu'est du dato.

Les RS sont un objet pris en tension entre stabilité<sup>18</sup> et changement. En effet, la stabilité de certaines RS est utile aux membres d'un groupe social, en ce que leur absence rendrait aléatoire un bon nombre d'interprétations, ce qui fragiliserait la communication et l'action collective (idem). Ainsi, elles tendent à résister au changement, par exemple on peut noter que la représentation selon laquelle les femmes conduiraient moins bien que les hommes perdure dans certains discours et/ou dans un imaginaire collectif, alors que de nombreuses études démontrent que cette hypothèse est fautive, voire prouvent le contraire<sup>19</sup>. Py décrit comment, lorsque l'expérience contredit trop fortement la RS pour qu'elle soit conservée telle quelle, on pourra préférer la modaliser, la négocier ou réduire son amplitude d'application, y apporter des restrictions, plutôt que la remettre en question totalement. Pour illustrer ce point, on peut penser aux discours racistes qui peuvent être adressés à des personnes racisées en France et qui prennent la forme d'une présentation de la personne comme d'une exception, du genre "toi, ça va, tu es gentil, tu n'es pas comme les autres" etc.. Dans son discours raciste, la personne préfère donc admettre des exceptions à la règle plutôt que de penser que la règle est fautive. Ainsi, des études montrent que, au cours de l'interaction, les RS sont l'objet de nombreuses formes de négociations comme la recontextualisation ou la reformulation (Py, 2004). Il paraît

---

<sup>18</sup> En effet la RS se caractérise par une certaine stabilité, c'en est un élément définitoire.

<sup>19</sup> Voir *Bilan 2021 de la sécurité routière* | Observatoire national interministériel de la sécurité routière, s. d. pour quelques chiffres.

important de noter que tous les individus d'un groupe ne partagent pas les RS circulantes ou socialement admises : l'accès à la RS est à différencier de l'adhésion à celle-ci (Py, 2004).

En outre, l'auteur propose de distinguer deux types de RS par les termes de *RS d'usage* et *RS de référence*. Les premières seront à priori associées à un contexte qui peut être pratique ou discursif, pour l'illustrer, il propose l'exemple d'un discours qui présente l'apprentissage de l'allemand standard comme peu utile pour communiquer dans la ville bilingue de Bienne (Suisse), sur l'argument que les biennois parlent une autre variété d'allemand et que, d'après l'expérience du locuteur, l'allemand standard mène à des échecs de communication. Au contraire, les RS de références seront souvent mobilisées de manière plus ou moins décontextualisée. Elles peuvent prendre la forme de dictons, maximes ou autres formes figées, avec des marques syntaxiques de l'absolu ou d'effacement du locuteur. Ce sont notamment ce type de RS qui participent à la construction des sociotypes et d'ethnotypes tels que décrits par Bres (1989).

L'auteur part du postulat que c'est la dialectique du *même* et de *l'autre* qui est en jeu dans ces constructions représentationnelles et discursives. Il décrit ces représentations, souvent stéréotypées, comme découlant d'un besoin d'un groupe dominant de légitimer et d'assurer le bien-fondé de sa domination en présentant de l'autre, le groupe socialement inférieur, une image plus ou moins dévalorisante, à laquelle l'individu dominé pourra s'identifier ou au contraire tenter de la neutraliser par le discours contresociotypique (type de discours auquel cet article s'intéresse). L'auteur décrit la construction du sociotype qui relève de la construction de sens et qui opère au sein du contact, il souligne qu'en effet, l'identité ne précède par le contact mais qu'elle se construit *par* celui-ci, notamment par l'identification des traits similaires et différents et leurs associations avec les groupes. En revanche, le sociotype s'inscrit dans un discours essentialisant<sup>20</sup> (ce qui permet, comme dit plus haut, de justifier les dominations). L'essentialisation « gèle » l'identité et la fait apparaître comme une détermination qui est « toujours déjà là » (idem). L'auteur synthétise cela en donnant l'exemple de discours du type : tel groupe est considéré supérieur parce qu'il a des « qualités naturelles » et tel groupe est traité comme inférieur car il a des « défauts naturels ». Comme le décrit l'auteur, les stéréotypes en œuvre dans la construction de sociotypes peuvent se matérialiser par des énoncés tels que *Le Français est*

---

<sup>20</sup> Qui réduit un individu, un groupe ou une entité à une seule caractéristique ou une seule dimension.

*prétentieux*, dont on peut constater les caractéristiques syntaxiques qui véhiculent l'absolu, l'objectivation ou la 'vérité générale' : effacement du locuteur, verbe être conjugué au présent, article défini singulier.

Ayant présenté la thématique de la jeunesse, les représentations qui entourent cette période de la vie et les pratiques langagières qui y sont attachées, on a pu constater la place que prennent les phénomènes de variation dans les études qui s'y intéressent. La partie suivante rendra compte de différentes dimensions de l'hétérogénéité langagière à travers un état de l'art qui joint les phénomènes de variation avec l'étude des pratiques langagières de locuteurs novices (les enfants) et les contextes sociolinguistiques qui influencent ces variations.

## 1.2 Variations sociolinguistiques et hétérogénéité

« N'aie pas peur des insultes qu'on se lance aux consonances arabiques »<sup>21</sup>

L'hétérogénéité étant une caractéristique constitutive de la langue, les locuteurs disposent, au sein d'un même système linguistique, de plusieurs variantes qui portent des valeurs sociales et stylistiques différentes (Labov, 1972, via Buson et al., 2014).

Les différentes variantes à la disposition du locuteur sont préférentiellement associées à (1) des situations de communication (par exemple les *ne* de négation sont associés aux situations formelles) et à (2) des statuts sociaux ou géographiques (par exemple la réalisation de la voyelle nasale en finale en voyelle + [ŋ] est associée aux parlers du sud). Ces associations indexicales permettent aux individus d'accéder à des informations extralinguistiques (parfois vraies parfois fantasmées) et de produire des jugements sociaux. De même, en production, le choix des variantes est simultanément en lien avec les aspects situationnels et les caractéristiques sociales des locuteurs (principalement âge, genre, classe sociale) (Buson et al., 2014). Dans cette partie nous proposons une réflexion autour de la variation sociolinguistique - diaphasique et diastratique – en faisant apparaître les liens entre ces deux variables. Nous commencerons par nous intéresser aux mécanismes de production liés à l'hétérogénéité des parlers, puis nous présenterons divers aspects de réceptions engendrés par celle-ci.

### 1.2.1 Variation diaphasique en production

Le style est l'actualisation de la variation diaphasique et est communément défini comme la compétence langagière du locuteur à adapter ses usages en fonction du contexte et des interlocuteurs. Cette compétence de variation se produit donc sur le plan intra-locuteur. Elle fait partie de la compétence de communication (Hymes, 1973) et concerne tous les locuteurs. En linguistique, et contrairement à une vision plus scolaire de ce qu'on appelle alors les registres, on considère les styles, non pas comme des ensembles distincts à mobiliser selon des critères situationnels strictes, mais plutôt comme un continuum des formes (lexicales, syntaxiques et phonétiques) qui composent le répertoire verbal des

---

<sup>21</sup> Extrait de la chanson *On verra* de Nekfeu, sortie en 2015, dans laquelle il parle des incertitudes quant à l'avenir que l'on peut ressentir étant jeune, de la sensation que la société n'a pas de sens et des difficultés qui en découlent.



individus et qui sont mobilisées de manière souvent hétérogène. À la suite de Gumperz, Gadet (2007) définit le répertoire verbal comme l' « ensemble des ressources dont dispose un locuteur, un groupe ou une communauté, comportant différents styles, différentes variétés, et/ou différentes langues » (Gadet, 2007: 176). En production, le locuteur puise dans ce répertoire et sélectionne les formes selon un ensemble de facteurs externes et internes, de manière à s'exprimer de la manière la plus adaptée (à son interlocuteur, à la situation, mais aussi à ses intentions et à ses stratégies, etc.).

#### ***1.2.1.1 Le facteur de la situation de communication***

La dichotomie formel/informel, souvent mobilisée pour décrire les situations, ne suffit pas pour appréhender précisément les usages des locuteurs. En effet, L. Buson nous rappelait en cours qu'une situation de communication n'est pas figée : elle peut changer au cours de l'échange, comporter des micro-situations ou des situations symboliques et mettre en jeu différentes intentions communicatives. L'étude de Fischer (1958, rapportée par Trimaille, 2004) montre par exemple comment des enfants passent d'une réalisation standard du *-ing* anglais à une réalisation moins standard *-in* au fur et à mesure que la situation de communication se détend. Labov (Encrevé & Labov, 1983) racontait aussi l'anecdote d'une femme qu'il avait interviewée et qui ne produisait pas la variante de la double négation en anglais (une variante associée à des caractéristiques sociales telles qu'une courte scolarisation ou un milieu pauvre), jusqu'à ce que la femme de Labov l'interroge sur un sujet lié à la cuisine, ce qui avait provoqué chez la locutrice la production de la variante, « honey, I -don't measure nothin' ». Nous avons aussi vu, en cours avec Laurence Buson, comment des enfants pouvaient prendre entre eux le rôle symbolique de l'adulte (s'ils sont en situation d'enseigner quelque chose par exemple), et produire des variantes associées à ce rôle symbolique. Ces exemples donnent un aperçu de la complexité liée à la description des situations de communication et donnent un aperçu de la multiplicité de facteurs qui peuvent jouer sur le style (ici, tonalité de l'échange, états émotionnels, sujets de conversation, activité interactionnelle).

#### ***1.2.1.2 Les différentes dimensions du style***

D'après Schilling-Estes (2002, via Buson & Guerin, 2014), le style se développe sur trois dimensions qui décrivent les différents processus qui motivent les choix (conscients ou non) du locuteur quant aux variantes stylistiquement marquées à sa disposition. La dimension adaptative est sûrement la première qui vient à l'esprit étant celle de l'adaptation au degré de formalité perçu. Durant l'échange, le locuteur porte une

attention à son discours, et choisit des variantes conformes au style associé avec une situation donnée. On peut illustrer cette adaptation du locuteur par les comportements linguistiques tendant vers le standard qu'adoptent les personnes en situation d'entretien ou chez le médecin (*ne* de négation, débit lent, choix d'un lexique valorisé sur le marché linguistique etc.). La deuxième dimension est celle d'initiative. Elle est liée à l'agentivité du locuteur qui lors de l'interaction peut, par ses choix stylistiques, modifier la tonalité de l'échange ou agir sur la relation (distance/proximité) entre lui et ses interlocuteurs. En effet, par ses attitudes linguistiques, le locuteur peut agir sur la situation de communication. Par exemple, le choix spontané entre le vouvoiement et le tutoiement lors d'une interaction commerciale instaure directement une certaine relation entre les interlocuteurs. Ces réglages de proximité/distance se font (et peuvent changer) tout au long de l'échange et selon les divers facteurs mentionnés plus haut. La troisième dimension, interactive et symbolique, décrit la manière dont les locuteurs utilisent le style comme un outil de présentation de soi et de positionnement par rapport à l'autre. En effet, d'après les auteurs (Buson dans cours ; Saint-Gérard, 1995), le style est plus qu'un 'ornement communicationnel' : les choix stylistiques véhiculent du sens et peuvent agir comme des indices de contextualisation (au sens de Gumperz), qui indexent des valeurs sociales, des états psychologiques, des intentions etc. Lorsqu'un homme politique emploie des variantes lexicales associées à un parler 'populaire' par exemple, il revoie une certaine image de lui, qui peut être mobilisée dans la confection d'un *ethos* (proche du peuple ou accessible par exemple).

### **1.2.2 Variation diaphasique en perception**

Comme le décrit Buson (2009), la saillance est un élément central dans la perception du style. La perception du style par le récepteur reposerait sur un ou des éléments stylistiquement saillant qui activent chez l'individu des catégories plus larges qui peuvent être d'ordre situationnelles (parler comme lors d'un entretien d'embauche) ou de l'ordre du sociotype ('parler raton' dans les travaux de Lambert, 2009). Ces associations indexicales permettent, à l'adulte comme à l'enfant, de produire un jugement sur le discours, le parler ou le style du locuteur qui l'emploie. Ces jugements relèvent de la compétence de réception, définie par Kristiansen (2008: 50, via Buson, 2009) comme la faculté de catégoriser la parole en tant que telle, et de relier (*relate*) des catégories

langagières (*lectal*) à des catégories sociales<sup>22</sup>. Elle fait donc appel aux processus d'indexicalisation, c'est à dire de mise en lien de variantes linguistiques et significations sociales. Ces processus de mise en lien se produisent selon deux modalités, l'une ascendante (ou bottom-up) qui correspond à la saillance, et l'autre descendante (ou top-down) dans les processus de stéréotypie. D'après Buson, l'interaction de ces deux dimensions est essentielle dans la perception et l'évaluation du style, ainsi dans la représentation de la variation.

### **1.2.2.1 Perception : modalité descendante**

La modalité descendante, par stéréotypie, s'appuie sur une perception globale de l'énoncé, associée à son contenu et/ou au locuteur par exemple, et est structurée par un horizon d'attentes fondé par les représentations préalables de l'individu. Dans ce type de perception globale, le biais cognitif désigné par le terme *effet de halo* (aussi appelé effet de notoriété ou de contamination) peut jouer un rôle important. Cet effet se fonde sur les représentations que l'on se fait de quelque chose (une personne, une marque commerciale, un discours) et décrit la tendance que l'on a à sélectionner perceptivement des informations qui confirment nos premières impressions, nos jugements préalables (*Effet de halo*, s. d.). En d'autres termes (ceux de Rosenzweig, 2009), « l'effet halo consiste à inférer d'une impression générale une caractéristique spécifique ». Ce professeur de management décrit, par plusieurs exemples éloquentes, la difficulté des individus à évaluer un tout différemment d'une partie de ce tout. Il relate, par exemple, comment la popularité de George W. Bush avait augmentée après les attaques du 11 septembre 2001, et qu'un sondage a montré que les citoyens évaluaient de manière significativement plus positive sa politique économique qu'au paravent. On sait aussi que les enseignants qui perçoivent un élève comme 'bon élève' (sur la base de notes et/ou appréciations préalables) auront tendance à attribuer des notes et appréciations meilleures que dans le cas inverse (effet pygmalion dans les expériences de Robert Rosenthal, « Effet pygmalion à l'école », s. d.)<sup>23</sup>.

Cet horizon d'attente peut donc aussi être le résultat de « croyances socialement partagées concernant les caractéristiques communes d'un groupe social » (Louvet, 2005, cité indirectement par Buson, 2009). L. Buson mobilise l'exemple du *baby talk* ou du *foreigner talk* pour illustrer cette tendance à anticiper des styles communicatifs en se

---

<sup>22</sup> ma traduction

<sup>23</sup> La puissance de ce biais cognitif est remarquable car il fonctionne aussi de la même manière sur la performance de rats à résoudre un labyrinthe (idem)

basant sur des représentations préalables et sur la catégorisation des individus comme « prototype d'un groupe et de leurs usages ». Sur ce point, notre enseignant G. Depau nous racontait comment son accent italien en français provoquait parfois chez ses interlocuteurs une anticipation d'une maîtrise pauvre du français, et que cela se manifestait par des surarticulations et/ou autres adaptations stylistiques, ou carrément par un *switch* à un italien rudimentaire qui provoquait des échecs de communication. L'étude menée par Rubin (1992) offre un exemple éloquent de l'influence des stéréotypes sur la perception. Il a exposé des étudiants américains au discours d'une enseignante ayant l'anglais comme langue maternelle. La parole était perçue en l'associant tantôt à un visage catégorisé comme asiatique et tantôt à un visage catégorisé comme caucasien. Les étudiants exposés au visage perçu asiatique ont déclaré percevoir un « fort accent » et avoir des difficultés de compréhension ce qui n'était pas le cas pour les étudiants exposés au visage perçu comme caucasien. Les représentations alors mobilisées sont de l'ordre de l'individuel et du social, et ainsi elles interagissent parfois avec les idéologies. Les individus projettent leurs représentations des groupes sociaux sur les pratiques langagières et, lors de l'interaction, les individus cherchent à se positionner l'un par rapport à l'autre, dans des processus de catégorisation non figés (car « cette catégorisation peut [...] changer au cours d'une conversation, et le même individu peut être classé selon plusieurs ensembles » (Bachmann, Lindenfeld et al., 1981: 135, via Buson, 2009). De plus, le style étant toujours hétérogène, l'individu en réception aura tendance à homogénéiser ce qu'il perçoit de manière à réduire les dissonances cognitives provoquées par la non-congruence de certains traits.

### ***1.2.2.2 Perception : modalité ascendante***

Au contraire de la précédente, la modalité ascendante de la perception du style met en jeu une perception ciblée qui s'appuie sur la *saillance* de certaines unités. Le terme de saillance décrit la propension à capter l'attention, à être perçu 'en premier'. Par exemple, un élément rouge dans un tableau tout en nuances de bleu sera perçu de manière plus saillante que les éléments bleus de ce qui devient alors le décor. En linguistique, un élément saillant sera un trait qui ressort de cette manière 'prioritaire', « au point de prendre une importance cognitive particulière et, par exemple, d'axer sur cet élément la réaction ou la réponse à l'énoncé » (Landragin, 2005: 157, cité par Buson, 2010). Comme le remarque Buson, cette définition pose la question des facteurs qui déterminent la prédominance d'une variante ou d'un trait sur un autre. En phonétique, domaine dans lequel la notion est souvent mobilisée, seront saillants les éléments d'avantage imprévisibles d'un système

(comme une suite de phonèmes rare dans une langue donnée). L'imprévisibilité est aussi au cœur de la définition que propose Péter Rácz (2013) dans l'ouvrage où il s'attèle à appliquer cette notion à la sociolinguistique. Il propose un examen critique des approches sociolinguistiques antérieures de la saillance, en procédant à un état de l'art de la notion chez Trudgill (1986), Kerswill & Williams (2002) et Auer, Barden & Grosskopf (1998) (p. 27 à 30). Traduction de C. Trimaille dans son compte rendu de lecture (2015) :

« Un segment est saillant cognitivement s'il est inattendu par rapport à un éventail de productions possibles. Une variable dont une des variantes est cognitivement saillante, peut, à son tour, être un indice d'appartenance sociale, devenant socialement saillant pour les membres de la communauté linguistique »

Ce phénomène peut aussi être en lien avec le contexte linguistique, par exemple le locuteur peut emphatiser un élément grâce à des ressorts prosodiques ou sémantiques, ou extralinguistique, par exemple dans le cas d'unités chargées sémantiquement pour un individu ou un groupe (*sang*, *serpent*, ou *hystérique* par exemple). Dans ces trois cas de figure décrits par Landragin (2005: 157, via Buson, 2010), le phénomène de saillance « n'est pas dissociable de l'individu qui perçoit le message » (Buson, 2010), en ce qu'il est directement rattaché à sa subjectivité. C'est d'ailleurs ce qui rend la définition de la saillance circulaire car elle pourrait se résumer en 'est saillant ce qui est perçu comme saillant' (Kerswill & Williams, 2002 via Buson, 2010).

Les phénomènes liés à la saillance semblent jouer un rôle important dans celui de la *restauration sociolinguistique* (décrit par Buson et al., 2022) qui désigne la tendance des locuteurs à homogénéiser en production des énoncés stylistiquement hétérogènes. Les auteur.ice.s ont demandé à des locuteurs de répéter des énoncés présentant des marques typiquement attribuées à un style formel et informel, comme par exemple *wesh mais tu n'as pas compris*, et ont constaté une homogénéisation de l'énoncé en production, allant dans le sens de la variante saillante qui confère à l'énoncé une certaine « couleur stylistique ».

### **1.2.2.3 Interaction des deux modalités**

La perception du style apparaît comme résultant de l'interaction des deux modalités décrites ci-dessus, dans un processus perceptif et évaluatif qui s'autoalimente : les éléments saillants agissent comme des indices, qui permettent d'activer des catégories plus générales (stéréotypes) (Michinov & Monteil, 2003, cité par Buson, 2010). Si les éléments

saillants sont perçus comme en adéquation avec les représentations préalables, les associations indexicales seront conservées ou renforcées ; si le récepteur reçoit des éléments qu'il perçoit comme hétérogènes, les associations pourront être remises en question ou reconfigurées.

### **1.2.3 Variation diaphasique et facteurs sociolinguistiques**

Dans la partie précédente, nous avons pu concevoir les liens perceptifs entre variation diaphasique et variation diastratique : les locuteurs sont pluristyles et mobilisent différentes variantes selon divers critères, ces variations peuvent être perçues comme liées au style mais aussi comme des indices pour catégoriser les locuteurs et leurs parlers. Dans cette partie, nous nous intéresserons aux variables sociolinguistiques qui influencent la production de ces variantes. Nous commencerons par celle du milieu social, poursuivrons sur celle du genre et terminerons sur les aspects liés au plurilinguisme.

#### ***1.2.3.1 L'influence du milieu social***

L'influence du milieu social sur la production des variables sociolinguistiques chez les enfants n'est aujourd'hui plus à prouver. En effet, de nombreuses études décrivent la précocité et la robustesse de ces effets durant l'enfance. On constate de façon renouvelée et dans divers contextes linguistiques que l'usage de multiples variantes standard est corrélé avec le statut social de la famille. En bref, les enfants les plus favorisés socialement et économiquement produisent davantage de variantes standard (et socialement valorisées). Chabanal (2003, via Nardy, 2008) constate que, dès leurs 3 ans, les enfants des classes sociales les plus favorisées produisent d'avantage de liaisons facultatives que les enfants de familles plus pauvres (12,8% contre 5,4%) ; de même, les travaux de Diaz-Campos (2005, via Nardy, 2008) sur des enfants hispanophones vénézuéliens rejoignent le précédent constat de la précocité de l'effet du milieu social en montrant que, chez les enfants de 3 à 6 ans, le /d/ en position intervocalique (variable standard) est d'avantage maintenu par les enfants des milieux les plus aisés. Ces résultats, (corroborés par ceux de Nardy, 2008 ; Martin, 2005, ou encore Chevrot, 1991) convergent vers l'hypothèse que « l'usage des variables sociolinguistiques soient directement héritées du milieu d'origine de l'enfant du fait de son environnement langagier » (Nardy, 2008). De plus, Nardy et al. (2015) remarquent que, pour la variable des liaisons facultatives en français, les différences s'accroissent avec l'âge (entre 3 et 6 ans) et qu'elles perdureraient à l'âge adulte (à l'âge adulte, les inégalités linguistiques sont liées aux phénomènes de glottophobie et

d'insécurité linguistique, Blanchet, 2009). C'est la précocité de ces différences qui enjoint les autrices (Nardy et Buson) à déterminer qu'elles se construisent au sein du milieu familial plus qu'elles ne résultent de processus de différenciation plus tardifs.

### ***1.2.3.2 L'influence du genre***

Si de nombreuses études<sup>24</sup> dans le domaine de l'acquisition affirment une supériorité des filles en termes de précocité sur la variable du nombre de mots prononcés jusqu'à trois ans (Hargis & Pagis, s. d.), des usages linguistiques différenciés selon les genres ne sont pas catégoriquement établies. En effet, les études semblent se contredire. Nardy et al. (2015) remarquent trois directions dans les résultats dont on dispose sur la question et regroupent les études selon trois groupes. Le premier groupe ne constate aucun effet du genre sur les variables sociophonétiques suivantes entre 2 et 9 ans : la variable ( $\theta$ ) chez les enfants australiens (Ingram, Pittam & Newman, 1985) ; la variable (-ing) chez des enfants états-uniens (Patterson, 1992; Roberts, 1994) ; ou encore celle de la production des liquides /R/ et /l/ en contexte post-consonantique final pour des enfants francophones (Chabanal, 2001). Au contraire, le deuxième groupe d'études constate des tendances différenciées chez les enfants, qui se conforment aux tendances chez les adultes (Romaine, 1984 ; Macaulay, 1977). Le troisième groupe d'études montre des tendances enfantines allant à l'encontre de celles des adultes de leurs communautés linguistiques (Chevrot, 1991).

### ***1.2.3.3 Perspective intersectionnelle***

Sur ce point, Chevrot (1991) observe que la variable du genre n'est pertinente que lorsqu'elle est mise en relation avec celles du milieu social et de la situation de communication. Il remarque que seules les filles de milieux les plus aisés modifient leurs usages en fonction de la situation (à 6-7 ans). Et d'ailleurs elles emploient étonnamment d'avantage une variante moins standard en situation formelle (suppression du /R/ post-consonantique final). L'hétérogénéité de ces résultats semblent liée au fait que, le genre étant une construction sociale : il se construit et se réalise différemment selon les contextes, les groupes et les sociétés. En effet, l'hypothèse des modes de socialisation comme facteur de ces différences est soutenue par l'étude de Bouchard et al. (2009), sur des enfants francophones du Québec, qui montre que les compétences linguistiques des

---

<sup>24</sup> Fenson et al.,1994; Galsworthy et al., 2000; Hyde & Linn, 1988; Maccoby & Jacklin, 1974, vus en cours avec Laurence Buson

enfants sont liées à leurs activités et leurs intérêts genrés : par exemple les garçons sont plus rapides que les filles pour nommer les véhicules. La nécessité de considérer la variable du genre dans un cadre intersectionnel est aussi le constat de Hargis et Pagis (s. d.) pour leur étude sur des enfants de moins de deux ans : elles constatent que de nombreuses différences langagières sont à expliquer par des modes de socialisation différents, notamment liés des « univers symboliques » distincts (selon le genre et la classe sociale) et des activités différentes (par exemple regarder la télévision, jouer à s'occuper d'un bébé ou à la voiture).

#### **1.2.3.4 Compétence pluristyle et compétence plurilingue**

Si le répertoire langagier est un continuum comportant toutes les formes utilisées en production et en réception par le locuteur, on peut se demander dans quelle mesure les compétences pluristyles et plurilingues peuvent être traitées comme un tout. C'est la question qu'ont soulevée Buson et Biliez dans de leur étude sur les représentations enfantines sur les alternances codiques et stylistiques (2020 : 199). Elles ont observé les comportements *pluris* (plurilingues et pluristyles) d'enfants entre 9 et 12 ans et les ont comparés par l'entrée des stratégies communicatives pour lesquels les locuteurs mobilisent l'hétérogénéité de leur répertoire. En s'appuyant sur les propos de Gumperz (1989 : 111), qui remarquait déjà que le *code-switching* (CS) avait des fonctions communicatives semblables à celles des choix stylistiques pour les situations monolingues, elles ont tenté de retrouver les fonctions du CS dans les pratiques de *style-shifting* (SS) et ont observé des similarités. Premièrement, le SS, comme le CS, est mobilisé dans des stratégies identitaires d'inclusion et d'exclusion. Les autrices remarquent, dans les discours des enfants, des associations entre manières de parler et profils sociaux (« racaille », « bourge », « mal-élevé » etc.). De même, elles récoltent des discours construisant la dichotomie *eux* vs *nous* (notamment adultes vs enfants) ; ainsi que la mobilisation des fonctions cryptiques d'un *we-code* qui peut aussi servir à se distinguer ou même à provoquer les adultes. Elles ont en effet constaté que certains discours mettent en jeu la revendication d'une identité marginale associée à certaines marques linguistiques. La deuxième fonction retenue pour leur comparaison est celle d'action sur la relation interpersonnelle dans les phénomènes de convergence et de divergence : s'adapter à son interlocuteur, entrer en connivence ou l'impliquer davantage dans la conversation. En effet certains enfants disent s'adapter aux pratiques de leurs camarades ou emploient spontanément un style d'élève modèle lors de la simulation d'un échange avec un adulte.



Si les chercheuses constatent des fonctions communes au SS et au CS, elles soulignent certaines limites à la comparaison. En effet, si les enfants nomment les langues comme des systèmes distincts et peuvent donc concevoir des mélanges de langues, ils ne nomment que très rarement les styles (même les qualificatifs de soutenu ou familier sont très peu mobilisés). Lorsqu'ils sont nommés, les styles sont présentés comme des variétés étanches qui ne laissent pas la possibilité aux enfants de percevoir des mélanges. Pour tenter d'expliquer cette différence, les autrices avancent l'hypothèse que la perception des mélanges stylistiques serait plus difficile que la perception des mélanges de langues. Elle soulignent que sur ce point, la conception des enfants rejoint celle des linguistes étant donné que l'on décrit des congruences de traits et non des mélanges de systèmes distincts.

Buson et Biliez concluent en notant que la recherche de parallèles entre le CS et le SS n'est pas la question la plus pertinente étant donné qu'il ne s'agit en fait, pour le locuteur, que d'une même réalité : le répertoire est un continuum intégrant les langues, leurs mélanges ET les continuums stylistiques à l'intérieur de chacun de ces éléments. En conclusion, elles proposent de considérer le répertoire pluristyle comme un cas particulier du répertoire plurilingue.

## 1.3 Socialisation langagière

« Nan nan, c'est pas l'école qui nous a dicté nos codes, nan nan »<sup>25</sup>

La socialisation langagière est un cadre conçu en anthropologie linguistique (Hymes 1961 ; Ochs & Schieffelin 1984 ; Schieffelin & Ochs 1986) qui prend pour objets la socialisation *par* l'usage de la langue et celle *à* l'usage de la langue. La première décrit les processus de socialisation qui passent par des énoncés à visée socialisatrice, par exemple 'il faut se brosser les dents avant d'aller se coucher', alors que le deuxième cas concerne les énoncés qui ont pour objet l'usage de la langue, comme 'il faut dire merci' ou 'il faut vouvoyer les adultes'. Comme le rappellent Sterponi et Bhattacharya (2012) la socialisation langagière est à la fois un champ de recherche, une notion et un objet d'étude. Dans cette dernière partie de l'état de l'art, nous replacerons la dimension langagière dans le cadre plus large de la socialisation en nous appuyant sur divers sources issues de la sociologie et de la sociolinguistique, pour ensuite nous intéresser aux instances de socialisation (et de socialisation langagière), puis nous présenterons plus précisément quelques aspects et phénomènes de socialisation langagière.

### 1.3.1 Socialisation tout court

En sociologie, le terme de socialisation revoie à l'ensemble des processus par lesquels les individus apprennent à se comporter de manière conforme et adaptée au monde social dans lequel ils évoluent. Cela implique l'intégration des normes et les valeurs partagées dans la société, ainsi que leur intériorisation, de manière à ce que, à l'issue de la socialisation, les normes et valeurs de l'individu coïncident avec celles de son groupe social (de Singly, 2003). Néanmoins, il est évident que l'identité des individus dépasse largement l'ensemble de la culture qui a été transmise, faute de quoi on ne constaterait aucune diversité au sein d'un groupe culturel ou d'une famille. La socialisation est donc une ensemble de processus qui met en jeu conformation et individualisation, et ce, particulièrement à l'adolescence comme nous allons le voir. La conformation désigne l'intégration de l'individu à la société ou au groupe dans lequel il évolue (Castrà, 2013), alors que l'individualisation correspond au processus de construction de l'individu comme sujet (Béraud, 2012), qui passe par une singularisation et une autonomisation. Cette partie

---

<sup>25</sup> Extrait de la chanson *La boulette* de Diams, sortie en 2006, dans laquelle elle aborde le contraste entre l'école et la rue, et les apprentissages que ces deux sphères apportent durant l'adolescence.

est donc articulée autour de ces deux forces contradictoires : intégration au groupe et identification des individus.

#### **1.3.1.1 Transmission de normes et de valeurs**

D'après Peter L. Berger (cité par Castra, 2013), la socialisation n'est pas réservée aux enfants et aux jeunes, c'est un processus continu qui se construit tout au long de la vie des individus. On distingue néanmoins deux grandes étapes : la socialisation primaire (qui correspond à la période de l'enfance) et la socialisation secondaire (à l'âge adulte, par exemple celle au travail) qui se fonde sur les acquis de la première, et peut la continuer et/ou la transformer. D'après Lahire (s. d.), la distinction entre ces deux types est importante car elle permet de considérer une socialisation essentiellement familiale et très précoce lors de laquelle l'enfant, n'ayant pas de possibilité de constater la multiplicité des habitus, conçoit *son* monde comme *le* monde (Berger et Luckmann, 1966, via Lahire), ce qui ne serait pas le cas lors d'une socialisation au travail par exemple. D'après Pierre Bourdieu (1980, via Lahire), c'est notamment cette absence de concurrence lors de la socialisation familiale qui explique le poids de l'origine sociale. Sa notion d'*habitus* permet de décrire la diversité des modes de socialisation et des effets en jeu dans les processus selon les groupes sociaux (bourgeoisie vs milieu populaire par exemple). En effet, pour Bourdieu, la socialisation « est au cœur de la continuité des structures sociales » (via Bolliet & Schmitt, 2002).

#### **1.3.1.2 Tension entre socialisation et individualisation**

Si la socialisation a pour effet ce conditionnement des individus de manière à ce qu'ils correspondent à ce que la société / leur groupe attend d'eux, on ne peut raisonnablement pas réduire l'individu aux normes et aux valeurs qui lui ont été transmises. La société est composée d'une pluralité de valeurs et normes qui sont en concurrence, et le changement social ne peut se penser qu'en considérant des facteurs exogènes (Bolliet & Schmitt, 2002). En effet, les processus de socialisation mettent l'individu en tension entre les processus d'adhésion aux pratiques communes et son individualisation, indispensable pour se considérer comme une personne à part entière. Si Bourdieu a précisément décrit, dans le cadre de sa théorie de la domination, les manières qu'ont les sociétés de façonner les individus « à la manière d'un moule et de son empreinte » (de Singly, 2003, p.28, via St-Germain Blais, 2013), la sociologie moderne propose de considérer la part active de l'individu dans ces processus. Pour Lahire (2005), l'humain est pluriel, du fait qu'il intériorise plusieurs habitus liés aux différents contextes

dans lesquels il évolue. Par exemple un homme d'affaires qui joue au foot le dimanche enregistre des manières de penser et d'agir qu'il mobilise de manière différentes selon le contexte. L'auteur dépasse ainsi le dilemme déterminisme vs liberté : l'individu est libre, mais ses choix sont soumis à divers facteurs externes. Kaufmann (2001) le rejoint sur ce point car, pour lui, la socialisation est un processus d'incorporation d'habitudes qui seront activées selon les contextes.

### **1.3.2 Instances de socialisation**

On entend par instances de socialisation l'ensemble des acteurs (groupes ou institutions) qui participent aux processus de socialisation des individus. On distingue en général les institutions participant à la socialisation primaire (famille et école) et celles des socialisations plus tardives (groupes de pairs durant l'enfance et l'adolescence, puis plus tard entreprises, partis politiques, et toutes autres communautés de pratiques). Dans cette partie nous décrirons les fonctionnements des instances influant durant la socialisation primaire : la famille et l'école, puis nous rendrons compte de la réflexion des auteurs sur l'évolution et les changements de ces instances au 21<sup>ème</sup> siècle.

#### ***1.3.2.1 Instances de la socialisation primaire***

D'après Bolliet & Schmitt (2002), les sociologues et psychologues s'accordent pour considérer l'enfance comme un moment privilégié de la socialisation. À l'âge précoce, c'est à la famille puis à l'école que reviennent cette tâche de transmission. La continuité du lien social est assurée par les générations précédentes et c'est l'interaction entre ces générations qui maintient la société.

On peut distinguer différents modes de socialisation. La socialisation manifeste relève d'une action éducative consciente et délibéré de l'adulte à l'enfant. Ainsi, s'inscrivent dans ce cadre l'ensemble des activités proposées par l'école, et certaines du cadre familial comme par exemple les parents qui lisent un livre ou emmène leur enfant au musée. Au contraire, la socialisation latente passe par une influence diffuse et non-intentionnée, qui ne relève pas d'une démarche méthodique. Par exemple les manières de s'habiller, les goûts musicaux ou les habitudes alimentaires peuvent être transmises par simple exposition de l'enfant aux pratiques des adultes (on retrouve ici la notion d'*habitus* de Bourdieu). On distingue également la socialisation par imitation (des adultes, des pairs), par injonction (explicitation des normes et de règles par les adultes) et la socialisation par

interaction (les individus se comportent en fonction des autres et s'adaptent à leurs réactions).

### ***1.3.2.2 Les instances traditionnelles au 21<sup>ème</sup> siècle***

D'après plusieurs sociologues, notre époque présenterait des changements quant aux instances de socialisation que sont la famille et l'école. Dubet (2008) décrit un déclin des autorités institutionnelles menant à une « crises des valeurs » et pointe les difficultés de nos sociétés à concevoir d'autres modèles que ceux que proposaient une église puissante ou une école autoritaire par exemple. Béraud (2012) décrit une accélération des processus d'individualisation, liée à de nouvelles formes d' « injonction sociale [à] 'être soi' » de manière authentique et singulière, et explique cette accélération par à une libération des « carcans collectifs et des assignations statutaires ». D'après De Singly (2003), un des changements majeurs au sein de la famille est que l'on est passé d'une conception de celle-ci qui valorise l'obéissance, à une vision qui reconnaît les compétences de l'enfant et qui montre une volonté de développer ses potentialités propres. Pour autant, la famille reste une instance de socialisation bien installée, bien qu'elle semble s'ouvrir à la co-construction (par exemple les enfants peuvent aussi proposer leurs activités culturelle et y initier leurs parents).

La massification de la scolarisation depuis les années 80 a participé à modifier l'institution qu'est l'école, en mettant en contact des populations qui étaient jusque-là plus éloignées les unes des autres. Les contacts entre des pairs diversifiés engendrent une pluralité culturelle et participent au fait que l'école ne soit plus la référence unique (Riley, 2011). De plus, l'accès aux réseaux sociaux numériques permet l'émergence de cultures juvéniles partagées et sans-doute d'avantage en adéquation avec les goûts et les pratiques des jeunes (Octobre, 2009). Ainsi, l'école n'a plus non plus le monopole du savoir.

On peut donc conclure que l'on assiste à un élargissement de la marge de manœuvre des individus, à une diversification de leurs sources de savoir et de transmission culturelle ainsi qu'à une autonomisation des pratiques (notamment familiales).

### **1.3.3 Socialisation langagière**

Comme nous le rappelle l'article consacré à la socialisation langagière de P. Lambert (2021) du dictionnaire de sociolinguistique (Hors-série Langage et Société), ce terme renvoie à l'ensemble de processus par lesquels les locuteurs les plus novices (enfants

ou jeunes locuteurs) « développent des dispositions à utiliser le langage, les langues ou d'autres ressources communicatives de manière culturellement et socialement appropriée ». Les processus de socialisation s'effectuent par deux modalités : la modalité verticale décrit une socialisation de l'adulte à l'enfant, et la modalité horizontale décrit les processus entre pairs. Nous proposons dans cette partie une réflexion sur divers facteurs qui jouent un rôle dans ces processus de socialisation langagière : en premier, les idéologies linguistiques lors de la socialisation primaire, puis le milieu scolaire en lien avec la socialisation horizontale, et pour finir les médias numériques pour l'adolescence.

### ***1.3.3.1 Socialisation langagière précoce et idéologies linguistiques***

L'étude des processus de socialisation langagière confronte les chercheurs aux phénomènes de détermination sociale et aux spécificités culturelles qui peuvent biaiser une analyse à cause de l'ethnocentrisme<sup>26</sup>. Pour illustrer ces difficultés, nous avons vu en classe l'exemple de l'évaluation du niveau de langue destinée à mesurer les compétences langagières d'enfants allophones dans leur L1. On demandait aux enfants de nommer, dans leur langue, des objets du quotidien. Une évaluation qui prendrait pour grille d'analyse notre culture spécifique pourrait considérer que la méconnaissance du mot 'radiateur' attesterait d'un retard de langage, alors que la non maîtrise de l'unité peut être due au fait que l'enfant n'a pas de radiateur dans sa maison, et n'a donc pas eu besoin du référent.

L'article de Riley (2011) présente diverses études qui se sont intéressées aux corrélations entre idéologie linguistique et socialisation langagière verticale. L'autrice démontre par sa revue d'études que « les croyances culturelles concernant l'acquisition du langage ont des effets sur les routines de socialisation langagières utilisées par les éducateurs (caregivers and educators) »<sup>27</sup>. En effet, si l'idéologie selon laquelle les enfants sont des locuteurs moins compétents et nécessitent d'être exposés à la langue de manière à l'acquérir est partagée par toutes les cultures, les opinions concernant les manières d'enseigner le langage diffèrent. L'autrice constate que les idéologies à propos de l'acquisition du langage diffèrent notamment sur les manières et les degrés d'explicitation nécessaires à l'enseignement du langage, et que ces paramètres sont en relation avec ceux de l'organisation sociale du groupe donné. Par exemple, l'étude de Demuth (1986) décrit les routines de socialisations langagières des Basotho (Afrique du Sud), qui se déroulent en structures triadiques lors desquelles les locuteurs aguerris montrent les formes attendues et

---

<sup>26</sup> Ou plutôt du sociocentrisme, terme notamment proposé par Bres (1989)

<sup>27</sup> ma traduction

les requièrent à l'enfant en attachant plus d'importance à la correction pragmatique (termes d'adresses par exemple) qu'à la correction grammaticale. D'après l'auteur, ces méthodes sont à mettre en lien avec le fait que la société des Basothos est '*rank-stratified*' (que l'on comprend comme 'stratifiée par statut social'), d'où l'importance de s'adresser aux personnes selon les normes appropriées. À l'extrême inverse, l'étude de Heath (1983) chez des '*Rural African American*' (une communauté noire des campagnes états-unienne) décrit comment l'idéologie selon laquelle les enfants ne peuvent pas être 'forcés à parler' (*made to talk*) entraîne des modes de socialisation dans lesquels les adultes ne corrigent pas les enfants et n'essayent pas d'interpréter leurs tentatives précoces. L'autrice souligne que, ces enfants allant à l'école publique, ils sont mélangés avec d'autres qui ont eu une socialisation verticale plus explicite et elle constate que, en conséquence, les enfants '*Rural African American*' ne maîtrisent pas certaines des tâches pour lesquelles on demande justement aux enfants de nommer des choses. On peut donc constater des systèmes davantage centré sur l'enfant, alors que d'autres sont centrés sur l'adulte. De plus, d'après Riley, plus la société est égalitaire, plus les locuteurs experts accorderont de l'importance à la correction grammaticale, alors qu'à l'inverse, les sociétés *rank-stratified* porteront une attention plus soutenue à la correction pragmatique. On constate ici la place que peut tenir l'adaptation stylistique dans les processus de socialisation ainsi que vis-à-vis de la sphère de l'idéologie langagière. On remarque aussi que les modes de socialisation langagière qui ont cours dans la famille peuvent avoir une influence sur la réussite aux tâches langagières de l'école.

### ***1.3.3.2 Milieu scolaire et socialisation entre pairs***

Lors de mes discussions avec des adolescents qui fréquentent le collège, j'ai souvent été frappée de constater à quel point les jeunes sont, à cette époque de leur vie, en contact constant les uns avec les autres. Ils suivent les cours en groupe-classe, certains mangent ensemble le midi à la cantine, et il paraît que le contact ne se rompt pas forcément le soir, quand ils rentrent dans leurs familles, car ils peuvent continuer d'échanger grâce à leurs téléphones ou ordinateurs. En effet, dès le début de leur scolarité, les enfants vivent en communauté et bénéficient de moments de (relative) liberté, comme ceux de la récréation, durant lesquels ils se socialisent entre pairs. Delalande (2002) remarque, durant son étude ethnographique de cours d'écoles que, si cet espace peut paraître chaotique de l'extérieur, il est en fait structuré en groupes d'enfants qui se rassemblent pour jouer. Elle souligne que la solitude dans une cours d'école présente pour l'enfant les risques de

s'ennuyer ou de se faire attaquer par les autres. Pour elle, le groupe a pour fonction, en plus de l'objectif de s'amuser, de se prémunir de ces risques. Dans l'article qui rend compte de son étude, elle s'intéresse à la faculté des enfants à se regrouper. Elle note que, si l'école est sûrement une institution qui donne une grande place à l'individualisme (notamment par sa conception de l'apprentissage qui passe par des performances individuelles), elle propose aussi une forte conception du groupe, liée à la vie en collectivité, et qui habitue les enfants à « faire ensemble ». Delalande décrit la cour de récréation comme un lieu important de la socialisation enfantine et remarque qu'il est peu investi par les enseignants de primaire, qui surveillent en interagissant peu avec les enfants. Elle souligne que s'il paraît regrettable que l'importance de cet espace de socialisation ne fasse pas l'objet de la formation des enseignants, son travail de recherche permet de constater les bénéfices de cette démarche pédagogique. En effet, l'autrice remarque que dans l'école ou les enseignantes étaient le plus présentes aux temps de récréation (en reprenant les comportements déplacés par exemple), elles ne laissaient pas l'occasion aux enfants de régler leurs histoires entre eux ni de se « limiter par eux-mêmes ». Pour l'autrice, la récréation moins monitorée permet aux enfants de réinvestir les règles de l'établissement, et de construire leur univers dans un contexte structurant. Elle souligne qu'à l'école, les enfants ne se résument pas à leur rôle d'élèves, et que c'est par la socialisation entre pairs dans cet espace qu'il « s'approprient la société ».

### ***1.3.3.3 Médias numériques comme espaces de socialisation***

Une des caractéristiques des populations juvéniles occidentales actuelles est leur maîtrise et leur pratique des outils numériques. On entend dans les discours médiatiques et ordinaires les expressions 'génération du numérique' ou même '*digital native*'. Pour Sonia Livingstone, cette dernière expression sous-entend une nouvelle sorte de jeunes, presque une nouvelle espèce, qui serait radicalement différente des autres générations (2010 via Balleys, 2017 qui la rejoint sur ce point). Ce ne sont pas là les propos tenus par les experts de la socialisation adolescente qui soutiennent que si les moyens d'expression changent, les pratiques juvéniles ne sont pas entièrement déterminées par la révolution numérique (Balleys, 2017). D'après cette autrice, l'usage du numérique est devenu une préoccupation sociale, souvent accompagnée d'une peur du changement ou de l'anticipation de dérives potentielles et renforcées par un « réflexe de dépréciation des pratiques juvéniles ». Balleys signale sur ce point que deux biais sont à prendre en compte : seuls les problèmes sont portés à l'attention des adultes et la médiatisation de ces problèmes met l'accent sur le pire.



Dans sa revue de littérature, elle propose une réflexion autour des effets des nouvelles technologies sur les processus de socialisation adolescente et sur la construction de soi que cela implique. Elle oriente son analyse sur les *médias numériques* qu'elle définit comme les outils qui impliquent une dimension interactionnelle, destinés à la communication et à la mise en relation des individus. Elle précise que si son travail est centré sur les jeunes, ce qui s'applique à cette population ne concerne rarement qu'eux.

Comme nous l'avons déjà vu, la socialisation adolescente implique l'objectif de se différencier des pratiques enfantines : de 'faire grand'. D'après de Singly (2000), on assiste alors à des formes d'autonomisation relationnelles. Pour Balleys (2012), cela signifie aussi être capable d'entrer en relation intime avec des autres signifiants. En effet, durant la socialisation adolescente, les pairs deviennent l'instance principale de légitimation de soi : ce sont eux qui vont valider ou invalider l'identité performée par l'individu (Balleys, 2017). Les médias numériques étant un espace éminemment relationnels, ils seront un terrain privilégié pour faire reconnaître son identité sociale. Stern (2008, cité par Balleys, 2017) souligne d'ailleurs que, d'après les jeunes qu'il a rencontrés, l'une des principales motivations à publier est d'obtenir des retours de ses pairs. Pour Balleys, on assiste à une redéfinition de la notion d'intime entraînée par de nouvelles injonctions au partage. En effet, les médias sociaux offrent « l'opportunité de mettre en scène un lien social privilégié » : une relation amicale ou amoureuse pourra être documentée, et son partage permet de saisir cette intimité comme une ressource symbolique de valorisation de soi et de l'autre (Tisseron, 2011, p. 127, via Balleys, 2017). Balleys note d'ailleurs qu'une grande preuve de confiance chez de nombreux jeunes est de donner le code de déverrouillage du téléphone ou les mots de passe d'un compte. De plus, Schwarz (2011, p. 78, via Balleys, 2017) rappelle que, contrairement aux échanges oraux, les discussions numériquement médiées comme les textos ou les *chats* peuvent être conservées, enregistrées ou 'capturées' par capture d'écran. C'est pourquoi, pour Balleys et Schwarz, ces conversations médiées ne doivent plus être considérées comme dyadiques - ni comme conversation de groupe - mais plutôt comme comportant plusieurs participants, « certains visibles et d'autres cachés » (Balleys, 2017). Cela n'est pas sans rappeler le cadre participatif de Goffman qui décrit des participants non-ratifiés, qui peuvent être, dans le cas discuté, soit des *overhearers* (si le locuteur est conscient de leur existence) ou des *eavesdroppers* (si le locuteur pensait que l'échange ne serait pas partagé).

Pour Laurence Allard, chercheuse en sciences de la communication, le téléphone n'est pas seulement un outils de mise en lien avec les autres, mais aussi un « moyen de communication avec soi-même ». À la manière d'un journal intime, il pourra « accueillir des explorations identitaires » (Allard, 2014, p. 140-141, cité par Balleys, 2017), et être un outil d'expression de soi (par exemple, l'objet pour être personnalisé et esthétisé) qui accompagne l'individu tout au long de ses activités. Elle le compare à un animal de compagnie en le décrivant comme un 'compagnon de l'espèce téléphonique'. En d'autres termes, « le mobile apparaît comme un prolongement corporel, dont l'usage relève de l'intime » (ibid., p. 8). Les médias sociaux donnent accès à de nombreux outils d'expression de soi (photos, statuts, émoticônes et autres ressources symboliques de l'écrit) investis pas les utilisateurs dans un « exercice permanent d'énonciation de soi et d'ouverture sur l'autre » (Amri et Vacaflor, 2010, p. 2, via Balleys, 2017).

Balleys note que, loin de constituer des pratiques détachées de 'la vie réelle', « la sociabilité médiatisée s'expérimente et se négocie dans le prolongement de la sociabilité en présentiel, en particulier scolaire » (2017). En outre, les espaces de communication médiée sont aussi régis par des normes communicatives assez fortes. Coutant et Stenger (2010, p. 6, via Balleys, 2017), énoncent une règle « [d']orientation positive des échanges », que Balleys (2016) décrit comme des règles de *politesse et de réciprocité*. Par exemple, sur Facebook (exemple déjà un peu daté), l'officialisation d'une nouvelle relation de couple appelle un commentaire de félicitation, et ce commentaire appel une forme de reconnaissance de la part du publieur (comme un *like* ou un remerciement).

La plus grande nouveauté apportée par les médias numériques est sans-doute que les ressources symboliques que constituent les amis et les relations sociales sont maintenant quantifiables : le nombre de *followers* sur Instagram atteste d'un large réseau social et les *like* sur une photo apporte un prestige attestable de tous (Balleys, 2017).

#### **1.3.3.4 Normes en sociolinguistique**

Ayant établi que la socialisation langagière est notamment définie par la transmission / intégration de normes, il semble pertinent de s'attarder à définir la notion de norme en sociolinguistique. En effet, si le terme 'la norme' évoque le standard prescriptif notamment induit par les instances de socialisation, la réalité linguistique et sociolinguistique des pratiques des locuteurs ne peut être comprise qu'en établissant l'existence d'une pluralité de types de normes. Bourdieu (1977) établissait, au sein d'un *marché linguistique* global (lieu d'attribution des valeurs sociales aux formes

linguistiques), des *marchés francs*, dans lesquels une forme donnée peut porter une toute autre valeur. Par exemple, si l'usage d'une langue dite 'de l'immigration' dans l'espace public peut provoquer des regards désagréables à l'encontre du locuteur, le même usage peut aussi, dans un autre contexte (avec d'autres locuteurs de cette langue par ex.), être fortement valorisée et apporter du prestige et/ou des avantages sociaux.

Pour décrire cette pluralité, Marie-Louise Moreau (1997) propose une typologie des différentes normes qui coexistent et interagissent dans l'espace sociolinguistique. Le modèle est basé sur la double conceptualisation de la langue qui est à la fois pratiques (produites et perçues par le locuteur) et discours (capacité à produire des attitudes langagières jugements évaluatifs). L'auteur distingue donc cinq types de normes (1997 : 219) :

1. *Les normes de fonctionnement* (aussi appelées normes objectives, statistiques ou de fréquence etc.) désignent l'ensemble des habitudes linguistiques propres à un groupe ou une communauté. Ces règles régissent les comportements linguistiques mais ne sont pas l'objet de jugement, de discours normatif ou de démarche didactique. Elles sont donc tacites et leur acquisition suppose une certaine pression exercée par le groupe pour produire des formes conformes. Un exemple de norme fonctionnelle partagée par la communauté francophone est de placer l'auxiliaire avant le verbe. Ces normes peuvent varier selon les groupes et se retrouver en concurrence. Dans la région Rhône-Alpes par exemple, les deux formes pronominales *je vais le faire* et *je vais y faire* sont en compétition.

2. *Les normes descriptives* (aussi appelée normes constatatives) explicitent les normes de fonctionnement. Elles décrivent les usages sans les hiérarchiser sur une échelle de valeur. Ce sont les normes que la linguistique cherche à dégager dans le but de « rendre compte le plus fidèlement possible des divers usages observés dans un échantillon représentatif de la langue » (Vézina, 2009 : 2).

3. *Les normes prescriptives* (aussi appelées règles normatives) sont sélectionnées au sein des normes de fonctionnement, et indiquent les usages prescrits par les instances qui possèdent le pouvoir d'imposer 'la' norme. Ainsi, les usages concurrents sont hiérarchisés sur une échelle de valeurs : les 'bons usages' seront ceux qui se rapprochent le plus de la variété de référence, dont l'hégémonie est établie par le *capital symbolique* (notion Bourdieusienne qui décrit les ressources matérielles et immatérielles qui confèrent du prestige et/ou de la crédibilité à un groupe ou une personne) détenu par la communauté dont elle est la norme de fonctionnement. En France, l'accent dit parisien est valorisé au

sein du marché linguistique unifié, cela étant dû au prestige symbolique dont jouit la capitale. Ainsi, les formes prestigieuses sont choisies sur des critères extralinguistiques, ce qui n'empêche que les instances normatives justifient les 'bon usages' sur la base d'arguments soi-disant linguistiques. Par exemple, la supériorité de la forme *aller chez le docteur* sur celle *aller au docteur* pourra être justifiée sur des arguments syntaxiques ou sémantiques alors que la forme 'fautive' est parfaitement intégrée au système de la langue et que son emploi n'engendre ni incompréhension ni d'ambiguïté.

4. *Les normes subjectives* (ou évaluatives) correspondent aux représentations et aux attitudes linguistiques propres aux individus et/ou aux groupes. Elles sont donc subjectives et représentent l'attribution d'une valeur (qui peut être émotionnelle, esthétique ou morale) aux formes. Si la priorité est accordée au capital symbolique on enverra des jugements tels que élégant vs vulgaire ; si c'est la tradition qui est valorisée on pourra juger les formes selon un critère de pureté ou d'étymologie ; si le groupe est le critère de référence, on pourra accorder aux formes des qualités telles que chaleureuse vs dur (notamment dans les représentations sur les langues, l'exemple typique est celui de l'italien chantant vs l'allemand froid).

5. Enfin, *les normes fantasmées* relèvent aussi du domaine des représentations et font appel à la théorie de l'imaginaire linguistique. Ces normes se situent au niveau individuel et/ou collectif et peuvent s'appuyer sur ou se greffer aux autres types de normes. Elles sont observables dans les attitudes d'hypercorrection, par exemple pour les phénomènes de fausses liaisons comme *ils sont Zincompris*, qui attestent du poids symbolique de la liaison facultative en français.

La typologie de Moreau montre la complexité et la pluralité des normes qui cohabitent dans un même espace linguistique. Dans ce mémoire nous verrons que la phase de socialisation langagière horizontale met en jeu ces différentes normes auxquelles les jeunes locuteurs sont confrontés et au sein desquelles ils doivent naviguer tout en ayant l'agentivité de participer à leur négociation.

### **1.3.4 Conclusion partielle**

Cette revue de littérature a permis d'aborder les trois grands thèmes qui sont ceux de ce mémoire, à savoir *l'implication de l'âge social* des locuteurs dans leurs pratiques langagières, que je propose d'analyser à travers le cadre de la *socialisation langagière* en observant les phénomènes relevant de *l'hétérogénéité* récoltés sur le terrain.

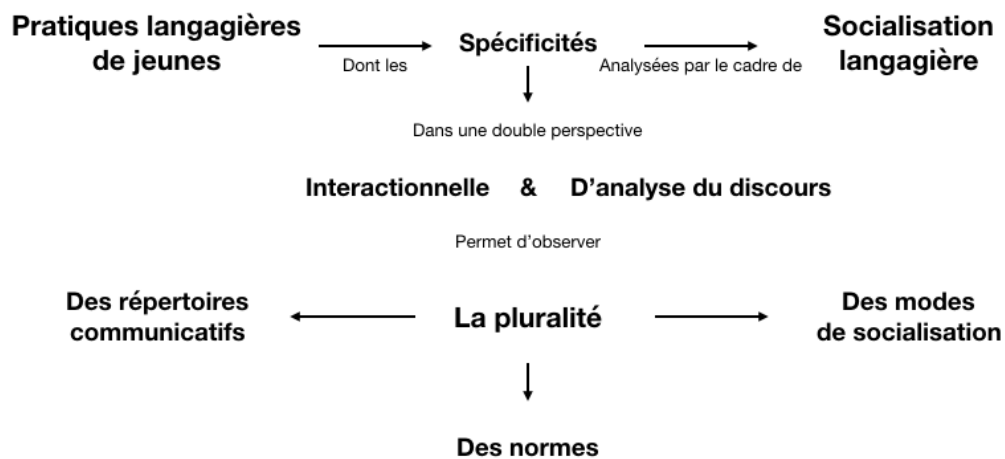
La première partie a permis d'explorer les spécificités de la population dont les pratiques langagières sont l'objet de ce mémoire, à savoir 'les jeunes'. Nous avons pu explorer l'univers symbolique et représentationnel qui entoure cette population et avons établi que les pratiques langagières de jeunes ne sont pas à analyser dans le cadre de la description d'une variété.

La deuxième partie visait à poser les bases sociolinguistiques qui permettent la description et l'analyse de la variation dans une démarche sociolinguistique. Largement inspirée par les travaux en acquisition du langage, elle permet de placer la période de l'adolescence en continuité de celle de l'enfance.

La dernière partie reprend notamment les éléments principaux proposés par la sociologie en ce qui concerne les processus de socialisation, ce qui permettra de replacer les phénomènes langagières analysés dans leurs contextes éminemment sociaux.

Les études qui concernent les pratiques langagières de jeunes, la socialisation enfantine et adolescente ainsi que celles qui prennent pour objet la variation linguistique se rejoignent en ce qu'elles montrent toutes l'importance de considérer la pluralité, que ce soit celle des pratiques intra et inter-locuteurs, mais aussi celle des modes de socialisation, des normes, des répertoires langagiers...

Au vu de tous ces paramètres langagiers et sociaux, je propose de me baser sur l'hypothèse que les dynamiques de socialisation sont déterminées par une pluralité de normes, qui sont réinvesties, relayées et négociées au niveau horizontal par les jeunes locuteurs dans leurs interactions, leurs discours et leurs pratiques. Cette hypothèse amène la problématique suivante : **quels phénomènes observables sont à même de constituer des entrées pour décrire les modes et les dynamiques de socialisation langagière dans un cadre pluriel et hétérogène ?** Cette problématique et les différents aspects qu'elle amène à interroger sont schématisés dans la figure ci-dessous.



L'hypothèse et la problématique établies ci-dessus impliquent une perspective à la fois interactionnelle (observations directes) et d'analyse du discours (représentations), ainsi que, comme on le verra dans la partie suivante, une démarche micro-sociolinguistique.

## **2 Partie 2**

-

### **Méthodologie : Sociolinguistique d'inspiration ethnographique au collège**

Comme le souligne J. Boutet (2021), en sociolinguistique, l'enquête de terrain est le moyen privilégié de recueillir des données. Cette démarche paraît en effet indispensable pour répondre à la problématique de ce mémoire car cette dernière porte notamment sur les *représentations* des participant.es ainsi que sur leurs *pratiques langagières* ordinaires. En sociolinguistique de terrain, les démarches d'inspiration ethnographiques permettent une compréhension fine des enjeux, des sujets et des interactions impliqués dans les phénomènes que l'on veut observer. Elles impliquent une rigueur particulière en ce qui concerne le *regard réflexif* que le chercheur devra porter sur son travail et sur ses démarches. En effet, elles engagent une nécessité d'*objectivation* du regard, et donc de prendre conscience et d'interroger les catégories que l'on a l'habitude de manipuler et par lesquelles on a l'habitude de raisonner. De cette manière, on pourra éventuellement percevoir les catégories effectivement pertinentes pour les individus que l'on veut comprendre : les catégories *émiques*. Dans l'optique d'appliquer une démarche d'inspiration ethnographique à cette étude de terrain, je suis restée vigilante, comme l'indique Olivier de Sardan (1995), à ne pas postuler l'homogénéité des divers objets d'étude, tout en cherchant à comprendre comment s'organisent leur hétérogénéité. En effet, ce dernier souligne que, au sein d'un groupe, les différents acteurs n'auront ni les mêmes représentations, ni les mêmes avis, (et j'ajouterais) ni les mêmes pratiques langagières. Pour lui comme pour Fassin (2020), ces éléments de divergences s'organisent à la manière des pièces d'un puzzle qui serait susceptible de donner l'accès à une image plus générale.

Cette partie méthodologique est composée de deux grandes parties, dans la première je présenterai les démarches qui ont été celles de cette enquête à travers les apports de la littérature et justifierai de ce qu'elle peut être considérée comme une enquête sociolinguistique d'inspiration ethnographique ; puis, la deuxième partie, axée sur les aspects plus concrets, abordera le terrain, les locutrices qui ont participé et le corpus de ce mémoire ainsi que la composition du corpus<sup>28</sup>.

## **2.1 Une démarche sociolinguistique d'inspiration ethnographique**

Dans cette partie, je propose d'exploiter les apports théoriques et les considérations pratiques récoltées dans la littérature qui ont motivé les démarches que j'ai suivi durant la

---

<sup>28</sup> Tout au long de cette partie (et de ce mémoire), je référerai à mon enseignant de référence Cyril Trimaille, qui a initié une étude sociolinguistique au collège et qui était présent lors de certains moments d'enquête.



construction de ce mémoire. Le premier point, sur l'entretien, permettra de clarifier la posture que j'ai souhaité adopter sur le terrain, ainsi que de présenter mon guide d'entretien. La deuxième partie portera sur l'observation directe et l'analyse des interactions, j'y présenterai les pistes de réflexion et d'analyse sur lesquelles a été basé mon travail en exemplifiant avec des données extraites du corpus. Pour finir, j'aborderai les démarches d'analyse et d'interprétation en explorant les notions de *scientificité* et de *généralisation* dans le cadre d'un raisonnement micro-sociolinguistique. Comme on pourra le constater au long de cette partie méthodologique, ce mémoire s'est construit dans une approche purement qualitative.

J'ai décidé de qualifier mon étude de terrain d'enquête sociolinguistique d'inspiration ethnographique car, comme on le verra dans cette partie, j'ai appliqué les recommandations des ethnographes à la construction de cette enquête. Néanmoins, je pense que l'on ne pourrait pas la considérer comme ethnographique à proprement parler en raison de la quantité de temps passé sur le terrain (je n'ai passé que quelques mois à visiter ponctuellement le collège) et de mon investissement dans la "vie collégienne", qui n'a été qu'assez superficielle. En effet, je n'ai pas assisté aux classes et je n'ai passé que quelques heures en observation dans la cour.

### **2.1.1 Les entretiens**

Le présent mémoire visant notamment à travailler sur les représentations des jeunes concernant leurs pratiques langagières et celles auxquelles ils sont exposés, il est apparu évident d'employer la méthode de l'entretien sociolinguistique. L'objectif principal de cette démarche est de récolter des données discursives qui donneront accès à des représentations dans une démarche *émique*, c'est à dire, selon le point de vue et les grilles de lectures des personnes interviewées. Pour ce mémoire, j'ai pu effectuer des entretiens de groupe qui ont permis de favoriser les interactions entre élèves et les mettre le plus à l'aise possible. Dans cette partie, je rendrai compte du contenu théorique en lien avec les démarches qui ont été celles de cette enquête sociolinguistique. Je commencerai par définir l'entretien en tant que situation de communication, puis proposerai une réflexion sur la construction des données issues de l'entretien, et pour finir je présenterai le guide que j'ai constitué pour mon terrain de mémoire.

#### **a) L'entretien comme échange**

Selon J.-P. Olivier de Sardan (1995), l'entretien est à la fois un récit, une conversation et une interaction. Cette triple nature amène plusieurs pistes méthodologiques et stratégiques. Premièrement, le chercheur pourra porter attention au fait que le récit que l'on recueille peut avoir deux fonctions : celle de récit à la première personne, l'enquêté.e sera sollicité.e à propos de son expérience personnelle ; ou alors celle de raconter des situations depuis l'extérieur, par exemple des situations auxquelles l'enquêtée aura assisté et qui pourront renseigner le chercheur. La conscience de ces deux fonctions est nécessaire pour replacer les informations dans leur contexte. Deuxièmement, en tant que conversation, l'entretien pourra se rapprocher d'une discussion banale, de manière à faciliter la parole de la personne pour qu'elle puisse se comporter le plus naturellement possible. Pour finir, l'entretien est une interaction, ce qui amène deux considérations. La première est que, en tant que genre interactionnel, l'entretien implique un ensemble de normes méta-communicatives qui seront maîtrisées à des degrés divers selon la connaissance et l'expérience de la personne concernant ce type particulier d'interaction. La deuxième est que le chercheur devra s'adapter à ce flou référentiel, par exemple en explicitant les consignes (par exemple en disant qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse). De plus, en tant qu'interaction, l'entretien constitue une négociation invisible qui s'organise en un *double bind*, entre les intérêts du chercheur (les éléments de réponse à ses questions de recherche) et les possibles intérêts de l'interviewé (s'exprimer librement, donner sa vision des choses, atteindre des objectifs personnels de représentation de soi et de sa communauté...). Ce dernier point implique que le chercheur doive faire preuve d'une rigueur particulière quant à la vérification et la contextualisation des informations récoltées, notamment grâce à la triangulation (comparer les pratiques décrites en entretien et les pratiques réelles en observation directe par exemple).

Durant mes visites au collège, j'ai pu constater la fertilité (au niveau des données récoltées) d'une relation suivie et de la posture relativement informelle que j'ai pu adopter avec les groupes que j'ai le plus fréquentés. Avec le groupe des quatrièmes par exemple, certaines de nos réunions prenaient plus la forme d'une discussion que d'un entretien, ce qui leur permettait de choisir les sujets de conversations ou de parler entre elles à certains moments, et éventuellement de m'expliquer de manière visiblement moins surveillée au fur et à mesure que nous nous connaissions (tant au niveau des sujets de conversation qu'au niveau du lexique par exemple). Néanmoins, la relation plus formelle et distante que j'ai entretenue avec des élèves que j'ai moins fréquentés a aussi permis d'explorer d'autres

problématiques de recherche, notamment quant au rapport aux normes socio-scolaires. En effet, certaines filles qui anticipaient une posture normative de ma part produisaient des discours qui, analysés en tenant compte du contexte, pouvaient révéler certains enjeux liés à la socialisation horizontale ayant lieu au cours de la scolarisation au collège (voir partie d'analyse sur les gros mots).

## **b) Construction des données**

Il paraît pertinent de souligner que, comme l'explique Olivier de Sardan dans son texte (1995), les données récoltées lors d'une enquête sociolinguistique ne sont pas des « morceaux de réel » que l'on aurait récoltés dans la nature. En effet, on préfère parler de *construction des données* (on parle aussi de *production d'observables*), l'expression faisant apparaître le rôle presque créatif du chercheur quant aux données, particulièrement constatable dans une situation d'entretien. En effet, étant compris dans les situations de communications (en tant que participant ratifié mais aussi lorsqu'il est seulement observateur), le chercheur influence ces situations. Ce *paradoxe de l'observateur* étant donc inévitable, il en revient au chercheur d'estimer quelle part des phénomènes est modifiée par sa présence et ses interventions. Il pourra donc, soit essayer de la réduire quand c'est possible, soit tenter d'en tirer parti en faisant de ces modifications des objets de son étude (comme je le mentionnais plus haut en référant à la partie d'analyse sur les gros mots). Cela me revoie aussi à un conseil que Cyril Trimaille me donnait quant aux relances dans l'entretien : si l'on produit une relance en exemplifiant, il faut avoir conscience de *l'activité langagière* que l'on est en train d'engager. Par exemple, dans une situation où un participant ne saurait pas quoi répondre à une question à laquelle le chercheur souhaite absolument attribuer une réponse, ce dernier pourrait lui proposer quatre choix, mais il devra considérer la réponse - non plus comme une réponse d'entretien - mais comme une sorte de réponse de questionnaire à choix multiple.

De manière à rendre compte de l'implication de mes discours et de ma présence sur le terrain dans les analyses, j'ai spécifié la méthode de recueil des données (entretien ou observation directe, présence d'un adulte, marques de conscience de porter les micros...). De plus, pour les situations d'entretien, je me suis appliquée à signaler si les propos des locutrices avaient été provoqués par mes questions ou spontanés.

## **c) Guide d'entretien, considérations pratiques et présentation**

La volonté de rapprocher la situation d'entretien à celle d'une conversation banale résulte notamment de l'engagement à limiter les effets de sa présence et de permettre à

l'interviewé de s'exprimer le plus librement possible. En effet, il me semble que la modalité d'entretiens de groupe de cette enquête a favorisé les échanges entre les locutrices. La démarche implique plusieurs tactiques concernant la conception et l'utilisation du guide. Premièrement, j'ai essayé le plus possible de me servir du guide comme d'un pense-bête, en adoptant une posture flexible qui permet l'improvisation de nouvelles questions et relances provoquées par la conversation, ainsi que, parfois, simplement laisser les locutrices choisir le sujet de conversation.

- 1 Mimi du coup / on va commencer la discussion / genre j(e) sais pas c(e) que tu veux faire
- 2 Norma bah déjà tu voulais nous parler du sénégal
- 3 Luz j(e) peux commencer d'abord mon histoire de nom d(e) famille

Source : *Échange nom de Luz*

De plus, ayant bénéficié d'une certaine aisance des participantes, durant les situations qui se rapprochaient davantage de la conversation, j'ai laissé les élèves interagir entre elles, ce qui m'a permis de récolter des interactions que je conçois comme à mi-chemin entre des données d'entretien et des données d'observation directe (bien que je les ai toujours signalées comme ayant été récoltées en ma présence).

*(l'enregistrement commence, elles sont en train de regarder quelque chose sur le téléphone)*

- 1 Mimi mais mon dieuE / mais mon dieuE
- 2 Luz r(e)garde la blanche là / cette grosse pute
- 3 Clem moi j'ai xxx
- 4 Mimi on a tous glow up

*(elles finissent leur discussion puis se mettent à m'écouter, je leur explique que je vais anonymiser et je leur propose de choisir leurs 'pseudos')*

Source : *Deuxième entretien avec les filles de quatrième*

En accord avec cette flexibilité, le guide d'entretien a pu, au fur et à mesure de l'enquête, être modifié selon les réponses des interviewés et les questionnements qu'elles provoquent (cf. *la récursivité de l'entretien*, Olivier de Sardan, 1995). En ce qui concerne la formulation des questions, j'ai tenté, le plus possible, de préférer des formes ouvertes, et de formuler des questions qui feraient sens pour la personne. Cela implique par exemple, de favoriser un lexique accessible : *mots* pour *lexique* ; *tournures de phrases* ou *manière de dire* pour les questions de syntaxe ou de style. J'ajouterai à cela, en reprenant un conseil de C. Trimaille, la nécessité de porter attention aux *représentations de soi* que nos paroles pourraient déclencher chez l'enquêté. Par exemple, je me suis posée des questions sur les

motivations des changements stylistiques dans le parler de locutrices adolescentes. Une des hypothèses que je formulais concernant ces changements dans le temps est celle de la convergence de pratiques liée à la volonté de s'associer à un groupe. Une formulation vulgarisée de cette hypothèse serait « est-ce que c'est pour imiter les autres ? », formulation fermée et susceptible de renvoyer une image de soi peu valorisante et qui pourra donc être évitée par la personne. J'ai donc préféré des formulations telles que « d'où vient ce changement ? ».

Ainsi, le guide d'entretien que j'ai constitué pour les élèves du collège s'articule autour des trois pistes de réflexions qui ont été celles de ce mémoire :

- **Les pratiques langagières de jeunes et les représentations de l'hétérogénéité langagière.** Tout d'abord je demandais aux participantes de décrire leurs 'manières de parler', ce qui amenait des qualifications telles que 'normal', 'courante' ou 'mal'. Puis je leur demandais en quoi leurs pratiques se distinguaient de celles des autres, ce qui a amené des qualifications de l'autre, tant sur son *être* que sur son *parler*, comme dans l'exemple ci-dessous dans lequel les filles de quatrième constituent des sociotypes<sup>29</sup> (l'un en recourant à une antonomase à partir du prénom d'un autre élève et l'autre à partir d'une caractéristique familiale ou ethnique) de manière à qualifier des pratiques différenciées selon les groupes (voir partie d'analyse *Qualificatifs à connotation ethnique*).

- 207 Clem **les insultes elles sont différentes en fonction des groupes**  
208 Luz oui  
209 Clem i(l) y a des insultes heu les les les personnes heu **les yohan** vont plus dire des insultes heu  
210 Luz banales / pas trop pas trop violentes  
211 Clem des des des jurons / alors que les les les les **les autres catégories donc les arabes tout ça** i(ls) vont dire insulter les mères insulter les des truc pornographiques tout ça (...) et c'est différent voilà

Source : *Échange tchip*

- **La socialisation langagière et les changements dans les pratiques durant la scolarité au collège.** Pour cette partie, je commençais par demander aux locutrices ce qu'elles percevaient des changements dans leurs propres pratiques depuis leur arrivée au collège, et les interrogeais sur les processus ou motivations (les raisons) de ces changements. Ces questions m'ont renseignée sur les représentations que se faisaient les

---

<sup>29</sup> Un sociotype est une catégorisation des individus et/ou des groupes en fonctions de caractéristiques (réelles ou prêtées) communes au groupe alors perçu. Nous définirons plus précisément cette notion dans la partie d'analyse dans laquelle elle sera mobilisée.

participantes des sources de diffusion des formes qu'elles considéraient comme nouvelles. Ainsi, les sources mentionnées par les participantes pouvaient être « les autres » ou les plus grands (cf. *entretien avec les sixièmes*), « quelques garçons » (cf *échange oui stiti*, filles de quatrième) ou encore la plateforme tiktok (cf *échange refs*, filles de quatrième).

- **La variation diaphasique et le style.** Les questions qui portaient sur le style et les manières de s'adapter à son interlocuteur ou à une situation visaient à récolter des représentations sur la variation stylistique (comment elle s'actualise, à quoi elle est associée) et à observer comment ces pratiques pouvaient être liées à certains rapports à la norme, à travers la mention de postures identitaires revendiquées par les locutrices. L'hypothèse que j'avais formulée préalablement était que les locutrices auraient une forte conscience métalinguistique de ces adaptations stylistiques, liée à leur âge et leur étape de développement de la compétence de communication (voir partie *Adaptation stylistique à l'enseignant*).

### **2.1.2 Observation directe**

Dans le but de suivre les indications de la littérature sur les démarches ethnographiques, j'ai passé du temps au collège pour observer, dans la cour et les espaces de passages ainsi que pour discuter avec les différents acteurs du collège (principalement les AED car ils étaient accessibles). Cela m'a permis de m'acclimater au terrain, de rencontrer des élèves qui s'intéressaient à ma présence et/ou qui avaient envie de participer et de récolter des données langagières relativement authentiques. Les données issues de l'observation directe qui ont été celles que j'ai le plus exploité pour ce mémoire, sont issues des démarches entreprises par Cyril Trimaille et par moi :

- Celles que Cyril Trimaille avait récoltées, au cours de l'année scolaire précédent mon arrivée sur le terrain, en équipant certaines locutrices du groupe des quatrièmes (qui étaient alors en cinquième) de micro-cravate, certaines pendant une matinée et d'autres pendant toute la journée.

- Celles issues d'un repas qu'il avait passé un repas à la cantine du collège en compagnie de ces mêmes élèves, et elles avaient bénéficié d'un moment après le repas où elles ont vaqué librement à leurs occupations de pause du midi avec le micro.

- Celles issues d'une vidéo réalisée par les locutrices du groupe des quatrièmes sur leurs temps libre.

- Celles issues de moments d'observation, de passage dans les couloirs, de moments de discussion durant les temps de pause.

Grâce aux observables issues de l'observation directe, il est possible de dégager des indices, qui, regroupés en faisceaux (et triangulés avec les discours des entretiens), permettent de produire des interprétations, de prendre des positionnements de compréhension des phénomènes et des dynamiques qui composent et structurent ce qui se passe dans le/les groupes auxquels je me suis intéressée. Dans cette partie, je proposerai les pistes interprétatives qui ont été mobilisées dans mon mémoire à titre d'hypothèses de travail, selon les deux éléments principaux de ma problématique. Nous commencerons par les phénomènes qui pourraient attester de (1) rapports à l'hétérogénéité langagière (contacts de langues, variations et styles) ; et (2) des processus de socialisation langagière (et notamment du rapport aux normes).

### a) Socialisation langagière

Conformément à ma problématique, j'ai recensé dans mon corpus des phénomènes (interactions, discours, pratiques) qui révèlent des processus de socialisation langagière – et donc aussi de l'appropriation / construction / diffusion de normes. Par exemple, ces phénomènes peuvent s'actualiser dans l'échange par des énoncés à visée de rappel à la règle (comme dans l'exemple 1), ou encore des auto / hétéro-interruptions (ex 2).

#### Exemple 1

TP1	Luz	c'est pour casser les couilles à ma darone
TP2	Mimi	<b>parle bien wesh on est enregistrées</b>

#### Exemple 2

TP1	Mimi	ah je savais qu'elle était née au moyen âge
TP2	Cyril	ah c'est gentil pour moi ca
TP3	Mimi	<b>ah mais vous- / nan j(e) vais rien dire</b>

J'ai interprété ces données dans le cadre de l'analyses d'interaction de manière à, conformément à mes questions de recherche, observer quelles normes sont mobilisées, de quelles manières, et comment elles se construisent et se négocient en temps réel au cours des échanges. Les interprétations et les hypothèses que je tire de ces analyses se font dans l'hypothèse que les phénomènes observés dans ce groupe particulier peuvent être partagés par un/ des groupe(s) plus large(s).

### b) Hétérogénéité

Les données issues de l'observation directe m'ont permis de m'intéresser à la question de l'hétérogénéité, principalement en ce qui concerne la mobilisation des répertoires *pluris* (plurilingues et pluristyles) des locutrices. Premièrement, j'ai pu constater la dimension plurilingue de certains échanges entre les élèves (dont je rends compte dans la partie sur la socialisation langagière), et deuxièmement, je me suis particulièrement intéressée aux pratiques stylistiques et parodiques spontanées des participantes. Grace aux démarches de l'analyse du discours, j'ai pu repérer des procédés linguistiques et discursifs mobilisés dans le cadre de contextes spécifiques, ce qui m'a renseignée à la fois sur les pratiques et sur des représentations sous-jacentes (associer telle activité langagière à telles formes par exemple, voir partie *Mobilisation de l'hétérogénéité*).

### c) Triangulation des données

Les données issues de l'observation directe m'ont également permis de vérifier ou de nuancer les hypothèses interprétatives que je basais sur les discours issus des entretiens. Tout au long de ce mémoire, j'ai tenté, le plus possible, d'appuyer les hypothèses formulées sur les deux types de données dont je disposais. Par exemple, en ce qui concerne l'adaptation stylistique à l'interlocuteur (pratiques de convergence), j'ai pu constater une adéquation entre les discours et les pratiques de Mimi : elle dit produire des efforts de convergence avec ses interlocuteurs et on peut en effet constater des traces linguistiques de convergence lorsqu'elle s'adresse à un camarade. Ci-dessous, deux extraits dont on peut penser qu'ils présentent une certaine cohérence :

#### Triangulation : observation directe

Données issues du repas à la cantine, Mimi s'adresse à Cyril lorsqu'elle parle de sa famille, puis à Hassan, un autre élève qui passe par là :

- |     |      |   |
|-----|------|---|
| 496 | Mimi | ma mère- mon père i(l) i(l) il vient d(e) normandie et ma mère elle est sénégalaise éthiopienne<br>(...)  |
| 499 | Mimi | ouais mes parents i(l) sont- / ouais hassan ça dit quoi (changement de voix aiguë à grave, affrication sur « dit » beaucoup plus forte que sur « normandie ») |

Dans cet extrait, Mimi change certains paramètres langagiers entre le moment où elle s'adresse à Cyril Trimaille et le moment où elle s'adresse à son ami Hassan qui est un peu plus loin dans la cantine : elle produit une affrication plus forte, et le pitch de sa voix baisse.



## **Triangulation : discours en situation d'entretien**

« ouais i(ls) m(e) disaient ouais pourquoi tu parles comme ça c'est bizarre et tout et du coup / pour m(e) faire des amis ici / j'ai été obligée de changer ma personnalité c'(é)tait trop bizarre »

Dans son discours, Mimi dit s'adapter aux autres, on verra que la posture qu'elle adopte peut se rapprocher d'une stratégie d'assimilation (voir partie *Hétérogénéité et fonction identitaires*), ce qui est cohérent avec le fait que, dans ses pratiques, elle s'adapte stylistiquement à son interlocuteur.

Les cohérences et incohérences entre discours et pratiques sont toutes deux des phénomènes intéressants et méritent d'être interrogés en analyse ou lors d'entretiens réflexifs, ou bien mis en lien avec d'autres phénomènes observables et/ou traités à titre d'hypothèses. Les observations et analyses qui en découlent sont à manipuler avec prudence et transparence, démarche que je me suis efforcée d'adopter en analyses.

### **2.1.3 Démarches d'analyse : analyse du discours et des interactions**

L'analyse du discours et l'analyse des interactions sont deux approches de la linguistique qui proposent des méthodologies qui permettent notamment d'observer « le social » à travers les discours et les interactions. Les deux champs ont certains outils en commun, en ce qu'ils proposent tous deux de prendre en compte les diverses dimensions de la parole : locuteur, interlocuteurs et public, situation de communication (*cadre participatif* de Goffman, 1987), actes de langage (tels que définis par Austin, 1975, et ses successeurs), phénomènes de face (tels que décrit par (Goffman, 1967) et successeurs)... Et cela par l'observation de marques langagières qui indiquent, par exemple la présence du locuteur dans le *ici et maintenant* (*théorie de l'énonciation*, travaux d'Émile Benveniste, 1956), qui suggèrent des stratégies discursives (champs de la rhétorique) qui renseignent sur les effets d'un discours (par exemple dans l'analyse des discours politiques ou publicitaires) et permettent de décrire les structures textuelles liées à des types de discours (par exemple pour la description d'un genre textuel). Ce mémoire portant sur les phénomènes de socialisation, une grande place est donnée aux questions d'identité, elles-mêmes très liées à la notion de groupes, de places dans ces groupes et de représentations.

L'analyse des interactions implique de considérer les relations qu'entretiennent les interlocuteurs, ainsi que le cadre de l'échange qui déterminera certaines de ces relations. D'après Vion (1996), la relation se décline en deux objets à distinguer : la *relation sociale*

et la *relation interlocutive*, qui sont en constante interaction. La relation sociale est en lien avec le cadre de l'échange : c'est par la reconnaissance de ce dernier que les sujets se positionnent l'un par rapport à l'autre, ce qui s'actualise par des conduites langagières, notamment dans les manières de gérer le discours. Par exemple, les modes de circulation de la parole peuvent donner à voir des relations hiérarchiques (qui distribue la parole, qui parle le plus), et des choix lexicaux peuvent permettre de se positionner par rapport à l'autre (dans un rôle d'expert par exemple).

La relation interlocutive quant à elle, se construit dans l'échange. En partant du postulat de la théorie de l'énonciation qui dit que les locuteurs laissent des traces de leur présence dans leurs messages, ils « sont amenés à construire un ordre qui n'est ni isomorphe, ni subordonné à celui impliqué par la relation sociale » (idem). En d'autres termes, la relation sociale implique certaines conduites qui peuvent être négociées, modifiées ou initiées au cours de l'échange : les interlocuteurs « gèr[ent] simultanément des places institutionnelles et discursives ». Ainsi, l'ordre social préexistant peut s'actualiser dans l'échange, mais il se construit aussi au sein de celui-ci. L'analyse des relations sociales s'inscrit donc dans « une micro-sociologie de type goffmanien », et l'analyse énonciative des relations interlocutives permet de développer une perspective linguistique pour l'analyse des interactions verbales, par exemple par l'étude des pronoms utilisés (dans un discours dichotomisant, on pourra retrouver une opposition *eux vs nous*).

Ayant déterminé une analyse qui portera sur un niveau micro et dans une démarche qualitative, je propose à présent une réflexion sur la scientificité de ce type de démarche et sur les manières de généraliser les observations à un niveau plus élargi.

#### **2.1.4 Scientificité et généralisation**

La question de la scientificité des analyses et des conclusions des démarches, principalement qualitatives, de l'ethnographie semble centrale dans la littérature théorique (entre autres Boutet, 2021; Hambye, 2015; Olivier de Sardan, 1995). Face à la nature des données récoltées en SHS, qui ne sont pas, comme en sciences naturelles, des exemplaires de catégories délimitées, les auteurs se rejoignent pour poser la question (que je comprends comme) : comment parler du monde en étudiant des cas particuliers ? Nous verrons des éléments de réponse concernant la scientificité des démarches, puis la généralisation des phénomènes observés.

#### **2.1.4.1 Scientificté**

Nous retenons de la littérature plusieurs éléments de réponse que nous tenterons de mobiliser ici. D'après Fassin (2020), le propre de la démarche ethnographique est de baser ses analyses et ses conclusions sur des données de terrain, qui constituent des attestations des phénomènes et garantissent donc une certaine *validité* du travail, des résultats, des discours sur qui constituent des interprétations. Ces « preuves » sont ensuite mobilisées, et, grâce au raisonnement logique – et créatif ? – du chercheur, elles seront jointes pour former un ensemble cohérent (cf. *plausibilité*). De plus, nous avons vu que la narration et l'explication des diverses décisions interprétatives prises tout au long du travail est indispensable pour garantir la scientificité du texte. En effet, d'après Hambye (2015), le propre du savoir scientifique n'est pas « sa capacité à être purement objectif, mais bien le fait qu'il est en principe le résultat de procédures d'objectivation et de contrôle de cette objectivation qui lui permettent d'approcher l'objectivité – sans jamais l'atteindre ».

#### **2.1.4.2 Généralisation : l'individualité comme révélatrice d'un tout**

Les méthodes ethnographiques ont en commun qu'elles s'intéressent aux personnes et aux phénomènes dans leur particularité, leur singularité, et dans leur contexte spécifique. De plus, nous avons vu comment le chercheur pouvait influencer les situations qu'il étudie, notamment de par sa *relation subjective* avec le terrain et ses acteurs. La démarche scientifique prend pour objectif de produire des compréhensions plus larges du monde, des sociétés humaines, ou dans notre cas, des processus de socialisation langagière. Cette volonté / nécessité de généraliser implique de lisser certaines variations intracatégorielles et semble alors contredire la démarche ethnographique. Jamin pose alors la question : comment réconcilier l'analyse individuelle du locuteur avec celle du groupe social ?

Ce dernier propose, pour y répondre, la piste de replacer l'individu dans ses *communautés de pratiques*. D'après cette notion, héritée de la sociologie, l'identité de l'individu se construirait, de manière dynamique, à l'intérieur des différentes communautés de pratique auxquelles il participe (par exemple un club de lecture, le travail en entreprise, la vie de famille...). Dans cette vision plurielle, dynamique et interactive de l'identité, l'individualité pourrait renseigner le chercheur sur des pratiques communes à des groupes, et ainsi, informer sur l'organisation de structures sociales plus larges. De manière parallèle, Augé (2013) propose, dans son travail ethnographique sur le métro, de considérer la pratique comme ayant une capacité à *révéler* des dynamiques dans un cadre plus large : un certain « état de société », « appréhendé dans l'une de ses dimensions singulière ».

Ayant présenté les apports théoriques et les outils d'analyse qui ont été mobilisés dans ce travail, je propose, dans la partie suivante, de s'intéresser plus concrètement aux démarches de travail de ce mémoire.

## **2.2 Terrain et corpus**

Dans le but de présenter plus concrètement le travail de terrain qui a été celui de ce mémoire, je propose de présenter le terrain qu'a été le collège Fantin Latour et de le replacer dans son contexte social plus global ; les locutrices qui ont participé et les situations par lesquelles nous nous sommes rencontrées ; ainsi que la composition du corpus sur lequel a été basé dans ce travail.

### **2.2.1 Présentation du collège comme terrain**

Dans cette partie je propose de caractériser le quartier et sa population ainsi que les dynamiques sociales dans lesquelles il est pris géographiquement et qui pourront se retrouver dans le collège.

#### **2.2.1.1 Quartier et contexte**

Le collège Fantin Latour est situé dans le quartier de Grenoble que l'on peut appeler le quartier Saint-Bruno ou Chorier Berriat, situé à l'ouest de la ville, il est en même temps « ségrégué du centre »<sup>30</sup> et peut être considéré comme « l'autre centre-ville » de Grenoble<sup>31</sup>. C'est un quartier urbain qui hérite de caractéristiques ouvrières et industrielles et qui accueille aujourd'hui une population socialement mixte et plurilingue (Trimaille, 2005). Le quartier est considéré par plusieurs chercheurs comme pris dans un processus avancé de gentrification (par exemple, Giroud, 2007 ; Trimaille, 2005). Les éléments représentationnels principaux concernant cet espace qui sont présentés dans les travaux de Cyril Trimaille, qui étudie ce sujet sous différents angles depuis plusieurs années, sont la caractéristiques d'ambiance de village, ainsi que son aspect populaire et pluriculturel. Le quartier étant situé non-loin de l'hypercentre économique de Grenoble, il est un lieu stratégique pour les investisseurs, et ses qualités d'ambiance de village et, il me semble,

---

<sup>30</sup> (Trimaille, 2005)

<sup>31</sup> (« Saint-Bruno », 2016)

son aspect presque exotique<sup>32</sup> attire des populations d'avantage fortunées, celles que l'on appelle vulgairement les bobos ou les hipsters et qui présentent les caractéristiques de posséder un capital économique moyen mais un fort capital symbolique (par exemple des artistes, des étudiants ou des professeurs). Ces deux éléments (la convoitise des investisseurs et des populations à fort capital symbolique) peuvent être considérés, en simplifiant, comme les ingrédients de la recette de la gentrification.

Le terme de gentrification décrit le phénomène de remplacement d'une population par une autre dans un espace donné, dans une « appropriation des quartiers populaires par les classes moyennes, une valorisation du marché immobilier et un changement d'image et d'ambiance du quartier » (Chabrol et al., s. d.). Au terme du processus, les populations de plus en plus fortunées font monter la valeur économique des biens et la valeur symbolique des espaces, on peut donner l'exemple du quartier de la croix-rousse à Lyon, encore très populaire il y a 30 ans, avec une réputation liée à la prostitution dans *les pentes*, lieux qui sont aujourd'hui très prisés par les étudiants et les jeunes actifs, et où les appartements sont assez chers. Le phénomène de gentrification amène donc, par ces augmentations de la valeur des lieux, l'impossibilité pour les populations les plus anciennes de continuer à y vivre.

À Saint-Bruno, et dans d'autres quartiers en voie de gentrification (le septième arrondissement de Lyon, le quartier du Panier à Marseille), certains discours, notamment dans les graffitis, dénoncent le processus et tentent de lutter contre. Certains discours, relevés sous forme de graffitis dans le quartier, dénoncent des personnes désignées comme gentrificatrices (*un hipster un coup de cutter*), d'autres, des éléments associés aux processus (*eco, bobo, ton magasin bio*)<sup>33</sup>. En effet, dans sa thèse, Giroud (2007) décrit une *résistance* au processus qui s'inscrit dans un phénomène de *continuité populaire*. Il explique comment, le simple fait de continuer d'habiter le quartier pour les populations initialement présentes représente un obstacle à la gentrification.

À l'image du quartier, le collège Fantin Latour est socialement mixte et plurilingue, et on peut faire l'hypothèse qu'il est traversé par les divers phénomènes et idéologies qui circulent dans le quartier, et on cherchera à faire des liens entre ce contexte et les

---

<sup>32</sup> Vers la place principale, la place Saint-Bruno, on trouve notamment des restaurants et des boutiques tenues par des personnes héritant d'une culture étrangère (notamment d'Afrique du nord) et qui proposent des produits spécifiques à celles-ci.

<sup>33</sup> Exemples issus du corpus de graffitis de mon mémoire de M1

phénomènes liés à la socialisation langagière qui seront observables. Le collège est situé près de la place principale, il accueille à peu près 600 élèves et affichait un taux de réussite au brevet de 86.2% en 2022 (pour une moyenne nationale à 87,5% la même année<sup>34</sup>), le plaçant en sixième position du classement des collèges de Grenoble<sup>35</sup> (alors qu'il était en douzième position en 2018<sup>36</sup>). Le contexte global étant présenté, je propose à présent de décrire d'un point de vue plus embarqué mon étude de terrain.

### ***2.2.1.2 Démarches de rencontres et situations de discussions***

Pour commencer, c'est Cyril Trimaille qui m'a introduite au premier groupe de locutrices que j'ai rencontré, le groupe des quatrièmes. La rencontre s'est produite dans la salle que l'on appelle *la petite perm*, et qui est une salle dont les élèves peuvent disposer lorsqu'ils sont en temps de permanence (lorsqu'ils n'ont pas cours) mais qui doit être plus ou moins supervisée par un adulte. Par exemple, des groupes en petit comité peuvent aller y travailler après avoir demandé la permission, et Cyril Trimaille et moi pouvions y mener des entretiens et des séances de lectures (pour un projet parallèle sur les affrications). La petite perm paraît être un endroit privilégié et la fréquenter être un avantage, il m'a semblé que c'était aussi une des raisons pour lesquelles les élèves étaient motivées à participer. Dans la petite perm il n'y a pas de surveillant et il m'a paru que l'aspect exceptionnel d'une heure de perm dans cette salle en fait un lieu de relative liberté par rapport aux conditions normales de permanence. Les rencontres dans cette petite perm étaient donc des moments de permanence et étaient basés sur le volontariat, j'allais dans la grande salle de permanence présenter ce qui était proposé (lectures ou entretiens) et je faisais avec les élèves volontaires sans restrictions de nombre ou de public visé. Ainsi, nous nous retrouvions parfois à faire notre activité avec du public (notamment les lectures) ou d'autres élèves qui travaillaient dans le fond de la salle. C'est ainsi que j'ai pu conduire plusieurs entretiens avec trois groupes affinitaires de filles : le groupe des quatrièmes, le groupe des cinquièmes et le groupe de sixièmes. J'ai effectué plusieurs entretiens avec le groupe des quatrièmes et un entretien par groupe pour les plus jeunes.

---

<sup>34</sup> (*Résultats provisoires au diplôme national du brevet France Métropolitaine et DROM Hors Guyane session de juin 2022*, s. d.).

<sup>35</sup> (*Classement 2022 des Collèges Grenoble Résultats du Brevet*, s. d.)

<sup>36</sup> (*Classement des meilleurs collèges de Grenoble, académie de Grenoble*, s. d.)

### **2.2.1.3 Présentations des locutrices**

Selon les locutrices, j'ai pu recueillir plus ou moins d'informations selon le temps que j'ai passé avec elles. Je propose dans cette partie de présenter les informations sociofamiliales auxquelles j'ai pu accéder, dans le but de donner un portrait des locutrices mais aussi des groupes affinitaires et de faire ressortir leurs profils plurilingues.

#### **a) Le groupe des quatrièmes**

Le contact avec le groupe de filles de quatrième s'est étalé de la fin de l'année scolaire 2021-2022 jusqu'au début du troisième trimestre de l'année 2022-2023. Le groupe semble avoir légèrement changé de constitution depuis l'année dernière, les contacts collégiens étant souvent soumis aux constitutions des classes. Les filles de quatrièmes qui ont participé se connaissent toutes entre elles et sont amies. Au sein de ce petit réseau social j'ai été en contact régulier avec Mimi, Luz et Clémentine (nous avons effectué trois entretiens informels d'une heure chacun) et j'ai aussi pu rencontrer Ahlam, Nisrine, Ivette et Lia (notamment lors d'une rencontre collective). J'ai aussi eu accès aux enregistrements en micro-cravate effectués par C. Trimaille en fin d'année scolaire 2021-2022 de Mimi, Clémentine, Ahlam, Nisrine, Luz et Ivette, ce qui m'a permis de les connaître un peu plus de manière unilatérale. Je présenterai ici les mini-biographies des locutrices avec lesquelles j'ai été le plus en contact (direct et indirect).

**Mimi** est une habitante du quartier depuis 4 ans, où elle est arrivée directement de Marseille, ville dans laquelle elle a grandi et dont elle revendique souvent l'origine. Elle vient d'une famille multi-ethnique au fort capital culturel. Sa mère est sénégalaise-éthiopienne et travaille dans la culture et la communication, et son père est français et est anthropologue. Ses deux parents pratiquent la langue Wolof régulièrement, et Mimi en est aussi locutrice. Elle est en contact avec sa famille qui habite au Sénégal et y a passé des vacances cette année. Mimi à l'air assez traversée par des questions d'identité, elle a souvent parlé de son métissage et de ses efforts pour s'adapter à Grenoble depuis son arrivée de Marseille. Certains indices interactionnels me permettent de l'identifier comme leadeuse du groupe, en effet elle est celle qui s'exprime le plus, elle distribue assez régulièrement la parole de ses pairs et s'identifie elle-même comme étant Jerry dans leur groupe de *Totally-spies*<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Dans cette série animée, Jerry est le chef des espionnes, il leur donne leurs missions et leurs gadgets.

**Clémentine** est née en France, et vient aussi d'une famille multiculturelle car elle dit avoir une moitié de famille algérienne (côté de sa mère) et l'autre moitié française (côté de père). Lors de sa présentation elle spécifie être athée, contrairement à Mimi. Elle vit à Saint-Bruno mais a vécu en ville avant ça. Elle apprécie le quartier pour son calme. Elle fait du trombone et l'orchestre au conservatoire. Elle dit ne pas parler « bien » l'arabe algérien mais comprendre quelques mots. Elle dit s'entraîner régulièrement à parler anglais dans diverses situations, comme avec sa famille et ses amies. Dans le groupe il me semble qu'elle a une position de médiatrice, lors de nos discussions elle a souvent nuancé les discours de ses amies dans l'intention de m'expliquer. Elle s'identifie comme Sam dans les totally-spies, qui est la leadeuse du groupe et qui possède les caractéristiques d'être stratège et brillante à l'école.

**Ahlam** a vécu jusqu'à ses 9 ans en Italie dans la région de Val-d'Aoste et vit maintenant en France depuis presque 5 ans. Elle est locutrice de l'italien (qu'elle dit ne pas vouloir 'oublier'), de la darija marocaine et du français et souhaite se perfectionner en anglais. Elle avait étudié le français en Italie mais signale qu'elle l'a surtout acquis en France car le français auquel elle a été exposée là-bas lui paraît très différent. Sa famille maintient la darija et l'italien (langue dans laquelle elle communique aussi avec ses amis d'Italie), elle dit ne presque pas parler français à la maison. Elle ne sait pas à quel métier elle aspire pour le futur et espère que cela viendra, elle signale qu'elle souhaite avoir des enfants et ne pas manquer d'argent. Il me semble qu'elle vient d'une famille plutôt pauvre car la première chose qu'elle dit apprécier de la France par rapport à l'Italie sont les aides apportées aux personnes précaires. En revanche elle préférerait étudier en Italie et dit qu'elle trouvait les enseignements plus intéressants. Il me semble qu'elle s'est légèrement éloignée du groupe avec les autres filles parce qu'elles ne sont pas dans la même classe cette année.

**Luz** habite à Grenoble depuis sa naissance et a les parents séparés depuis qu'elle est petite. Elle habite au quartier des alliés qu'elle qualifie de « entre deux cités » (à savoir mistral et les eaux claires). Elle n'apprécie pas le collège car elle pense que les enseignements ne lui seront pas utiles dans la vie mais elle est tout de même contente d'être avec ses amies. Elle pense à faire l'armée quand elle sera plus grande. Au niveau linguistique, Luz est monolingue et pratique un français avec un débit très rapide et de fortes affrications qui est parfois qualifié par ses pairs comme porteur d'un accent. Au sein du groupe, Luz n'a pas sa langue dans sa poche, elle s'exprime de manière tranchée et ses amies la reprennent parfois car elles expriment la trouver trop extrême dans ses visions des



choses. Dans une séquence mouvementée avec Mimi, elle exprime l'importance qu'elle accorde à la communication entre amies et lui reproche de parfois ne pas lui raconter les événements importants de sa vie.

**Nisrine, Ivette et Lia** sont aussi plurilingues : Nisrine parle la darija avec sa famille et ses ami.e.s d'origine marocaine (notamment avec Ahlam) ; Lia parle lingala dans les mêmes contextes et dit aussi enseigner quelques mots et expressions à d'autres élèves qui ne connaissent pas cette langue ; et Ivette parle espagnol en plus du français, sa mère est hispanophone, elle a vécu en Espagne et suit des cours d'espagnol au collège.

### **b) Le groupe des cinquièmes**

Je n'ai passé que le temps d'un long entretien avec le groupe des cinquièmes que j'ai rencontré. Je n'ai pas pris le temps que nous dressions ensemble des portraits précis d'elles mais j'ai pu recueillir certains éléments lors de notre échange.

**Missy** est la locutrice qui s'est le plus exprimée lors de l'entretien. Il me semble que c'est son naturel qui a enjoint les autres à se détendre lors de l'entretien et à s'ouvrir à la discussion de manière plus libérée. Elle a l'air d'accorder de l'importance à l'humour et assume des postures identitaires assez rebelles envers les adultes (voir partie *Hétérogénéité et fonctions identitaires*). Elle vient d'une famille afghane et dit parler exclusivement en afghan avec ses parents, avec ses frères et sœurs elle communique généralement en français mais elle dit utiliser occasionnellement l'afghan pour sa fonction cryptique lorsqu'ils sont en public.

**Lamiss, Juanita et Alissa** sont aussi plurilingues : Lamiss parle français et darija, elle dit généralement communiquer en français dans sa famille et employer la darija pour parler « des trucs qui sont arabes » ; Juanita est locutrice de l'espagnol en plus du français ; et Alissa parle anglais dans sa famille.

### **c) Le groupe des sixièmes**

**Yousra** est la locutrice du groupe des sixièmes qui s'est le plus exprimée durant l'entretien. Elle habite le quartier Saint-Bruno ou elle vit avec sa mère qui est coiffeuse. Elle parle « guinéen »<sup>38</sup> en plus du français et, si elle se considère comme fille unique en France, elle dit avoir des frères en Guinée, où elle a passé trois ans avec sa grand-mère

---

<sup>38</sup> Je n'ai pas recueilli l'information de quelle langue de guinée elle pratique.

dans le but d'apprendre la langue. Plus tard, Yousra se voit cuisinière et elle pratique le judo avec son amie Lory. Elle dit apprécier l'endroit où elle vit.

**Soha** décrit son parcours langagier comme s'étant constitué de l'acquisition de l'arabe, puis celle de l'italien et enfin celle du français. Elle situe le moment où elle s'est considérée à l'aise en français à son passage en CM1 ou CM2.

**Grace** habite à côté de fontaine depuis qu'elle est née, ses parents sont respectivement développeuse web et directeur dans une entreprise. Plus tard, elle voudrait elle aussi travailler dans l'informatique et le montage vidéo, elle pratique le dessin.

**Shérine et Lory** se sont assez peu exprimées durant l'entretien et je n'ai pas recueilli d'informations concernant leurs profils langagiers.

### **Conclusions sur les portraits**

En plus d'une présentation personnelle des locutrices qui ont participé à mon enquête, ces descriptions permettent de retrouver certaines des caractéristiques établies pour décrire le quartier dans lequel elles suivent leur scolarité, plurilingue et où vivent des personnes aux profils socio-économiques divers tout en restant dans la classe moyenne ou moins économiquement.

### **2.2.2 Présentation du corpus**

Les divers échanges et extraits sur lesquels a été basé ce travail de mémoire composent un corpus d'à peu près 21000 mots, joint à ce mémoire dans un fichier séparé. Dans les analyses, j'y référerai en indiquant les titres que j'ai donné aux échanges dans ce document.

#### ***Plan du corpus***

Le corpus sur lequel je me suis appuyée pour la réalisation de ce mémoire est composé de deux parties principales qui correspondent aux deux grandes situations de recueil des discours : l'observation directe et les situations d'entretien.

La partie *observation directe* est divisée en deux sous-parties qui correspondent à deux situations de recueil : l'enregistrement des discussions à la cantine et dans la cour, et l'enregistrement d'une demi-journée au collège avec les micro-cravate. La partie *entretiens* est composée de cinq entretiens avec des groupes de locutrices de divers niveaux de classe. J'ai subdivisé chacune de ces parties en extraits de manière à ce que le lecteur puisse

retrouver facilement les échanges auxquels je fais référence dans ce travail. Pour chacune de ces parties, j'ai indiqué des éléments contextuels comme le lieu et/ou le moment de l'échange ainsi que les locuteurs présents. Ci-dessous est indiqué le plan du corpus.

<b>5</b>	<b>Annexes – corpus.....</b>	<b>135</b>
<b>5.1</b>	<b>Observation directe .....</b>	<b>136</b>
5.1.1	« Cantine » .....	136
5.1.2	Micro-cravate Mimi .....	145
5.1.3	Micro-cravate Ivette .....	153
5.1.4	« Vidéo TV ».....	155
<b>5.2</b>	<b>Entretiens .....</b>	<b>158</b>
	Entretien Nisrine et Lia .....	158
	Premier entretien avec les filles de quatrième .....	164
	Deuxième entretien avec les filles de quatrième.....	182
	Entretien avec les filles de cinquième .....	189
	Entretien avec les filles de sixième.....	198

Figure 3, Plan du corpus

### *Normes de transcription*

Pour transcrire les paroles des élèves, j'ai utilisé les normes de transcriptions suivantes :

/ : pause brève (comme on marquerait oralement la pause d'une virgule)

// : pause moyenne (deux secondes ou plus)

/// : pause longue (plus de trois secondes)

? : intonation montante (marquée seulement en cas d'ambiguïté)

<segment> : segment incertain

xxx : segment inaudible

segment : deux ou plusieurs locutrices qui parlent en même temps

segment- : parole coupée (par soi ou par quelqu'un d'autre)

-segment : coupage/reprise de parole

(commentaire) : commentaires de ma part

i(l) : phonème non réalisé

esT arrivé : liaisons facultatives

oui:: : phonème long

### *Anonymisation*

Pour l'anonymisation des locutrices et locuteurs dont j'ai recueillis la parole, j'ai tenté, le plus possible, d'utiliser des prénoms qui se rapprochaient de leurs vrais prénoms. Cela pouvait être par l'origine des prénoms (par exemple les prénoms bibliques ou arabes), par leurs étymologies (si un prénom signifie reine par exemple, j'en choisis un qui signifie couronne) ainsi que par les sonorités, quand cela était possible (par exemple j'ai préféré conserver une plosive en début de prénom pour un prénom d'anonymisation). Certaines locutrices du groupe des quatrièmes ont aussi eu l'occasion de choisir des « noms de codes », les noms de Luz et Mimi ont été choisis par les locutrices.

Comme on peut le constater par l'exposition des aspects méthodologiques de ce travail, ce mémoire s'inscrit dans une démarche qualitative. Le corpus que j'ai pu étudier ainsi que le travail qui en résulte sont le fruit de rencontre avec les élèves, de leurs réponses à mes questions, mais aussi de leurs propositions et invitations. Ayant exposé les conditions de ces rencontres ainsi que les méthodes de recueil et d'analyse que j'ai employées, je propose maintenant de présenter le travail d'analyse sociolinguistique qui en a découlé.

### **3 Partie 3**

-

**Analyses : étude des pratiques et discours de  
socialisation**

### 3.1 Socialisation langagière et changement dans les pratiques

Dans cette partie je propose de rendre compte et d'analyser plusieurs phénomènes que je considère comme relevant de la socialisation langagière horizontale (ce que j'argumenterai tout au long du chapitre). Les trois phénomènes dont je rendrai compte dans cette partie permettent d'observer certains aspects des rapports aux normes et de réinvestissement de celles-ci, ainsi que d'aspects liés aux processus d'identification et de construction de pratiques (plus ou moins) communes à des groupes. Pour commencer, je propose une analyse d'énoncés et d'extraits interactionnels, récoltés en entretien et en observation directe, qui présentent des marques (linguistiques et/ou pragmatiques) de commentaires sur la langue ou sur son usage. Cela permettra d'observer certaines normes linguistiques et de parole réinvesties par les collégiens dans leurs interactions, ainsi que les manières de les investir. Ensuite, j'aborderai le rapport à la transgression à travers des discours portant sur la pratique des « gros mots et des insultes », qui sont liés, dans les discours, à la fois aux normes de paroles, aux pratiques non-standards et à certains aspects pragmatiques et interactionnels. Cette thématique s'est imposée sur le terrain et m'a semblé une entrée pertinente pour aborder les processus de changements liés à l'entrée, puis à l'évolution dans le milieu du collège. Enfin, je proposerai une réflexion autour des jeux de langage pratiqués par certains des collégiens, ce qui me permettra d'aborder les thématique de la culture et des groupes, ainsi que certains aspects de la propagation des pratiques langagières culturelles liés à la jeunesse et à la numérisation des modes de communication. Cette première partie d'analyse vise à explorer les manières qu'ont les habitus linguistiques de se propager et d'être investis par les collégiennes avec lesquelles j'ai été en contact.

#### 3.1.1 Marques de socialisation dans les énoncés

« Parle bien wesh on est enregistrées »  
(Mimi, *Cantine*, TP166)

Les énoncés métalangagiers (qui prennent pour objet une forme linguistique, une pratique langagière ou une norme métacommunicative) peuvent constituer des indications d'usage et/ou des rappels à la règle. En cela, ils peuvent montrer le réinvestissement des normes issues de la socialisation verticale et horizontale. À travers divers exemples, nous verrons que ce type d'énoncé est réalisé selon différentes modalités, concerne divers objets langagiers et provoque différentes réactions. L'analyse de ces interactions peut révéler les

normes investies par les locutrices ainsi que la manière de les investir. À travers la mobilisation de différents extraits d'interaction collectés en entretien et en observation directe, je propose, pour cette partie, d'explorer les multiples formes et caractéristiques de l'expression métalangagière mise en lien avec les processus de socialisation horizontale.

### 3.1.1.1 Différents niveaux linguistiques et objets langagiers

Pour commencer, les énoncés métalangagiers que j'ai pu repérer dans les conversations entre élèves concernent divers niveaux linguistiques et objets de parole. Premièrement, les énoncés socialisateurs que j'ai récoltés pour cette partie concernent plusieurs langues (espagnol, italien, français) et certains portent sur des emprunts intégrés au français (*BFF*<sup>39</sup>, *puff*<sup>40</sup>). Dans les exemples ci-contre, on constate que les énoncés prennent pour objet différents niveaux linguistiques : la prononciation (ex1 et 2) ; la syntaxe (ex 3 TP2) ; le lexique (ex 3 TP6) ; une nuance sémantique (ex 4) ; des normes métalangagières (ex 5) ; ou encore sur l'élocution / le débit (ex 6).

On constate que ces échanges métalinguistiques réinvestissent diverses normes concernant la pratique du langage, des normes *prescriptives* et/ou *de fonctionnement*, comme l'adéquation syntaxique (3a), lexicale (3b), ou encore les normes metacommunicative (ne pas couper la parole, ex 5). Certaines des normes peuvent être considérées comme d'avantage *objectives*, comme la prononciation des emprunts (2b) ; et des normes que l'on pourrait

#### exemple 1

- 1 AHL (en italien « regarde comme elle me regarde mal la petite blonde ») la biondina ([bjɔndi'na])  
 2 FIL1 la [puti'na] (voix aiguë et nasale)  
 3 AHL la biondina (en articulant)  
 4 FIL1 la biondina  
 Source : *La biondina* (queue de la cantine)

#### exemple 2

- a)  
 et on dit mbappé déjà (réalisé [m̃bape]) tu parles comme une française *sic*.  
 Source : *Échanges refs*, Mimi, TP273 (discussion avec les filles de cinquième)

#### b)

- 654 AHL ah oui elle dessine très bien et j'étais en train de dire / mon frère il vend des pouf [puf]/ comment ça s'appelle de pufe [pyf]/ les cigarettes électroniques  
 655 ? **ah des puff [pœf]**  
 Source : *Ahlam prend le micro* (cantine avec les filles)

#### exemple 3

- a)  
 19 FILA no e(s) el bowling(?) ([nohelbuling]) / el bowling no (e)s buenoS  
 20 Ivette **no es bueno**  
 21 FILA (rire)  
 22 IVE no / el bowling no es bueno  
 23 FILA (rire)  
 24 Ivette no / no es bowling  
 Source : *La biondina* (queue de la cantine)

<sup>39</sup> Acronyme de Best Friend Forever (qui peut se traduire par *meilleur(e)s ami(e)s pour la vie*)

<sup>40</sup> Nom de certaines cigarettes électroniques jetables (*a puff* en anglais signifie une bouffée de fumée et *to puff*, souffler ou aspirer la fumée).

qualifier de *fantasmées*, ou du moins de l'ordre des représentations : l'exemple 6b provient d'une vidéo réalisée par les filles du groupe des quatrième et dans laquelle elles imitent un style télévisé (voir chapitre 8 partie 1), on peut percevoir dans son autocommentaire la représentation que se fait Mimi de ce style discursif (fluide, dénué de marque de construction). L'exemple 2a montre aussi une norme fantasmée car Mimi explicite une règle de prononciation du nom *Mbappé*<sup>41</sup> que, durant l'échange, elle prononce à plusieurs reprises 'à la française' (avec la voyelle è en initiale).

### 3.1.1.2 Différentes modalités

On constate, dans les exemples précédemment mobilisés, que les énoncés peuvent être réalisés selon différentes modalités : ils peuvent être dirigés vers une interlocutrice (ex 1 à 5) ou vers soi-même (ex 6b). Dans certaines interactions, la locutrice demande de l'aide à ses pairs (en 2b et 3b). En outre, les énoncés peuvent être réalisés selon les modalités plus ou moins explicites, en ex 4 (TP38) la simple répétition de l'expression sur laquelle on fait le commentaire (*à l'époque*) constitue la remarque (l'emploi de ce terme n'est pas approprié au sens), alors qu'en ex 5 (TP107), le rappel à la règle est explicite et constitue une injonction non-modalitée (*ferme ta gueule je suis en train de parler*).

L'exemple précédemment mentionné en 6a montre aussi ces deux modalités, au TP 145, l'imitation parodique que fait Mimi de Luz (*beuleubeuleu*) constitue un commentaire

#### exemple 4

TP37	Mimi	En fait j(e) vous explique l'histoire depuis l(e) début / à l'époque on était tous ensemble
TP38	?	<b>A l'époque</b>
TP39	Mimi	A l'époque c'était en début d'année wesh ça date
TP40	?	Moyen-âge
TP41	Mimi	L'antiquité / jules cesar le bail

Source : *Matin Mimi* (micro-cravate)

#### exemple 5

107Luz	ferme ta gueule j(e) suis en train d(e) parler
108Clem	nan en fait

Source : *Échange Sénégal* (discussion avec les filles de quatrième)

#### exemple 6

##### a)

144Luz	(luz dit une phrase avec un débit très rapide, je ne comprends aucun mot)
145Mimi	<b>beuleubeuleubeuleu</b> (imite Luz) (rires)
146Clem	<b>on comprends jamais rien</b>
147Luz	faut un bac pour comprendre c(e) que j(e) dis

Source : *Débit Luz* (discussion avec les filles de quatrième)

##### b)

	il a besoin de l'oub- elle a besoin de l'oublier / donc je pense qu'elle pourrait se tourner vers un nouvel amour mais / ce n'est peut-être pas le candida- candidat idéal / mais / favorable si il change pour elle cela veut dire que il est prêt à e- pour elle / <b>je bégaie</b>
--	---

Source : *Vidéo TV*, Mimi TP52 (vidéo réalisée par les filles de quatrième)

#### exemple 7

##### a) autodirigé

	ma voisine au chille s'appellait macarena y le deciamos maca /// <b>heu pff j(e) t'ai parlé en espagnol</b>
--	---

Source : *Petits commentaires pendant le film* (matin Ivette, Ivette)

##### b) hétérodirigé

165 Luz	c'est pour casser les couilles à ma darone
166 Mimi	<b>parle bien wesh on est enregistrées</b>

Source : *Échange Oui stiti* (cantine avec les filles de quatrième)

<sup>41</sup> Joueur de foot de l'équipe de France



implicite sur son élocution, alors que la suite de l'échange explicite ce commentaire (*on comprend rien*).

La modalité explicite implique un commentaire en plus de la mention de la forme qui fait l'objet de l'énoncé, les exemples 7a et 7b illustrent cette modalité qui peut se réaliser en direction de soi-même (7a) ou de l'autre (7b).

L'échange suivant (contexte de l'exemple 3b), montre les étapes de la négociation des locutrices pour retrouver la forme *simulation*, dont la source est désignée comme le discours d'une enseignante.

### Exemple 8 : échange *simulation*

81	MAISSA	-parce que j'avais pas mon sac du coup j(e) suis quand même partie à son cours / et elle m'a dit la sivu- quoi ?	<i>Auto-interruption et demande d'aide</i>
82	ALI	<u>la simulation</u>	<i>Proposition de la forme correcte</i>
83	?	<u>la civilisation</u>	<i>Autre proposition ?</i>
84	LAM	la civilirasation	<i>2<sup>ème</sup> tentative</i>
85	ALI	simulation	<i>Répétition de la forme correcte</i>
86	LAM	civilation	<i>3<sup>ème</sup> tentative</i>
87	ALI	simulation	<i>3<sup>ème</sup> répétition de la forme correcte</i>
88	LAM	c'est pas la simulation elle a dit	<i>Explicitation de la non-acceptation de la forme proposée</i>
89	ALI	mais si simulation	<i>4<sup>ème</sup> répétition + explicitation</i>
90	LAM	ah simulation	<i>Acceptation</i>
91	MIS	même mai- aicha heu fatima elle l'a dit hein / ça veut dire heu mentir	<i>Intervention pour le sens</i>
92	LAM	elle a dit simulation	<i>Retour au récit en s'adressant à moi</i>
93	NOR	simuler	
94	LAM	ouais	

Cet échange montre les traces de l'acquisition d'une nouvelle unité lexicale. Comme on le constate dans cet échange, les énoncés métalinguistiques à visée socialisatrice peuvent se réaliser selon la modalité implicite : les interventions du TP 82 à 87 ne font que 'donner' la forme, sans commentaires métalinguistiques ; ou explicite, le TP 91 produit un commentaire explicite sur une source ainsi que sur le sens de l'unité.

Néanmoins, certains échanges sont difficiles à catégoriser selon ces deux modalités, notamment les TP constitués d'un simple marqueur, ici *wesh* ou *mais wesh* qui constituent des actes que l'on pourrait catégoriser comme expressifs-directifs.

### exemple 9

- 1 locutrice 1 est-ce que i(l) y a assez de micros / j(e) peux avoir  
2 locutrice 2 mais WESH::  
3 locutrice 1 pardon / j'ai rien dit / j'ai rien dit

Source : *Extrait mais wesh* (matin Ivette, locutrices inconnues)

### exemple 10

- Enseignante ben non parce que / i- i(l) font des bébés  
Un garçon wesh

Source : *Discussion après le film* (matin Ivette, en classe)

Ces exemples montrent une forme de commentaire métacommunicatif qui prennent pour objet, en exemple 9, une norme pragmatique que l'on peut rapprocher de la maxime conversationnelles de quantité (*Maximes de Grice*) et/ou d'ordre (la locutrice demandait à plusieurs reprises si elle pouvait participer aux micro-cravate) ; et en exemple 10, le locuteur exprime sa gêne et/ou sa surprise quant à la forme 'faire des bébés'.

En plus des négociations sur les formes elles-mêmes, j'ai pu constater des échanges qui portaient sur la provenance des unités considérées comme nouvelles. L'échange suivant présente plusieurs marques de négociation métalinguistique explicites sur la source des unités *tah*<sup>42</sup> et *ambiguïté*. Pour contextualiser cet échange, j'interrogeais des locutrices du groupe des quatrièmes à propos du sens de l'unité *tah* que j'avais repérée dans les pratiques de Mimi. Clémentine a spontanément mentionné le mot *ambiguïté*.

### exemple 11

(à propos de l'unité *tah*)

98 Nor et tu sais d'où ça vient

99 Luz tiktok

100 Mimi ouais

(...)

102 Luz **mais tout vient de tiktok en fait hein**

103 Mimi nan nan on est d'accord **le mot ambiguïté ne vient pas de tiktok il existait dans la langue française**

---

<sup>42</sup> Tah est un emprunt à l'arabe qui est un équivalent des mots grammaticaux *comme* ou *de* selon le contexte (définition proposée par Mimi ainsi que par le dictionnaire Orthodidacte).

- 104 Clem oui mais tu l'as utilisé parce qu'il était sur t- fin sur tes reels<sup>43</sup>  
 105 Nor et le mot tah alors peut-être qu'il existait avant tiktok  
 106 Mimi xx **pas très français**  
 107 Luz ouais fin **c'est surtout venu grâce aux tiktok**  
 (...) à propos de l'unité « relation ambiguë »  
 133 Clem **ba oui ça existait avant**  
 (...)  
 136 Clem **j(e) croyais elle venait du français mais elle m'a dit non c'est tiktok**  
 Source : *Échange Tah* (discussion avec les filles de quatrième)

Dans cet échange, les locutrices négocient la provenance des unités qui sont pour elles nouvelles. On constate (TP 103, 106, 133 et 136) une opposition entre *tiktok* (désigné comme une source importante d'acquisition de nouvelles unités) et *langue française/ le français*. Il est intéressant de constater que, selon une perspective prescriptive, on pourrait considérer ces deux formes comme appartenant à deux 'registres' bien distincts (argot pour *tah* et unité plutôt valorisée sur le marché légitime pour *ambiguïté*). Selon la perspective émique des locutrices, elles sont mises au même niveau et décrites comme provenant potentiellement de la même source. Durant cette discussion, les locutrices indiquent le contexte sémantique pour lequel elles emploient l'unité *ambiguïté* qui est celui des relations sociale et amoureuses, en mobilisant l'exemple, presque figé de « l'amitié ambiguë » (une amitié qui présente potentiellement des caractéristiques de relation amoureuse).

### 3.1.1.3 Différentes réactions

Comme il était possible de constater à travers certains exemple mentionnés plus haut, les énoncés métalangagiers entre paires peuvent provoquer diverses réactions de la part du locuteur qui se voit rappelé à la norme / à la règle. L'exemple 8, sur l'unité *simulation*, montre un refus de la proposition, d'abord implicite en proposant d'autres formes, puis explicite : « c'est pas la simulation elle a dit ». L'exemple 1, sur la formule *la biondina*, montre une réaction d'acceptation de la correction qui s'actualise par la répétition de la forme proposée.

Dans les interactions de ce type auxquelles j'ai pu assister, on peut constater d'autres types de réactions. L'exemple 12 ci-dessous montre ce qu'on pourrait appeler contre-rappel à la règle : Mimi explicite une règle générale, se surveiller linguistiquement

---

<sup>43</sup> Les Reels sont les vidéos de format court proposés par la plateforme Instagram, ils constituent souvent des rediffusion des vidéos tiktok.

lorsqu'on est enregistré, et Luz lui rappelle que ce n'est pas la règle qui leur a été exposée par Cyril. L'exemple 13 montre une forme de surenchère qui va dans le sens de menacer la face de l'interlocutrice en réponse au premier acte menaçant. La surenchère peut aussi prendre une forme plus convergente avec l'interlocuteur, en exemple 4 (sur l'adéquation de l'expression *à l'époque*), Mimi surenchérit dans une stratégie plutôt convergente, en exagérant : « l'antiquité, Jules César le bail », ce qui fait qu'elle protège sa face sans mettre en danger celle de l'autre.

### exemple 12

165 Luz c'est pour casser les couilles à ma darone  
166 Mimi parle bien wesh on est enregistrées  
167 Fille (?) **c'est pas grave / on doit parler comme d'habitude**  
168 Mimi jure ah bah tranquille alors  
Source : *Cantine avec les filles de quatrième*

### exemple 13

174 Mimi nan elle est pas / mais déjà mon grand-père c'est un des-  
175 Clem -parce qu'elle est allée en France  
176 Mimi **cht** (bruit de chut)  
177 Clem **tais-toi**  
Source : *Échange métisse* (discussion avec les filles de 4<sup>ème</sup>)

#### 3.1.1.4 Conclusions

En conclusion, les énoncés métalinguistiques et métalangagiers sont une entrée pour observer l'actualisation/construction interactionnelle des règles de paroles et des normes linguistiques des locutrices en phase de socialisation langagière. Nous avons vu que les jeunes réinvestissent les normes issues de la socialisation verticale sur plusieurs niveaux (linguistiques et pragmatiques pour les règles de parole), selon diverses modalités (implicite, explicite, dirigé vers soi ou vers les autres) ; et que ce réinvestissement pouvait engendrer des phénomènes interactionnels liés à la face de locutrices car ils peuvent constituer des rappels à la règle (acte menaçant).

#### 3.1.2 Gros mots, insultes, entre transgression et conformation à une contre-norme

« *ba par exemple en primaire on s'insultait pas* »  
(Lamiss, *entretien avec les 5èmes*, TP6)

Comme nous l'avions vu durant l'état de l'art à travers les propos de Cheshire (1982, via Auzanneau & Juillard, 2012), il semble exister un lien de cooccurrence entre adolescence et usage de traits non-standard qui serait liée au processus d'identification et d'émancipation par rapport aux adultes, ainsi qu'à la remise en question des normes et à des dynamiques d'identification à une culture grégaire en coconstruction. L'étude des rapports aux pratiques contre-standard semble donc pouvoir renseigner sur ces liens et les manières dont ils s'actualisent dans les représentations des jeunes.

Lorsque j'ai pu interroger les collégiennes à propos des changements langagiers qu'elles percevaient sur elles-mêmes, la thématique du tabou linguistique, actualisée par les termes de *gros mots* et d'*insultes*, a été un des objets linguistiques les plus mentionnés. Cette prédominance du thème dans les discours des élèves pour décrire les changements qu'elles perçoivent dans leurs pratiques langagières m'a enjointe à le considérer comme emblématique des changements liés à la socialisation horizontale. Les données que je propose d'observer pour cette partie proviennent de discussions avec des locutrices de trois groupes de niveau de classe, sixièmes, cinquièmes et quatrièmes, et nous verrons qu'on peut constater des différences selon ces groupes en ce qui concerne les discours et ce qu'ils font apparaître des relations qu'entretiennent les locutrices avec les pratiques d'insultes et de gros mots. Avec les données récoltées, j'ai choisi d'interpréter leurs discours dans le cadre d'une analyse en fonction de l'âge des locutrices.

À travers des analyses discursives ainsi que des données issues de l'observation directe, je propose de montrer comment la thématique du tabou linguistique est mobilisée dans les discours et représentations des jeunes que j'ai rencontrés. Dans un premier temps nous verrons comment ces pratiques sont décrites comme pouvant participer à des dynamiques de transgression des normes et d'identification au groupe, ainsi que certains effets que cela produit ; ensuite nous constaterons que la pratique des gros mots et des insultes constitue aussi une pratique sociale de connivence avec les autres, d'adhésion à une identité d'adolescent et de participation à une culture partagée ; puis pour finir nous verrons que certaines formes, qui peuvent facilement être considérées comme des insultes, sont l'objet de négociations métalangagières entre les locutrices qui démontrent une conscience des idéologies associées à - ou propagées par - certaines formes.

### **3.1.2.1 Pratiques transgressives et rapports aux normes**

D'après Meunier (2009), l'entrée dans les pratiques de l'insulte constitue un moment important dans le développement sociolangagier de l'enfant. En effet, c'est une

pratique transgressive qui se construit durant l'enfance et l'adolescence et qui, particulièrement en milieu scolaire, permet aux jeunes locuteurs de réinvestir les normes socio-scolaires dictées par les adultes, d'en peser la légitimité ainsi que de s'en affranchir et donc de s'affirmer, de s'identiser et de s'identifier à leur groupe d'âge/ groupe affinitaire. D'après l'autrice, l'insulte est de l'ordre du secret et de la clandestinité, elle favorise donc la construction d'une culture langagière horizontale. En effet, l'insulte est une pratique éminemment sociale car elle « ne se contente pas d'être mot, elle suppose une configuration discursive et une situation d'énonciation mettant en jeu différents éléments, notamment les participants à l'interaction dans laquelle surgira l'insulte » (Rosier et Ernotte 2004 : 36, via Meunier). D'après l'étude de Meunier sur les insultes et gros mots dans l'espace scolaire en premier cycle, les jeunes enfants entrent dans la pratique de l'insulte en les employant davantage pour leurs fonctions ludique et transgressive que pour leurs capacités vexatoires. D'après l'autrice, c'est vers neuf ans que l'insulte commence à être utilisée pour blesser, acquiert sa fonction d'adresse à l'autre et commence à ressembler à l'insulte de l'adulte. Dans cette partie je propose de relever plusieurs phénomènes qui vont dans le sens de l'usage de l'insulte en tant que pratique transgressive, ce qui révèle certains éléments que je propose d'analyser comme relevant des rapports aux normes.

### a) Instabilité et surgénéralisation des référés pour Missy

Pour commencer, j'ai pu remarquer, dans les discours de Missy (5<sup>ème</sup>), une certaine instabilité de la catégorie *insulte*, comme en témoigne l'extrait suivant.

- 7 MIS et là main(te)nant des fois ça sort des- (en)fin xxx des fois des / **pas des insultes** mais des fois ça sort des **putains merde** et tout / **genre vraiment des grosses insultes**

Dans cet extrait, on constate que les unités *putain* et *merde* sont à la fois inclus et exclus de la catégorie *insulte*. La présence du superlatif dans la partie conclusive du tour de parole laisse entendre le caractère fort de la transgression.

Il semblerait que, pour cette locutrice, la dénomination *insulte* puisse aussi être associée aux formes non standards et/ou régionales.

- 152 MIS des insultes de mars- **qui viennent de marseille de lyon** en fait toutes les termes de- de **mélange de français** et après i(ls) parlent avec heu ça

On constate donc, dans les discours métalinguistiques de Missy, les traces d'une vision enfantine des insultes décrite par Meunier (2009). L'autrice constate que, pour les plus jeunes enfants, le terme *insulte* peut comprendre l'ensemble des unités ayant trait au tabou, comme, pour les plus jeunes, *zizi*, *sexe* ou *nichon*, ainsi que d'autres unités qui sortent tout simplement du domaine de la norme ou du connu, comme *piercing*. De plus, l'association entre insultes et formes non-standards révèle une vision des pratiques langagières à travers le prisme normatif. Cette vision est aussi apparue dans les discours des sixièmes, de manière encore plus marquée.

## b) Les gros mots, pratique de l'Autre

La question du changement dans les pratiques langagières liées à l'arrivée au collège a provoqué, chez le groupe des sixièmes, une posture que je décrirai comme cohésive et qui, liée au contexte (principalement au fait que Cyril Trimaille et moi pouvions être perçus comme des vecteurs de normes), indique le poids du tabou lié à la vulgarité langagière. Dans l'extrait ci-dessous<sup>44</sup>, elles ont, à tour de rôle affirmé de manière tranchée une absence totale de changement. Plus tard durant l'échange, leurs discours changeront, et tourneront principalement autour de la pratique des gros mots. Le groupe des sixièmes est composé de cinq filles : Yousra, Lory, Soha, Shérine et Grace, l'extrait ci-dessous constitue leurs présentations accompagné de leur réponse à la question « qu'est-ce qui a changé dans vos manières de parler depuis votre arrivée au collège ». Pour mettre en valeur la cohérence des arguments et leur enchaînement, j'ai fait ressortir certains segments en couleur.

- |      |      |  |
|------|------|--|
| tp2  | YOUS | j(e) m'appelle yousra / et depuis la primaire <b>ba ça a pas changé</b>  |
| tp4  | LOR  | moi c'est lory mais heu j(e) trouve que <b>ba ça a pas changé</b> quoi j(e) parle <b>normal</b>                                      |
| tp7  | SOH  | ba moi j(e) m'appelle soha et j(e) trouve que c'est <b>normal</b> ba comme la primaire / <b>j(e) parle toujours de la même façon</b> |
| tp9  | SHÉ  | moi j(e) m'appelle Shérine heu ba j(e) parle heu / ça fait ba depuis l'année dernière <b>j(e) parle exactement la même manière</b>   |
| tp10 | GRA  | ba moi c'est grace heu <b>j(e) parle</b> aussi d(e) <b>la même manière</b>   |

On remarque, dans cet enchaînement de présentation-réponse, des reprises des arguments/ affirmations qui montrent une cohérence de groupe dans le discours. L'effet de cohésion est aussi produit par l'utilisation du marqueur *ba*, présent dans chaque énoncé et

---

<sup>44</sup> j'ai omis les tours de parole phatiques de Cyril Trimaille

qui peut être interprété comme une marque de construction mais aussi comme un modalisateur implicite qui exprime l'évidence (ex, « ba oui »). On peut formaliser l'enchaînement de la manière suivante<sup>45</sup> pour constater la cohérence et les reprises d'arguments, ce qui me permet de faire l'hypothèse d'une posture cohésive.

Yousra	Présentation	connecteur		CCtemps	<i>Identique</i>	
Lory	Présentation	connecteur	modalisateur		<i>Identique</i>	<i>Normal</i>
Soha	Présentation	connecteur	modalisateur		<i>Normal</i>	CCtemps <i>Identique</i>
Shérine	Présentation			CCtemps	<i>Identique</i>	
Grace	Présentation				<i>Identique</i>	

La mention du changement par les locutrices viendra un peu plus tard durant l'échange, et passe d'abord, pour Shérine, par la figure de l'Autre, à laquelle elle attribue la pratique des gros mots : « ba i(l) y en a certains qui disent des gros mots » (TP25). Ce discours entraîne, chez Soha et Yousra, une décrispation de la posture que j'ai décrite car elles soulignent leurs points communs avec ces autres :

« après en gr- en vrai de vrai on parle un peu près comme les autres hein / c'est pas que ça change beaucoup hein » (Soha, TP21)

« mais voilà quoi les autres i(ls) parlent comme nous hein » (Yousra, TP23).

Plus loin, Yousra argumente qu'elle aussi pratique les gros mots et enjoint ses pairs à 'admettre' qu'elles font de même :

« toi ça a changé hein ça a changé // sale BDH lory hein ça t(e) rappelle pas des souvenirs ? » (TP38).

Pour ce faire, elle fait appel à l'acronyme *BDH*, employé ici comme un emblème de cette pratique nouvelle de la vulgarité. L'unité est l'acronyme de *bandeuse d'homme*, et elle est définie par Mimi (4<sup>ème</sup>) comme un terme insultant dirigé principalement vers les filles qui cherchent l'attention des garçons. C'est aussi la définition proposée par le dictionnaire Orthodidacte (*BDH*, s. d.) qui ajoute néanmoins un sens différent si l'insulte est adressée à un individu masculin. En effet, l'unité aurait été inventée ou popularisée par le rappeur Jul, qui l'emploie dans un usage sémantique différent. Sa chanson *Anti-BDH* laisse entendre que le terme serait plutôt adressé à des hommes, pour les qualifier de « traitres », de « balances » ou de « salopes », renvoyant ainsi à un manque de courage et/ou d'intégrité. Il est intéressant de constater ce glissement sémantique du terme qui

---

<sup>45</sup> Formalisation inspirée de celle de Trimaille (2007).



semble s'être popularisé dans les pratiques des filles que j'ai côtoyées (je l'ai aussi vu fréquemment utilisé dans des *tiktoks* créés et adressés aux utilisateurs de ces tranches d'âge). Il me paraît pertinent d'interroger les relations entre lexique et genre concernant cette unité car l'usage de ce terme peut être évocateur d'une forme de sexisme internalisé<sup>46</sup>.

Pour Missy (5<sup>ème</sup>), certaines pratiques décrites comme nouvelles peuvent aussi être associées à la figure de l'autre, plus précisément aux plus grands et aux garçons :

« les troisièmes les quatrièmes / genre les plus grands du collège i(ls) parlent comme ça entre eux mais surtout les garçons du coup nous on a appris ça des garçons et après petit à petit ça commence à parler comme ça » (en parlant des changements qu'elle perçoit sur elle-même et son groupe de pairs : *insultes* et *gros mots* et aussi « mots d'arabe »)

Grace (6<sup>ème</sup>) construit discursivement la différenciation entre son groupe de paires et celui des Autres par les pronoms *ils* et *nous* :

« *i(l)s* utilisent beaucoup plus de gros mots qu(e) *nous* donc heu / c'est pas dérangeant pour *moi* mais ça peut être dérangeant pour *des aut(res) gens* » (TP59).

On constate ici qu'elle souligne une conséquence possible de la transgression, en mentionnant un autre groupe auquel elle s'oppose, personnellement cette fois, par le pronom *moi*, à qui la pratique des gros mots pourrait provoquer des émotions négatives. Ce qui nous amène à la partie suivante.

### **c) Une pratique émotionnelle, un acte expressif**

La mention du 'dérangement' potentiellement occasionné par la pratique des gros mots peut s'expliquer par deux hypothèses qui ne sont pas mutuellement exclusives. Premièrement cela peut être dû à la volonté de faire correspondre ses discours aux attentes que les locutrices projettent sur l'adulte, mais aussi par le fait que, pour ce groupe de locutrices, les gros mots ont une valeur hautement émotionnelle. En effet, certaines locutrices du groupe des sixièmes disent penser que leur usage peut être justifié, « normal » dans leurs discours, dans les situations où l'on fait usage de violence verbale comme en atteste le discours de Soha, rejointe par ses paires qui expriment leur approbation par des « ouais » successifs :

---

<sup>46</sup> En effet on peut rapprocher l'usage de ce terme du phénomène du *slutshaming* (néologisme composé de *slut*, ' salope' et *shame*, 'honte') qui désigne le fait de stigmatiser, déconsidérer ou culpabiliser les filles et les femmes dont l'attitude et/ou l'apparence sont jugées trop sexuelle, provoquante ou immorale (*Slutshaming*, s. d.).

« ba quand on s(e) dispute avec des gens on *c'est normal* qu'on dit des heu / des gros mots » (TP43).

Shérine fait état d'un contrôle de soi, parfois faillible, qu'elle déploie pour éviter les gros mots

« nan moi avant de dire un phrase d'habitude j'y pense à c(e) que j(e) vais dire / quand j(e) suis énervée je pense à c(e) que j(e) vais dire après j(e) le dis / mais *des fois j'arrive pas à les éviter* » (TP52)

Ce discours faisant bien apparaître la fonction expressive et l'aspect surgissant des mots qui lui sont liés.

Ainsi, les insultes-gros mots sont ici mentionnés comme des actes de langage expressifs qui peuvent être mobilisés en cas de trop-plein émotionnel ou dans le cadre d'un type spécifique d'interaction. Ces représentations peuvent être mises en lien avec l'aspect dont je propose de rendre compte dans la partie suivante : la dissonance cognitive face à certaines pratiques des gros mots qui ne constituent pas des actes expressifs et/ou qui ne sont pas liés à des activités de violence verbale.

#### **d) Pratiques des autres et dissonances cognitives**

Certaines élèves de sixièmes font état d'un genre de dissonance cognitive face à la pratique de gros mots dans une fonction non-agressive.

« (...) des fois quand i(ls) vont parler par exemple quand i(ls) vont parler tu vas croire qu'i(ls) t'agressent alors qu'i(ls) t'agressent pas » (Grace, TP61).

Ce discours rappelle la distinction entre illocutoire et perlocutoire<sup>47</sup>, en effet, on peut supposer que l'intentionnalité du locuteur n'est pas de produire l'effet perlocutoire décrit par Grace (l'impression d'une agression verbale). On suppose alors qu'elle parle de pratiques qui emploient l'insulte ou le gros mot pour d'autres fonctions : ludiques ou de prestige social, toujours attachée à la figure des plus grands qui disent des gros mots « dans leur langage courant » (Grace, TP64). Ce dernier terme met donc en opposition un langage courant que Grace s'attribue et un langage courant différent qu'elle attribue aux l'Autres. Pour elle, les gros mots-insultes appartiennent à un style non-courant, que l'on emploierait dans des contextes ou pour des fonctions précises, alors que dans le langage courant de ces autres, les gros mots-insultes seraient utilisés différemment.

---

<sup>47</sup> Théorie des actes de langage de Austin (Quand dire, c'est faire)

Yousra mentionne tout de même le fait qu'elle est capable de dégager des indices contextuels et extralinguistiques qui lui permettent d'interpréter si le gros mot a pour visée d'insulter ou non, à la suite de quoi Soha la rejoint.

tp71 Yousra moi je sais quand i(ls) rigolent donc souvent ça m(e) fait rire

tp72 Soha oui ba ça s(e) voit hein / ça s(e) voit un peu quand i(ls) rigolent et quand i(ls) rigolent pas

Ici, Yousra mentionne directement la fonction ludique de l'insulte. En montrant qu'elle aussi maîtrise les codes de cette pratique (transgressive dans le cadre de la socialisation verticale), elle cherche peut-être à profiter du prestige social que cela apporte. Le fait que Soha lui rappelle qu'elle n'est pas la seule à avoir cette capacité à interpréter les pratiques des grands va dans le sens de cette hypothèse : « moi je sais » vs « ça se voit ».

Les locutrices de sixième ont aussi mentionné un faible contrôle social, qui pourrait constituer une forme de discontinuité dans la socialisation verticale, de la part des AED (assistants d'éducation : les surveillants) en ce qui concerne les transgressions langagières. Soha les qualifie de « mous » (TP82) et Shérine décrit une attitude « complètement tranquille » (TP86) de certains surveillants lorsqu'ils entendent des gros mots. Ce faible contrôle se manifeste aussi, pour Soha, par le fait que certaines disputes sont davantage réglées entre élèves qu'avec l'aide des surveillants (TP85). Il semblerait ici que les locutrices font état d'une politique socio-scolaire nouvelle à leurs yeux. En effet, l'usage des gros-mots et insultes est généralement proscrit et puni au sein des écoles primaires, et, les locutrices étant en sixième, cela fait moins d'un an qu'elles sont exposées à ce changement d'attitude des adultes de référence. Cela semble provoquer une certaine crainte chez Soha, Grace et Lory qui évoquent la possibilité de « dépasser les bornes » (Soha, TP91), ou avoir peur que leurs pratiques au collège influencent leurs pratiques langagières au sein de leurs familles (Grace, TP92 et Lory, TP 102). On constate ici le conflit entre des normes verticales bien intégrées qui ont été transmises par des adultes de référence (dans le cadre familial et à l'école primaire) et leur transgression en vigueur dans l'espace social du collège. Il semble que les locutrices soient alors prises entre deux jeux de normes : une norme prescriptive transmise verticalement (éviter les gros mots) et une norme objective qu'elles constatent dans les pratiques langagières horizontales (dire des gros mots 'dans le langage courant') permise par le faible contrôle des AE. La dissonance dont ces locutrices font état révèle l'étape charnière que constitue l'entrée au collège dans la socialisation langagière, le contrôle social exercé par les adultes de référence n'étant plus appliqué de la

même manière, et les règles objectives de parole étant changées : les insultes-gros mots ne sont plus exclusivement réservés à l'expression des émotions négatives ou à la violence verbale.

### 3.1.2.2 *Gros mots et insultes en tant que pratique sociale, connivence et appartenance*

Si les gros mots ou les insultes ne sont pas mobilisées spontanément pour décrire les changements perçus sur soi-même par les locutrices du groupe des quatrièmes, d'autres aspects intéressants apparaissent dans leurs discours et donnent à voir des relations différentes à ces objets langagiers. Nous allons voir que pour les plus grandes, la pratique de l'insulte est davantage perçue pour sa fonction socialisante, et que leur conscience métalinguistique donne lieu à des négociations sur des normes metacommunicatives qui permettent de révéler certaines idéologies.

#### e) Pour Mimi, une pratique de connivence avec les garçons

Dans l'échange ci-dessous, Mimi décrit les insultes comme une pratique de connivence qui implique une réciprocité de l'activité :

« lui eh / on a l(e) droit d(e) le tailler parce que lui i(l) nous taille sévère tous les jours hein (...) c'est la base de notre amitié avec yohan » (Mimi, Échange tchip, TP 190).

Plusieurs indices, récoltés en entretien et en observation directe, me permettent d'établir que Mimi emploie des pratiques linguistiques en connivence avec celles de certains garçons du collège. Par exemple, elle change le *pitch* (la fréquence fondamentale) de sa voix en s'adressant à Hassan (TP499, *Cantine*) et dit suivre les différentes tendances de jeux de langage qu'elle décrit comme initiées 'par quelques les garçons'<sup>48</sup> (voir partie *Jeux de langage* qui suit). En revanche, lorsque j'avance implicitement l'hypothèse des 'insultes de solidarité'<sup>49</sup>, Clémentine objecte et Mimi la rejoint en notant que les limites de l'insulte de solidarité sont parfois franchies.

193	Mim	<b>on est copains hein</b> / genre on rentre ensemble et tout hein
194	Nor	mh / c'est des p(e)tites insultes comme ça entre copains
195	Clem	<b>nan mais nan</b> c'est [xx]
196	Mim	<b>des fois ça blesse</b>

---

<sup>48</sup> De manière générale, Mimi dit s'appliquer à s'adapter aux autres, par exemple elle dit avoir changé sa « personnalité » pour se faire des amis en arrivant de Marseille.

<sup>49</sup> Axiologies négatives utilisées non pas pour insulter mais pour marquer des relations de solidarité entre pairs, notamment décrites par Lagorgette & Larrivée (2004).

Il apparaît que Mimi utilise donc une pratique des insultes comme moyen de connivence auprès de certains autres élèves, mais que cela se fait au prix d'être parfois touchée par ces dernières. Ces indices vont dans le sens de l'hypothèse du prestige social lié à la pratique des gros mots-insultes car Mimi se prête au jeu malgré le risque d'être blessée. Cela rappelle la notion de *sounding*, mobilisée en sociolinguistique depuis Labov<sup>50</sup>, et qui décrit une forme de rituel d'entrée dans un groupe par la pratique ludique des insultes dans un genre de performance qui témoigne d'une maîtrise verbale ainsi que d'une culture commune (Véron, dans le podcast).

De manière plus générale, on peut supposer l'existence d'une transition entre les fonctions insultatoire des gros mots-insultes vers d'autres valeurs, sociales et de connivence, dans les usages lors de la socialisation langagière au collège. Ce qui amène la question d'ouverture : est-ce que les garçons effectuent cette transition précocement par rapport aux filles ? Si oui, pour quelles raisons et qu'est-ce que cela nous dit des différences langagières genrées au cours de la socialisation langagière ?

#### f) Qualificatifs à connotation ethnique

Durant mes échanges avec les filles de quatrième, j'ai pu constater que certaines unités à connotation ethniques ou racistes sont fortement condamnées, principalement par Mimi et Clémentine. Elles ont exprimé leur désaccord avec l'expression de Ahlam « les petits français » (129 à 132, *Entretien informel Luz, Clémentine, Mimi*) pour référer aux élèves 'bons élèves' et/ou qui n'ont pas une famille étrangère. On constate la même attitude en observation directe :

- TP18 Ahl (...) t(u) es toujours heu la meilleure d(e) la classe / t(u) as même dépassé les intellos les petits français / j(e) peux dire petits français ou pas  
 TP19 Mim Nan pa(r)ce que-

Durant l'échange ci-dessous, les deux locutrices reprennent Luz sur son emploi de l'unité *babtou*. Il semble pertinent de signaler que j'étais présente durant l'échange et que les filles ont pu faire attention à protéger ma face.

- 103 Luz les babtous  
 104 Mim [tousotement exagéré] non ça t'es  
 105 Clem t'es pas vraiment- **t(u) as la moitié d(e) ta famille qui qui est énervée quand tu dis ça**

---

<sup>50</sup> (*Mange tes mo(r)ts ! À quoi servent les insultes ?*, s. d.)

- 106 Mim oh vraiment eh **tu renies tes origines ou quoi**
- 107 Clem i(l) y a la moitié d(e) ta famille qui est énervée quand tu dis ça
- 108 Mim les babtous ba eh t(u) es quoi toi même
- 109 Clem ba oui t'es la moitié

La référence à la couleur de peau se place dans le cadre de la construction d'un sociotype - et non d'un ethnotype -, comme en attestent les propos de Clémentine en parlant de Luz :

« quand elle dit les babtous elle dit pas la couleur de peau elle dit plus la manière de penser »

Propos avec lesquels Luz exprime son accord (TP 114 et 115). Étant donné que le terme n'est pas acceptable pour Mimi et Clémentine, elles ont avancé plusieurs propositions pour référer à ce sociotype du bon élève ou du petit français. Mimi dit préférer utiliser un procédé métonymique<sup>51</sup>, elle dit par exemple « les Axel », qui consistent donc à référer à un tout (le sociotype) par une partie du tout (une élève qui rentre dans cette catégorie et qui la représente) ; Clémentine propose la caractéristique géographique « les grenoblois » ; puis elles finissent par s'accorder, à ma surprise, sur le terme « les whitos » ([wajtos], contruit sur le modèle de « blackos »). Ce terme est en effet présent sur internet, j'ai trouvé quelques *tiktoks* francophones dans lesquels il était utilisé, mais prononcé [witos], pour référer soit à un sociotype soit à une couleur de peau et qui semblait avoir une dimension péjorative. On peut constater dans ces négociations entre les locutrices du groupe des quatrièmes qu'elles sont en train d'affiner leurs idéologies et idéologies langagières (référer à des personnes selon la couleur de peau ou non, dans quels cas, quelles unités ?) et de prendre conscience des connotations et idéologies qui sous-tendent et/ou sont véhiculées par l'utilisation de certaines expressions. Cela peut être mis en lien avec le vécu de ces locutrices, en effet, Mimi a raconté comment elle a été elle-même la cible d'axiologiques péjoratifs adressés à sa couleur de peau (métisse) lors de son voyage au Sénégal. On note aussi le lien entre cette conscience des locutrices et les représentations vues en état de l'art qui présentent les jeunes de cette génération comme particulièrement conscient de certains enjeux sociaux de nos sociétés.

---

<sup>51</sup> Et qui serait aussi une antonomase du nom propre

### **3.1.2.3 Conclusions**

L'analyse des discours et des représentations liées aux pratiques transgressives et non-standard que constituent les insultes et les gros mots semble une entrée assez productive pour interroger les rapports aux normes dans le cadre des processus de socialisation langagière horizontale. Premièrement, ces pratiques semblent constituer des emblèmes<sup>52</sup> pour les jeunes locutrices et en font ainsi un objet facile à décrire pour elles. Ensuite, de par sa double valeur tabou/prestige, cet ensemble de pratiques montre bien les différents jeux de normes dans lesquels les locutrices sont prises en tension, ce qui fait apparaître plusieurs aspects de la relation dynamique entre conformation et identisation. En tant que pratiques décrites comme nouvelles, les discours qui les prennent comme objet permettent d'interroger les mécanismes et les vecteurs de propagation des pratiques liées à ces étapes de développement langagier.

### **3.1.3 Jeux de langage, fonction ludique et pratique d'appartenance**

Pour cette partie, je propose de décrire trois types de pratiques interactionnelles basées sur la répétition et qui sont liées à l'humour, présentent des aspect ludiques et jubilatoires et qui révèlent certaines dynamiques de groupe des pratiques sociales horizontales.

Pour commencer, je présenterai une pratique qui se rapproche du jeu de mots et qui présente des fonctions pragmatiques de jeu sur la face de l'interlocuteur dans une dynamique d'inclusion des pairs / exclusion de l'autre. Ensuite, nous verrons un exemple d'interaction qui montre la fonction jubilatoire de ces jeux de répétitions, en lien avec l'expérimentation d'un système linguistique différent. Pour finir, je m'intéresserai aux aspects identitaires et culturels que peuvent présenter certains jeux interactionnels en les replaçant dans le cadre de la socialisation adolescente.

#### **3.1.3.1 Jeu de mot avec un son : jeux d'inclusion / exclusion**

Durant les observations directes et dans les discours des jeunes du collège, il a été mentionné et pratiqué des jeux de langage que nous appellerons *jeux interactionnels*. Ces jeux consistent en un genre de piège interactionnel pour lequel une unité ou un son produit par l'interlocuteur entraîne une réponse qui constitue souvent un jeu de mot. Par exemple

---

<sup>52</sup> Cette notion est parfois utilisée en sociolinguistique pour référer à une forme qui agit comme un élément distinctif d'un groupe social ou d'une communauté linguistique et qui peut être utilisée pour marquer une appartenance sociale/sociolinguistique. Je l'entends ici comme un élément saillant donc facile à percevoir, et dont le lien à des critères extralinguistiques (âge, groupe, situation) et lui aussi saillant.

le mot *quoi* peut déclencher la réponse *-feur*, pour constituer le mot *coiffeur*. On peut aussi volontairement faire prononcer le son cible à l'interlocuteur dans le but de faire le jeu, par exemple en disant une pseudo-phrase incompréhensible pour que l'interlocuteur demande *quoi ?*. L'observation de ces jeux interactionnels fait apparaître l'aspect ludique de certaines pratiques de langage des collégiens. Les locutrices du groupe des quatrièmes nous ont aussi donné d'autres exemples : *oui* qui appelle *-stiti* ; *ouais -stern* ; *ah -B*, que l'on peut continuer en *-C -D*, etc. Les locutrices de quatrièmes évoquent la fonction ludique de cette pratique, doublée d'une dimension provocatrice envers les adultes :

184	Luz	et en plus ça s(e) tape des barres en classe
185	Mimi	<b>ouais on rigole tous fin</b>
186	Cyr	ça du coup les profs ils apprécient pas trop
187	Loc ?	nan
188	Mimi	<b>nan ils détestent</b> ils détestent

Source : *Cantine avec les filles de quatrième*

On constate dans cet extrait que le jeu consiste en une mise en danger de la face de l'interlocuteur dans une dynamique d'inclusion du public aguerri (les autres élèves) et d'exclusion de la personne piégée (en l'occurrence en enseignant). Assez récemment, c'est la forme *quoicoubeh* qui s'est transmise de manière que l'on suppose massive au vu de sa présence sur internet et dans les discours des jeunes. Elle fonctionne de manière semblable aux jeux plus traditionnels que l'on a déjà évoqués : si une locutrice ou un locuteur termine son énoncé par *quoi* ou le son [kwa], on peut lui répondre *quoicoubeh*. Cette pratique se différencie tout de même légèrement des précédents car *quoicoubeh* ne paraît pas avoir de signification sémantique et ne constitue donc apparemment pas un jeu de mot. D'après certains jeunes (notamment dans la courte vidéo du Parisien qui documente le phénomène, Le Parisien, 2023), cette pratique, ainsi que celle analogue de *apanyae* (réaction au mot *hein* ou *un*) auraient été popularisées par le tiktokeur LaVache.

L'extrait suivant (observation directe) montre Ahlam qui utilise un de ces jeux interactionnels de manière à éviter de répondre à une question intime alors qu'elle semblait triste ou mal à l'aise, ce qui provoque l'expression d'un agacement de la part de son amie Ivette.

7	Ahlam	tu sais que tu peux tout me dire
8	Ivette	oui
9	Ahlam	j'ai fait <b>quoi</b>
10	Ivette	<b>feur</b>



- 11 Ahlam **(soupir) nan mais eh / toi quand t(u) es triste t(u) es vraiment sur- bref / est-ce qu'i(l) y a que(l)qun ici que tu- qui t'a fait que(l)que chose**

Source : extrait *ta gueule*, matin Ivette

Dans cet exemple ce sont les fonctions d'exclusion et de jeu sur la face qui sont prioritaires. Il semblerait que Ahlam détourne le jeu pour ignorer la question de son amie, ce qui peut être considéré comme un acte menaçant et excluant. On constate donc la double fonction de ces jeux interactionnels qui peuvent être pratiqués pour leur aspect ludique mais aussi pour exclure l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

### 3.1.3.2 *Prononcer des phonèmes différents du français : fonction jubilatoire*

Si certains de ces jeux de langages sont ritualisés (*oui-stiti*) et/ou largement rependus dans la communauté des jeunes (*quoicoubeh*), ils semblent aussi pouvoir être improvisés sur le moment, comme dans l'extrait suivant où on constate que plusieurs énoncés qui s'enchainent, avec le point commun qu'ils reprennent des éléments issus de l'italien.

- |    |        |  |
|----|--------|--|
| 1  |        | mario mario (crié et dit comme en italien) |
| 2  |        | mario                                      |
| 3  |        | ma::rio                                    |
| 4  |        | mario                                      |
| 5  |        | la putta::na <sup>53</sup>                 |
| 6  |        | picolo catzo <sup>54</sup>                 |
|    |        | [rires]                                    |
| 7  |        | picolo catzo de tu padre <sup>55</sup>     |
| 8  |        | de hassan                                  |
| 9  |        | j(e) crois il a un piccolo catzo           |
| 10 |        | picolo catzo de tu padre                   |
| 11 | Mimi   | picolo catzo de hassan                     |
| 12 | Ivette | picolo catzo de hassan (crié)<br>(rires)   |
| 13 |        | <u>picolo catzo (en coeur)</u>             |

Ici, on constate bien la fonction jubilatoire de la pratique de répétition produite en coénonciation<sup>56</sup> et produisant des effets d'écho, ainsi que celle de l'expérimentation avec un système linguistique différent de celui du français : par exemple, l'accentuation sur la première syllabe et le phonème [r] roulé de *mario* diffère du système du français. De plus,

---

<sup>53</sup> « la pute » en italien

<sup>54</sup> « petite bite » en italien

<sup>55</sup> « petite bite de ton père »

<sup>56</sup> Malheureusement je n'ai pas pu identifier les autres locutrices

cette interaction met en jeu le tabou et la fonction cryptique car les locutrices insultent Hassan en criant et en prenant le risque qu'il les entende. En effet, Hassan interagit avec elles durant ce moment de queue de la cantine, on suppose donc qu'il fait la queue non loin du groupe de filles.

### 3.1.3.3 *Réf avec un sème : partage d'éléments culturels*

J'ai pu constater la dimension culturelle de ces jeux interactionnels en observation directe, par la reprise d'énoncés que l'on peut appréhender comme culturellement marqués. Le premier exemple évoque clairement l'aspect culturel car c'est l'énoncé « Allah u akbar » qui est 'lancé' par Ahlam durant un moment de pause (entre midi et deux) alors qu'elle se trouvait, accompagnée de son groupe d'amies en présence d'autres élèves / d'autres groupes<sup>57</sup>. Ahlam produit cet énoncé sans que le contexte me permette de le relier à quoi que ce soit (elles regardent une vidéo) et il est repris par des garçons qui se trouvent un peu plus loin et qui ne paressaient pas directement en conversation avec elle ou les autres membres du groupe de filles.

(on entend une vidéo)

38	Ahl	allahu akbar
39	Gar1	allahu akbar
40	Gar2	allahu akbar (en chantant)
41	Gar?	oh:: kohl / xxx (en arabe) <sup>58</sup> (brouhaha dans le fond, certains discutent en arabe)

Son 'appel' provoque, plus loin, un échange en arabe entre des garçons (et le locuteur *gar?* prononce aussi à la suite de *allah u akbar* le mot *noir* en arabe). À la suite de cela, se déroule aussi un échange en arabe entre Ahlam et des garçons. Il semble donc ici que les fonctions de connivence et identitaire soient privilégiées.

Le deuxième exemple montre aussi une référence culturelle commune mais cette fois sur le thème du football. L'extrait est enregistré du même moment que le précédent (un peu plus tôt). Pour le contextualiser, les filles, porteuses de micro-cravate, signalent aux autres élèves présents que les conversations sont enregistrées. Gars1 s'adresse au micro / à la personne qui va écouter les enregistrements :

---

<sup>57</sup> étant donné la manière dont le son résonne je déduis que les élèves étaient à l'intérieur dans une salle, peut-être le hall.

<sup>58</sup> j'ai demandé à un locuteur arabophone de ma connaissance de traduire ce que disait le collégien mais les conditions du son ne l'ont pas permis.

15	GARS1	je sais que vous nous entendez / depuis heu plusieurs décennies après heu deux mille heu
16	MIMI	le football il a changé
17	GARS1	C'EST C(E) QUE J'ALLAIS DIRE / RAH::
19	MIMI	haha (rire exagéré) CHEH
20	GARS2	le football il a changé
21	GARS1	le football il a changé
22	IVE	le football il a changé (rire)
23...	GARS3	le football il a changé (plusieurs reprennent encore avec la même intonation)

Cet extrait met en évidence la fonction jubilatoire de la pratique (rire de Ivette, nombreux locuteurs et locutrices qui se prêtent au jeu) et de supposer une forme de prestige que procure l'énonciation de la phrase. En effet, le locuteur Gars1 semble contrarié que Mimi lui ait 'volé' le moment de dire l'énoncé (TP17) et le *ch eh* !<sup>59</sup> énoncé par Mimi va aussi dans le sens de cette hypothèse.

Pour comprendre cette interaction il est nécessaire de s'appuyer sur les explications que les locutrices de quatrième m'ont fournies à propos de cette pratique interactionnelle. Elle m'ont rapporté que l'énoncé *le football il a changé* est issu d'une interview du joueur de l'équipe de France et du PSG Mbappé. D'après Mimi, cette phrase a été reprise en raison du caractère drôle de l'intonation du joueur, qui serait tout à coup devenu plus sérieuse. D'après Luz, cet énoncé peut être 'activé' à la mention de tout changement : « c'est pour tous les trucs qui ont changé » (TP289, *échanges refs*). Ici, c'est donc sans-doute la mention du futur/passé<sup>60</sup> qui provoque l'activation de l'énoncé. Ainsi, ce jeu semble consister en l'énonciation de la phrase au moment propice. Si *quoi-feur* qui est activé par un son, une syllabe, celui-ci est activé par un élément sémantique.

Pour les locutrices du groupe des quatrièmes, cette pratique entre dans le cadre des *réfs* (références). Lors d'un de nos échanges, elles m'expliquent cette notion (Nor = moi) :

290	Mimi	en fait tu vois / la notion de référence / <b>la notion de référence c'est genre heu quelque chose que t(u) as en commun avec quelqu'un et du coup tu vas l(e) répéter avec cette personne du coup quand c'est sur tiktok et qu'on a qu'on a [xx]</b>
291	Luz	<b><u>que les gens i(ls) ont vu</u></b>
292	Mimi	ba c'est un <b>effet d(e) masse</b> tu vois / même des expression genre j(e) suis sure i(l) y en a plein mais juste on les a oubliées

<sup>59</sup> *ch eh* est un emprunt à l'arabe qui signifie (dans les deux langues) « bien fait pour toi », « tu l'as bien mérité ».

<sup>60</sup> J'interprète ce que dit le garçon comme s'il voyait les enregistrement comme des archives qui seront écoutées dans le futur

- 293 Clem **ensuite les garçons i(ls) sortent ah nan vous avez pas la ref**
- 294 Mimi de fou ah ça ça casse les couilles
- 295 Nor moi ça m(e) fait penser à des genre de mêmes
- 296 Mimi oui ba c'est ça c'est l'équivalent des mêmes / bsartek le dégradé- nan vous avez pas le dégradé

On retrouve dans cette description plusieurs éléments définitoires : l'imitation, « tu vas le répéter » ; l'aspect culturel commun, « que les gens i(ls) ont vu » ; la mention d'internet (tiktok) ; et la dimension massive. En plus de cela, on peut constater que les locutrices mentionnent - et remettent en question - le fait que les garçons se considéreraient comme détenteurs exclusifs de la *réf*. Le sujet « des garçons » est en effet assez présent dans les discours à propos de ces pratiques et de celles plus générales des jeux de langage. Déjà l'année précédente, Mimi avait décrit les jeux du type *quoi-feur* comme initiés par « quelques garçon » (TP 179, *Échanges oui stiti*). Pour Clémentine, la pratique des *réfs* semble aussi attachée à ce groupe perçu : « c'est juste qu'on répète quelque chose que les garçons ont dit » (TP 320). Néanmoins, Mimi objecte et signale que les garçons ne sont pas les seuls à les pratiquer (TP 321).

Les TP 293 et 294 de l'interaction explicative ci-dessus attestent de l'aspect d'atteinte à la face de « ne pas avoir la réf » auprès de ces pairs. Cela indique l'importance du partage des éléments culturels avec le reste du groupe. C'est sûrement ce genre de jugements qui provoquent chez Clémentine une certaine insécurité linguistique, elle dit ne pas pratiquer ces *réfs* :

« moi c'est juste heu j(e) le dis pas parce que j(e) sais pas quand les placer » (TP331, *échange oui stiti*).

En effet, le 'placement' des *réfs* semble soumis à divers éléments pragmatiques et contextuels qui déterminent sa réussite (être drôle) ou au contraire son échec (le *flop*). Dans l'extrait ci-dessous, Clémentine fait état de son insécurité quant à la maîtrise de ces paramètres en prenant pour exemple une autre réf, celle de *ah les batards*, qui s'utilise, d'après les locutrices, pour une fonction de citation (« genre quand tu veux répéter quelque chose mais que c'est pas toi tu dis ah les batards », Mimi, TP 265, *Échange réfs*).

- 333 Clem j(e) vais pas sortir ah les batards quand ça dit la leçon d(e) français j(e) sais pas c'est normal / toi t(u) es cap de l(e) faire
- 334 Mimi oui / ah les batards
- 335 Clem le conditionnel ah les batards

De plus, ces tendances semblent fugaces, et en utiliser une considérée comme obsolète comporte aussi le risque d'un échec. L'extrait suivant, issu d'une observation directe (*Mimi matin*), montre Ahlam qui reprend une de ses camarades pour avoir utilisé une réf considérée comme telle.

- 12 locutrice ? I(l) y a pas wesh  
13 Ahl C'est qui qui a dit ça  
(brouhaha)  
14 Ahl C'est qui qui a dit i(l) y a pas wesh  
15 Mim I(l) y a pas wesh  
16 Ahl C'est qui qui a dit ça c'est toi  
17 Mim I(l) y a pas à dire i(l) y a pas  
18 Ahl I(l) y a quelqu'un il a dit i(l) y a pas wesh  
19 locutrice ? La vérité c'est pas moi  
20 Ahl **On a dit ça restait dans 2021**

Ce dernier extrait confirme l'existence de certaines normes d'usage, qui ne concernent pas tant la forme à produire que les conditions thématiques et séquentielles requises pour les produire. Ces normes d'usage semblent propices à de certaines pressions sociales liées à la maîtrise des paramètres précis de ces pratiques et pouvant aussi expliquer l'insécurité qui peut être développée dans ce contexte.

En outre, durant cet échange Mimi avait remarqué que Clémentine pratiquerait les réfs, mais seulement quand les elles sont partagées à l'échelle de son petit groupe affinitaire :

- 308 Nor pourquoi tu répètes pas les réfs  
309 Clem je:: j'ai pas envie d(e) parler comme eux  
310 Mimi **sauf quand c'est nos réfs entre nous**

On remarque que la réponse de Clémentine va dans le sens d'un refus d'être associée avec les pratiques d'un autre groupe, actualisé par le pronom *eux*, qu'elle qualifie humoristiquement de « petits gueux » (TP 314). Dans l'extrait ci-dessous, elle imite les convergences de pratiques que Mimi fait avec cet autre groupe de manière péjorative :

« toi ça t'amuse hahaha les batards hahaha (faux rires nasalisé pour un effet 'débile') alors que hassan qui l'a dit trente secondes avant heu: » (TP 328)

Mimi se considère en effet un 'relai' des refs, qui semblent donc être initiées par un groupe de référence, représenté ici par Hassan.

« c'est toujours moi qui relaye / genre hassan i(l) le dit moi j(e) trouve ça drôle j(e) le répète avec elle(s) après j(e) commence à l(e) répéter beaucoup » (TP 305)

Ce rôle auquel Mimi s'identifie est en cohérence avec d'autres indices qui indiquent qu'elle est un genre de leader et qu'elle fait le lien avec d'autres groupes pour permettre à son groupe de pairs de profiter du prestige des pratiques initiées par d'autres.

#### **3.1.3.4 Conclusions**

Les diverses pratiques interactionnelles ludiques et jubilatoires présentées en exemples dans cette partie révèlent certaines dynamiques qui semblent liées à la socialisation adolescente. Tout d'abord nous avons vu comment les jeux de mots pouvaient s'inscrire dans des dynamiques de jeux sur la face, notamment celle des adultes, et donc participer aux processus d'émancipation face à ceux-ci, et d'identification en tant que membre d'une groupe d'élèves ; puis nous avons constaté comment l'aspect jubilatoire des répétitions et coénonciations pouvait s'inscrire dans une expérimentation avec le langage : les mots, les sons, la prosodie et les pratiques de gros mots ; et enfin nous avons pu dégager des aspects identitaires et de partage d'éléments culturels avec des groupes, ainsi que des formes de prestige sociale liées aux pratiques partagées. Les jeux interactionnels pratiqués par des jeunes, en plus de leur fonction jubilatoire et de 'piège' de l'interlocuteur, semble permettre de valoriser des éléments culturel et/ou identitaires. Ce peut être une culture familiale et/ou religieuse pour *allah u akbar* ; mais aussi culture de jeunes (partagée ou non avec des adultes) et des références communes qui peuvent être partagées à grande échelle via internet. Pour le cas de *quoicoubeh*, il semble que les jeunes puissent profiter d'un prestige social qui ne vaut qu'entre eux et dont les règles d'usage se définissent dans leurs pratiques. Ces phénomènes permettent de constater des formes de 'cultures jeunes' partagées par certains locuteurs et locutrices collégiennes. On peut déjà constater que la pratique de *quoicoubeh* est exclusive – ou du moins perçue comme telle – aux jeunes, ce qui leur permet de *faire groupe* (un grand groupe de jeunes de France). Les pratiques de reprises interactionnelles permettent aussi de s'affirmer comme appartenant à d'autres groupes qui peuvent être hérités de la famille ou du milieu social (groupe d'arabophones/musulmans ; groupe d'amateurs de foot). De plus, comme pour la partie sur les gros mots, nous avons pu constater la mention des "garçons" ou de certains garçons du

collège (particulièrement Hassan) comme ponctuellement initiateurs des réfs, et une remise en question de l'exclusivité de la légitimité de juger les pratiques effectives.

### **3.1.4 Conclusion partielle**

Dans cette première partie d'analyse, nous avons pu observer différentes pratiques liées à la socialisation langagière qui en font apparaître différents aspects.

Premièrement, les énoncés métalangagiers permettent d'observer l'investissement de normes, qui peuvent être issues de la socialisation verticale et peuvent se trouver en parallèle de celles construites par la socialisation horizontale. Nous avons pu dégager différents paramètres qui pourraient être mobilisés dans le cadre d'une typologie de ces énoncés. Grâce à une étude davantage complète de ce type d'énoncés, on pourrait envisager d'interroger les corrélations entre les différentes variables décrites dans la partie correspondante (objet, niveau, modalités). Cela pourrait amener à interroger quelles règles/normes sont le plus mobilisées et de quelles manières. Par exemple, il m'a semblé que les énoncés et les interactions à visée socialisatrice qui portaient sur le niveau syntaxique étaient davantage employés pour les autres langues que le français. De plus, avec des entretiens réflexifs, on pourrait interroger les élèves sur leurs motivations à produire ces énoncés à visée socialisatrice (prestige, purisme, volonté d'aider...) et quant à leurs ressentis en réception.

Ensuite, l'analyse des discours et représentations concernant les gros mots et insultes ont permis de s'intéresser à des rapports aux pratiques transgressives et ainsi aux processus d'émancipation et d'identification. En effet, le contact avec ces pratiques au sein du collège semble mettre les locutrices en tension entre le respect des normes verticales prescriptives et l'identification aux normes fonctionnelles qu'elles peuvent observer dans les pratiques des locutrices et locuteurs plus grands. Ces observations vont dans les sens de l'hypothèse de départ de ce mémoire concernant la prise en tension entre une multiplicité de normes. Nous avons vu que les pratiques de gros mots sont liées au développement des réseaux sociaux entre les collégiens car elles constituent des pratiques sociales liées à des groupes de référence et qu'elles font l'objets de négociations métalangagières qui permettent d'observer la mise en place des idéologies de certaines jeunes. Une enquête auprès de garçons du collège permettrait d'interroger les rapports de prestiges liées au genre et à la propagation des formes nouvelles qui ont été suggérés par plusieurs indices dans cette partie.

Pour finir, l'analyse des jeux de langage et des pratiques en référence à des éléments culturels partagés permettent d'observer des éléments importants de la socialisation adolescente en lien avec l'appartenance à un ou des groupes culturels qui permettent un aperçu des spécificités culturelles des jeunes qui les pratiquent. Ces jeux présentent aussi des intérêts pragmatiques et le recueil et l'analyse de davantage d'exemples pourraient renseigner sur les paramètres contextuels de réussite et d'échec de ces pratiques humoristiques, ainsi que sur les tendances culturelles et sociolinguistiques de jeunes.



## **3.2 Mobilisation et représentations de l'hétérogénéité langagière**

L'objet de ce mémoire concernant la pluralité sociolangagière, je propose, dans cette partie, de m'intéresser aux phénomènes relevant de la variation diaphasique, diastratique et diatopique (ou perçus comme tels), qui permettront d'appréhender l'hétérogénéité des répertoires verbaux des jeunes ainsi que d'observer leur mobilisation au niveau du sujet et du/ des groupes. Nous verrons plusieurs marques de mobilisation cette hétérogénéité, d'abord dans les pratiques langagières puis en discours, qui montreront certains des ressorts et fonctions associées à la variation linguistique. Pour commencer, je m'intéresserai aux pratiques de variation stylistique que je mettrai en lien avec l'évolution dans le milieu scolaire. Puis, la dernière partie traitera de la variation diastratique liée et associée en discours avec des caractéristiques sociales à travers les discours qui concernent l'hétérogénéité des langues et des pratiques. Nous verrons que la diffusion de certaines pratiques langagières associées dans les discours à des lieux et/ou des cultures sociolangagières enjoint les locutrices à prendre certaines postures identitaires.

### **3.2.1 Mobilisation de l'hétérogénéité : mise en scène d'un style**

#### **« représentation médiatique »**

Pour cette partie, je propose d'observer la mobilisation de l'hétérogénéité langagière des filles du groupe des quatrième à travers les pratiques stylistiques observables dans une vidéo réalisée spontanément par ces élèves et qu'elles ont proposé de me partager. L'étude de cette vidéo, dans laquelle les locutrices se mettent en scène et adoptent un style discursif particulier, nous permettra d'observer la mobilisation de différents éléments de leurs répertoires pluristyles ainsi que de faire des liens entre les activités langagières et phénomènes linguistiques. Il me semble qu'une analyse des phénomènes récoltés dans cette vidéo est à même de nous renseigner sur certaines manifestations et fonctions de la mobilisation de la pluralité des répertoires stylistiques des élèves. De plus, constituant une activité ludique et réalisée spontanément par les jeunes, la vidéo donne un aperçu de centres d'intérêt et d'influences culturelles particulièrement axées sur le langage.

### 3.2.1.1 *Présentation de la vidéo*

La vidéo met en scène un débat visant à répondre à la question de si l'une d'elles (Ivette) devrait ou non sortir avec un garçon (Marcel). La mise en scène imite un style télévisé et judiciaire qui prend donc la forme du procès de ce garçon et/ou de cette relation entre Ivette et le garçon. Nous verrons que la mise en scène discursive des activités langagières dans cette vidéo passe par différents niveaux linguistiques et langagiers qui révèlent leurs capacités à mobiliser l'hétérogénéité de leur répertoire pluristyle et indiquent certaines de leurs représentations concernant le style qu'elles imitent/parodient. Nous commencerons par les éléments multimodaux, puis nous nous intéresserons aux aspects lexicaux et morphosyntaxiques mobilisés, pour ensuite observer les phénomènes relevant du niveau pragmatique et finir avec le niveau suprasegmental/prosodique.

### 3.2.1.2 *Organisation textuelle et multimodale*

Pour commencer, l'organisation textuelle et multimodale de cette vidéo montre les influences multimédia que les locutrices associent avec l'activité langagière qu'elles imitent. La vidéo est composée de plusieurs séquences, délimitées par des éléments discursifs et mises en contraste par des éléments visuels de montage. Le tableau suivant décrit les étapes textuelles à gauche et la justification du séquençage que j'ai opéré par des indices discursifs et multimodaux dans la colonne de droite.

<b>Séquences discursives</b>	<b>Extraits / description</b>
<b>Ouverture</b>	« bonjour / c'est la pub »
<b>Publicité</b>	Publicité authentique pour un parfum
<b>Deuxième publicité (ou placement de produit) joué par les locutrices</b>	La séquence est en noir et blanc. Extrait : « les nouvelles claquettes / achetez les / à lidle / trois euros (...) »
<b>Présentation du sujet, du débat et des participantes selon leurs rôles</b>	« mesdameS et messieurs bonsoir / aujourd'hui le d- débat du soir nous allons présenter la victime ici présente ivette alonzo-barnea (montre de la main) / l'avocat de la défense (montre) / la juge du twerk (montre) la juge principale / et le délégué principal / que le débat commence » (Mimi prend une voix grave, débit lent)
<b>Débat : exposition des divers arguments par les locutrices</b>	Exemple : « (...)i(l)s ont des c- des qualités différentes / ainsi que des défauts / marcel est plus beau que théo / mais il est très charo »
<b>Conclusions et verdicts</b>	Exemple : « elle a besoin de l'oublier / donc je pense qu'elle pourrait se tourner vers un nouvel amour mais / ce n'est peut-être pas le candida-candidat idéal / mais / favorable si il change

	pour elle cela veut dire que il est prêt à e- pour elle »
--	---

On constate que l'organisation discursive et multimodale de cette vidéo reprend plusieurs éléments des types de discours imités. La publicité imite l'organisation télévisée ; les séquences interactionnelles (présentation, arguments, verdicts) ainsi que leur explicitation (« aujourd'hui le d- débat du soir nous allons présenter (...) ») reprennent la structure du débat et d'un style judiciaire. Ce dernier est aussi appuyé par un rituel de frappement de la table avec une chaussure à la manière d'un juge avec son marteau. Cet élément est pris en charge par Luz qui incarne le rôle de la « juge principale » et utilise le frappement pour marquer des informations décisives du procès et/ou pour emphatiser des séquences discursives :

- 37 Luz non i(ls) s(e) marient pas du coup
- 38 Hc voilà la décision est prise
- 39 Mimi la parole-
- 40 Hc -tu peux taper  
(luz tape sur la table avec la tongue)

En plus de ces éléments, un zoom (effectué au montage) sur le visage d'une locutrice qui a révélé une information présentée comme choquante et/ou décisive rappelle le style des vidéos youtube :

- 11 Ahlam c'esT une fille très belle / de heu 13 ans / qui en train *sic.* de flirter avec un mec que askip-
- 12 Luz **-il est en sixième** (sur-articulation + yeux grand ouverts, au montage : zoom sur son visage)

Pour finir, certains éléments rappellent la télévision étasunienne : la mise en scène de la censure de certains mots / expressions :

- 24 Clem avec qui elle a c- elle a cassé et ça lui a beaucoup brisé le cœur / donc heu i(ls) ont des c- des qualités différentes / ainsi que des défauts / marcel est plus beau que théo / mais il est très charo et va avec plusieurs **[biip]** plusieurs filles à la fois / ce qui / en fait n'est pas une qualité pour ivette vu que ivette esT une fille très sensible elle a besoin d'un vrai amour

Et la mention de *bloopers* qui signifie en anglais *bêtisier*, lorsque Ahlam peine à prononcer correctement le nom composé de Ivette.

- 14 Ahlam -qui / il est en sixième mais bref / il a un an en moins d'elle *sic.* /

mais ça / on va pas en parler / mais c'esT un charo // la fille  
(montre) Ivette alonza-barsea (nom mal prononcé) (débit lent et  
surarticulation)  
(rires)  
15 ? **bloopers**

L'organisation textuelle et multimodale de cette vidéo fait apparaître l'ampleur des ressources utilisées pour produire les activités langagières décrites, ainsi que la pluralité des éléments culturels associés à ces activités.

### 3.2.1.3 *Formes lexicales et morphosyntaxiques*

La mise en scène de l'activité discursive passe aussi par l'emploi de formes qui sont donc associées aux genres discursifs que les locutrices imitent. Au niveau lexical on peut relever :

- Un lexique spécifique aux procès : les titres comme « avocate », « juge », « déléguée » et le rôle de la « victime »

- Des éléments phraséologiques typiques de ce genre discursif comme les séquences d'adresse/ ouverture « mesdameS et messieurs bonsoir » et « que le débat commence », ainsi que des formules rituelles de distribution de la parole comme « la parole esT à x »

- Des unités qui réfèrent à l'opinion, comme « favorable », ou à au verdict, « la décision est prise »

- L'usage du vouvoiement pour s'adresser aux interlocutrices : « allez-y / comme ça on voit ton visage pa(r)ce que là:: » (Luz, TP 20). Dans ce dernier segment on remarque la rupture entre le rôle joué par Luz (vouvoiement) et une remarque qui sort de l'activité discursive pour faire un commentaire meta sur la vidéo (tutoiement).

Au niveau morphosyntaxique, on peut repérer l'usage de formes normées ou hypernormées comme :

- Des *ne* de négation : « ce **n'est** peut-être pas le (...) candidat idéal » (Mimi, TP52)

- L'emploi du pronom *nous* plutôt que *on* : « au départ **nouS étions** tous d'accord » (Mimi, TP47).

- Des formes pronominales plutôt catégorisables comme formelles du point de vue « étique » : « si **il** change pour elle **cela** » (Mimi TP 52).

- Des unités discursives formelles : « tout à fait » (Mimi TP 17), « très bien » (Mimi TP 44)

- Des énoncés qui sont - dans une perspective étique en tout cas - hétérogènes en terme de style : « (...) mais c'esT un **charo** »<sup>61</sup> (Ahlam TP 14), et qui donnent un aspect humoristique aux discours.

Sur ce dernier point, on peut se rappeler que, comme on le remarquait en état de l'art (Buson, cours de l'UGA 2022), une situation de communication n'est ni monovalente ni figée : elle peut par exemple comporter des micro situations et des situations symboliques. C'est notamment ce que l'on peut observer dans l'alternance vouvoiement / tutoiement décrit plus haut. De plus, on peut faire l'hypothèse, pour expliquer les énoncés hétérogènes de type « mais c'esT un charo », que les locutrices doivent s'exprimer en respectant deux paramètres : un paramètre stylistique qui serait en correspondance avec la situation symbolique, mais aussi un paramètre communicatif qui serait de réellement répondre à la question posée dans le débat. Pour cela, elles doivent s'exprimer le plus justement possible, donc avec les unités lexicales appropriées pour avancer les arguments. Comme on sait que aucun synonymes ne se vaut (il existe toujours des nuances car les langues ne supportent pas la redondance), on peut supposer qu'un synonyme de l'unité *charo* adapté stylistiquement, comme *dragueur* par exemple, pourrait s'éloigner sémantiquement du comportement précis que les locutrices veulent décrire et dénoncer. Peut-être que le fort enjeu communicatif de cet échange implique que les locutrices préfèrent s'exprimer dans leur vernaculaire qui sera alors plus adapté à leurs intentions référentielles.

#### 3.2.1.4 Niveau pragmatique

L'imitation du style télévisé passe notamment par une distribution de la parole explicite entre les participantes, ce qui est rarement le cas dans les interactions en observation directe ou même en entretien. Mimi utilise des termes d'adresse destinés aux téléspectateurs imaginés : « *medameS et messieurs bonsoir* » (TP5), et distribue la parole selon les rôles pris en charge : « *la parole esT à l'avocat* » (TP6). Les interactions portent les marques d'une explicitation de la distribution de la parole dont voici deux exemples :

---

<sup>61</sup> Le mot argotique *charo* désigne une personne (le plus souvent un homme) qui entretient ou cherche à établir plusieurs relations amoureuses en parallèle (*charo - Définition du mot - Dictionnaire Orthodidacte*, s. d.).

(1)

- 27 Luz j'ai une chose- **j'ai une chose à dire** (tape la table avec la langue)  
est-ce que-  
28 Mimi **la parole esT au juge principal**

(2)

- 44 Mimi **c'est- c'esT à mon tour de parler** / très bien je pense que-  
(...)

Cette distribution explicite de la parole semble servir deux fonctions, premièrement la clarté textuelle nécessaire à l'imitation du style (aussi bien télévisé que judiciaire) ainsi que l'occasion pour toutes les participantes de pouvoir s'exprimer, ce qui rappelle les règles de parole en vigueur dans l'activité de débat.

### **3.2.1.5 Niveaux phonétique et suprasegmental**

Au niveau phonétique on remarque quelques liaisons facultatives : « la parole **esT à l'avocat** » (Mimi, TP6) ; « **c'esT une** fille très belle » (Ahlam, TP11), ainsi qu'une surarticulation durant de nombreux passages de la vidéo.

L'imitation du style télévisé par aussi, particulièrement pour Mimi et Ahlam, par une mobilisation des procédés suprasegmentaux tels que la prosodie, le rythme et le pitch de la voix. En effet, elles emploient une voix grave, un débit lent, une intonation particulièrement marquée (descente de *pitch* en fin de phrases par exemple).

### **3.2.1.6 Conclusions**

Comme nous l'avions vu dans l'état de l'art, notamment à travers les travaux de Buson et al., (2014) les variantes stylistiques à la disposition du locuteur sont, en production et en réception, associées à des situations de communications ainsi qu'à des statuts sociaux. Dans le cadre de cette vidéo, on a pu observer que ces deux paramètres convergent car les locutrices incarnent des personnages reliés à des statuts et font des activités langagières qui impliquent des formes standard voire prestigieuses. Par les travaux de cette autrice, on avait aussi pu relever que les situations de communication ne sont ni figées ni homogènes, l'analyse de cette vidéo laisse en effet percevoir des micro-situations et des situations symboliques qui entraînent de la variation stylistique.

L'analyse linguistique, langagière et multimodale de cette vidéo permet de constater la pluralité des éléments mobilisés par les locutrices pour mettre en scènes un/des styles langagiers et discursifs. Cette activité de stylisation et de mise en scène permet aux

locutrices d'investir et de mobiliser l'hétérogénéité de leurs répertoires verbaux de manière ludique, ainsi que d'explorer le champ des relations interpersonnelles qui est un domaine important de la socialisation. Le fait que la réalisation de cette vidéo soit spontanée et ait une fonction ludique est intéressant car cela révèle sûrement un intérêt pour l'expression orale et les activités langagières (présenter, débattre ou distribuer la parole). Comme vu par l'étude de Hargis et Pagis (s. d.), le développement langagier précoce peut être lié à une socialisation genrée en ce qu'il se développe conformément aux intérêts différents des filles et des garçon. Cela pourrait, dans le cadre d'une investigation plus poussée, être mis en lien avec le fait que les filles et les femmes représentent la population majoritaire dans les filières universitaires et les métiers qui requièrent des compétences langagières importantes<sup>62</sup> ; ou avec certaines observations selon lesquelles elles seraient plus sensibles aux nuances et aux variations linguistiques et/ou plus habiles en adaptations stylistiques (Coates, 2015 ; Eckert & McConnell-Ginet, 2003). Ces questionnements pourraient participer aux recherches sur des modes de socialisation adolescente différenciés selon le genre et l'influence que cela peut avoir sur les centres d'intérêt et la réussite scolaire et sociale.

J'ajouterai que Mimi est la locutrice qui déploie le plus d'éléments et qui les utilise de la manière la plus fréquente (la majorité des exemples mobilisés pour cette partie sont des discours de Mimi). Cela se corrèle avec certains de ses discours où elle se décrit comme ayant des aisances stylistiques, ainsi qu'avec le fait qu'elle soit issue d'une famille qui possède un riche capital culturel. Cela pourrait impliquer une socialisation langagière familiale qui prend en compte le style comme un élément important (à la réussite sociale, à la pratique de la langue, aux relations interpersonnelles...), et qui aurait transmis cette importance (implicitement ou explicitement) à Mimi. En effet elle dit avoir conscience de sa capacité à s'adapter langagièrement et des avantages sociaux que cela peut procurer. Cela nous amène à la partie suivante qui explorera quelques représentations et discours qui portent sur les aspects stylistique liés au milieu scolaires et aux attentes langagières du collègue.

---

<sup>62</sup> D'après un rapport du ministère de l'enseignement supérieur, on peut constater que les femmes représentent 70% des inscrites en lettres et SHS, et 71% en langues et littérature (*Vers l'égalité femmes-hommes ?*, 2022). Les chiffres de ministère de la jeunesse et des sports montrent que les femmes représentent plus de 80% des enseignantes en maternelle et en primaire (*Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022*, s. d.).

### **3.2.2 Mention de l'hétérogénéité**

On avait pu voir, à travers les travaux de Buson et Billiez (2010), que les jeunes enfants ne semblent pas encore capables de décrire précisément la variation stylistique comme ils le font avec l'alternance codique. En revanche on peut s'attendre à observer, chez les adolescentes, une conscience métastylistique plus développée liée à leur âge.

De manière à observer les représentations des locutrices sur l'hétérogénéité langagière, je propose d'analyser les discours des élèves sur deux thématiques liées à l'hétérogénéité : la variation diphasique, liée aux situations de communication, et la variation liée aux origines sociales et géographiques des locuteurs (diastratique et diatopique), dont on verra que les frontières sont poreuses. Dans un premier temps, je rendrai compte de discours qui prennent pour objet l'adaptation stylistique mise en place par les locutrices pour s'adresser aux enseignants du collège, puis j'aborderais la thématique des dimensions identitaires liées aux phénomènes de variation diastratique et diatopique. Cette démarche permet de se placer dans la tradition d'étude des pratiques langagières de jeunes en lien avec la pluralité culturelle des contextes urbains et plurilingues (Billiez, 1985).

#### **3.2.2.1 Adaptation stylistique à l'enseignant**

Nous avons pu constater, dans la partie précédente, comment la pratique d'un style pouvait être investie de manière ludique. Dans cette partie, nous nous intéresserons à d'autres fonctions à travers les représentations de certaines locutrices quant à leurs pratiques stylistiques dans des discours qui portent sur l'adresse à un adulte. En premier lieu je rendrai compte des procédés linguistiques associés à ce style dans les discours métalangagiers des locutrices du groupe des quatrièmes, puis je proposerai une réflexion sur la pluralité des postures que certaines élèves disent adopter face aux injonctions stylistiques en vigueur en milieu scolaire. Cette partie permettra de continuer d'explorer les pistes de questionnement sur les liens entre style, genre et réussite scolaire.

##### **a) Procédés linguistiques mentionnés et mis en scène**

Les locutrices du groupe des quatrièmes ont fait état de l'adaptation stylistique qu'elles disent produire pour s'adresser aux enseignants en s'auto imitant et en imitant leurs amies présentes. Par ces imitations, elles montrent certains traits qu'elles associent avec l'adaptation stylistique aux enseignants / à la situation de communication de la classe.



Leurs imitations sont marquées par des traits qui relèvent des divers niveaux linguistiques dont je rends compte à travers les exemple ci-dessous.

### Exemples 1, niveau suprasegmental

**a1** « clémentine quand elle lève la main **eh badia badia badia** (voix aiguë et avec beaucoup d'air) » (Mimi imite Clémentine en classe, TP 38, *Partie questions sur le langage*).

**b1** « de fou toi de fou en histoire / **moi je pense que personnellement** (aigue) » (Luz imite Mimi, TP 42).

**c1** « carrément moi **ma voix** genre par exemple / **heu excusez-moi madame est-ce que je-** (voix soufflée et moins fort) / tu vois (modal) » (Mimi s'imite elle-même, TP 68).

Dans les exemples 1, l'imitation passe principalement par le niveau suprasegmental, d'ailleurs l'exemple a1 ne mobilise que ce niveau vu que l'imitation est dépourvue de formes linguistiques au profit d'onomatopées. On peut constater que les traits de *voix aiguë* et *voix soufflée* sont particulièrement emblématiques de ce style pour ces locutrices, caractéristique qui est relevée par Mimi qui décrit un changement dans sa voix.

### Exemples 2, niveau lexical morphosyntaxique

**a2** « **tout à fait** (voix aiguë et soufflée) » (Mimi imite Clémentine, TP 40).

**b2** « **privatement personnellement nous pensâmes que-** » (Clémentine imite Mimi, TP44).

Les exemples 2 montrent la mise en scène de certains aspects lexicaux (locution adverbiale *tout à fait*, pronom *nous*), et morphosyntaxique (l'utilisation du passé simple en exemple b2), ainsi que la construction *privatement* qui pourrait constituer une exagération du modalisateur *personnellement* auquel il est juxtaposé. Aussi, on constate des éléments d'ordre pragmatique : l'acte de donner son avis et l'utilisation « exagérée » de modalisateurs.

### Exemple 3, niveau phonétique

« à la fin du cours je vais dire **excusez-moi j(e) suis en- heu i(l) y a cette personne en face de moi qui mE dérange beaucoup** (débit lent et un peu plus aiguë) » (Clémentine s'imite elle-même, TP 57).

L'exemple 3 montre un élément phonétique avec la réalisation d'un schwa et indique aussi un autre élément pragmatique : l'acte de dénoncer.

Par ces exemple, on peut constater que le style 'adresse à un enseignant' est associé à des caractéristiques vocales (voix aiguë et soufflée, débit lent) ainsi qu'à un des choix lexicaux

et des marques morphosyntaxiques formelles. On peut aussi constater que certains de ces éléments revoient, dans ces discours, à des actes de parole peu valorisés comme dénoncer ou donner son avis de manière excessivement modalisée, ce qui peut paraître comme de la fausse-modestie ou de la prétention. L'acte de mentir a aussi été mentionné comme en lien avec certains de ces traits :

69 Clem nan comme ça Excusez-moi madamE (é très aigue + attaque forte)

70 Mimi lia quand elle ment

Ces extraits font apparaître la conscience métastylistique de ces locutrices et suppose des utilisations stratégiques de ces types de variation, ce qui nous amène à la partie suivante.

### **b) Fonctions décrites : correspondre aux attentes, réussite scolaire**

Mimi et Clémentine, du groupe des quatrièmes, disent produire ces adaptations stylistiques de manière consciente et délibérée pour des raisons pratiques liées à la réussite scolaire :

« juste des fois **j(e) fais la fayotte** avec la prof de français **pour pas qu'elle me démarre au conseil de classe** » (Clémentine, TP 53, *Partie questions sur le langage*).

« ah oui oui clairement **c'est volontaire** / depuis la primaire on nous a appris que i(l) y a toujours l- toujours **les filles parfaites de la classe que les profs adorent** et que même si e(lles) font d(e) la merde les profs i(ls) s'en battent les couilles / pardon des gros mots hein / et **i(l) y a toujours le reste les moyens que les profs ils les calculent même pas** même si même si (...) ils sont forts ou même si i(ls) font pas beaucoup d(e) bêtises i(l) y aura toujours- les profs dans leurs têtes leurs catégories genre i(ls) vont s'acharner dessus // ça c'est **pour moi le système de de l'éducation pour moi dans ma tête il est comme ça / si j(e) me fais passer pour une fille comme ça / ba j(e) vais pas m(e) faire détester** depuis l(e) début d(e) l'année genre » (Mimi, TP 72 et 74, *Partie questions sur le langage*).

Dans ces discours argumentés, on constate clairement la conscience metastylistique de ces deux locutrices. Elles décrivent des avantages socioscolaires que procurerait l'usage des formes et des pratiques qu'elles ont mentionnées dans la partie précédente. Les arguments s'articulent autour de l'évitement de conséquences négatives, comme en témoigne les constructions à la négative : « *pour pas* qu'elle me démarre au conseil de classe » et « *j(e) vais pas m(e) faire détester* depuis l(e) début d(e) l'année ». Les locutrices

décrivent ces pratiques comme des usages stratégiques qui se rapprochent de manières de jouer un rôle - *faire* la fayotte et non pas *être* une fayotte, *se faire passer pour*. Ces discours laissent entendre des représentations assez négatives qui se placent en cohérence avec la mention d'actes de langage que nous avons vu dans la partie précédente. En effet, si mentir, dénoncer ou donner son avis de manière exagérément modalisée sont des actes ou des modalités de parole assez peu valorisés dans les pratiques entre pairs, ils peuvent aussi être associés à des stratégies de réussite scolaire dans un contexte individualiste et/ou compétitif.

Le discours de Mimi renvoie à l'effet pygmalion vu en état de l'art. En effet, elle décrit comment des enseignants pourraient baser leurs évaluations du comportement des élèves sur des critères langagiers. De plus, elle décrit un système injuste dans lequel la 'fille parfaite' peut faire des bêtises dont on ne lui tient pas rigueur, alors que 'les moyens' peuvent avoir un comportement adapté et des bons résultats qui ne leur procureront pas les bonnes grâces des adultes. La piste proposée par Mimi est intéressante car elle suggère que le facteur du style aurait une influence sur les représentations des enseignants et jouerait un rôle dans les injustices scolaires provoquées par des potentiels biais cognitifs. Les travaux de Lambert (Billiez & Lambert, 2008) avaient déjà montré comment l'attribution d'une identité langagière monostyle aux élèves pouvait produire des effets de dévalorisation de leurs compétences langagières. Et le mémoire de Claire Hugonnier (2017) décrivait aussi comment la mise en altérité discussive d'une élève de la part du personnel du Lycée avait pu participer à la décision de son exclusion définitive de l'établissement, malgré le manque de poids des arguments factuels qui auraient pu conduire à une telle sanction.

Ces discours interrogent aussi sur le rapport entre variations diaphasiques et diastratiques car Mimi mentionne la figure de « la fille parfaite » pour laquelle elle souhaite se « faire passer ». Dans ce cadre, on peut se demander si cette figure est associée à une pratique monostyle car la mention de la perfection pourrait indiquer l'absence totale de transgression ou de pratiques non-standard, même en situation informelle.

L'adaptation stylistique aux pratiques attendues au sein du collège est donc explicitement désignée et argumentée comme constitutive de stratégies discursives liée à la réussite scolaire. La conscience aiguë de ces locutrices quant aux enjeux de ces variations diaphasiques interroge sur les types de normes auxquelles elle se conforme. Cette norme est-elle prescriptive et explicitée par les enseignants ou est-elle davantage objective et

latente ? Ces paramètres pourraient en effet participer à la compréhension des facteurs de réussite scolaire liés aux pratiques langagières.

Dans la partie suivante, on verra, entre autres, que l'attitude stratégique de conformation aux attentes scolaires n'est pas celle adoptée par toutes les locutrices que j'ai rencontrées.

### **3.2.2.2 *Hétérogénéité et fonctions identitaires***

« ba désolée mais (...) j(e) parle comme ça à tout l(e) monde »  
(Missy, TP 191)

Le fil rouge de ce mémoire étant la pluralité des normes, une des hypothèse que j'avais en tête concernait les normes sociales liées aux caractéristiques des familles des jeunes. En effet, le collège Fantin Latour est un espace socialement mixte : on y rencontre par exemple des enfants de familles d'origine française et étrangère, grenobloises et d'autres villes, dont certaines semblent présenter un riche capital financier/culturel, et d'autres qui ont l'air plus pauvre financièrement (ce qui implique souvent un capital culturel moins valorisé sur le marché légitime)<sup>63</sup>. Ainsi, je supposais que cette diversité culturelle et sociale liées aux familles des jeunes impliquerait une multiplicité de normes et pratiques sociolangagières qui pourraient se diffuser ou être en compétition dans les pratiques horizontales.

Certains discours récoltés en entretien font apparaître les fonctions identitaires de variation linguistique et révèlent des associations entre formes et sens social et provoquent certaines postures qu'adoptent les locutrices. Dans cette dernière partie, nous verrons trois exemples de discours qui montrent comment l'hétérogénéité langagière peut être mobilisée pour ses fonctions identitaires, brouillant ainsi les limites entre variation diaphasique, diatopique et diastratique. Cette réflexion se place dans le cadre dressé par Agha (2006), qui décrit la variété langagière comme une catégorie émique qui résulte de convergences d'indexicalités (liens perçus entre formes significantes et sens social).

#### **a) Exportation des formes 'jeunes' dans la famille**

---

<sup>63</sup> La présentation des locutrices dans la partie méthodologie rend d'ailleurs compte de cette diversité, je remarquais par exemple que Ahlam parlait des aides de l'état dont sa famille bénéficiait, ou que les parents de Mimi sont issus de l'immigration et font des métiers prestigieux.

Les discours de Missy (cinquième) font apparaître une fonction ludique de la variation, par l'emploi de formes décrites comme hétérogènes par rapport à la situation de communication et/ou à l'interlocuteur/interlocutrice. Durant cet échange, le groupe de 5<sup>ème</sup> s'appuyait sur les unités *wesh* et *frère* ainsi que la séquence *wesh frère* pour décrire leurs usages nouveaux et/ou non-standard.

- 103 Missy les frères / j(e) le dis tout l(e) temps / **tout l(e) temps même à mes parents j(e) dis / j(e) leur dis frère wesh** (rire)
- 104 Maissa ouais
- 105 Missy pourtant mes parents i(ls) sont pas- surtout **mon père il est pas ce genre de personne à parler comme ça** / mais moi j(e) lui dis des frères wesh qu'est-ce tu fous
- 106 Nor (rire)
- 107 Missy j(e) lui parle comme ça / comme s- **comme normal**
- 108 Nor et i(l) réagit comment quand tu lui dis ça
- 109 Missy **fff il dit mais comment tu parles toi / après i(l) rigole / donc ça va / on a le même délire**

Ici, Missy rapporte son usage de formes présentées comme en non-congruence avec les pratiques et/ou les attentes de son père. Elle rapporte des pratiques qualifiées de « normales », mais qui se trouvent en hétérogénéité par rapport à la l'interlocuteur/ la situation, ce qui s'observe par l'adverbe dans « *même* avec mon père ». On constate la fonction ludique de cette pratique par son rire et par la mention d'un « délire » qui suggère aussi une fonction de connivence. On remarque aussi qu'elle associe ses propres pratiques avec un stéréotype « ce genre de personne à parler comme ça », auquel son père ne correspond pas (TP 105).

Pour appuyer la dimension d'incongruité perçue de ces pratiques avec cet interlocuteur, on peut aussi noter que Lamiss y voit une dimension honteuse :

- 129 Lamiss nan mais ça c'est la honte (tout bas)
- 130 Missy après les autres i(ls) rigolent mais
- 131 (rires)
- 132 Missy mais ça va i(l) commence à s'habituer

Ces discours et la mention de l'"habituación" du père de Missy rappellent les observations de De Singly (2003) qui décrivait des changements dans la famille, par le passage d'une conception qui valorise l'obéissance à une conception qui s'ouvre à la co-construction. Il observait que les enfants peuvent proposer leurs activités culturelles et dans

la famille (comme un film), ici on peut remarquer que Missy exporte des variantes linguistiques issues de la socialisation horizontale.

## b) Variation stylistique et insolence

La liberté stylistique dont fait état Missy a aussi été mentionnée en rapport avec des injonctions tacites de conformation aux attentes discursives lorsque l'on s'adresse à un enseignant. Elle racontait une interaction avec un professeur qui voulait, d'après les locutrices, la punir pour ne pas avoir apporté ses manuels au collègue.

182 Missy (...) on avait oublié not(r)e manuel / et en fait le prof il est venu nous voir il a dit ouais mais pourquoi vous avez oublié vot(r)e manuel et tout i(l) m'a- i(l) m'a posé la question à moi / après j(e) lui dit ouais monsieur j'ai des problèmes de dos et tout du coup mes parents i(ls) me disent de alour- de alléger mon sac donc d'enlever des les manuels et d(e) prendre seulement les cahiers / et après i(l) m(e) dit c'est ça ton excuse et après j(e) lui dis oui genre **j(e) le regarde droit devant les yeux j(e) lui dis oui mais normalement hein** / et après i(l) m(e) dit tu t'en- et après i(l) m(e) dit j(e) vais t(e) mettre un mot et **après j'ai dit ok normalement** et après i(l) m'a dit tu t'en fiches j'ai dit oui

183 Lamiss après une heure de colle

184 Missy et en fait il voulait me mettre la pression mais en fait heu au final il a rien mis

185 Lamiss après il lui a dit une heure de colle elle a dit ok après il lui a dit tu t'en fous après elle a dit ba oui

186 Missy qu'est-ce que vous voulez qu(e) j(e) vous dise

187 Lamiss qu'est-ce que vous voulez qu(e) j(e) vous dise / après heu il a dit ba j(e) vais appeler vos parents / après elle a dit ba ok mes parents i(ls) s'en fichent

En prenant le point de vue que la situation s'est effectivement passée relativement comme les locutrices la racontent en co-construction, Missy et Lamiss rapportent un échange au cours duquel l'enseignant semblait attendre d'avantage de justifications de la part de l'élève alors que celle-ci considérait qu'elle avait donné une raison valable. Il semble important de prendre en compte le contexte de l'échange, qui se passe en classe, devant les autres élèves (qui constituent alors des *overhearer*). On peut penser que leur présence constitue une autre source normative et pourrait avoir pour effet que Missy, en s'adressant à l'enseignant de la sorte, se présente, se donne à catégoriser comme bravant l'autorité. De plus, on peut aussi penser que ce public provoque chez l'enseignant une nécessité de protéger sa face ainsi que sa position de figure d'autorité. L'échange tel qu'il

est décrit semble s'être constitué d'une escalade d'actes menaçants qui pourrait être formalisée ainsi :

	<b>Enseignant</b>	<b>Missy</b>	<b>Interprétations</b>
1.	Demande de justification pour l'absence du manuel	Justification	Missy donne une justification qu'elle considère comme acceptable
2.	Refus de la justification par la question rhétorique « c'est ça ton excuse ? »	Réponse à la question rhétorique : oui + élément non-verbal : soutenir le regard de l'enseignant	on suppose que l'enseignant attendait d'avantage de justifications, voire une attitude de soumission
3.	Menace (mot dans le carnet)	Acceptation de la conséquence « ok »	l'acceptation de la conséquence peut être perçue par l'enseignant comme une forme de provocation qui pourrait justifier la surenchère dans la sanction
4.	Question rhétorique : « tu t'en fiches ? »	Réponse « oui »	ni la menace ni la question rhétorique ne provoquent une attitude de soumission chez Missy
5.	Augmentation de la menace (heure de colle)	Nouvelle acceptation de la menace « ok »	
6.	Question rhétorique « tu t'en fiches »	Réponse par une question rhétorique « qu'est-ce que vous voulez que je vous dise »	acte reçu par l'enseignant comme de l'insolence de la part de Missy
7.	Augmentation de la menace (appeler les parents)	Acceptation de la menace « ok »	Missy montre qu'elle n'a pas peur de la menace car elle pense que ses parents seront de son côté

Cet échange rapporté et potentiellement mis en scènes, bien que crédible à mes yeux, s'organise en une escalade d'actes menaçants de la part de l'enseignant et de Missy. On peut supposer que l'enseignant attend une attitude de soumission de la part de l'élève et que, ne l'obtenant pas, il augmente graduellement les menaces. Les questions rhétoriques du type « tu t'en fiches ? » iraient dans le sens de cette hypothèse car elles peuvent indiquer la volonté que l'élève exprime de la peur, ou du moins une reconnaissance de la portée des sanctions. Du côté de Missy, on peut considérer que les actes menaçants sont les réponses qu'elle qualifie de « normales », en répondant par exemple « ok » qui est une unité que l'on peut considérer comme informelle en contexte scolaire. En effet, répondre à une personne dont le statut est plus élevé que le sien comme on répondrait à un pair place les deux participants sur un pied d'égalité et c'est là la définition de l'insolence : sortir de

sa position subordonnée<sup>64</sup> et ainsi de sa position d'élève. C'est en effet ce que Missy semble revendiquer : s'adresser de la même manière « à tout le monde ».

« après à la fin du cours i(l) m'a dit missy viens m(e) voir et i(l) m(e) dit heu ouais comment tu parles et tout j(e) lui dis ba désolée mais heu vous- **j(e) parle comme ça à tout l(e) monde** quoi par exemple là j(e) vous parle normalement / aux au- aux surveillant j(e) leur parle normalement / aux autres profs aussi j(e) les parle comme ça » (TP 191)

Si l'on met en lien cette situation rapportée avec les efforts de modalisation suggérés par les discours de Mimi et Clémentine dans la partie plus haut, on peut supposer que c'est l'absence d'efforts pour protéger la face de l'enseignant qui est reçue comme répréhensible pour ce dernier. Missy dit s'être adressée à l'enseignant comme elle s'adresserait à un pair « normalement », ce qui constitue un refus de l'organisation hiérarchique et donc un acte potentiellement menaçant.

On peut donc considérer que Missy dit jouer de manière assez subtile avec les limites stylistiques et pragmatiques qui marquent la relation hiérarchique enseignant-élève, tout en évitant les conséquences de ces actes d'insolence car elle dit ne pas avoir été punie. Contrairement à Mimi et Clémentine, elle ne semble pas adopter la posture de « la fille parfaite » et on peut alors s'interroger sur les conséquences scolaires de cette attitude interactionnelle. Il serait très intéressant de pouvoir observer des échanges de ce type ainsi que de recueillir les impressions des enseignants car, dans une optique de gestion de conflit, cela pourrait donner des clés de compréhension des dynamiques qui ont probablement des conséquences sur la réussite scolaire des élèves ainsi que sur le bien-être au travail des enseignants.

## **b) Variation décrite comme diatopique et postures identitaires**

Certaines pratiques, décrites par les locutrices comme relevant de la variation diatopique, ont aussi fait l'objet de discours qui révèlent des postures identitaires. Durant un échange, Ahlam et Mimi racontaient comment, venant de villes et de pays différents (Mimi vient de Marseille et Ahlam d'Italie), elles avaient dû faire face à un style communicationnel différent associé, dans leurs discours, à leurs arrivées à Grenoble (actualisé par le déictique *ici*).

---

<sup>64</sup> D'après Claudine Moïse en cours de *Violence verbale* (année universitaire 2021-2022)



« j(e) suis arrivée **ici** les gens i(ls) disent ouais **pourquoi tu parles comme ça** et tout c'est **bizarre** et tout » (Mimi, TP 6, *En Italie tout le monde crie*).

« dans le tram personne crie // **alors qu'en Italie** / tout l(e) monde est brabrabrabra... (aigue) / tout l(e) monde crie / tout l(e) monde » (Ahlam, TP 5, *En Italie tout le monde crie*).

La mise en discours de la différence perçue de la part des locaux et renvoyée aux locutrices à propos de leurs parlers passe par le questionnement, « pourquoi tu parles comme ça » et l'unité « bizarre ». Les deux locutrices font état d'un mal-être liée à la différence avec leurs nouveaux pairs :

« j(e) suis venue ici / j(e) me suis sentie tellement mal / pa(r)ce que en fait personne parle » (Ahlam, TP1)

« du coup / pour m(e) faire des amis ici / j'ai été obligée de changer ma personnalité c'(é)tait trop bizarre » (Mimi, TP 10)

Si Mimi dit avoir mis en place des stratégies d'adaptation voire d'assimilation au style communicatif qu'elle décrit comme une norme objective dans la région, Ahlam dit adopter une posture identitaire qui se rapproche de la surenchère, que l'on peut observer par l'emploi de l'absolu *jamais* :

« moi ma façon d(e) parler **ça va jamais changer** // désolée mais / on est d'accord j(e) crie tout l(e) temps (...) **pour moi ça c'est parler normal / alors que pour les gens c'est crier** / imagine moi crier » (Ahlam, TP 13 et 15).

Ici, elle décrit la distance entre ses intentions communicatives et les effets perlocutoires qu'elle dit produire sur ses interlocutrices et interlocuteurs par son style communicatif. Ahlam affirme aussi une attitude de loyauté à l'égard de son style "italien", plus expressif, et d'une composante de son identité.

### c) Variation diastratique et appropriation culturelle

Les aspects identitaires liés à l'usage de formes socialement marquées ont aussi été actualisés par des discours qui décriraient une forme d'appropriation culturelle<sup>65</sup> (notion que je discuterai en fin de partie). En effet, la thématique de l'hétérogénéité culturelle s'est imposée par des discours (spontanés et provoqués) de certaines des locutrices à propos de

---

<sup>65</sup> Ce phénomène est défini par l'« utilisation, par une personne ou un groupe de personnes, d'éléments culturels appartenant à une autre culture, généralement minoritaire, d'une manière qui est jugée offensante, abusive ou inappropriée ». L'office québécois de la langue française note aussi que l'élément ainsi emprunté ne l'est habituellement pas de manière permanente (*appropriation culturelle*, s. d.).

l'utilisation de certains mots et pratiques langagières perçues comme socio-culturellement marquées, par des élèves qui ne présentent, à priori, pas les caractéristiques socioculturelles associées à ces pratiques. En d'autres mots, l'usage de « mots d'arabe » par exemple, par des enfants qui ne sont pas catégorisés comme provenant de familles étrangères.

J'ai été surprise de constater qu'aucun des discours d'élèves à qui nous avons (Cyril Trimaille et moi) introduit ce sujet ne présentait la diffusion de ces formes comme valorisante pour les langues et les locuteurs et locutrices.

- TP60 Cyril vous trouvez ça plutôt valorisant pour vous et votre langue ou plutôt vous vous dites nan c'est
- TP61 Nisrine en fait on calcule pas mais juste on trouve ça bizarre (...)
- TP67 Nisrine non / non non non non / ils ont pas à dire ça

Source : *Entretien Nisrine et Lia* (quatrièmes)

Au contraire, pour celles que nous avons interrogées, les pratiques socioculturellement marquées et associées aux cultures de l'immigration étaient plutôt un sujet qui suscitait des réactions négatives. Dans cette partie nous nous intéresserons aux discours des locutrices qui se disent appartenir au groupe légitime à utiliser ces formes, à propos des pratiques des locuteurs et locutrices jugés comme non-légitimes à les employer.

Pour commencer, le *tchip* est une pratique qui a été productivement mentionnées pour discuter la thématique des élèves qui ne pratiquent pas d'autres langues que le français dans leurs familles mais qui utilisent des variantes socialement marquées.

« j'ai un sujet à mettre sur la table / on en parle de loïc qui tchip » (Mimi, TP 146, *Échange tchip*)

Le tchip (ou tchipage) est un élément de communication paraverbal qui s'effectue en produisant un bruit de succion de l'air entre ses dents et sa bouche et accompagné d'un mouvement de la langue (définition reprise d'une vidéo didactique, *le quotidien*, 2015). C'est une pratique partagée par la majorité des « cultures Noires » (africaine, caribéenne et noire-américaine). Sa fonction principale est d'exprimer le mépris ou la désapprobation. La pratique du tchip semble s'être diffusée à d'autres populations que les populations noires comme en atteste la vidéo réalisée à partir du texte de Yaotcha d'Almeida sur laquelle j'ai basé cette description. On constate que, dans les discours de Nirsine, la pratique est

associée aux locuteurs et locutrices qui entrent dans la catégorie à laquelle il est possible de référer en tant que ‘les Noirs et les Arabes’<sup>66</sup>.

- TP51 Nisrine par exemple en classe euh on a deux élèves / en particulier loïc et jason et en fait **ces élèves là-** en fait faut savoir que **nous** en fait **chez euh les arabes et euh on va dire les renois les noirs** fin / quand on dit euh / quand on tchip par exemple **on trouve ça habituel**
- Lia ? [tchip]
- TP52 Nisrine et euh des fois en classe i(l) y a ces deux élèves là en fait i(ls) essayent de tchipper mais du coup vu que **eux en fait i(ls) sont heu pas on va dire comme nous**
- TP53 Lia **i(ls) sont p(e)tit français quoi**

Source : *Entretien Nisrine et Lia*

Dans son discours, Nisrine met en opposition deux groupes de locuteurs et locutrices, actualisés par les pronoms *nous* et *eux* qui réfèrent aux catégories émiques « les arabes et (...) les renois » mit en opposition avec « ces élèves-là » qualifiés de « pas comme nous » puis, par Lia de « petits français », terme que l’on avait déjà rencontré dans les discours de Ahlam.

Pour Mimi, la pratique est davantage associée avec les cultures Noires et elle dit remarquer une différence entre les pratiques à Marseille et à Grenoble :

« (...) à marseille personne faisait ça **c’est un truc purement renoi / j’arrive ici les arabes le font / les blancs-** » (Mimi, TP 152)

Mimi semble décrire une propagation de la pratique et des indexicalités pratique-type de locuteur mouvantes. La mention de la pureté laisse entendre qu’elle conçoit une association pratique-type de locuteur stricte, qui n’est pas ‘respectée’ dans les usages à Grenoble ou à son collègue.

En 2015, la pratique du tchip dans les collèges et lycées avait fait parler d’elle car elle avait fait l’objet d’interdictions, sous peine de bannissement, dans certains établissement scolaires français pour cause qu’elle constituerait une insulte. Éric Bongo, proviseur adjoint du lycée des métiers Charles Baudelaire d’Évry (Essonne), avait alors

---

<sup>66</sup> Bien que cette catégorie socioculturelle soit hétérogène, en France, on peut entendre des discours qui la regroupent en une, comme par exemple dans certains raps de Kery James : « Nous les Arabes et les Noirs On est pas là par hasard ».

argumenté : « 80 % des élèves, dans certaines classes, sont noirs, il faut qu'ils *se débarrassent* de certains *codes culturels* qui sont *inappropriés au monde scolaire et au monde de l'entreprise* » (agence, 2015). Il est intéressant d'observer l'amalgame entre *pratiques culturelles* et *pratiques inappropriées* dans le cadre d'une relation hiérarchique. En effet, d'après Yaotcha d'Almeida, la journaliste qui explique le tchip dans la vidéo citée plus haut, cette pratique répond à des facteurs pragmatiques stricts, qui permettent son utilisation entre pairs et à un subordonné, mais pas avec des personnes supérieures hiérarchiquement (comme les parents ou des enseignants par exemple). Le discours de Éric Bongo laisse entendre que la pratique doit être totalement bannie des usages, et le terme de « s'en débarrasser » associé à celui de « codes culturels » n'est pas sans rappeler une dynamique d'assimilation.

En étendant les observations à d'autres pratiques marquées socioculturellement, je propose de s'intéresser aux arguments sur lesquels les locutrices qui se considèrent comme légitimes condamnent les pratiques des autres.

#### **a) Une 'mauvaise' maîtrise de la forme : un point de vue normatif ?**

Premièrement, les locutrices font état d'une mauvaise maîtrise de la forme, qui rend le tchip semblable à un bruit de bisou :

« c'est pas pareil / i(ls) font des tchip on dirait i(ls) font des bisous » (Nisrine TP 55)

« oh c'est pas l'autre jour je passe louis i(l) m(e) dit [bruits de bisous : bilabial] i(l) veut trop faire comme les renois » (Mimi, TP150)

Lia et Nisrine disent penser que la 'bonne' prononciation d'un mot est une condition nécessaire à la légitimité à l'employer :

« j(e) dis nan euh **si tu sais pas dire** ce mot euh **tu dis pas** » (Lia TP 64)

Les locutrices héritant elles-mêmes de langues différentes, par exemple Lia est locutrice du lingala et Nisrine de l'arabe darija, elles peuvent expérimenter la langue de l'autre (comme nous l'avons déjà vu précédemment pour l'italien et l'espagnol).

« moi des fois oui pa(r)ce que j'ai des copines qui veulent heu du coup apprendre / donc des fois j(e) leur dit des mots » (Lia, TP 33)

Mais on peut observer que le poids du bon usage reste présent lorsque Cyril Trimaille leur demande des exemples de mots employés et 'non maîtrisés' par les autres :

TP69	Cyril	ouais genre vous avez des exemples
TP70	Nisrine	i(l) y a [bɔ̀ɔ̀lamanaju]
TP71	Lia	<b>oulala (rire de peur exagéré)</b> // là elle a dit un truc- elle a essayé de dire un truc en lingala (...)
TP76	Cyril	alors est-ce que tu peux répéter c(e) que t(u) as dit c'est pas grave
TP77	Lia	<b>mais elle l'a mal dit</b>
TP78	Nisrine	<b>ouais j(e) l'ai mal dit</b>

Ici, Nisrine expérimente un énoncé en lingala que les locutrices ont refusé de répéter et d'en donner la signification car c'est une insulte. Il est possible que cette tentative était de prononcer « libolo ya mama na yo » qui signifie *nique ta mère* d'après un lexique de phraséologies courantes trouvé sur le net (« Lingala », s. d.). On constate la forte réaction de Lia quand à cette production, qui semble déclenchée par le tabou ainsi que par la production 'déformée' de l'énoncé. La locutrice dit d'ailleurs provoquer ces réactions chez son amie dans le cadre d'activités de connivence entre elles :

« **quand j(e) veux rigoler avec elle** ou faire rire / en fait moi **comme j(e) le prononce mal ça lui fait rire** et du coup ba à chaque fois j(e) lui dit euh ba pour rigoler / mais si non j(e) le prononce pas pa(r)ce que je sais pas l(e) bien dire » (Nisrine TP 99)

La réaction de Lia à ces réalisations 'déformées' me rappelle les observations de Maria Candea lors d'un colloque<sup>67</sup> durant lequel elle avait démontré qu'une alternance d'accent provoquait une réaction de rire chez les interlocuteurs contrairement à une alternance de langue. Cela interroge les mécanismes de perception de des langues d'héritage et pourrait aussi être lié avec les sensations désagréables provoquées par l'usage de variations auxquelles on est pas habituées, comme celles actualisées par les remarques du type 'ça me fait saigner les oreilles' pour le français.

## **b) Ne pas connaître le sens**

Le deuxième argument mobilisé pour condamner ces pratiques est sémantique car il concerne la connaissance du sens des unités.

« des fois i(ls) disent des mots mais i(ls) savent même pas c(e) que ça veut dire » (Lia TP 68)

« i(l) sait même pas c(e) que ça veut dire le tchip » (Mimi, TP 152)

---

<sup>67</sup> Colloque Accents : perspectives sociolinguistiques 17 & 18 mai 2022 Université Grenoble-Alpes

Cet argument appuie l'illégitimité des locuteurs à employer ces formes, et on peut éventuellement voir en cet argument des résonances d'une socialisation verticale car il me semble que c'est une règle qui peut être mobilisée dans un discours adulte, par exemple sur l'emploi des gros mots, ex « tu le diras quand tu sauras ce que ça veut dire ».

D'ailleurs, Mimi définit le tchip d'une manière experte - et en adoptant un style discursif expert qui rappelle la définition de Wikipédia<sup>68</sup> -, ce qui, associé avec le fait qu'elle puisse se sentir appartenir à une culture associée à cette forme, semble la rendre parfaitement légitime :

« c'esT un bruit de *succion* [syksjõ] effectué avec la *languE* collée contrE son palais en *prolongement* de la mâchoire pour effe- pour exprimer son *dédain* ou alors heu son *mépris* envers une personne ou quelque chose (débit très lent et mots en italique emphatisés) »  
(Mimi, TP 156, *Échange tchip*)

On sait que 'connaître le sens d'un mot' ne se résume souvent pas à en connaître la signification. En effet, connaître un mot ou une forme peut englober, par exemple, la connaissance des paramètres pragmatiques pour l'utiliser, les indexicalités qui lui sont associées, et de la diversité des contextes dans lesquels elle peut être mobilisée. Les élèves du collège qui n'ont pas été exposés aux formes discutées autant que d'autres ont peut-être une compétence parcellaire, concernant tant la réalisation des formes que la connaissance des aspects pragmatiques, sociolinguistiques et contextuels qui déterminent leur usage. Cela est peut-être ce qui provoque les impressions de 'bizarre' décrites par les locutrices que l'on suppose davantage exposées :

« et du coup en fait des fois c'est un peu gênant pa(r)ce que en fait des fois i(ls) essayent euh d'insulter en arabe et tout et ça passe euh bizarre » (Nisrine TP 57)

Les discours que nous avons décrits dans cette partie sont alors rapprochables d'une idéologie de l'authenticité naissante ou en construction : les locutrices et locuteurs sont légitimes de par leur connaissance des paramètres d'utilisation de l'unité, et on perçoit dans les discours certaines mentions de l'appartenance culturelle à travers les termes de « petit français » ainsi que de « faire comme les renois ». Mais, de manière à poser sur ce

---

<sup>68</sup> Ce que ses amies font remarquer en commentant que cela ressemble à une « définition google »

phénomène un regard plus holistique, je propose de le replacer aussi dans le cadre de la notion d'appropriation culturelle.

Pour compléter la définition donnée plus haut, le podcast *Kiff ta race*<sup>69</sup>, qui s'intéresse aux questions de racisme, ajoute la question du bénéfice (matériel et symbolique) que procure l'appropriation de l'élément culturel. En effet, les journalistes et leur invitée soulignent que ce qui crée l'injustice dans ce phénomène est que des personnes s'approprient un élément culturel, comme par exemple les dreadlocks<sup>70</sup> qui appartenant à la religion rastafari, et en retirent des bénéfices symboliques dont les personnes qui les ont inventés ne bénéficient pas. De plus, elles amènent la question de la dissociation entre les éléments positifs et négatifs associés à une culture en proposant l'exemple qu'elles trouvent problématique de porter des dreads tout en ne se souciant pas des violences policières racistes, ou autres problématiques intimement liées au fait d'être noir en France. Elles semblent y voire une manière de s'intéresser à la culture de l'autre mais seulement sur des aspects superficiels, ceux qui apportent du prestige. Aux États-Unis, la question de l'appropriation culturelle de la variété AAVE (*african american vernacular english*) est d'actualité. En effet, des auteurs et des vidéastes noirs<sup>71</sup> dénoncent les discours qui argumentent que certains éléments appartenant à cette variété seraient maintenant devenus de la '*internet culture*' ou de la '*twitter culture*', oubliant ainsi l'héritage culturel de ces formes et surtout les oppressions dont ont été victimes les locutrices et locuteurs de cette variété justement sur l'argument qu'ils ne parlaient pas le 'bon' anglais.

Ces observations résonnent bien avec les questionnements qu'ouvrent le terrain du collège pour plusieurs raisons. Déjà on a pu entrevoir une potentielle diffusion des formes comme le tchip, ce qui pourrait indiquer un glissement des représentations qui passerait d'une association indexicale entre tchip et cultures africaines et caribéenne / de la diaspora africaine et caribéenne<sup>72</sup> à une association à une forme de culture jeune. C'est d'ailleurs ce qui semble s'être passé pour l'unité *wesh* qui n'est plus exclusivement associée à des

---

<sup>69</sup> (*Appropriation culturelle, le racisme l'air de rien - Kiffe ta race - Binge Audio*, s. d.)

<sup>70</sup> On peut se rappeler des questionnement qu'avait suscité le port des dreadlocks par un groupe de reggae suisse composé des musiciens blancs (<https://www.swissinfo.ch/fre/societe/un-groupe-de-reggae-suisse-avec-des-dreadlocks---une-appropriation-culturelle-/47789592>)

<sup>71</sup> Comme dans cette vidéo : (*AAVE Is Not « Internet Culture » - YouTube*, s. d.)

<sup>72</sup> Certains États-Uniens (notamment des personnes noires et catégorisées comme telles) peuvent référer à cet ensemble hétérogène de cultures par les termes *Black culture* ou *Black American culture* (par exemple dans cette vidéo qui explore ce concept de *Black culture* à travers les discours de personnes noires et métisses célèbres : <https://www.youtube.com/watch?v=aGMVFnnXUpM&t=0s>).

pratiques arabophones, au profit de celle au ‘langage des jeunes’<sup>73</sup>. Cela laisse supposer que l’usage de ces formes soit un élément de l’intégration au groupe, notamment à et après l’arrivée au collège, tout en évitant les conséquences négatives liées à l’appartenance à une famille racisée et/ou étrangère en France. Les propos de Éric Bongo, le proviseur cité plus haut, soutiennent d’ailleurs cette hypothèse car il parle bien de l’assimilation des élèves noirs spécifiquement. Pour finir, les locutrices semblent en effet souligner une connaissance parcellaire des formes, qui peut être mise en regard de la connaissance parcellaire des cultures qui les font naître et/ou les diffusent.

### 3.2.2.3 *Conclusions*

Cette partie a permis d’explorer plusieurs aspects liés à la pluralité des répertoires communicatifs des élèves ainsi que d’observer certaines de leurs associations forme-sens social aux niveaux intra et inter-locuteur.

Premièrement, nous avons pu établir des pistes pour mettre en relation style, socialisation langagière et réussite scolaire. En mettant en lien les efforts stylistiques que disent déployer Mimi et Clémentine et l’absence de ces efforts décrit par Missy quand elle qualifie ses réponses de « normales », on peut interroger les types de normes scolaires qui concernent l’adaptation stylistique et leur actualisation en discours ou dans le règlement du collège. En effet, si Mimi et Clémentine semblent avoir établi ces règles d’adaptation grâce à ce qui semblerait être l’observation du système, on peut se demander si Missy a conscience de ces règles, à savoir, ‘on ne s’adresse pas aux adultes comme à un pair’, si elle en perçoit l’intérêt et/ou la légitimité ou si, au contraire, elle la refuse tout simplement. À travers l’article de Riley (2011), issu du *Handbook of Language Socialisation*, on avait vu comment la socialisation verticale et les différentes modalités dans lesquelles elle s’actualise (implicite / explicites ; centrés sur l’enfant ou centré sur l’adulte ; plus ou moins d’importance accordée à la correction syntaxique ou pragmatique...) pouvait avoir une influence sur la réussite scolaire en milieu multiculturel<sup>74</sup>. Sans aller jusqu’à faire l’hypothèse de groupes culturels bien définis, on peut supposer que chaque enfant a eu une socialisation langagière familiale différente, et que cela peut avoir des effets sur la

---

<sup>73</sup> Comme en attestent de nombreux « lexiques de langage jeune », exemple : (VIDÉO - « Wesh », « pls », « seum », 2022)

<sup>74</sup> On peut se rappeler l’exemple des enfants issus de la communauté ‘Rural African American’(Riley, 2011) qui avaient des lacunes dans les tâches scolaire de nommer des choses, contrairement à d’autres enfants avec lesquels ils sont en contact à l’école, parce que ces tâches n’étaient pas présentes dans les manières d’enseigner la langue par les adultes de la famille.



scolarité. Si Missy dit parler « normal » à son père, on peut se poser la question de si elle ne comprend ou n'accepte pas que ça ne soit pas la règle pour s'adresser aux enseignants du collège.

Grace aux récits de Ahlam et Mimi, on a aussi pu percevoir comment le background (culturel et langagier) des locutrices pouvait avoir des impacts sur leur socialisation horizontale. On peut penser que les différences liées à la multiculturalité sont autant d'obstacles à une socialisation 'facilitée' et donc que les enfants qui viennent de villes ou de pays différents doivent déployer davantage d'efforts d'adaptation et de convergence pour s'intégrer au groupe, être reconnues comme paire à part entière, ou simplement de ne plus subir de *micro-agressions linguistiques* (Razafimandimbimananana & Wacalie, 2019). En effet c'est aussi quelque chose qui est indiqué par les discours des locutrices de quatrième qui relèvent des facilités à s'adapter à leurs paires qui sont aussi multiculturelles :

« presque personne est né ici donc on comprend certaines choses / en mode **on a des parents qui font des choses parce qu'ils vient du bled** et tout donc on rigole sur ça »

« ouais ça **ça nous rapproche beaucoup** fin j(e) pense » (Ahlam et Mimi, TP 409 à 413, *Extrait ambiance collège + parents du bled*).

On pourrait voir, dans le premier extrait, issu des discours de Ahlam, une forme de *recomposition identitaire*, terme qui décrit une stratégie identitaire, notamment définie par (Trimaille, 2001) comme « la production d'une nouvelle identité collective, induite par une communauté de destin et par le traitement globalisant opéré par la majorité ». Cela n'est pas sans rappeler le terme de *Black culture* mentionné plus haut concernant les cultures états-uniennes, ou la catégorie englobante des « noirs et des arabes » que l'on rencontre dans les discours de personnes racisées en France et qui se retrouve dans ceux d'une jeunes du collège.

Tout au long de ce mémoire, on a pu constater que les élèves s'amuse à expérimenter la langue des autres, et que ces expérimentations de formes indexant une altérité laissent supposer une certaine idéologie de l'authenticité et/ou du standard concernant les langues d'héritage. En replaçant ces considérations dans le cadre de la notion sociologique de l'appropriation culturelle, on a pu faire l'hypothèse que le racisme et les postures coercitives envers les pratiques différentes pouvaient susciter des réactions

de protection de sa langue. De plus, on a pu observer des glissements (perçus ou réels) dans les relations indexicales formes signifiantes-sens social, donnant ainsi tout son sens à la démarche émiqque que nous avons adoptée pour parler des variétés langagières comme de la convergence de représentations et de comportements vers des pôles abstraits. Cette conception de la variété est formalisée ci-dessous (schémas à partir du texte de Liogier, 2002).

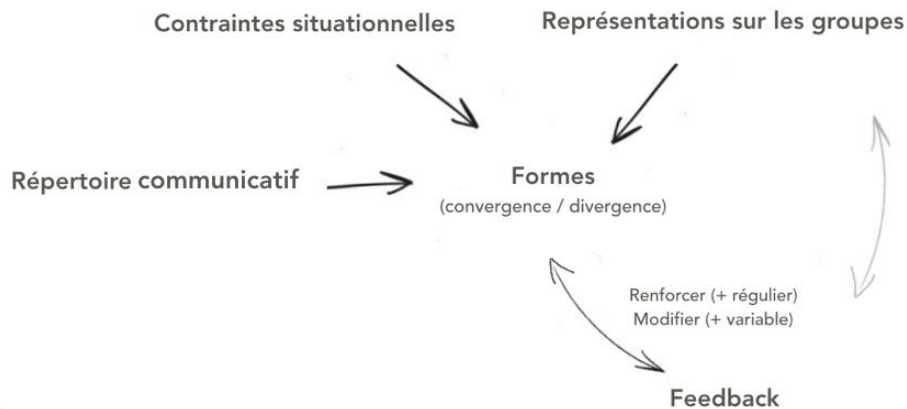


Figure 4, Shémas à partir du texte de Liogier

Ce schéma rend compte de différentes dimensions que l'on a pu mentionner dans ce mémoire : le locuteur puise dans son répertoire communicatif en tenant compte des contraintes situationnelles et des représentations sur les groupes qui sont associés aux formes ; puis, il recevra un feedback qui renforcera ou modifiera les associations indexicales qu'il avait établies. Cette conception laisse donc voir la variété langagière comme coconstruite dans les usages et au sein de laquelle les associations indexicales sont dynamiques<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Sur ce point, on se rappelle la pratique du tchip, tantôt associée à une culture « purement » Noire, tantôt associée à la catégorie des 'Noirs et des Arabes'.

## 4 Conclusion générale

Cette étude est partie d'un constat apporté par la littérature et d'un questionnaire qui en découle. Le constat qui me paraît avoir été structurant pour ce travail est celui selon lequel les dynamiques de socialisation (et de socialisation langagière) sont déterminées (au moins en partie) par des normes plurielles, et que cette pluralité s'actualise sur plusieurs niveaux. Les jeunes entrent au collège avec des "bagages de normes" qui peuvent être différentes selon leurs familles et leurs milieux sociaux : pluralité des langues, des modes de socialisation verticale, des idéologies langagières transmises par la famille, etc. Puis, à l'arrivée au collège, les jeunes locutrices et locuteurs sont exposés à plusieurs normes et ensembles de normes (certaines qui restent inchangées depuis la socialisation primaire et celle à l'école primaire et d'autres qui interviennent à cette étape). Ils et elles doivent alors gérer un équilibre entre ce que j'ai appelé leurs "bagages de normes" familiales, les normes scolaires qu'ils ont intégrées à l'école primaire, les nouvelles normes scolaires du collège ainsi que des normes non-prescriptives qui se mettent en place au niveau horizontal et qui ont une importance pour leur intégration au(x) groupe(s) et la construction de leur identité sociale et individuelle. D'ailleurs, ces normes objectives peuvent parfois se superposer voire se trouver en contradiction ou concurrence avec les autres ensembles de normes. Face au constat de cette pluralité, mon questionnaire large était de comprendre comment s'opérait une socialisation adolescente en contexte scolaire qui doit se conformer, construire et se construire avec cette pluralité langagière et de normes. Ainsi, je voulais comprendre comment ces différentes normes sont investies, réinvesties, relayées et négociées au niveau horizontal, dans les discours et les pratiques des jeunes. Ce questionnaire général a pu se préciser dans la problématique suivante : quels phénomènes observables sont à même de constituer des entrées pour décrire les modes et les dynamiques de socialisation langagière dans un cadre scolaire pluriel et hétérogène ?

Ainsi, cette étude a permis d'observer des phénomènes liés à (et constitutifs de) la socialisation langagière, comme le réinvestissement des divers jeux de normes : des normes socioscolaires avec, par exemple l'usage de formes hypercorrectes en lien avec des paramètres extralinguistiques (comme les liaisons facultatives dans la vidéo qui imite un genre télévisé), des normes plus objectives ou d'usage, ainsi que la construction de normes fantasmées et d'idéologies langagières. De cette manière, on peut voir diverses formes de réinvestissement, d'appropriation et/ou de (co)construction de normes à travers des traces de socialisation langagière verticale dans les pratiques horizontales.

Ce travail a aussi permis d'observer des manifestations de la conscience métalangagière des participantes, qui peut être mise en lien avec un intérêt marqué pour le langage : pour la provenance des mots, leur signification, pour l'usage de l'unité contextuellement appropriée, pour le réinvestissement d'une unité nouvelle, etc. Cet intérêt pour le langage se manifeste aussi par l'investissement des dimensions ludiques et jubilatoires des activités langagières / activités pour lesquelles la parole a un rôle important : plaisir à explorer les sonorités, à répéter des segments en langue étrangère, à jouer avec la fonction cryptique, à coénoncer, mais aussi plaisir à investir des rôles symboliques particulièrement marqués langagièrement, à varier les styles et les accorder aux activités langagières, à former des énoncés hétérogènes, etc. Tous ces éléments permettent de considérer un certain enthousiasme à mobiliser l'hétérogénéité inhérente au langage.

J'ai aussi pu m'intéresser aux diverses dimensions sociales et identitaires liées aux pratiques langagières dans leur hétérogénéité et liées à des étapes de développement importantes dans la vie des individus. Le focus sur les pratiques transgressives et les pratiques de groupe a permis d'observer comment peut s'organiser l'équilibre entre identisation, conformation et identification en jeu dans la construction de l'identité langagière (et de l'identité de manière générale) à l'adolescence. Ce travail permet de voir comment les jeunes construisent discursivement des groupes de locuteurs, auxquels ils associent des pratiques, et certaines manières de trouver sa place dans ou en dehors de ces groupes par des pratiques langagières et des discours. J'ai aussi relevé certaines manières que les locutrices ont de comprendre ces associations entre forme et sens social et les changements qu'elles perçoivent d'elles-mêmes et des autres.

Dans une optique plus large, j'ai pu observer la diffusion de certaines formes et pratiques, aux niveaux des groupes affinitaires, groupes de pairs et, avec internet et les médias sociaux, peut-être à l'échelle de la France entière ou même de la francophonie. Les discours recueillis à ce propos ont permis de percevoir l'importance de la dimension langagière dans ce que l'on pourrait appeler une "culture jeune" ou du moins dans la culture de ces jeunes. Je me suis aussi intéressée aux réactions extérieures (adultes, institutions scolaires) à ces pratiques que l'on prête aux jeunes.

Au niveau des pratiques, cette enquête permet de constater l'ampleur des répertoires langagiers (linguistiques et stylistiques) des participantes, ainsi que la finesse de leur conscience métalangagière : les pratiques sont associées à des situations, des locutrices et locuteurs, des activités communicatives, produites conjointement à des éléments

extralinguistiques et multimodaux, mais elles sont aussi replacées par certaines dans un contexte plus large et mises en lien avec les enjeux de réussite scolaire, remises en question voire critiquées dans une analyse parfois très construite.

Cette étude a aussi touché, dans une optique d'ouverture à d'autres questionnements, à la question du genre. Les observables recueillis et analysés ici semblent permettre de questionner l'influence du genre dans les processus de socialisation langagière, notamment sur les questions de l'intérêt porté aux activités langagières, ainsi que sur la richesse et la finesse du lexique des relations sociales. Est-ce que des garçons s'amuse, comme le groupe des filles de quatrième, à investir des rôles sociaux par la mobilisation de l'hétérogénéité langagière, et si oui, de quelles manières ? S'investissent-ils dans des activités langagières d'analyse des relations sociales ? Y-a-t-il des domaines lexico-sémantiques investis de manière différenciée par les garçons et les filles ? Les garçons ont-ils des rapports à la transgression langagières semblables à ceux des filles qui ont participé à l'enquête ? Comment comprennent-ils les enjeux de réussite scolaire liés aux pratiques langagières ? Tant de questionnements qui mériteraient une étude approfondie qui mettrait en lien genre, socialisation langagière et milieu scolaire.

Au jour où la réussite scolaire, en lien avec le principe d'égalité des chances, est un enjeu capital de l'École et de la société françaises, il semble que la sociolinguistique de la socialisation langagière et les démarches ethnographiques puissent apporter des éclairages sur ces questions. En effet, elles nécessitent d'être sans cesse objectivées, étant toujours fortement empruntes de représentations et parasitées par des idéologies langagières de la part d'acteurs en jeu, ce qui peut influencer fortement le cheminement socioscolaires des élèves. Comprendre les processus de socialisation horizontale, c'est aussi comprendre la manière dont les jeunes individus deviennent des citoyens à part entière et intègrent une société qu'ils participeront à construire. L'observer par le prisme des différences (et différenciations) sociales pourrait permettre de participer à la construction d'une École plus égalitaire en termes d'accès aux ressources communicatives, qui sont un paramètre crucial du bien-être scolaire et social.

## Bibliographie et sitographie

- TheGrio, *AAVE Is Not « Internet Culture »—YouTube*. (s. d.). Consulté 9 avril 2023, à l'adresse [https://www.youtube.com/watch?v=S\\_lyirTiedU](https://www.youtube.com/watch?v=S_lyirTiedU)
- abrelet. (2021, mars 15). *Pour sauver la jeunesse, vidons la fosse septique du rap haineux anti-français*. Valeurs actuelles. <https://www.valeursactuelles.com/societe/pour-sauver-la-jeunesse-vidons-la-fosse-septique-du-rap-haineux-anti-francais>
- agence, O.-F. avec. (2015, juin 2). *Considéré comme une insulte, le tchip interdit à l'école*. Ouest-France.fr. <https://www.ouest-france.fr/education/considere-comme-une-insulte-le-tchip-interdit-lecole-3449574>
- Agha, A. (2006). *Language and Social Relations*. Cambridge University Press.
- Office québécois de la langue française, *Appropriation culturelle*. (s. d.). Consulté 9 avril 2023, à l'adresse <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26542525/appropriation-culturelle>
- Rokhaya Diallo et Grace Ly, *Appropriation culturelle, le racisme l'air de rien—Kiffe ta race—Binge Audio*. (s. d.). *Appropriation culturelle, le racisme l'air de rien - Kiffe ta race - Binge Audio*. Consulté 9 avril 2023, à l'adresse <https://www.binge.audio/podcast/kiffetarace/appropriation-culturelle-le-racisme-lair-de-rien>
- Augé, M. (2013). *Un ethnologue dans le métro* (Hachette Pluriel).
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words : Second Edition* (J. O. Urmson & M. Sbisà, Éds.). Harvard University Press.
- Auzanneau, M., & Juillard, C. (2012). Introduction. Jeunes et parlers jeunes : Catégories et catégorisations. *Langage et société*, 141(3), 5-20. <https://doi.org/10.3917/l141.0005>

- Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages du numérique. *Revue de littérature*. Dictionnaire Orthodidacte, *BDH - Définition du mot*—(s. d.). Consulté 7 mars 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-bdh>
- Becetti, A. (2015). Parlers jeunes, argots ou « loughat elchari'\* 1»? État de l'art et quelques regards herméneutiques sur un objet socialement et scientifiquement minoré en Algérie. *Socles, Université Alger 2*, n°6.
- Béraud, C. (2012). Individualisation. *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/1207>
- Bilan 2021 de la sécurité routière | Observatoire national interministériel de la sécurité routière*. (s. d.). Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.onisr.securite-routiere.gouv.fr/etat-de-l-insecurite-routiere/bilans-annuels-de-la-securite-routiere/bilan-2021-de-la-securite-routiere>
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>
- Billiez, J., & Lambert, P. (2008). *Autour de 'savoirs' sur les langues dans une classe de seconde professionnelle*.
- Blanchet, P. (2009). Introduction : Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations. *la Recherche*, 7-17.
- Bolliet, D., & Schmitt, J.-P. (2002). *La socialisation*. Paris, Bréal.
- Bourdieu, P. (1977). *L'économie des échanges linguistiques*.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Boutet, J. (2021). Enquête. *Langage et société, Hors série*(HS1), 129-134. <https://doi.org/10.3917/lc.hs01.0130>
- Bres, J. (1989). Sociotypes, contresociotypes : Un récit nommé désir. *Littérature*, 76(4), 74-88. <https://doi.org/10.3406/litt.1989.1494>

- Buson, L. (2009). *Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : Usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative* [These de doctorat, Université Stendhal (Grenoble ; 1970-2015)]. <https://www.theses.fr/2009GRE39040>
- Buson, L. (2010). La compétence métapragmatique chez les enfants de 9 à 11 ans— Processus cognitifs et effets de saillance. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 098. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010116>
- Buson, L., Chevrot, J.-P., Nardy, A., & Abouzaïd, M. (2014). Catégorisations et représentations sociolinguistiques : Les variétés stylistiques existent-elles ? *SHS Web of Conferences*, 8, 1407-1418. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801149>
- Buson, L., & Guerin, E. (2014). Introduction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, Article 50.
- Buson, L., & Nardy, A. (2020). Le(s) français scolaire(s) à l'école maternelle. Pratiques langagières d'enseignant.e.s et d'élèves. *Le français aujourd'hui*, 208(1), 93-103. <https://doi.org/10.3917/lfa.208.0093>
- Buson, L., Nardy, A., Chevrot, J.-P., Dugua, C., Abouzaïd, M., & Charles, E. (2022). Style et perception : Mise en évidence de schémas cognitifs de catégorisation chez l'adulte et l'enfant. *SHS Web of Conferences*, [https://doi.org/10.1051/shsconf/202213812008](https://www.shs.https://doi.org/10.1051/shsconf/202213812008)
- Castra, M. (2013). Socialisation. *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/1992>
- Chabrol, M., Collet, A., Giroud, M., Launay, L., Rousseau, M., & Ter Minassian, H. (s. d.). Gentrifications. In <Http://journals.openedition.org/lectures>. Amsterdam éditions. Consulté 26 avril 2023, à l'adresse <https://journals.openedition.org/lectures/22123?lang=es>



- Dictionnaire Orthodidacte, *Charo—Définition du mot—*(s. d.). Consulté 7 avril 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-charo>
- Julie Sansonetti, *Chiffres Twitter : Les 50 Statistiques Clés à connaître en 2022 !* (s. d.). Consulté 1 mars 2023, à l'adresse <https://www.wizishop.fr/blog/chiffres-twitter>
- Ville Data, *Classement 2022 des Collèges Grenoble Résultats du Brevet.* (s. d.). ville-data.com. Consulté 29 avril 2023, à l'adresse <https://ville-data.com/college/classement/Grenoble-38-38185>
- Académie de Grenoble, *Classement des meilleurs collèges de Grenoble,* (s. d.). Consulté 29 avril 2023, à l'adresse <https://www.cartes-2-france.com/colleges/38185-grenoble.php>
- Coates, J. (2015). *Women, Men and Language : A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language.* Routledge.
- De Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres : Quand l'individualisme crée du lien.* Armand Colin.
- Delalande, J. (2002). Comment le groupe s'impose aux enfants. *Empan*, 48(4), 27-31. <https://doi.org/10.3917/empa.048.0027>
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender.* Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791147>
- La Toupie, *Effet de halo.* (s. d.). Consulté 2 mars 2023, à l'adresse [https://www.toupie.org/Biais/Effet\\_halo.htm](https://www.toupie.org/Biais/Effet_halo.htm)
- Cabinet Psy-enfant, *Effet pygmalion à l'école : Attentes du professeur et résultats de l'élève.* (s. d.). Consulté 2 mars 2023, à l'adresse <https://psy-enfant.fr/effet-pygmalion-ecole/>
- Encrevé, P., & Labov, W. (1983). Le changement linguistique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 46(1), 67-71. <https://doi.org/10.3406/arss.1983.2177>

- Fagyal, Z. (2004). Action des médias et interactions entre jeunes dans une banlieue ouvrière de Paris. Remarques sur l'innovation lexicale. *Cahiers de sociolinguistique*, 9(1), 41-60. <https://doi.org/10.3917/csl.0401.0041>
- Fassin, D. (2020). *Mort d'un voyageur* (Editions du Seuil).
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Editions OPHRYS.
- Giroud, M. (2007). *Résister en habitant ? Renouveau urbain et continuités populaires en centre ancien (Berriat Saint-Bruno à Grenoble et Alcântara à Lisbonne)* [Phdthesis, Université de Poitiers]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00200103>
- Goffman, E. (1967). *Les Rites d'interaction*. [http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Les\\_Rites\\_d%E2%80%99interaction-2091-1-1-0-1.html](http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Les_Rites_d%E2%80%99interaction-2091-1-1-0-1.html)
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*.
- Hambye, P. (2015). L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : « faire preuve » à partir d'un cas singulier ? *Langage et société*, 154(4), 83-97. <https://doi.org/10.3917/ls.154.0083>
- Hargis, H., & Pagis, J. (s. d.). *La différenciation sociale du langage à 2 ans*.
- Hugonnier, C. (2017). *Construction discursive d'une altérité conflictuelle. Exemple d'un conseil de discipline*.
- Hymes, D. H. (1973). *Toward Linguistic Competence*. University of Pennsylvania.
- Jamin, M. (2009). 'Langue des banlieues,' 'langue populaire' ou langue de l'Autre. *La langue de l'autre, actes du premier colloque "Europe," edited by Sébastien Bonnemasson-Richards*, 91-106.
- Lagorgette, D., & Larrivée, P. (2004). Interprétation des insultes et relations de solidarité. *Langue française*, 144(4), 83-103. <https://doi.org/10.3917/lf.144.0083>

- Lahire, B. (s. d.). SOCIALISATION, sociologie. In *Encyclopædia Universalis*. Consulté 25 janvier 2023, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>
- Lambert, P. (2009). (Dé)construction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : Un regard sociolinguistique impliqué. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, Article 39. <https://doi.org/10.4000/lidil.2736>
- Lambert, P. (2021). Socialisation langagière. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 311-314. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0312>
- Lamiroy, B. (2012). Hommage à Claire Blanche-Benveniste. *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*, 20, 23.
- Landick, M. (2005). *Enquête sur la prononciation du français de référence* (L'Harmattan). <https://www.librairiedialogues.fr/livre/837275-enquete-sur-la-prononciation-du-francais-de-ref--marie-landick-l-harmattan>
- Le Parisien (Réalisateur). (2023, janvier 25). « *Quoicoubeh* » : De TikTok aux salles de classe, la nouvelle tendance qui électrise les ados. <https://www.youtube.com/watch?v=Um3Ft3HBaGc>
- Le quotidien : Le « tchip » / KARAMBOLAGE / ARTE*. (2015, juin 3). <https://vimeo.com/129666026>
- Emmanuelle Ringot, *Les jeunes d'aujourd'hui sont paresseux, intolérants et égoïstes*. (s. d.). Marie Claire. Consulté 16 février 2023, à l'adresse <https://www.marieclaire.fr/,jeunesse,20123,441210.asp>
- Laélia Véron, *Les jeunes parlent-iels mal ? - Parler comme jamais - Binge Audio*. (s. d.). Les jeunes parlent-iels mal ? - Parler comme jamais - Binge Audio. Consulté 3 février 2023, à l'adresse <https://www.binge.audio/podcast/parler-comme-jaudis/les-jeunes-parlent-iels-mal>

- Lingala : Expressions courantes. (s. d.). *ksludotique*. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse <https://www.ksludotique.com/espace-lingala/lingala-expressions-courantes/>
- Liogier, E. (2002). Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités ? *La linguistique*, 38(1), 41-52. <https://doi.org/10.3917/ling.381.0041>
- Laélia Véron, *Mange tes mots ! À quoi servent les insultes ? - Parler comme jamais - Binge Audio*. (s. d.). *Mange tes mots ! À quoi servent les insultes ? - Parler comme jamais - Binge Audio*. Consulté 1 mai 2023, à l'adresse <https://www.binge.audio/podcast/parler-comme-jamais/mange-tes-mo-a-quoi-servent-les-insultes/>
- Meunier, D. (2009). *Du quolibet à l'insulte : Analyse discursive des gros mots de la cour de récré.*
- Mucchielli, L. (2010). L'évolution de la délinquance des mineurs. Données statistiques et interprétation générale. *Agora débats/jeunesses*, 56(3), 87-101. <https://doi.org/10.3917/agora.056.0087>
- Nardy, A. (2008). *Acquisition of sociolinguistic variables between 2 to 6 years of age : Influences of sociological factors and of interactions within the social network* [Phdthesis, Université Stendhal - Grenoble III]. <https://theses.hal.science/tel-00466276>
- Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2015). Variation sociophonétique et acquisition du langage : Repères, débats, perspectives. *Langage et société*, 151(1), 27-44. <https://doi.org/10.3917/lis.151.0027>
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : Un choc de cultures ? Cultural practices amongst the young and transmitting

institutions : A clash of cultures? *Culture prospective*, 1(1), 1-8.  
<https://doi.org/10.3917/culp.091.0001>

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>

*Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 6 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2021-2022-343054>

Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes*. Editions Autrement.

Péter RÁCZ Salience in sociolinguistics. À quantitative approach De Gruyter Mouton, Berlin/Boston, 2013 Compte rendu de Cyril Trimaille, Université Grenoble-Alpes—Lidilem. (2015). *Langage et société*, 151(1), 168a-1171.  
<https://doi.org/10.3917/lis.151.0169>

*Population par âge – Tableaux de l'Économie Française | Insee*. (s. d.). Consulté 2 mai 2023, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1906664?sommaire=1906743>

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154(2), 6-19. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>

Razafimandimbimanana, E., & Wacalie, F. (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermès, La Revue*, 83(1), 156-157. <https://doi.org/10.3917/herm.083.0156>

Reporterre. (s. d.). *Les jeunes sont terrifiés par la crise climatique... et l'inaction des gouvernants*. Reporterre, le média de l'écologie. Consulté 6 février 2023, à l'adresse <https://reporterre.net/Les-jeunes-sont-terrifies-par-la-crise-climatique-Et-l-inaction-des-gouvernants>

- Riley, K. C. (2011). Language Socialization and Language Ideologies. In *The Handbook of Language Socialization* (p. 493-514). John Wiley & Sons, Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch21>
- Rosenzweig, P. (2009). L'effet halo, ou les mirages de la performance. *Le journal de l'école de Paris du management*, 79(5), 9-16.  
<https://doi.org/10.3917/jepam.079.0009>
- Saint-Bruno : "L'autre" centre-ville de Grenoble. (2016, août 4). *Place Gre'net*.  
<https://www.placegrenet.fr/2016/08/04/saint-bruno-lautre-centre-ville-de-grenoble/526013>
- Saint-Gérard, J.-P. (1995). Styles, apories et impostures. *Langages*, 29(118), 8-30.  
<https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1712>
- Conseil du statut de la femme., *Slutshaming*. (s. d.). Consulté 29 mars 2023, à l'adresse  
<https://csf.gouv.qc.ca/article/publicationsnum/bibliotheque-des-violences-faites-aux-femmes/slutshaming/>
- Solutions, E. R. L. P. (2022, avril 29). Pourquoi le chômage touche plus les jeunes ? *Le Parisien Solutions*. <https://solutions.leparisien.fr/articles/emploi/pourquoi-le-chomage-touche-plus-les-jeunes/>
- Sterponi, L., & Bhattacharya, U. (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà : Les études de la socialisation langagière. *Langage et société*, 139(1), 67-82.  
<https://doi.org/10.3917/l39.0067>
- St-Germain Blais, K. (2013). *La dialectique socialisation/individualisation à l'œuvre dans les pratiques culturelles des jeunes de la génération numérique*.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9925>
- Trimaille, C. (2001). *Rap français, humour et identités*.

- Trimaille, C. (2004). Études de parlars de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux. *Cahiers de sociolinguistique*, 9(1), 99-132.  
<https://doi.org/10.3917/csl.0401.0099>
- Trimaille, C. (2005). Spatialité vécue, dite et (inter)agiée par des adolescents dans un quartier péricentral en mutation. *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 61-96.  
<https://doi.org/10.7202/011989ar>
- Trimaille, C. (2007). Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente. *Cahiers de praxématique*, 49, Article 49.  
<https://doi.org/10.4000/praxematique.2056>
- Trimaille, C. (2020). *Sociolinguistique des pratiques langagières de jeunes : Faire genre, faire style, faire groupe autour de la Méditerranée*. UGA Éditions.
- Trimaille, C., & Billiez, J. (2007). Pratiques langagières de jeunes urbains : Peut-on parler de « parler »? *Les français en émergence*, 21, 95.
- enseignementsup-recherche.gouv.fr., *Vers l'égalité femmes-hommes ? Chiffres clés*. (2022, mars 8). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/vers-l-egalite-femmes-hommes-chiffres-cles-84053>
- TF1 INFO., VIDÉO - « Wesh », « pls », « seum » : On vous explique toutes ces expressions de jeunes. (2022, octobre 31). <https://www.tflinfo.fr/societe/wesh-pls-seum-ces-mots-et-expressions-que-les-jeunes-utilisent-et-que-vous-ne-comprenez-pas-2237121.html>
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 4, Article 4.  
<https://doi.org/10.4000/cediscor.349>

## **Table des illustrations**

Figure 1, Variantes dites 'de banlieue' corrélées avec variables sociales.....	17
Figure 2, Schémas identité et communautés de pratique .....	18
Figure 3, Plan du corpus .....	66
Figure 4, Shémas à partir du texte de Liogier.....	121



## **Annexes – corpus**

### **Rappel des normes de transcription :**

/ : pause brève (comme on marquerait oralement la pause d'une virgule)

// : pause moyenne (deux secondes ou plus)

/// : pause longue (plus de trois secondes)

? : intonation montante (marquée seulement en cas d'ambiguïté)

<segment> : segment incertain

xxx : segment inaudible

segment : deux ou plusieurs locutrices qui parlent en même temps

segment- : parole coupée (par soi ou par quelqu'un d'autre)

-segment : coupage/reprise de parole

(commentaire) : commentaires de ma part

i(l) : phonème non réalisé

esT arrivé : liaisons facultatives

oui:: : allongement vocalique

## **5.1 Observation directe**

### **5.1.1 « Cantine »**

Situation : à la cantine, situation assez bruitée, les filles de 4èmes (qui étaient en 5<sup>ème</sup>) mangent avec Cyril.

Locutrices : Mimi, Inaya, Lia, Luz, Ahlam

#### ***Échange « comment on était en sixième »***

- 83 Mimi en sixième on était pas du tout comme maintenant  
84 Cyril voilà, qu'est-ce qui a changé  
85 Inaya en sixième on jouait à chat perché  
86 Lia on portait des t-shirt mickey

87 Mimi ouais  
88 Cyril vous portiez des t-shirt mickey  
89 Mimi ouais moi aussi  
90 Lia aujourd'hui tu vois les filles là // elles sont là / elles portent des crop-top / bon / on en porte aussi / mais- *lex*.  
91 Inaya bon moi nan mais bon  
92 Lia elles ont un style vestimentaire pas comme les sixièmes *stx*.  
93 Inaya différent  
94 Lia différent  
95 Mimi voila  
96 Lia en fait elles ont à peu près le même style vestimentaire que nous mais heu  
97 Inaya en évolué quoi  
98 Mimi j'ai l'impression qu(e) les sixièmes qu'on voit aujourd'hui on dirait pas de sixièmes  
99 Lia oui voila  
100 Mimi c'est pas comme nous l'année dernière  
101 Cyril tu veux dire que depuis l'année dernière ça a changé (cyril)  
102 ? oui  
103 ? ouais  
104 Ahlam oui beaucoup  
105 ? ahlam elle a beaucoup changé depuis l'année dernière  
106 Lia en fait les 2010 de ce collègue ils ressemblent tous a des 2008 *lex*.  
107 Mimi voilà on dirait qu'ils sont plus grands que nous  
108 Cyril ah ouais  
109 Inaya ? par exemple ahlam  
110 Cyril vous vous êtes des 2009 c'est ça ?  
111 Mimi oui  
112 ? ouais  
113 ? ouais  
114 Mimi oui et euh  
115 Inaya ? on est grandes  
116 Lia mais c'est vrai que cette année tous les garçons ils sont très petits en sixième  
117 Cyril d'accord  
118 Inaya ouais  
119 Lia les garçons ils sont trop petits en sixième  
120 ? même c(ette) année hein  
121 Lia mais l'année dernière XXX par exemple  
122 ? ca va hein  
123  
124 *Moment de 'bon appétits'*  
125

126 [00:17:44]  
127 Mimi mh mais heu:  
128 Inaya moi j'ai un exemple de changement entre la sixième et cinquième  
129 Cyril vas-y  
130 Inaya elle  
131 Mimi nan mais en fait elle a grave changé  
132 ? XXX  
133 Inaya elle en sixième  
134 ? ouais  
135 Inaya elle s'habillait avec des collants et des t-shirts bidule / main(te)nant elle s'habille trop bien / ca a changé en une vacance  
136 Cyril alors ça c'est le style assez 2pac c'est ça  
137 Inaya c'est heu mai(te)nant elle est  
138 Cyril je me disais avec les lettre et tout on aurait dit un peu gothique mais heu  
139 Inaya nan elle est style rappeur style heu waou  
140 Mimi elle est style gangster / elle s'habille comme une ganst- gangster  
141 Inaya elle est style américaine quoi  
144 (... Cyril demande de répéter les prénoms)  
145 Mimi et j(e) trouve ce qui a changé depuis la sixième c'est not(r)e vision de voir les choses aussi / c'est comment on voit les choses on les voit différemment  
/// fin j(e) sais pas louise t(u) as des exemples par exemple  
146 ? [xxx]  
147 Mimi on aurait dit des autres personnes en fait  
148 Luz moi on aurait dit une touriste  
149 Cyril donc déjà le style vestimentaire change beaucoup entre la sixième et la cinquième  
150 Mimi beaucoup beaucoup  
151 Mimi qui veut de l'eau /// euh monsieur vous voulez de l'eau  
152 Cyril ouais s(il) t(e) plait / on peut se tutoyer hein si tu veux  
153 Mimi ok // mais heu-

### *Échanges « oui stiti »*

160 Mimi ah oui à l'époque elle avait les cheveux comme un garçon  
161 Cyril mais du coup c'est quoi les influences ça vient d'où l'idée de changer comme ça ?  
162 ? xxx  
(brouhaha)  
163 Luz moi surtout casser les couilles à ma darone en fait *lex. stx.*  
164 Cyril j'ai pas compris  
165 Luz c'est pour casser les couilles à ma darone  
166 Mimi parle bien wesh on est enregistrées *soc. disc.*

- 167 ? c'est pas grave / on doit parler comme d'habitude
- 168 Mimi jure ah bah tranquille alors *lex. disc.*
- 169 Cyril ouais ouais
- 170 Luz toi tu te retiens depuis t(out) à l'heure en fait
- 171 Mimi j(e) me retiens depuis t(out) à l'heure en fait
- 172 Cyril c'est important d(e) comprendre que moi je porte aucun jugement
- 173 ? mais pourquoi faut pas dire darone ou daron
- 174 Mimi ouais ce qui diffère de les adultes du collègue en général
- 175 Ahlam pa(r)ce qu(e) en gros quand tu dis darone ou daron c'est un peu comme c'est chez toi-
- 176
- 177 (brouhaha)
- 178
- 179 Mimi ah oui / en fait ça c'est que en fait c'est c'est quelques garçons qui ont lancé ca / en fait souvent les profs ils disent quoi quand ils ont pas entendu et nous on répond feur
- 180 Cyril et ? et oui stiti
- 181 Mimi ouais après i(l) y a quoi
- 182 Cyril mon fils il le fait tout le temps
- 183 Mimi ouais après i(l) y a quoi hein deux trois soleil // heu ah B C D etcetera / ouais stern / fin i(l) y en a plein comme ca
- 184 Luz et en plus ça se tape des barres en classe
- 185 Mimi ouais on rigole tous fin
- 186 Cyril ça du coup les profs ils apprécient pas trop
- 187 ? nan
- 188 Mimi nan il détestent ils détestent
- 189 Luz nan sans rire madame carra elle se tape des barres aussi
- 190 Mimi nan mais madame carra c'est un cas particulier aussi
- 191 Cyril elle est cool madame carra?
- 192 ? ah grave / ouais elle rigole
- 193 Cyril elle est prof de latin c'est ça
- 194 ? ouais et français

***Échange « dispute Luz et Mimi »***

- 420 Mimi mais heu nan moi c(e) qui me saoule c'est hassan i(l) m'énerve
- 421 Cyril c'est
- 422 Mimi hassan // on dirait on est potes mais en même temps i(l) / des fois i(l)- fin on est amis avec hassan
- 423

- 424 Garçon 1 yo yo yo man comment ça va
- 425 wesh
- 426 Cyril ça va et toi
- 427 Garçon 1 bon appétit (affrication)
- 428 Cyril merci
- 429
- 430 Mimi mais heu des fois j'ai l'impression qu'on est amis et des fois i(l) me saoule mais p(eu)t-être c'est pour rigoler mais heu
- 431 Cyril là tu parles de qui
- 432 Mimi de hassan
- 433 Cyril c'est le grand black
- 434 Mimi le grand renoi ouais voilà ouais
- 435 Luz ba moi t(u) sais des fois j'ai l'impression d'être la meilleure amie et des fois une inconnue
- 436 Mimi mais j(e) fais ça avec tout l(e) m- bon ok d'accord t(u) as raison
- 437 Luz j'ai besoin d'attention moi
- 438 Mimi mais t- / t(u) as cinq ans ou
- 439 Luz oui
- 440 Mimi d'accord
- 441 Mimi pour revenir à louis heu en fait à cause de lui i(l) y a eu
- 442 Luz le minimoy
- 443 Mimi [chut] / à cause de lui j(e) me suis embrouillée avec ahlam
- 444 hein
- 445 ? deux
- 446 Mimi à cause de lui / trois soleil / à cause de toi- à cause de louis on s'est embrouillées / genre grosse grosse embrouille moi j'étais pas bien à cause de ça et tout / heureusement on s'est réconciliées ([ʁø]conciliées) /// mais heu: en fait des fois j'ai l'impression / i(l) est super bien avec moi i(l) m'aide et tout / et des fois j'ai l'impression i(l) fait que des problèmes mais sans le savoir / mais après heu: / tout l(e) monde le déteste ici sauf moi

447 Cyril ok

448 Mimi tout l(e) monde déteste louis sauf moi

449 Cyril il est en 5eme aussi

450 Mimi ouais / dans la même classe que lia

451 ? ah j(e) l(e) me suis tapée l'année dernière / l'année dernière il était chiant

452 Mimi moi l'année dernière j(e) le détestais hein / mais main(t)nant [xxx]

453 ? il est un peu égoïste

454 Ahlam parce qu'en fait il voit très bien / qu'en restant avec mimi il y a plein de disputes / mais en fait il pense pas à ça il pense que à soi-même et de rester avec mimi c'est pour ça // i(l) n(e) pense même pas au bien de mimi parce que e(lle) se sent mal quand i(l) se disputent et i(l) pense qu'à soi

455 Mimi mais ça il le sais pas j(e) lui ai pas dit hein

456 Ahlam i(l) pense qu'à sa personne

457 Mimi mais après c'est un mec il est bête hein

458 Cyril à votre âge les garçons ils sont moins murs

459 Mimi mais voila / c'est c(e) que j'allais dire // il est beaucoup / il est trop con pour heu / tout c(e) que t(u) as dit là

460 ouais mais toi tu dis qu'il est con et pour(qu)oi tu traines avec lui encore

461 ba je sais pas hein

462 Mimi mais eh / on est tous des connes sur cette table heu hein

463 c'(est) pas vrai ça hein

464 si

465 nan

466 [xxx] t(u) as quelque chose a dire

467 Mimi on va sortir les dossiers hein

468 nan nan

469 Mimi [rire] nan j(e) dis juste il est trop con pour penser à ça genre j(e) pense pas qu'i(l) s(e) rend compte

470 Luz faudrait p(eu) être lui dire hein pa(r)ce que si non i(l) va continuer à te faire souffrir et à un moment on va lui casser la gueule à lui

471 Mimi mais pourquoi souffrir au bout d'un moment j(e) m'en bas les couilles de  
lui

472 Luz ba voilà ba t'aurais dû t'en battre les couilles de lui depuis bien  
longtemps

473 Mimi mais i(l) m'a aidé dans les moments où vous vous comprenez rien

474 Luz ba moi tu m'as jamais rien expliqué c('est) pour ça-

475 Mimi SI si si si j(e) t'ai expliqué plein de fois

476 Luz avant / avant t'avais rien expliqué

477 Mimi pa(r)ce que i(l) y avait rien à dire

479 Luz eh ba pour(qu)oi ba si pa(r)ce que t(u) as expliqué à basil et pas à moi

480 Mimi je parlais du piano du solfège tout ça t(u) étais déjà au courant

481 Luz oui t(u) as raconté des trucs

482 Mimi c'est des trucs qui datent de l'année dernière

483 Luz t(u) aurais pu plus développer / là tu m'as dit t(u) as des problèmes ok / tu  
vas redoubler ok (crié)

484 mais arrête de la disputer wesh (crié)

485 Mimi ba voila (crié)

486 Luz on s'(e) dispute pas wesh c'est amical (crié)

487 Mimi voila oh::

488 Luz on s'exprime (crié)

489 Mimi on vient du sud nous pour s'exprimer on doit crier (crié)

490 Mimi on vient du sud pour heu s'exprimer on doit crier c'est pour ça

491 Cyril - [xxx]

492 Mimi marseille bien sûr

493 Cyril tu viens de marseille toi

494 Mimi ah ba oui / j'ai grandi là-bas j'ai passé ma vie j- nan mais en fait j(e) suis  
née à dakar / et après mes parents sont venus à marseille

495 Cyril c'est tes parents qui sont heu:

496 Mimi ma mère- mon père i(l) i(l) il vient d(e) normandie et ma mère elle est  
sénégalaise éthiopienne



497 Cyril ah ouais c'est ça

498 ils sont grave gentils ses parents

499 Mimi ouais mes parents i(l) sont- / ouais hassan ça dit quoi (changement de  
voix aiguë à grave)

500 - [xxx]

501 Mimi ouais t(u) as cru c'(é)tait des-

502 Cyril ça va

503 Hassan oui et vous

504 Cyril super

505 Mimi tu peux l(e) tutoyer hein

506 tu peux m(e) tutoyer si tu veux

507 Hassan na:n vous inquiétez pas vous inquiétez pas

508 Mimi hassan s(il) te plait fais le [xxx] s(il) te plait tout à l'heure

509 Hassan aller au revoir j(e) vous laisse

510 Mimi tu casses la tête / tu casse les c- eh tu (v)a voir tout à l'heure en techno /  
tu vas voir j(e) vais t(e) fait bosser tu (v)a rien comprendre

511 i(l) casse les couilles

512 Mimi i(l) casse les couilles // a(v)ec ta tête là on dirait un clown // espèce de  
chinois (crié)

513 - [xxx]

514 Mimi quoi

515 c'est raciste (tout bas)  
XXX

516 Luz du coup moi- nous on parlait j(e) te rappelle

517 Mimi si tu l(e) dis (crié)

518 Luz nous on parlait j(e) te rappelle

519 Mimi oui donc j(e) te dis /// j'ai oublié c(e) qu'on était en train d(e) dire (rires)

520 Luz ? je sais plus non plus (rires)

521 Mimi bref arrêtez- on va arrêter d(e) parler / parlez vous aussi un peu

522 j'aime les nouilles

523 Mimi j'aime les- moi aussi

524 Luz et moi du coup genre quand t(u) sais quand j'ai été absente heu:

525 Mimi oui (crié) j'ai pensé à t'envoyer un message / j'ai pensé

526 Luz nan mais c'est juste après quand j(e) suis revenue / et que j(e) t'ai vu  
trainer avec thomas putain t(u) étais plus la même hein

527 Mimi j'étais plus la même pa(r)ce que i(l) y avait eu des embrouilles avec elle  
avec elle et des embrouilles avec eve surtout ça ça a eu un impact

528 Luz et tu m'as rien expliqué

529 Mimi mais pa(r)ce que j(e) pensais que t(u) étais au courant des embrouilles  
avec eve / c'était avant c'est juste que ça (a) eu un impact sur les sorties  
après

530 Luz mais pourquoi tu m(e) l'a pas dit

531 Mimi mais pa(r)ce que t'étais au courant

532 Luz mais oui mais surtout t'aurais pu t'exprimer un peu j(e) savais qu(e) t(u)  
étais en embrouille avec elle mais j(e) savais pas qu(e) ça t'avais blessée  
personnellement / tu m(e) l'a pas dit

533 Mimi mais tu sais très bien moi j(e) suis une personne qui parle pas aussi  
facilement wesh

534 Luz eh mais pourquoi t(u) as réussi à t(e) livrer à thomas et pas à moi

535 Mimi mais vas-y j(e) lui ai juste dit le truc du piano c'est tout

536 Luz moi tu m'as rien dit

537 Mimi mais j(e) t'ai dit [xxx] ça fait deux ans

538 Luz ta gueule / ta gueule

539 Mimi t(u) es sûre

540 Luz ouais

541 Mimi ça y est c'est finit / merci (s'adresse à une adulte?)

542 Cyril amical et animé c'est ça

543 Mimi exactement

544 Luz ? ouais  
xxx

### *Échange « Ahlam prend le micro »*

- 646 Ahlam bonjour monsieur mai(t)nant vous avez les oreilles cassées / désolée / donc on va vous expliquer / ah oui oui j(e) vais faire un peu d(e) publicité / à mon frère / heu [épelle] S A F U tiret du bas 2002 pour vendre en mode ils vendent des casquettes guchi à 35 euros
- 647 Mimi vrai vrai guchi
- 648 Ahlam nan pas du tout
- 649 Cyril combien
- 650 Ahlam 35 alors celles avec les fraises 40 et les autre à 50 /// vraiment belles / il y a même the nord face guchi /// elles sont égales i(l) y a pas de différence
- 651 Mimi (épelle un compte instagram)
- 652 Ahlam on s'en fout
- 653 Mimi c'est l'instagram de clementine qui dessine trop bien voila allez-y
- 654 Ahlam ah oui elle dessine très bien et j'étais en train de dire / mon frère il vend des pouf [puf]/ comment ça s'appelle de pufe [pyf]/ les cigarettes électroniques
- 655 ? ah des puff [pœf]
- 656 Ahlam des puff // alors mon frère i(l) vend aussi des puff / mais surtout n'oubliez pas / zéro pour cent de nicotine c'est hallal pour les musulmans
- 657 Mimi ah seigneur
- 658 Ahlam les musulmans venez ///
- 659 ? xxx
- 660 Ahlam désolée monsieur je sais que vous êtes en train d'écouter ça / j(e) vous dit que la vie est difficile mais faut quand même aller / attend / la vie est difficile mais-

### **5.1.2 Micro-cravate Ivette**

#### *Extrait « échange en espagnol pendant le cours »*

Contexte : discussions durant le visionnage du film *Encanto* durant un cours d'espagnol

- il est quelle heure / il reste cinq minutes

[...] ma mère elle est déjà partie en colombie / elle est partie partout ma mère /// sans moi / moi j'étais au CHilli putain

- mais aRRète (glottalisé)

Ivette - ma voisine au chille s'appellait macarena y le deciamos maca /// heu pff j(e) t'ai parlé en espagnol (dit les couleurs en espagnol et les traduit en français)

#### *Extrait « mais wesh »*

Contexte : Cyril est en train d'installer les micro-cravate aux filles de quatrième, certaines autres élèves s'approchent et demandent à participer elles-aussi

cyril - vous êtes natures quoi

? - ouais ouais

? - même les pires secrets on les dit

a? - est ce que i(l) y a assez de micros / j(e) peux avoir

? - mais WESH::

a? - pardon / j'ai rien dit / j'ai rien dit

***Extrait « le football il a changé »***

Contexte : entre midi et deux, les filles de quatrième sont dans le hall, on entend d'autres groupes d'élèves plus loin. Les filles entre en discussion avec un groupe de garçon.

TP13	GARA	Bonjour / je sais que vous nous entendez / d'ici heu quelques décennies donc heu [xxx]
TP14	AHL	ch:: ferme ta gueule il est en train de parler  [xxx]
TP15	GARA	Je sais que vous nous entendez / depuis heu plusieurs décennies après heu deux mille heu le football il a changé
TP16	GARA	C'est c(e) que j'allais dire + cri
TP17	MIMI	[rire exagéré : haha] cheh lex.  [xxx]
TP18	GARA	Le football il a changé (imitation mbappé)
TP19	LOC ?	Le football il a changé
TP20	PAU	Le football il a changé [rire]
TP21	GARA	Le football il a changé (tout le monde reprend avec la même intonation)
TP22	GARA	[XXX]  (un cours échange ou j'entends pas)
TP23	GAR ?	Le football il a changé (dans le micro) // heu / arturo vidal
TP24	LOC ?	(crie plus loin)

TP25      FIL ?              Oh mais taisez-vous là

### Extrait « allahu akbar »

Contexte : même moment que l'extrait précédent, suite de l'échange avec le groupe de garçons.

[brouhaha]

TP37      Ivette              [bruit de chut]  
(on entend une vidéo)

TP38      Ahlam              Allahu akbar

TP39      LOC ?              Allahu akbar

TP40      GAR              Allahu akbar (en chantant)

            GAR ?              oh:: kohl

[brouhaha dans le fond, il y en a certains qui parlent en arabe]

### 5.1.3 « Vidéo TV »

Contexte : cette vidéo a été réalisée spontanément par les filles de quatrièmes avant que je les rencontre. Lors de notre première rencontre, Mimi a proposé de me la montrer et le groupe était d'accord pour me la partager.

Les 5 filles sont autour de la table et chahutent pendant quelques secondes – tapent des mains avec des langues sur les mains

1          N              bonjour / c'est la pub

-passe une pub parfum Idole Lancome – musique unstopable Sia – égypte : Zendaya  
-séquence en noir et blanc : elles tapent en rythme sur la table et tapent avec les langues

2          AHL              les nouvelles claquettes / achetez les / à l'idole / trois euros

3          LUZ              trois euros ?

4          AHL              wa:: (voix aigüe - geste des mains ouvertes)  
(rires)

séquence en couleur, même disposition

5          MIMI              medameS et messieurs bonsoir / aujourd'hui le d- débat du soir nous

- allons présenter la victime ici présente ivette alonzo-barnea (montre de la main) / l'avocat de la défense (montre) / la juge du twerk (montre) la juge principale / et le délégué principal / que le débat commence (mimi prend un voix grave, débit lent)  
(LUZ tape la table)
- 6 MIMI la parole esT à l'avocat  
7 AHL alors  
8 MIMI (tourne la tête pour regarder la caméra) l'avocate  
9 AHL bonjour à tous on va commencer à parler de la situation de ivette  
NOM  
10 CLE s'(il) te plait bouge la caméra (pour qu'on la voit dans le champ)  
11 AHL c'esT une filles très belle / de heu 13 ans / qui en train sic. de flirter avec un mec que askip-  
12 LUZ -il est en sixième (zoom sur son visage au montage)  
13 MIMI [cht] arrête de gueule (en chuchotant)  
14 AHL qui / il est en sixième mais bref / il a un an en moins d'elle sic. / mais ça / on va pas en parler / mais c'esT un charo // la fille (montre) Ivette alonza-barsea (nom mal prononcé) (débit lent et surarticulation)  
  
(rires)  
15 ? bloopers  
16 AHL Ivette NOM peut être intéressée par lui / mais i(l) y a certaines personnes ici / presque / tout le monde / qui pense / que / c'est pas l'homme parfait pour elle / elle en étant une fille belle / gentille / fidèle / elle a besoin / d'un homme riche / beau / fidèle (en tapant sur la table chaque mot)  
(elles retiennent un rire)  
17 MIMI tout à fait (toujours dans sa voix grave)  
18 ? quoi (aigue)  
19 MIMI la parole est au délégué principal  
(louise tape la table avec la chaussure)

La séquence devient en noir et blanc – elles cherchent quelque chose du regard – il y a une coupure on montage

remarque : durant cette séquence c'est Clémentine qui parle, elle ne regarde presque jamais la caméra contrairement aux autres quand elles parlent.

- 20 LUZ allez-y / comme ça on voit ton visage pa(r)ce que là::  
21 CLE donc ivette a eu deux xx  
(rire)  
22 CLE donc ivette a eu deux <choix> dans la vie elle a eu théo et marcel / théo avec qui elle est sortie pendant heu / quelques semaines ?  
23 LUZ deux j(e) crois  
24 CLE avec qui elle a c- elle a cassé et ça lui a beaucoup brisé le cœur / donc heu i(ls) ont des c- des qualités différentes / ainsi que des défauts / marcel est plus beau que théo / mais il est très charo et va avec plusieurs [biiip] plusieurs filles à la fois / ce qui / en fait n'est pas une qualité pour ivette vu que ivette esT une fille très sensible elle a besoin d'un vrai amour

25 AHL je suis totalement d'accord (zoom sur sa tête)

26 CLE théo est très moche / mais il <est> possibilité et un air très romantique  
// donc (rire) avec sa moustache

27 LUZ j'ai une chose- j'ai une chose à dire (tape la table avec la langue) est-ce que-

28 MIMI la parole esT au juge principal

29 LUZ alors / comment i(l) s'appelle d(e)jà le mec

30 AHL marcel

31 LUZ ah oui marcel

32 HC marcel

33 LUZ on dirait un personnage dans les dessins-animés

34 MIMI allez-y

35 LUZ alors marcel / marcel / <bob l'éponge> / hum non juste non / est-ce qu'il est riche

36 AHL non

37 LUZ non <i(l)s(e) marient pas du coup>

38 HC voilà la décision est prise

39 MIMI la parole-

40 HC -tu peux taper  
luz tape sur la table avec la langue

41 MIMI heu l- j'ai quelque chose à dire

42 CLE et je sais il <est> un enfant de <lacost> hein  
(Ahlam fait un geste de la main paume ouverte pour dire de pas parler, d'autres font des bruits de chut)

43 HC ferme ta bouche / c'est à elle de parler

44 MIMI c'est- c'esT à mon tour de parler / très bien je pense que-

45 HC allez / on tape / on tape on tape

46 MIMI au départ-  
(Luz tape)

47 MIMI au départ nous étions tous d'accord sur la relation concernant marcel et ivette car i(l)s étaient attirés l'un vers l'autre  
(elles s'interrompent et regardent toutes d'un côté)

48 MIMI i(l)s étaient attirés l'un vers l'autre physiquement et il lui a même demandé son snap / il est très entreprenant avec elle / cependant-  
(elles s'interrompent encore, cette fois Luz se lève pour aller voir)

49 CLE continuez madame  
(coupure montage, Luz est revenue)

50 MIMI cependant / heu je pense- moi j'étais au départ favorable mais apprenant la terrible nouvelle que marcel esT un violeur / je pense que ivette a besoin d'oublier le [biiip] (on devine fils de pute) qu'est l'autre charo à moustache / hum (pendant ce TP, mimi perd progressivement sa voix de télé qu'elle avait gardé sans faute jusque-là, elle garde un débit lent et des intonations « de télé » mais pas la voix grave)

51 LUZ continuez madame

52 MIMI il a besoin de l'oub- elle a besoin de l'oublier / donc je pense qu'elle pourrait se tourner vers un nouvel amour mais / ce n'est peut-être pas le candia- candidat idéal / mais / favorable si il change pour elle cela veut dire que il est prêt à e- pour elle / je bégaie

53 LUZ j'ai une chose à dire (tape)

- 54 MIMI la parole est au juge principal (reprend sa voix grave)  
 55 LUZ un homme violeur restera toujours violeur / un homme qui trompe  
 (...)

## 5.2 Entretiens

### Entretien Nisrine et Lia

(j'ai omis une majorité des retours phatiques mh mh, et parfois les daccord et les oui)

- TP1 Cyril Est-ce que vous avez l'impression que depuis que vous êtes arrivées au collège vous avez l'impression que vos manières de parler votre façon de parler ont changé
- TP2 Nisrine Ah oui hein
- TP3 Cyril Alors yasmine
- TP4 Nisrine Alors moi de la primaire j(e) suis passé moderne / sixième bon j'étais un peu gênée de de dire des gros mots ecaetera / euh cinquième j(e) me suis relâchée / cinquième aussi / euh fin quatrième là euh j(e) parle euh / une autre façon quoi
- TP5 Cyril D'accord / est-ce que tu pourrais dire ce qui a vraiment changé qu'est-ce que c'est cette autre façon pour toi
- TP6 Nisrine Bah euh le langage fin comme euh // avant j'utilisais plus le français moderne et la j'utilise euh le langage familier beaucoup / et euh du coup voilà à chaque fois i(l) y a des trucs qui sort de ma bouche
- TP7 Cyril Est-ce que t(u) aurais un exemple de mot  
 [souffle de rire]
- TP8 Cyril Alors vous avez le droit de dire des gros mots vous savez on les juge pas hein euh ça sortira pas de la quoi
- TP9 Nisrine Je sais pas euh c'est un peu gêné
- TP10 Cyril Mais c'est par exemple des gros mots
- TP11 Nisrine Oui
- TP12 Cyril C'est un peu gênant d(e) l(e) dire là comme ça
- TP13 Nisrine Oui
- TP14 Cyril Nan mais j(e) comprends hein



- TP15 Nisrine En fait c'est quand on t'énervé // ouais c'est ça / en fait c'est quand on m'énervé ou qu'on me fasse quelque chose que / j'imaginai pas la personne qu'e(lle) m(e) fera // je m'énervé et j(e) l'insulte de tous les noms
- TP16 Cyril De tous les noms / et c'est plutôt en français ou en arabe ou en italien
- TP17 Nisrine Ah mais euh c'(est) tout mélangé
- TP18 Cyril D'accord
- TP19 Nisrine Italien j(e) le sors pas
- TP20 Cyril Non mais en arabe fin en marocain
- TP21 Nisrine Ouais et euh en français
- TP22 Cyril D'accord ok // et toi Lia est-ce que t'as l'impression que ta façon de parler a changé depuis que t'es arrivée au collège
- TP23 Lia Euh oui bah un peu comme tout le monde je pense
- TP24 Cyril Ouais
- TP25 Lia Bah du coup j(e) pense on dit un peu plus de gros mots / pa(r)ce que / fin sachant que déjà / en sixième euh moi j(e) me souviens fin- dès par exemple j(e) faisais pas exprès j(e) disais un gros mot et qu(e) i(l) y avait un surveillant à côté j'avais trop peur qu'i(l) m(e) prenne mon carnet qu'i(l) m(e) mette une heure de colle et après le fait que les surveillants i(ls) s'en fichent qu'on dise euh des gros mots bah après euh bah voilà
- TP26 Cyril Ça encourage tu veux dire
- TP27 Lia C'est pas que ça encourage mais du coup ça- (en)fait ça met moins de limite / fin et après euh bah du coup maintenant bah en quatrième j(e) commence plus a- par exemple genre si j(e) veux dire un gros mot fin ou euh que j'insulte ou- j(e) parle plus en lingala [rire]
- TP28 Cyril D'accord
- TP29 Lia Fin euh en cinquième j(e) parlais pas du tout lingala au collège mais du coup en cinq- en quatrième maintenant j(e) parle plus lingala au collège et euh bah vu que j'ai d'autres potes qui sont aussi congolais du coup euh
- TP30 Cyril D'accord / vous échangez en lingala
- TP31 Lia Oui des fois
- TP32 Cyril Et est-ce que vous utilisez votre langue on va dire familiale le lingala ou le marocain avec d'autres personnes qui parlent pas lingala ou pas

marocain

- TP33 Lia Euh bah moi des fois oui pa(r)ce que j'ai des copines qui veulent heu du coup apprendre / donc des fois j(e) leur dit des mots et euh si elles comprennent pas bah tant pis pour elles elles ont essayé de trouver
- TP34 Cyril Mais tu leur explique après ou pas
- TP35 Lia Bah oui
- TP36 Nisrine Bah alors moi nan forcément mais je parle avec des amis marocains / surtout ahlam / et euh fin je parle avec eux on s(e) comprend très bien
- TP37 Cyril En darija
- TP38 Nisrine Hein
- TP39 Cyril En darija en arabe marocain
- TP40 Nisrine Oui voila / surtout quand on aime pas la personne qui est à côté ou on parle d'elle
- TP41 Cyril Donc c'est une manière si j(e) comprends bien de parler ensemble
- TP42 Lia Oui
- TP43 Nisrine Oui pour que l'autre i(l) comprend pas
- TP44 Cyril D'accord
- TP45 Nisrine Mais si non les amis que j'ai i(ls) sont totalement aussi arabes du coup i(ls) comprennent
- TP46 Cyril Et qu'est-ce que vous pensez que alors / i(l) y a des élèves qui sont pas arabophones qui parlent pas arabe dans leur famille ou pas lingala dans leur famille qui utilisent des mots d'arabe ou des mots d(e) lingala
- TP47 Lia Euh [petit rire] déjà  
[rires]
- TP48 Cyril Ça arrive
- TP49 Nisrine Euh des fois en classe / j(e) vais parle- euh est-c(e) que j(e) peux donner des prénoms
- TP50 Cyril Oui
- TP51 Nisrine Par exemple en classe euh on a deux élèves / en particulier loïc et jason et en fait ces élèves là- en fait faut savoir que nous en fait chez euh les arabes et euh on va dire les renois les noirs fin / quand on dit euh / quand on tchip par exemple on trouve ça habituel  
[tchip]

- TP52 Nisrine Et euh des fois en classe i(l) y a ces deux élèves là en fait i(ls) essayent de tchiper mais du coup vu que eux en fait i(ls) sont heu pas on va dire comme nous
- TP53 Lia I(ls) sont p(e)tit français quoi  
[rires]
- TP54 Cyril I(ls) sont pas d'origine euh d'ailleurs
- TP55 Nisrine Voilà / donc en fait pour nous ça nous fait bizarre pa(r)ce qu'en fait c'est pas pareil / i(ls) font des tchip on dirait i(ls) font des bisous  
[rires]
- TP56 Cyril I(ls) arrivent pas bien à l(e) faire  
[bruit de bisous]
- TP57 Nisrine Et du coup en fait des fois c'est un peu gênant pa(r)ce que en fait des fois i(ls) essayent euh d'insulter en arabe et tout et ça passe euh bizarre
- TP58 Cyril D'accord
- TP59 Nisrine Fin ça fait bizarre
- TP60 Cyril Vous trouvez ça plutôt valorisant pour vous et votre langue ou plutôt vous vous dites nan c'est
- TP61 Nisrine En fait on calcule pas mais juste on trouve ça bizarre
- TP62 Lia Moi pour moi euh j(e) l'aide à- en fait nan j(e) lui redit méchamment comment on prononce
- TP63 Cyril A qui par exemple
- TP64 Lia Bah je sais pas mais ça arrive mais euh je retiens pas beaucoup / et j(e) dis nan euh si tu sais pas dire ce mot euh tu dis pas
- TP65 Nisrine Tu dis pas
- TP66 Cyril Ok mais tu leur expliques pas comment mieux prononcer euh
- TP67 Nisrine Non / non non non non / ils ont pas à dire ça
- TP68 Lia En fait des fois i(ls) disent des mots mais i(ls) savent même pas c(e) que ça veut dire
- TP69 Cyril Ouais genre vous avez des exemples
- TP70 Nisrine I(l) y a [bɔlɔlamanaju?]

- TP71 Lia Oulala [rire de peur exagéré] // Là elle a dit un truc- elle a essayé de dire un truc en lingala
- TP72 Cyril C'est vrai / toi tu connais aussi des trucs en lingala
- TP73 Nisrine Ah bah oui elle euh tout
- TP74 Lia C'est à cause de moi
- TP75 Nisrine Elle euh tout l(e) temps elle insulte en lingala
- TP76 Cyril Alors est-ce que tu peux répéter c(e) que t(u) as dit c'est pas grave
- TP77 Lia Mais elle l'a mal dit
- TP78 Nisrine Ouais j(e) l'ai mal dit
- TP79 Cyril Vas-y mais c'est pas grave
- TP80 Nisrine [rire] [libɔlɔnamanaju]
- TP81 Cyril Et tu peux nous dire c(e) que ça veut dire lia
- TP82 Lia Euh [rires]
- TP83 Nisrine Euh [rires]
- TP84 Cyril T(u) as le droit hein c'est pas grave
- TP85 Lia Euh / bah dit le toi yasmine
- TP86 Nisrine Ah ba moi
- TP87 Cyril Ba si tu sais
- TP88 Nisrine J(e) veux bien que lia le dit à ma place
- TP89 Lia Bah nan mais c'est toi qu(i) a voulu le dire toi tu l(e) dit
- TP90 Cyril Toi tu connais ou pas
- TP91 Nisrine Non [rire] / nan nan je veux pas dire
- TP92 Cyril C'est une insulte c'est ça c'est des gros mots
- TP93 Nisrine Oui grosse insulte
- TP94 Cyril Ok // mais tu l'utilises toi des fois
- TP95 Nisrine Ah nan rarement

- TP96 Cyril Nan mais là tu l'as dit juste pour rigoler
- TP97 Nisrine Oui:: c'est ça / quand j(e) veux la faire rire par exemple
- TP98 Cyril C'est lia qui te l'a appris
- TP99 Nisrine Ouais en fait quand j(e) veux rigoler avec elle ou faire rire / en fait moi comme j(e) le prononce mal ça lui fait rire et du coup ba à chaque fois j(e) lui dit euh ba pour rigoler / mais si non j(e) le prononce pas pa(r)ce que je sais pas l(e) bien dire
- TP100 Cyril Et du coup est-ce que vous trouvez / tu disais lia que les surveillants les AED i(ls) vous i(ls) disent rien // est-ce que vous pensez qu'i(ls) devraient être plus sévères entre guillemets ou pas
- TP101 Lia Non
- TP102 Nisrine Ah mais i(ls) sont déjà sévères
- TP103 Lia Euh j(e) pense qu'i(ls) le sont déjà assez hein
- TP104 Cyril Sur les gros mots
- TP105 Nisrine Nan mais
- TP106 Lia En fait on a pas de liberté dans c(e) collège / fin après p(eu) être c'est dans d'autres collèges mais vraiment ce collège euh la liberté heu
- TP107 Nisrine En fait les surveillants i(ls) sont devenus claqués cette année
- TP108 Lia Cette année vraiment c'est pas les meilleurs surveillants / moi les meilleurs surveillants c'était ceux de la sixième
- TP109 Nisrine Ceux de l'année dernière
- TP110 Lia De la cinquième / c'(e)tait les meilleurs
- TP111 Nisrine Les meilleurs
- TP112 Lia Les côme les kadri / bon kadri il est encore là / en les- comment e(lle) s'appelait déjà- théa
- TP113 Nisrine Lisa j(e) pouvais pas m(e) la voir
- TP114 Lia Lisa nan / mais clémentine oh
- TP115 Nisrine Clementine elle sortait son téléphone / et on prenait des photos avec elle et on jouait
- TP116 Lia Nan en vrai c'était les meilleurs surveillants cette année les surveillants vraiment j(e) peux pas
- TP117 Nisrine I(l) y en a que(l) ques uns qui sont gentils

- TP118 Lia Comme euh celle qui ressemble à léa je sais toujours pas son prénom
- TP119 Nisrine Solène
- TP120 Lia Et euh une nouvelle qui a remplacé thimothée
- TP121 Cyril Pa(r)ce que thimothée il est parti là
- TP122 Nisrine J(e) crois il est parti euh chez l(e) coiffeur  
[rires des trois]
- TP123 Lia Oui pa(r)ce qu'en fait euh
- TP124 Cyril Il avait les cheveux longs
- TP125 Lia Les cheveux long
- TP126 Nisrine [bruit de toussement exagéré hum]
- TP127 Lia En fait i(l) y avait euh i(l) y avait plein de trucs dedans
- TP128 Nisrine En fait il avait un nid d'oiseau
- TP129 Lia Ses cheveux i(ls) étaient assez spéciaux on va dire
- TP130 Nisrine [rire]

### Premier entretien avec les filles de quatrième

#### Échange « Nom de Luz »

- 1 Mimi du coup / on va commencer la discussion / genre j(e) sais pas c(e) que tu veux faire
- 2 Nor bah déjà tu voulais nous parler du sénégal
- 3 Luz j(e) peux commencer d'abord mon histoire de nom d(e) famille
- 4 Clem [xxx]
- 5 Luz mais c'est pas- c'est moi- c'est plus court
- 6 Mimi vas-y vas-y vas-y / e(lle)s en ont maré que j(e) parle
- 7 Clem [xxx]
- 8 Luz quand mon grand-père et ma grand-mère i(ls) sont arrivées en france // bah en fait du coup i(ls) parlaient pas français
- 9 Mimi une histoire tah le [xxx] let.emp / ton histoire ça s(e) trouve-
- 10 Nor pa(r)ce que du coup i(ls) parlaient quelle langue
- 11 Luz arabe
- 12 Mimi bah arabe i(l)s étaient tunisiens du coup

13 Nor tunisiens ok

14 Luz et du coup i(l)s arrivent et heu bah du coup i(ls) parlent pas français / et t(u) sais pour aller faire les papiers et tout / bah i(l)s ont le dit le nom de famille c'est benfasi

15 Nor mh mh

16 Luz et bah le mec j(e) crois il a mal compris il a mis un s / (en) fait de base i(l) y en avait deux // (chuchoté) voilà c'est tout

17 ? wa:: (applaudissements)

18 Nor attend mais du coup ça veut dire que / toi ton nom d(e) famille i(l) y a une faute d'orthographe dedans c'est ça

19 Luz oui

20 Mimi ah cause de- d'une erreur aux douanes / à la douane

21 Nor ouais / d'une erreur administrative quoi

22 Luz ouais

23 Mimi ouais

24 Nor et ça te fait quoi

25 Mimi [x] e(lle) s'en fout hein

26 Clem elle était même pas née

27 Luz bah en fait j'ai appris ça i(l) y a pas très très longtemps hein

28 Nor l'erreur

29 Luz ouais

30 Nor ouais

31 Luz mon père i(l) m'a- un jour i(l) m'a dit en fait nan i(l) y a deux s de base lex.

32 ? [souffle de rire]

33 Nor ah oui

34 Luz c'est c'est bizarre hein

35 Nor ça doit faire trop bizarre ouais

36 Luz en fait tu t(e) dis pendant toutes ces années là t(u) es- t(u) as mal écrit ton nom d(e) famille

37 Nor mh / nan j(e) comprends et du coup là maintenant tu tu v- tu voudrais changer ou

38 Luz bah nan / j(e) peux pas changer maintenant pa(r)ce que i(l) y a tout l(e) monde qui- toute ma famille s'appelle avec heu un s du coup

39 Mimi ça sert à rien

40 Nor faut accepter c'est ça

41 Luz ouais

42 Mimi bah ouais hein

43 Nor bon

44 Luz voilà / vas-y tu peux raconter tes vacances

45 Mimi clémentine t(u) as un truc à dire ou

## Échange « Sénégal »

- 48 Nor donc luz / clémentine
- 49 Mimi mimi
- 50 Nor et mimi
- 51 Mimi en fait c'est marie mais / c'est la version de marie mais heu / genre du bled
- 52 Luz oui mais allez vas-y:::
- 53 Mimi bref / elle j(e) lui ai rien raconté
- 54 Luz voila elle m'a r::ien raconté
- 55 Mimi j'oublie d(e) te parler en fait / clémentine tous les jours j(e) sais pas c'est normal genre
- 56 Luz pa(r)ce que vous êtes dans la même classe
- 57 Mimi nan
- 58 Clem nan pas vraiment
- 59 Mimi c'(est) juste que genrE j(e) lui envoie des messages pour la faire chier ou- en fait [xxx]
- 60 Luz vas-y j(e) m'en fous c'est bon raconte non (aigue)
- 61 Mimi bref / donc j(e) suis partie mercredi soir / on est arrivé à [xxx]
- 62 Luz elle a bien séché la deuxième semaine hein
- 63 Mimi mais t(u) as un problème toi ? / q- personne (é)tait là jeudi et vendredi hein / même toi j(e) suis sûre
- 64 Luz ouais moi j'étais pas là (aigue en riant)
- 65 Mimi t(u) étais pas là pourquoi tu parles / i(l) y a que clémentine qu(i) est restée avec lino [rire]
- 66 Luz [rires] sur messenger j(e) lui envoie un message i(l) m(e) dit est-ce-que- t(u) es là demain pour [fumer de cigarettes?] à la cantine
- 67 Clem [xxx] t'a envoyé ça
- 68 [rires des trois]
- 69 Mimi bref heu du coup mercredi soir j(e) suis partie à lyon
- 70 [xxx]
- 71 Mimi heu j(e) me suis levée à trois heures du matin / pour prendre le bus à l'aéroport
- 72 Luz truc de fou hein
- 73 Mimi mais mais toi tu restes dans ta chambre et t- tu regardes tiktok
- 74 Nor c'est tôt quand même trois heures du matin
- 75 Mimi oui voilà /// donc on va à l'hotel on s(e) lève à trois heures trente du matin // ah c'était le soir du match heu maroc-france
- 76 Nor ah:::
- 77 Luz hh (aspiration de surprise) ça devait être le borde::l (e fermé)



78 Mimi bordel / heu voilà // donc on est à l'hotel tataka / le matin-

79 Luz takata

80 Mimi takata

81 Nor takata c'est etcetera ça ?

82 Mimi takata c'est je sais pas

83 Luz elle invente des mots là

84 Mimi allez vas-y /// quatres heures du matin on va à l'(a)éroport / après on vole heu jusqu'à dakar / non / on vole jusqu'à bruxelle et après de bruxelle on va à dakar / en tout ça a duré neuf heures / voilà

85 Nor c'est long hein

86 Mimi ouais après on arrive à dakar voilà on voit mon grand-père ça fait quatre ans on l'a pas vu tout ça voilà retrouvailles nanani nanana / et premier- en fait ça fait longtemps j(e) suis pas retournée à dakar // [claquement de langue] première impression qu(e) j'ai eu ba moi tu vois je je je viens d(e) marseille de base / et i(l) a pas longtemps j'(é)tait à marseille / première impression qu(e) j'ai eu

87 Luz hé tu peux parler plus fort hein

88 Mimi première impression qu(e) j'ai eu (fort exagérément)

89 Clem arrêtez (doucement)

90 Nor [rire] pourquoi elle peut parler plus fort

91 Luz pa(r)ce que j(e) l'entends pas

92 Mimi toi aussi tes oreilles là

93 Clem mais arrêtez le pauvre

94 Luz vas-y arrête de toucher là (le micro) i- i- i- / e(lle) va être là / e(lle) va écouter e(lle) va faire [ftftftft]

95 [rires]

96 Mimi bref / la première impression j'ai eu j(e) suis sortie d(e) l'aéroport j(e) me suis dit hé c'est marseille sans algériens

97 Nor mh

98 Mimi genre heu / rien qu(e) l'odeur / mais vous (v)ous êtes jamais allées à marseille

99 Clem nan on peut pas comprendre

100 Luz j(e) suis allée à marseille pour prend(r)e la bateau

101 Mimi ouais comme tous les arabes en fait / e(lle) est allée une fois c'était au vieux port prendre le bateau c'est tout

102 Nor et du coup c'(é)tait quoi qui t(e) faisait penser

103 Luz j'ai bien vomi sur le port stx.

104 Mimi on a pas besoin des détails [xxx]

105 Luz [x] mon père i(l) m'avais acheté une bouteille de coca

106 Clem [xxx]

107 Luz ferme ta gueule j(e) suis en train d(e) parler

- 108 Clem nan en fait  
du coup mon père i(l) m'vait acheté une bouteille de coca et j(e) l'ai
- 109 Luz bu / j'ai vomis moitié dans la voiture moitié parterre (débit rapide) /  
on est on est on est-
- 110 Mimi ba c'est bien
- 111 Luz i(l) y avait l(e) bateau à coté on était en train de rentrer dans l(e)  
bateau et j'ai vomis
- 112 Mimi toi aussi mais d'où t(u) es allée en tunisie tu nous a pas raconté
- 113 Luz hh mais c'est- j'avais huit ans
- 114 Mimi ouais ouais ouais
- 115 Clem ouais elle était p(e)tite
- 116 Nor mais du coup mimi pour continuer sur c(e) sue tu disais c'est quoi à  
part heu t(u) as dit l'odeur c'est ça
- 117 Mimi mh mh
- 118 Nor qui te faisait pense à-  
j(e) sais pas l'ambiance en plus c'était bien le soir bien g- en fait tu
- 119 Mimi vois / dans les endroits comme marseille heu <alger> heu dakar  
pa(r)ce que moi j'étais à dakar / heu là-bas genre le soir [claquement  
de langue] dix-neuf heure
- 120 [un petit silence puis on rigole, je ne sais plus pourquoi]
- 121 Mimi ça y est je parle laissez-moi parler là
- 122 [un petit cris dehors]
- 123 Luz ferme ta gueule
- 124 Mimi c'est qui c'est [xxx]
- 125 Luz j(e) sais pas
- 126 Clem c'est des théo
- 127 [rires]
- 128 Clem t(u) es moche avec  
je sais c'est pour me concentrer sur les lunettes et pas parler avec mes  
mains / j(e) parle quand même avec mes mains bref / donc heu en fait  
tu vois vers dix-neuf heures c'est l'heure de la prière tout le monde
- 129 Mimi rentre chez soi / genre tout le monde va dans la mosquée ou rentre  
chez soi / après / vers dix-neuf heures vingt heures trente tout l(e)  
monde sort / genre tout l(e) monde va dans la rue va au marché fin  
genre
- 130 Luz c'est c'est le moment ou i(l) fait bon en fait  
c'est l(e) moment ou i(l) fait bon i(l) fait ni chaud ni froid tu vas au  
marché tu vas avec tes potes tu t(e) balades dans le quartier fin / voilà
- 131 Mimi / et du coup nous on est arrivés à cette heure-là et ba du coup  
l'ambiance ça m'a fait penser à marseille le soir tu vois / du coup  
voilà
- 132 Nor c'est vrai que dans une ville froide comme grenoble c'est pas  
tellement dans nos habitudes de sortir dans la rue le soir

- genre tu vois les gens i(ls) s(e) lèvent vers heu vers dix heures à peu près / midi / heu on reste un peu à la maison i(l) fait trop chaud / heu du coup quatorze heure sort de la sieste / soit tu vas voir ta famille soit tu vas faire la sieste
- 133 Mimi
- 134 Luz [xxx] la sieste
- 135 Mimi mais vraiment /
- 136 Luz mê- même chez-  
surtout hé là-bas c'est- tu manges vers quinze heure tu manges bien des (avec un accent : phonèmes + postérieurs ? : ) des bols de riz comme as / tu manges avec la main t(u) sais dé- t'es cinq sur un bol de riz comme ça / et après t'en peux plus et tu manges pas jusqu'au lendemain matin / c'est-
- 137 Mimi
- 138 Nor ah ouais
- 139 Mimi ba oui c'est- c'est tout genre le soir on prend des biscuits un thé et on va s(e) coucher hein
- 140 Nor d'accord  
et du coup après quinze heure on dort tranquillement et on regarde la télé pour les enfants ou on va jouer au foot dehors pour les plus petits les filles elles restent à la maison tranquillement / après dix-neuf heures on fait la prière / vingt heures trente on sort et c'est là où on se balade / nous ici en France on s(e) balade vers quinze heures trente tu vois genre par exemple si on a une sortie on ira vers quinze heure trente / ici c'est vingt heure trente tu vois / et c'est pas dangereux
- 141 Mimi

### Échange « débit Luz »

- 144 Luz (luz dit une phrase avec un débit très élevé, je ne comprends aucun mot même en ralentissant l'audio)
- 145 Mimi beuleubeuleubeuleu (imite Luz)  
(rires)
- 146 Clem on comprends jamais rien
- 147 Luz faut un bac pour comprendre c(e) que j(e) dis
- 148 Mimi ba eh on comprends rien quand elle parle elle parle trop vite
- 149 Luz [bleuglble : imite son débit rapide] j'étais dedans continue l'histoire
- 150 Mimi j'ai pas compris c(e) qu'elle vient d(e) dire
- 151 Luz j'étais dedans / continue l'histoire (avec débit lent et en articulant)
- 152 Mimi conTCHInue [imite en insistant sur l'affrication] / eh ton accent i- il vient de la lune
- 153 Luz quel accent
- 154 Mimi eh t(u) conTCHInue [+ le on ouvert en [ɔn]]
- 155 ? conTCHInue  
même l'accent du sud il est pas comme ça / en fait c'est un accent bien toulousE / t(u) est sûre ta mère elle vient pas d(e) toulou- nan c'est perpignan / perpignan
- 156 Mimi

- 157 Luz nan
- 158 Mimi si perpignan / un accent genre au-dessus d'aix [xxx]
- 159 Clem bref continue on s'en fout en fait de ta vie avec heu les accents
- 160 Nor moi les accents ça m'intéresse un peu hein
- 161 Mimi tu vois / c'est c'est le but de / hein
- 162 Clem t'es moche toujours / t'es toujours aussi moche avec

### Échange « métisse »

- 165 Mimi bref heu moi j(e) métisse tu vois [claquement de langue] genre mon père il est blanc et ma mère tu vois elle est européenne / genre elle est partie en France pour faire ses études et genre heu elle est restée longtemps là-bas tu vois // donc déjà dans la famille ma mère elle est vue comme heu:: genre on appelle ça chez nous c'est le::s
- 166 Luz déserteurs
- 167 Clem les blancs / blanc noirs (?)
- 168 Nor dis-moi dis-moi le mot
- 169 Mimi j'ai j'ai oublié mais genre en plus c'est une insulte genre j(e) vais pas dire ça mais genre heu c'est les fausse renoise genre tu vois
- 170 Clem c'est pas un compliment quoi
- 171 Nor ah un mot qui veut dire heu
- 172 Mimi genre c'est pas des vraies tu vois genre / j(e) sais pas comment dire / du coup ma mère elle est vue comme ça / mais comme
- 173 Nor mais pa(r)ce qu'elle est métisse ou pas j'ai pas compris
- 174 Mimi nan elle est pas / mais déjà mon grand-père c'est un des
- 175 Clem parce qu'elle est allée en france
- 176 Mimi cht
- 177 Clem tais-toi
- 178 Luz c'est qui qu(i) a pété là
- 179 [ ... ]
- 180 Mimi déjà mon mon grand-père c'est le chef de la famille maintenant tu vois c'est celui qu(i) es allé à l'école / celui qui qui qui a travaillé à l'administration il était ambassadeur il est allé aux états unis en irak au Canada / il a fait plein d(e) trucs / i(l) travaillait dans l'administration il était dans le ministère des affaires étrangères
- 181 Luz ah ouais::
- 182 Mimi il a épousé ma grand-mère / qui est éthiopienne / rien à voir avec le sénégal / genre pas du tout le même ethnique rien à voir genre déjà ça / déjà ça mon grand-père il a fait heu personne s'attendait à ça
- 183 Luz coup d'état
- 184 Mimi personne s'attendait à ça / donc ma mère évidemment elle était un peu plus claire / du coup heu- mais comme c'est la fille du- d'un des

grands des grands sages du de la famille on a pas l(e) droit genre de dire heu on a pas l(e) droit de critiquer tu vois / même si i(l) y a des des cousines /// [xxx]

185 Luz les cousines toujours elle rapportent les problèmes dans la famille (adverbe) pff voilà

186 Nor [souffle de rire] les cousines (chuchoté)

187 ? nan mais vraiment

188 Luz les cousines vraiment c'est des cas social

189 Mimi bref hum / où j'en étais oui du coup ma mère elle est elle est partie ne France

190 [chuchotement]

191 Mimi comment mais j'en suis même pas au début d(e) l'histoire / ça c'est l'introduction

192 [rires de moi]

193 Luz tu t'es cru en histoire toi à faire les les-

194 Mimi m- moi au moins j(e) sais écrire un texte

195 Clem ouille

196 Mimi [rires]

197 Clem halala

198 Mimi ça pique ça pique [rires des deux] moi au moins j(e) sais écrire un texte sur la révolution

199 Clem c'est sur quoi l(e) texte d'ailleurs

200 Luz bon / laisse-moi avoir mon heu sept sur vingt ça va merci hein

201 Mimi ouais mais toi / toi quand t(u) écris pas le texte c'est noté que sur douze déjà /// après tu t'étonnes que t(u) as sept / comme t(u) écris pas le texte t(u) es noté que sur douze après

## Échange « questions sur le langage »

- 1 Mimi vas-y pose les questions / pose les questions / si non on va s(e) battre
- 2 NOR [...] comment est-ce que vous pourriez décrire la manière dont vous parlez
- 3 Luz mal
- 4 Mimi pf MDR
- 5 Clem courante
- 6 Luz incompréhensible [rire]
- 7 Mimi moi j(e) pense tu l'a déjà r(e)marqué
- 8 Clem supersonique
- 9 [rire]
- 10 Mimi elle elle parle- elle parle plus vite que la lumière
- 11 Luz même moi- même moi
- 12 Mimi elle parle plus vite que son ombre
- 13 Luz même moi des fois j(e) me comprends pas
- 14 Clem on est les seules à comprendre hein / on est les seules à comprendre
- 15 Luz faut un bac pro pour comprendre vraiment
- 16 Clem c'est une langue
- 17 (rires)
- 18 Luz LV trois
- 19 Mimi pf MDR
- 20 NOR bon alors mimi
- 21 Mimi moi t(u) as du l(e) remarquer je change de langage selon les personnes à qui je m'adresse // et i(l) y a que avec- ma mère et avec elles genre- même avec genre- souvent les personnes elles parlent pas différent genre on a d(é)jà parlé la dernière fois mais t(u) as vu avec hassan je change de voix / avec elles / je change de voix / quand j p- quand j(e) rigole avec elles je change de voix /// même ma manière d'écrire genre ça ça change selon les personnes
- 22 ? haha
- 23 NOR ça change selon la personne
- 24 Mimi haha avec un point
- 25 NOR le message qui tue
- 26 Mimi (chuchoté) vous avez trop la rage
- 27 Clem la rage de quoi juste rage de quoi tu sors
- 28 Mimi déjà j(e) fais pas haha j(e) fais A H
- 29 Clem MDR reureu [ʒmdezʁøʁø]
- 30 Mimi MDR rèreu [ʒmdezʁøʁø]
- 31 ? [bruit de gorge R glottal comme quand on a un glaire]
- 32 ? [même bruit]

- 33 Mimi ça c'est quand j(e) rigole vraiment / quand j(e) mets un E à la fin ça veut dire j(e) rigole vraiment
- 34 NOR [ ... ] et vous les filles vous ressentez un peu la même chose que mimi
- 35 Luz non
- 36 Mimi pf [rire] elle elle parle pareil avec tout l(e) monde
- 37 NOR [ ... ] sur la manière de changer heu de manière de parler quand on change de personne à qui on s'adresse
- 38 Mimi si clémentine quand elle lève la main eh badia badia badia (voix aigue et avec beaucoup d'air) *imitation*
- 39 Clem eh
- 40 Mimi tout à fait (voix aiguë et soufflée)
- 41 [rires]
- 42 Luz de fou toi de fou en histoire / moi je pense que personnellement (aigue)
- 43 Mimi mais j(e) vous ai dit je change de manières selon les cours toit toi-
- 44 Clem privatement personnellement nous pensâmes que
- 45 Mimi [rire] mais eh vous avez trop la rage vous savez que j(e) parle bien français (plus bas)
- 46 Clem mais nan mais c'est juste- c'est même la prof de français
- 47 Mimi [rire] même la prof de français
- 48 NOR ok donc un français littéraire en classe
- 49 Mimi oui et pareil toi tu fais manamanamana s'i(l) vous plait (aigue et soufflée)/ comme ça (modal) (*imitation*)
- 50 NOR c'est quoi qui change du coup
- 51 Clem [rire] c'est juste en français parce que en français j'ai peur qu'elle me démarre au conseil de classe
- 52 [ ... ]
- 53 Clem juste des fois j(e) fais la fayotte avec la prof de français pour pas qu'elle me démarre au conseil de classe
- 54 Luz moi e(lle) me pompe / e(lle) me bompe madame jean
- 55 Clem en fait je suis entourée de- d'élèves perturbateurs du coup à la fin du-
- 56 Mimi t(u) est toi même un élément perturbateur
- 57 Clem à la fin du cours je vais dire excusez-moi j(e) suis en- heu i(l) y a cette personne en face de moi qui mE dérange beaucoup (débit lent et un peu plus aigue)
- 58 Luz oh::
- 59 Mimi wo wo wo wo wo
- 60 Luz <ça on sait faire ça hein>
- 61 Clem heu tais toi / donc <soit> à coté de hassan et tu te tais
- 62 Mimi mais c'est pas ma faute on est d- à côté dans l'alphabet
- 63 Clem mimi pourquoi tu mets ta tête sur ma tête / mais j(e) fais mes lacets / mais mimi arrête de faire tes lacets

- 64 Mimi [rire] oh hassan il en a marre de moi
- 65 NOR donc si je comprends bien pour que ça passe mieux auprès du professeur tu vas utiliser une manière de parler plus heu
- 66 Mimi bien sûr
- 67 Clem ba en fait quand on est avec les professeurs on est plus polis
- 68 Mimi bien sûr / nan c'est même plus de la politesse hein carrément moi ma voix genre par exemple (début séquence en voix soufflée et moins fort) heu excusez-moi madame est-ce que je- / tu vois (modal)
- 69 Clem nan comme ça Excusez-moi madamE (é très aigue + attaque forte)
- 70 Mimi lia quand elle ment
- 71 NOR et ça vous le faites volontairement ou ça fait tout seul
- 72 Mimi ah oui oui clairement c'est volontaire / depuis la primaire on nous a appris que i(l) y a toujours l- toujours les filles parfaites de la classe que les profs adorent et que même si e(lles) font d(e) la merde les profs i(ls) s'en battent les couilles / pardon des gros mots hein / et i(l) y a toujours le reste les moyens que les profs ils les calculent même pas et i(l) y a les les les- même si même si
- 73 Clem [xxx]
- 74 Mimi même si ils sont forts ou même si i(ls) font pas beaucoup d(e) bêtises i(l) y aura toujours- les profs dans leurs têtes leurs catégories genre i(ls) vont s'acharner dessus // ça c'est pour moi le système de de l'éducation pour moi dans ma tête il est comme ça / si j(e) me fais passer pour une fille comme ça / ba j(e) vais pas m(e) faire détester depuis l(e) début d(e) l'année genre
- 75 Clem et i(l) y a des profs avec qui on est- on parl- je parle normalement genre heu le prof de technologie le prof de physique-chimie
- 76 Luz il était pas un peu aigri l(e) prof de physique-chimie avant
- 77 Clem le prof de mathématiques et la prof d'histoire géo
- 78 Mimi la prof d'histoire géo c'est
- 79 Clem et la prof d'éducation musicale / c'est que je co- fin j(e) les aime bien
- 80 Mimi c'est des personnes qu'on aime bien tu vois
- 81 NOR et du coup tu veux dire c'est avec ces personnes là
- 82 Mimi qu'on a pas besoin de faire semblant // genre on a pas b(e)soin d(e) faire semblant d'être quelqu'un
- 83 Clem c'est des personnes qu'on apprécie
- 84 Luz la prof d'histoire-géo e(lle) m'a fait rentrer dans son cours
- 85 Mimi et genre elle avait perm / elle est venu dans not(re) classe elle s'est assise-
- 86 Luz j(e) l'ai accompagnée j(u)squ'à sa classe / et la prof elle m'a dit ba vas dire en vie scolaire où t(u) es et rentre / j'ai fait cours
- 87 Mimi elle a eu un cours d'avance
- 88 NOR ah c'est sympa / fin c'est sympa non
- 89 Mimi ba oui c'est bien
- 90 Luz mh / au lieu d'être dans l(e) froid



- 91 Mimi t(u) étais trop à l'aise t(u) étais comme ça
- 92 Clem et ba moi j(e) pense
- 93 Luz j'ai bien répondu j(e) suis plus intelligente que les gens de vot(r)e classe là
- 94 Clem <ah mais> not(r)e classe elle est bête
- 95 NOR ah oui moi j'avais juste une dernière question par rapport à c(e) que tu disais tout à l'heure par rapport aux trois catégories que tu disais / ceux qui sont toujours considérés comme sages / ceux qui sont toujours considérés comme pas sages /et du coup vous les filles vous vous mettriez dans quelle catégorie
- 96 Mimi ça dépend des matières hein
- 97 Luz de fou
- 98 NOR vous êtes d'accord avec ces catégories déjà
- 99 Luz ba moi ça dépend les matières hein
- 100 NOR ah
- 101 Clem j'ai pas compris la question
- 102 Mimi genre tu vois j'ai j'ai catégorisé deux trois personnes les intellos genre les daphné
- 103 Luz les babtous
- 104 Mimi [tousotement] non ça t'es
- 105 Clem t'es pas vraiment- t(u) as la moitié d(e) ta famille qui qui est énervée quand tu dis ça
- 106 Mimi oh vraiment eh tu renies tes origines ou quoi
- 107 Clem i(l) y a la moitié d(e) ta famille qui est énervée quand tu dis ça
- 108 Mimi les babtous ba eh t(u) es quoi toi même
- 109 Clem ba oui t'es la moitié
- 110 Luz vas trouver un arabe intelligent de fou furieux a(v)ec-
- 111 ? abed
- 112 Clem quand elle dit les-
- 113 Mimi <c'est pas lui> c'est un nouveau
- 114 Clem quand elle dit les babtous elle dit pas la couleur de peau elle dit plus la manière de penser
- 115 Luz voilà
- 116 Mimi mais c'est pas une manière de penser
- 117 Clem tu parles des personnes qui sont-
- 118 Mimi nan moi j(e) dis les nans les les axel hein
- 119 Clem voilà
- 120 Mimi <nan hein> pas les babtous / j'ai arrêté d(e) dire ça pa(r)ce que ça me-
- 121 Luz (ex)cusez-moi hein [skyzemwa]
- 122 Clem les grenoblois les grenoblois // i(l) y a des personnes noires qu'on appelle les babtous pa(r)ce que-
- 123 Mimi nan ça c'est méchant par contre / genre p(r)ce que en fait c'est pas méchant /

- arrêtez d(e) dire babtous genre dites les nans / les axel
- 124 Clem les whitos [wajtos] lex.
- 125 Mimi voilà les whitos
- 126 NOR les whitos [rire]
- 127 Mimi m- nan mais j(e) jure c'est c'est
- 128 Clem ça fait une marque de menthos
- 129 NOR et moi j'ai entendu / notamment ahlam qui disait les petits français
- 130 Mimi nan mais pf
- 131 Clem pf ahlam connaît que les français d'ici
- 132 Mimi ahlam / nous soufflâmes

### Échange « tchip »

- 136 NOR pour en rev(e)nir un tout petit peu à- fin-
- 137 Luz on est parties loin hein
- 138 Mimi de fou
- 139 NOR tout à l'heure on parlait des catégories de personnes et tout machin / et est-ce que vous trouvez que i(l) y a dans le collège des catégories que ce soit d'âge ou-
- 140 Mimi clairement / bien sûr
- 141 NOR qui qui-
- 142 Luz alors heu déjà t'auras-
- 143 Mimi ch::t [bruit de chut] elle a pas fini
- 144 NOR qui parle différemment de vous / et de quelle manière c'est différent
- 145 Luz surtout c'est les-
- 146 Mimi attends attends / j'ai un sujet à mettre sur la table / on en parle de loic qui tchip
- 147 Luz de fou
- 148 NOR je crois que j'en ai entendu parler d(e) cette histoire
- 149 Luz wesh / wesh mais arrête (aigue) / clique alvéolaire (imitation parodique)
- 150 Mimi [petite explosion de rires : pffffhahaha] oh c'est pas l'autre jour je passe louis i(l) m(e) dit [bruits de bisous : bilabial] i(l) veut trop faire comme les renois
- 151 Luz ouais nan mais eh
- 152 Mimi i(l) sait même pas c(e) que ça veut dire le tchip / j(e) suis arrivée / je suis partie d(e) mar- à marseille personne faisait ça c'est un truc purement renoi / j'arrive ici les arabes le font / les blancs- i(l) sais même pas c(e) que ça veut dire (forçage vocal ? gorge serrée)
- 153 NOR et ça veut dire quoi
- 154 Mimi ba en fait-
- 155 Clem c'est heu

- 156 Mimi c'esT un bruit de succion [syksjõ] effectué avec la languE collée contrE son palet en prolongement de la mâchoire pour effe- pour exprimer son dédain ou alors heu son mépris envers une personne ou quelque chose (débit très lent et mots en italique emphatisés)
- 157 (les autres tchipent en même temps)
- 158 NOR ok / c'est hyper bien expliqué
- 159 Mimi définition google
- 160 Luz [rire] <j(e) jure> [xxx]
- 161 NOR c'est vrai / tu l'a apprise par cœur
- 162 Mimi nan nan c'est vrai c'est moi qui l'ai donnée
- 163 NOR c'est toi qui l'a mise sur google (blague) / ok / qu'est-ce qu'i(ls) font d'autre de différent dans leurs manières de parler
- 164 Mimi nan
- 165 Luz déjà i(ls) disent moins d(e) gros mots
- 166 Mimi nan nan on va parler de- nan pa(r)ce qu'en fait c(e) qui nous a choquées c'est que-
- 167 Clem qui les <loic> i(ls) disent moins d(e) gros mots (question)
- 168 Mimi loic depuis longtemps-
- 169 Luz loic
- 170 Clem heu (question)
- 171 Luz quand même
- 172 Clem ces temps-ci i(ls) sont en hausse hein i(ls) parlent trop mal
- 173 Luz ouais nan mais de base
- 174 Mimi de quoi
- 175 Clem de base / les blanc i(ls) disent heu beaucoup d(e) gros mots
- 176 Mimi mais t'es quoi toi (comme crié chuchoté : beaucoup d'air) / arrêtez d(e) dire <voilà> dis les loic les axel
- 177 Luz les loic et tout hein
- 178 Mimi arrêtez d(e) dire-
- 179 Clem les yohan
- 180 Mimi oui les yohan
- 181 Clem les raiponce disent beaucoup d(e) gros mots
- 182 Mimi les raiponce ouais / les tipex aussi
- 183 Clem on l'appelle raiponce parce que-
- 184 Mimi [rire]
- 185 Clem on l'appelle raiponce parce qu'il a les cheveux longs
- 186 Mimi lui eh / on a l(e) droit d(e) le tailler parce que lui i(l) nous taille sévère tous les jours hein
- 187 Clem i(l) nous appelle les grosses / les vaches
- 188 Luz qui / qui qui grosse là ('qui' aigues)

- 189 Clem nous / i(l) nous a dit [xxx]
- 190 Mimi c'est la base de notre amitié avec yohan
- 191 [tchip]
- 192 Luz j(e) l'aime pas / voilà
- 193 Mimi on est copains hein / genre on rentre ensemble et tout hein
- 194 NOR mh / c'est des p(e)tites insultes comme ça entre copains
- 195 Clem nan mais nan c'est [xx]
- 196 Mimi des fois ça blesse
- 197 (petit moment d'agitation, une se lève et fait bouger le micro sur la table, lance un truc je me rappelle pas bien)
- 198 NOR attention quand même avec le matos
- 199 Mimi ouais de fou elle a l'ordinateur weshE oh
- 200 Luz je lance bien moi
- 201 Mimi t(u) as cru c'(é)tait ta mère pour lancer ça comme ça / cédric heu j(e) sais plus comment i(l) s'appelle cyril
- 202 NOR cyril cyril
- 203 Mimi cyril a prêté généreusement son micro / pour qu'on fasse notre interviewE / et toi / tu détruis le matérielE (imitation parodique : débit lent et surarticulé)
- 204 Luz j'ai détruit le matériel j'ai pas détruit (aigue et rapide)
- 205 (on en revient aux questions)
- 206 NOR vous étiez en train de dire sur les gros mots / i(l) en a qui disent plus de gros mots
- 207 Clem les insultes elles sont différentes en fonction des groupes
- 208 Luz oui
- 209 Clem i(l) y a des insultes heu les les les personnes heu les yohan vont plus dire des insultes heu
- 210 Luz banales / pas trop pas trop violentes
- 211 Clem des des des jurons / alors que les les les les les autres catégories donc les arabes tout ça i(ls) vont dire insulter les mères insulter les des truc pornographiques tout ça / il est 39 / et c'est différent voilà
- 212 NOR nan mais c'est super intéressant
- 213 Mimi j'espère qu'on pourra t'aider quand même
- 214 Luz puis après ça va pas jouer sur la même chose hein
- 215 Mimi mh mh mh (d'aprobation)
- 216 Luz ça (v)a jouer sur la-
- 217 Mimi on parle des chrétiens qui disent wallah déjà
- 218 Luz de fou / oh faut en parler ça
- 219 Mimi nous soufflâmes
- 220 Luz voilà vraiment / oh i(ls) ont une religion-

- 221 NOR nous soufflâmes  
 222 Mimi idem nous soufflâmes  
 223 NOR vous avez soufflé

**Échange « refs »**

- 224 Mimi nan nan genre c'est genre ça nous ene- nous soufflâmes (lent, articulé) / genre  
 heu l'expression nous soufflâmes  
 225 NOR je connais pas cette expression ça veut dire quoi  
 226 Luz j(e) sais pas même moi je sais pas  
 227 Mimi nous soufflâmes genre nous soufflons  
 228 NOR genre nous soufflons au passé simple  
 229 Luz ça sort d'où même  
 230 Mimi ba c'est moi et lia en fait  
 231 NOR ah c'est votre expression perso  
 232 Mimi nan lia elle l'a pris des des de tiktok  
 233 ? des tiktok  
 234 NOR dans les tiktok (question)  
 235 Mimi oui ah pff alors là [toussement] tiktok comment ça influ- attends / tiktok ça  
 influence le langage mais de fou  
 236 NOR il y a quoi comme expression que vous avez pris sur tiktok  
 237 Luz heu qu'est-ce qu'on a pris de tiktok  
 238 Clem mais en vrai-  
 239 Mimi i(l) y a que elle qui a tiktok de nous trois  
 240 Clem nan moi j'ai / c'est juste que j(e) vais pas dessus  
 241 Mimi nan mais on a les on r(e)garde les t- toutes les refs  
 242 Clem parce que c'est chiant [xxx] tu dois sélectionner c(e) que tu veux / humour  
 tout ça c'est trop chiant  
 243 Mimi de fou / toutes les refs / par exemple une ref de pas longtemps / nan d- de  
 l'année dernière une ref heu  
 244 Luz pf:  
 245 Clem je vais te faire d(e) la magie j(e) vais t'ensorceler  
 246 Mimi nan j(e) connais pas  
 247 Clem si tu connais  
 248 Mimi nan j(e) connais pas  
 249 Clem j(e) te jete un sort  
 250 Mimi nan j(e) connais pas  
 251 Clem si tu connais  
 252 Mimi nan (plus fort)  
 253 NOR moi c(e) que j'avais entendu à l'école primaire c'était ah bruh  
 254 ? bru::h

- 255 NOR ça vous nan c'est cest-
- 256 Mimi si c'est bruh
- 257 Clem bruh c'est un peu quand c'est gênant quand c'est malaisant
- 258 Mimi B R U H (épele) genre i(l) y a un blanc c'est [xx] bruh
- 259 NOR ah ouais ba ils le faisaient comme ça / mais j'ai l'impression que ça passe vite ce genre après on les dit plus quoi nan
- 260 Mimi genre oui genre l'année dernière qu'est-ce qu'on disait tout le temps heu::
- 261 Clem ah les batards
- 262 Mimi ah les batards [en riant] oh ça c'est hassan
- 263 Luz même c(ette) année encore hein
- 264 Clem quand i(ls) font un / un truc heu visé
- 265 Mimi genre quelqu'un a dit quelque chose [xxx] ça dit oh les batards ça a dit blblbl (mouvement de la langue d'un côté à l'autre des lèvres) / genre quand tu veux répéter quelque chose mais que c'est pas toi tu dis ah les batards
- 266 Clem un truc visé genre tu dis ah les batards ça dit qu'elle ressemble à une tunisienne
- 267 [bruit de mouvement puis rires]
- 268 Luz o::h
- 269 Clem ça ça marcherait
- 270 NOR et j'en ai entendu une autre fin c'était pas vraiment la même chose mais c'était heu j(e) sais pas si vous étiez là mais dans un enregistrement qu(e) j'ai ça disait ah le football il a changé
- 271 Mimi le football il a changé
- 272 Luz mbappé (prononcé [embape])
- 273 Mimi c'est mbappé (prononcé [embape]) / et on dit mbappé déjà (prononcé [mbampe]) tu parles comme une française sic. on dit- j(e) comprends pas- c'est pas Embappé c'est mbappé en fait j- bref ça m'énerve
- 274 Clem et toi- et donc (question)
- 275 Mimi c'est comme- c'est pas En'golo kanté hein c'est n'golo kanté
- 276 NOR n'golo (prononcé comme elle dit)
- 277 Mimi ouais c'est ça /// heu qu'est-ce que j(e) voulais dire / oui le football il a changé / c'est mbappé (prononcé [embape]) c'est mbappé (prononcé [mbampe]) il a fait pendant une conférence
- 278 Clem j(e) croyais c'était mbappé (prononcé [embape]) mbappé (prononcé [mbampe])
- 279 Mimi oh cht (bruit de chut)
- 280 [rires]
- 281 Mimi j(e) le dis parce que en- bref / il a fait une conférence et genre heu et qu'est-ce que vous pensez du football après pour parler de [xxx]
- 282 Luz le football il a changé
- 283 Mimi nan c'est après en fait c'est genre c(e) qui nous a marqués parce que ça faisait après pour parler des gestions de- (passage en italique : voix aiguë et

- soufflée)
- 284 Luz le football il a changé (débit très rapide, on ne reconnaît de la phrase que l'intonation)
- 285 [rires]
- 286 Mimi genre vraiment il a changé de- genre ça fait pou::m / genre littéralement i(l) y a eu genre un-
- 287 NOR faudra que j(e) regarde (...)
- 288 Mimi genre on le sort maintenant heu comme heu
- 289 Luz c'est pour tous les truc qui ont changé
- 290 Mimi en fait tu vois / la notion de référence / la notion de référence c'est genre heu quelque chose que t(u) as en commun avec quelqu'un et du coup tu vas l(e) répéter avec cette personne du coup quand c'est sur tiktok et qu'on a qu'on a [xx]
- 291 Luz que les gens i(ls) ont vu
- 292 Mimi ba c'est un effet d(e) masse tu vois / même des expression genre j(e) suis sure i(l) y en a plein mais juste on les a oubliées
- 293 Clem en suite les garçons i(ls) sortent ah nan vous avez pas la ref
- 294 Mimi de fou ah ça ça casse les couilles
- 295 NOR moi ça m(e) fait penser à des genre de mêmes
- 296 Mimi oui ba c'est ça c'est l'équivalent des mêmes / bsartek le dégradé- nan vous avez pas le dégradé
- 297 Luz bsartek le dégradé mohame::d
- 298 Clem bsartek le dégradé mohame::d
- 299 Mimi ah ça c'est gêna::nt
- 300 Luz moi quand j(e) arrivée heu mardi en cours là i(l)s avaient que ça dans la bouche
- 301 Mimi t(u) as vu
- 302 Luz tout l(e) monde a fait des dégradés pour Noël là
- 303 (... elles donnent d'autres exemples de refs)
- 304 NOR et du coup vous avez l'impression de faire quoi comme activité quand i(l) y en a un qui dit la ref et un autre qui répète la ref
- 305 Mimi c'est toujours moi qui relaye / genre hassan i(l) le dit moi j(e) trouve ça drôle j(e) le répète avec elle(s) après j(e) commence à l(e) répéter beaucoup
- 306 Clem moi j(e) repete pas hein
- 307 Mimi ouais mais toi tu repete pas t'es- eh toi t'écoute pas les gens
- 308 NOR pourquoi tu répètes pas les refs
- 309 Clem je:: j'ai pas envie d(e) parler comme eux
- 310 Mimi sauf quand c'est nos refs entre nous
- 311 NOR ah bon
- 312 Luz ah oui comme euxE (voix nasale, imitation parodique)
- 313 Mimi excuse nous madame [xx] excusez nous

- 314 Clem ces petits gueux là j(e) veux pas parler comme les paysans
- 315 Mimi espèce de mécréante
- 316 Clem [rire]
- 317 Mimi reste dans ton-
- 318 Clem nan c'est juste heu-
- 319 Luz reste dans ta ville
- 320 Clem - qu'on répète quelque chose que les garçons ont dit i(ls) vont dire ah les g-
- 321 Mimi mais c'est pas forcément les garçons / mais eh avoue mehdi il est drôle wesh
- 322 Luz mehdi il est grave drôle
- 323 Mimi ouais mehdi il est grave drôle même le le truc des lycées américains [rires]
- 324 NOR mais vas-y finis c(e) que tu voulais dire
- 325 Clem heu nan c'est juste que j(e) le dis pas pa(r)ce que j'ai pas envie d(e) le dire
- 326 Mimi elle assume pas
- 327 NOR ouais ça t'amuse pas
- 328 Clem nan c'est pas qu(e) j'assume pas toi ça t'amuse hahaha les batards hahaha (faux rires nazalisé pour un effet 'débile') alors que hassan qui l'a dit trente secondes avant heu
- 329 Mimi ba j(e) trouve ça marrant
- 330 NOR chacun ses goûts si ça t'amuse pas ça t'amuse pas hein
- 331 Clem moi c'est juste heu j(e) le dis pas parce que j(e) sais pas quand les placer
- 332 [petite explosion de rire]
- 333 Clem j(e) vais pas sortir ah les batards quand ça dit la leçon d(e) français j(e) sais pas c'est normal / toi t(u) es cap de l(e) faire
- 334 Mimi oui / ah les batards
- 335 Clem le conditionnel ah les batards
- 336 49 min
- 337 NOR à quoi il faut faire attention quand on est au collège quand on parle avec des gens au collège
- 338 Luz pas trop dévoiler

## Deuxième entretien avec les filles de quatrième

Contexte : petite perm, nous sommes seules dans la pièce

Locutrices : Mimi, Clementine, Luz, moi (Nor)

(l'enregistrement commence, elles sont en train de regarder quelque chose sur le téléphone)

- 1 Mimi mais mon dieuE / mais mon dieuE
- 2 Luz r(e)garde la claire là / cette grosse pute



- 3 Clem moi j'ai xxx
- 4 Mimi on a tous glow up
- 5 (... elles finissent leur discussion puis se mettent à m'écouter, je leur explique que je vais anonymiser et je leur propose de choisir leurs 'psedos')
- 6 Clem ah on peut choisir en fonction des totally spies genre
- 7 Mimi nan mais ça y est ça y est ça y est (réalisé [sajsajsaj])
- 8 Nor tu peux choisir comme tu veux
- 9 Mimi du coup nous c'était quoi R M S heu [erer] c'(e)tait quoi déjà
- 10 Clem hum R S heu R M C L
- 11 Mimi ouais / parce que c'était avec lia mimi clementine luz
- 12 Nor ah ouais R M C L ça fait un nom de code pour le groupe
- 13 Clem xxx totally spies sur les sur les discussions
- 14 Mimi les réseaux on s'appelle sur les totally spies
- 15 Clem totally avec un seul L
- 16 Mimi moi j(e) suis jerry // j(e) suis jerry et vous vous êtes les totally spies
- 17 Clem j(e) suis la blon- heu la rousse
- 18 Mimi xxx et lia c'est la blonde
- 19 Clem ouais lia c'est clairement la blonde le même comportement
- 20 Nor ah ouais moi aussi j'étais clover
- 21 (rires)
- 22 Mimi moi j(e) suis jerry parce que jerry j(e) l'aime trop // hh (aspiration) j'ai revu l'épisode où c'était le fin des totally spies oh c'est ff (souffle)
- 23 Nor ah j(e) l'ai jamais vu
- 24 Mimi oh j(e) jure ils l'on repassé j'(e)tais ff
- 25 Clem toute mon enfance
- 26 Nor elles arrêtent
- 27 Mimi ouais elles arrêtent c'est le dernier truc et tout hh
- 28 Luz totally spies c'(e)tait toute ma vie hein
- 29 Mimi jerry i(l) prend sa retraite hh ff / bref du coup heu ça c'est le nom d(e) groupe après heu pour chacune heu individuellement j(e) sais pas
- 30 Luz après faut un truc heu bien ou on reconnaît pas du tout nos noms ou pas
- 31 Nor ba n'importe parce que toute façon i(l) aura pas ton d(e) famille i(l) y aura rien du tout tu vois heu
- 32 Clem i(l) y aura même pas xx
- 33 Mimi ba toi c'est lulu moi c'est mimi elle c'est-
- 34 Luz nan mais après j'allais m'appeler [luʁi::z] (avec un voix gutturale)
- 35 Mimi [luʁi::z] (avec la même voix)
- 36 Clem [luʁi::z] (idem)
- 37 Nor [luʁiz] (rire) c'est quoi ça

- 38 Luz L U U I S E
- 39 Mimi [luʁi::z] (toujours la voix)
- 40 xxx (rires)
- 41 (une surveillante entre)
- 42 SURV heu si i(l) y a des autres qui viennent heu vous nous l(e) dites parce qu'i(l) y en a i(ls) sont rentrés dans l(e) hall en cachette
- 43 ? ah ok
- 44 ? ouais ça on a vu
- 45 Nor mh
- 46 SURV voilà enfermez-vous c'est mieux
- 47 (bruit de porte qui se ferme)
- 48 Mimi bisous bisous / [bz bz]
- 49 Luz ouais du coup [luʁi::z]
- 50 (rires + xxx)
- 51 Luz en fait c'est karima qu(i) a commencé à m'appeler comme ça / et gabrielle aussi / voilà
- 52 Nor ok / mais j(e) trouve que louise i(l) y a trop différentes manières de l(e) prononcer ma p(e)tite sœur j(e) l'appelle [luwiz] mais i(l) y a des meufs j(e) les appelle [lwiz] j(e) sais pas c'est différent
- 53 Mimi ouais i(l) a plein d(e) trucs
- 54 (Clementine et Luz prononcent encore [luʁi::z])
- 55 Mimi moi ça racle en gorge ça m(e) donne mal à la gorge maintenant // moi j'sais pas
- 56 Luz c'est bien mon psedo tiktok j(e) l'ai mi- j(e) l'ai changé // [claquement de langue]
- 57 [claquement de langue]
- 58 Luz tu regardes mal comme ça la
- 59 Mimi heu dit-elle
- 60 Luz moi (je) regarde pas mal moi c'est naturel
- 61 (rires)
- 62 Luz allez votre psedo vous / moi j'ai trouvé c'est [ʁi::] (tousotement) / ça Mimiche plus là (toujours dans la voix gutturale)
- 63 ?? [luʁi::z] [luʁi::z]
- 64 Nor allez [luʁi::z]
- 65 Luz [luʁiz] L U U I S E
- 66 Clem moi tu vas voir j(e) vais m'appeler clementi:::ne
- 67 (rires puis elles s'amuse à prononcer aussi le prénom de Mimi)
- 68 Mimi heu moi j(e) sais pas
- 69 Clem mais c'est bien comme ça on est assorties
- 70 Mimi moi c'est mimi point L comme d'hab / mimi longchamp / mon quartier d(e) Mimiseille

- 71 Luz trop fière toi hein
- 72 Mimi mais eh c'est eh / mimi c'est comment on m'appelle depuis qu(e) j(e) suis née  
c'est ma famille heu / mes amis m'appellent mama j(e) sais pas pourquoi
- 73 xxx
- 74 Mimi nan à Mimiseille ça m'appelait mama
- 75 Clem ah d'accord
- 76 Luz voilà / à Mimiseille / on est pas à Mimiseille ici on est à grenoble on est entre  
des montagnes i(l) fait froid i(l) y a du vent / voila
- 77 Mimi oui heu askip askip j(e) re- attends
- 78 Clem ah:: mets lui pois-chiche mets lui pois-chiche
- 79 Mimi alors / même ma mère elle s'inspire de cette personne dis-toi ma mère c(e)  
matin elle m'a dit eh heu eh avec ta tête de pois-chiche là (crié chuchoté,  
imitation)
- 80 Nor hou
- 81 Mimi alors que elle / la s(e)maine dernière elle m'avait traité d(e) pois-chiche j(e)  
l'avais dit à ma mère / du coup ma mère ell-
- 82 Clem mais / elle ressemble à un pois-chiche on est d'accord
- 83 Mimi elle m'a dit ma mère
- 84 Clem xx sa tête tout rond tout comme ça là
- 85 Mimi nique ta race
- 86 Clem un p(e)tit pois
- 87 Mimi après ma mère e(lle) m'a dit en plus t'es un pois-chiche aujourd'hui t'es  
habillée on dirait un falafel avec du hommou (v)as y là (vois criée chuchotée  
imitation) j(e) jure e(lle) m'a dit comme ça j(e) jure / c(e) matin

### Échange « tah »

- 91 (je lui demande ce que ça veut dire tah)
- 92 Mimi ah heu en gros tah les-
- 93 Luz tah l'époque
- 94 Mimi ouais par exemple tah l'époque c'est comme à l'époque / ou heu tah les  
gens comme ça c'est comme comme eux tu (v)ois
- 95 Nor ok
- 96 Mimi c'est un expression pareil qui circule un peu voilà dans le dans le patois  
local (imitation : laxynx baissé)
- 97 (rires)
- 98 Nor et tu sais d'où ça vient
- 99 Luz tiktok
- 100 Mimi ouais
- 101 Clem xx un problème avec tiktok
- 102 Luz mais tout vient de tiktok en fait hein *soc.*
- 103 Mimi nan nan on est d'accord le mot ambiguïté ne vient pas de tiktok il existait

dans la langue française

- 104 Clem oui mais tu l'as utilisé parce qu'il était sur t- fin sur tes reels
- 105 Nor et le mot tah alors peut-être qu'il existait avant tiktok
- 106 Mimi xx pas très français
- 107 Luz ouais fin c'est surtout venu grâce aux tiktok
- 108 Nor et ambigüité alors tu l'as entendu sur tiktok
- 109 Mimi nan nan c'est moi qui l'ai dit et elle a pas compris
- 110 Clem mais elle a pas tiktok
- 111 Mimi moi j'ai pas tiktok de toute façon
- 112 Luz elle c'est les réels heu
- 113 Clem mais tu sais les tiktok ils sont republiés sur certains réseaux
- 114 Nor ouais
- 115 Mimi en fait mes parents i(ls) veulent pas qu(e) j'ai des réseaux mais j'ai insta parce que j'ai mes cours de danse dessus
- 116 Clem xx trois heures par jour
- 117 Mimi et heu elle elle a tout elle elle a tout partout / elle a même twitter
- 118 Luz j'ai plus twitter xx ça m'a cassé la tête
- 119 Mimi mais c'est sur t(u) as facebook aussi
- 120 Nor même twitter ?
- 121 Luz quoi ? quoi facebook (imitation : aigue)
- 122 Clem mais twitter c'est trop- faut être gentil faut parler d(e) politique
- 123 Mimi nan i(l) y a des mêmes / i(l) y a des mêmes drôles quand même
- 124 Luz vraimentE (imitation)
- 125 Mimi ouais j'ai entendu sur intragram mais ouais mais
- 126 Clem c'est juste <ahlam> hein qu(i) est sur twitter / avec ses deux mille abonnés là
- 127 (rire)
- 128 Mimi c'est bien wesh // mais heu qu'est-ce que j(e) voulais dire ouais du coup tah et ambigüité en fait c'est hum *disc.*
- 129 Luz xx savais pas c(e) que ça voulait dire là genre une amitié ambiguë
- 130 Clem <oui je sais> mais ça j(e) l'ai appris du français
- 131 Luz jasmin et mimi
- 132 Mimi ba heu tu peux parler xx t(e) monte dessus en cours de sport / tu peux parler
- 133 Clem ba oui ça existait avant
- 134 Nor oui oui oui oui mais du coup tu-
- 135 Mimi mais elle a cru qu'en fait-
- 136 Clem j(e) croyais elle venait du français mais elle m'a dit non c'est tiktok
- 137 Mimi nan nan j(e) lui ai pas dit ça mais en fait sur tiktok ce terme est utilisé pour

heu d'une amitié ambiguë c'est à dire une un une relation fille garçon mais que- qu(i) est un peu bizarre t(u) as vu *stx. meta. soc.*

138 Luz i(l) y a [claquement de langue] i(l) y a [claquement de langue]

139 Mimi voila

140 Luz mais j(e) peux rien dirE

141 Clem vous êtes toutes les deux les victimes de la même personne

142 Luz vraiment vraiment en plus hein

143 Nor victimes de qui

144 Luz jasmin jasmin / vraiment on va dire les blases là jasmin

145 Mimi nan nan montre pas les screen wesh / ba vas-y *lex.*

146 (rires)

147 Luz j'ai qu(e) ça à faire

148 Clem xxx t(u) es notre petite commère

149 Mimi halalalala j(e) te jure t(u) es not(r)e copine hein

150 (...) – 10'12

151 Mimi attends j(e) t'explique le truc c'est que à une époque l'année dernière quand j'(e)tais toute mignonne et toute gentille j'(e)tais en crush sur lui

152 Nor hm

153 Mimi mais après j'ai plus été en crush sur lui p(a)rsqu'i(l) m'a ghosté pendant genre quatre mois // après bon ba cette année i(l) revient / i(l) revient m(e) parler / donc on reparle et tout / là c'est l- et là après c'est lui qui qui qui me veut mais en même temps il est sur luz pa(r)ce qu'e(lle) m(e) ressemble

154 Luz nan j(e) pense pas p-

155 Mimi ba en tout cas quand j(e) lui ai dit que j'(e)tais plus en crush sur lui il est allé voir luz

156 Clem vraiment

157 Luz et après là / j(e) viens de retrouver un screen // j(e) te ment pas moi aussi je t'aime bien hein / j(e) crois <c'est dans nos> dernières ça *lex.*

158 Mimi attends-tends-tends moi j'ai les conversations mais parce qu'on s(e) parle tous les soirs carrément

159 Clem un moment il a dit à mimi et si j(e) te dit qu(e) je te veux hein / comment on faitE

160 xxx

161 Clem mais il a treize piges le g- attends il en a quatorze

162 Mimi mais j(e) te jure c'est lui qui m'a dit heu c'est lui qui m'a dit

163 Clem mais je sais je sais

164 Mimi même i(l) m'a dit ouais on est trop p(e)tits on va pas dans ça nanana nanana (imitation mais sans changement de voix)

165 Luz vraiment i(l) m'avait dit la même chose hein // et la d(e)rnrière fois il a d- il a demandé à mimi si i(ls) pouvaient sortir ensemble t(u) sais aller a- sortir dehors (désambiguisation de sortir ensemble) / et elle a dit non / t(u) sais

- pas il est v(e)nu m(e) demander après
- 166 Nor ah ouais
- 167 Luz tu vois le bail
- 168 Clem il est grave ce gars j(e) l'aime pas

### Échange « le chouchou des nanas »

- 171 Luz en fait jasmin c'est un chouchou des nanas / i(l) parle à toutes les go
- 172 (elles regardent un truc sur le téléphone)
- 173 Mimi ma tête elle est déformée ma gueule c'est une dingueurie
- 174 Luz nan mais vraiment jasmin i(l) m'a fanée
- 175 Mimi arrête de parler comme une lyonnais eh vas-y
- 176 Luz mais c'est vrai
- 177 Mimi i(l) m'a fanée i(l) m'a fanée (aigue imitation)  
?
- 178 Nor fané c'est comme les lyonnais ?
- 179 Mimi mais je sais pas e(lle) m'a sorti ça on était en sortie on était à la caserne de  
bonne en train d(e) se- se promener dans le froid tranquillement  
(...)

### Échange « en Italie tout le monde crie »

Petite perm, présence de Cyril après avoir fait passer des lectures, je suis avec mon ordinateur pour demander aux filles d'authentifier les locutrices sur certains passages et pour susciter des réactions.

Locutrices : Ahlam, Mimi, présence de Clémentine

- 1 AHL heu nan on était en train de raconter la vie / ah oui hum: du coup moi en Italie on- tout l(e) monde crie // du coup j(e) suis venue ici / j(e) me suis sentie tellement mal / pa(r)ce que en fait personne parle
- 2 MIM de fou / j'suis arrivée à grenoble
- 3 AHL même dans les trains
- 4 MIM tu vois moi j'ai déménagé ici i(l) y a pas longtemps XXX
- 5 AHL dans le dans le tram personne crie // alors qu'en Italie / tout l(e) monde est brabrabrabra... (aigue, imitation) / tout l(e) monde crie / tout l(e) monde
- 6 MIM j(e) suis arrivée ici les gens i(ls) disent ouais pourquoi tu parles comme ça et tout c'est bizarre et tout
- 7 AHL oui / tout l(e) monde main(t)nant me dit / pourquoi j(e) parle fort
- 8 MIM en fait i(l) y a une différence culturelle de fou
- 9 Cyril en- en- venant d(e) marseille c'est ça tu disais
- 10 MIM ouais i(ls) m(e) disaient ouais pourquoi tu parles comme ça c'est bizarre et tout et du coup / pour m(e) faire des amis ici [cht] / j'ai été obligée de changer ma personnalité c'(é)tait trop bizarre

- (...)
- 11 Nor tu dis que t'as été obligée de changer ta façon d(e) parler du coup
- 12 MIM ouais même ma façon d(e) parler ma façon d'être ma façon d(e) penser / là c- / nan
- 13 AHL moi ma façon d(e) parler ça va jamais changer // désolée mais / on est d'accord j(e) crie tout l(e) temps
- 14 ? ouais vraiment
- 15 AHL même elle / elle me dit arrête de crier pourquoi tu cries / en fait moi je- j'entends pas ma voix / pour moi ça c'est parler normal / alors que pour les gens c'est crier / imagine moi crier

## Entretien avec les filles de cinquième

Contexte : petite perm

Locutrices : Lamiss, Juanita, Alissa, Missy

- (explications de mes intérêts : le langage qui évolue)
- 1 Nor qu'est-ce que vous en pensez de ça / vous pensez que c'est vrai que le langage évolue / que vos usages ont changés
- 2 oui
- 3 oui
- 4 oui
- 5 Nor ouais / de quelles manières
- 6 Lamiss ba par exemple en primaire on s'insultait pas et là main(t)nant des fois ça sort des- fin [xxx] des fois des/ pas des insultes
- 7 Missy mais des fois ça sort des putains merde et tout / genre vraiment des grosses insultes
- 8 [je demande les âges]
- 9 Nor et du coup ça a changé rapidement
- 10 Missy mh / des fois on parle en arabe entre nous heu on dit des wesh frère et tout
- 11 Nor [... je demande les pronoms parce que j'avais oublié] et les mots d'arabe c'est nouveau
- 12 Missy ouais / en primaire on disait pas ça
- 13 Nor et tu penses que ça vient d'où en fait
- 14 Missy les troisièmes les quatrièmes / genre les plus grands du collège i(ls) parlent comme ça entre eux mais surtout les garçons du coup nous on a appris ça des garçons et après petit à petit ça commence à parler comme ça
- 15 Nor et est-ce que ça change sur la grammaire entre guillemets
- 16 ? la grammaire
- 17 Nor genre comment on construit les phrases
- 18 Lamiss ah oui
- 19 Missy oui

- 20 Nor ouais ça aussi
- 21 Lamiss par exemple des fois on peut parler normalement et tout à coup on sort un gros mot pour rien
- 22 Nor comment ça pour rien
- 23 Lamiss ba j(e) sais pas / qui n'a rien Na faire dans la phrase
- 24 Nor et qu'est-ce que vous pensez qu'ils en pensent les adultes du collègue / est-ce qu'ils vous ont déjà fait des remarques
- 25 Alissa oui bin ils nous disent souvent heu langage
- 26 ? qu'i(l) faut arrêter
- 27 Lamiss que c'est pas bien
- 28 Juanita en vrai les wesh frère ça ça leur dérange pas c'est plutôt les insultes / des fois on sort des insultes heu en classe et tout
- 29 Nor et sur la prononciation des mots
- 30 Missy heu moi j'ai toujours eu du mal avec le français du coup ça c'est mon problème / après heu
- 31 Nor pourquoi t(u) as du mal avec les français
- 32 Missy bin quand j'étais petite j(e) savais presque pas du tout parler français
- 33 Nor ah bon
- 34 Missy ba j(e) savais- j(e) parlais jamais du coup ba j(e) savais ni parler ma langue d'origine ni parler français du coup j(e) parlais aucune langue
- 35 Nor ah bon mais t(u) es née où du coup
- 36 Missy ba là heu là ça va avec la maternelle primaire et tout j'ai appris / si non j(e) savais pas du tout parler français hein / j(e) savais juste dire bonjour ça va
- 37 Nor et tu parles plusieurs langues c'est ça
- 38 Missy ouais <surement> deux langues
- 39 Nor tu parles quoi comme langues
- 40 Missy heu le français et l'afghan
- 41 Nor et vous les filles vous parlez plusieurs langues
- 42 Lamiss oui / le français et marocain
- 43 Juanita français et espagnol
- 44 Nor et toi
- 45 Alissa heu oui bin le français et l'anglais
- 46 Nor et l'anglais / c'est une langue dans ta famille aussi
- 47 Alissa oui
- 48 Nor wa c'est super / et vos parents i(ls) vous parlent dans quelles langues d'habitude
- 49 Lamiss ah moi les miens français / mais des fois arabe genre quand elle veut parler <des trucs> qui sont arabes
- 50 Missy moi c'est afghan / tout le temps afghan
- 51 Juanita que français
- 52 Nor et toi



- 53 Alissa heu français et anglais
- 54 Nor et avec les frères et sœurs
- 55 Missy français / mais des fois en publique on se parle en afghan
- 56 Nor pour pas que les autres comprennent hein
- 57 Missy <des fois on fait un peu les> hypocrites mais sans être méchantes quand même
- 58 Nor oh ba nan c'est trop pratique
- 59 Missy ouais / en plus l'afghan c'est pas connu
- 60 Nor et toi t'as des frères et sœurs
- 61 Lamiss oui une grande sœur
- 62 Nor et avec elle tu parles en quelle langue
- 63 Lamiss heu en français // et en arabe / mais elle vit pas chez moi
- 64 Nor est-ce que vous avez l'impression que i(l) y a des personnes qui parlent d'une façon très différente de la votre
- 65 oui
- 66 oui
- 67 ouais
- 68 Missy heu moi j'en connais pas beaucoup
- 69 Nor qui
- 70 Lamiss ba des amis
- 71 Missy ouais déjà / si non des gens du collège certains i(ls) sont aigris et du coup quand tu parles- *lex.*
- 72 Lamiss ? [rires]
- 73 Missy -i(l) te sort heu un ta gueule pour rien
- 74 Nor ok // et les adultes ils parlent comm-
- 75 ? nan
- 76 ? non
- 77 Lamiss si // madame menrigeux
- 78 Missy nan mais elle elle parle en pur français / elle dit des puis-je hein s(il) te plait
- 79 Lamiss hier / on était en r(e)tard j(e) suis partie quand même à son cours-
- 80 ? ça y est elle va raconter sa vie (chuchoté)
- 81 Lamiss -parce que j'avais pas mon sac du coup j(e) suis quand même partie à son cours / et elle m'a dit la sivi- quoi
- 82 Alissa la simulation
- 83 ? la civilisation
- 84 Lamiss la civilirasation
- 85 Alissa simulation
- 86 Lamiss civilation
- 87 Alissa simulation

- 88 Lamiss c'est pas la simulation elle a dit
- 89 Alissa mais si simulation
- 90 Lamiss ah simulation
- 91 Missy même maï- aïcha heu fatima elle l'a dit hein / ça veut dire heu mentir
- 92 Lamiss elle a dit simulation
- 93 Nor simuler
- 94 Lamiss ouais
- 95 Nor ok
- 96 Lamiss alors que j'ai pleuré / et je pleure pas pour rien
- 97 Nor ah oui d'accord ok:
- 98 (rires)
- 99 Missy après elle elle a pleuré nous on a pas pleuré / nous on a rigolé
- 100 Nor ah ok
- 101 Missy elle était énervée contre nous
- 102 Nor et / du coup vous êtes en cinquième / est-ce que vous avez l'impression qu'en arrivant en sixième il y a des choses au niveau du langage que vous avez dû apprendre rapidement
- 103 Missy les frères / j(e) le dis tout l(e) temps / tout l(e) temps même à mes parents j(e) dis / j(e) leur dit frère wesh [rire]
- 104 Lamiss ouais
- 105 Missy pourtant mes parents i(ls) sont pas- surtout mon père il est pas ce genre de personne à parler comme ça / mais moi j(e) lui dit des frères wesh qu'est-ce tu fous
- 106 Nor [rire]
- 107 Missy j(e) lui parle comme ça / comme s- comme normal
- 108 Nor et i(l) réagit comment quand tu lui dis ça
- 109 Missy fff il dit mais comment tu parles toi / après i(l) rigole / donc ça va / on a le même délire
- 110 Nor c'est une blague
- 111 Missy des fois nan / des fois j(e) m'énervé et j(e) dis eh mais qu'est-ce tu fous frère
- 112 (rires)
- 113 Missy voilà quoi
- 114 Nor ok // et vous les filles vous avez l'impression que vous avez dû apprendre certaines manières de vous exprimer
- 115 Lamiss non
- 116 Alissa bin un peu quand même quoi / ça dépend avec qui j(e) parle / avec mes amis bin j(e) parle vraiment mal j(e) dis plein d(e) gros mots / par exemple avec heu mes parents ou ma famille j(e) pourrais jamais parler comme ça du coup heu i(l) y a vraiment un changement de quand j(e) suis avec mes amis ou quand j(e) suis avec ma famille
- 117 Nor d'accord / et est-ce qu'il y a des manières avec lesquelles tu te sens plus à l'aise

- 118 Alissa non
- 119 Nor d'accord t(u) es à l'aise avec toutes les manières et tu t'adaptes // ça vous parle à vous les filles de s'adapter
- 120 Lamiss après moi j(e) trouve c'est normal fin i(l) y a des manière quand tu parles avec tes amis et quand tu parles avec tes parents
- 121 Missy moi avec mes amis ou avec mes parents j(e) suis normale hein / j(e) suis tout l(e) temps comme ça
- 122 ? ba pas moi
- 123 Lamiss moi mes parents je les respecte un peu plus
- 124 Nor tu leur explique un peu plus ?
- 125 Lamiss respecte / parce que c'est pas mes amis
- 126 Nor et du coup ça se traduit comment dans la manière de parler  
ba c'est comme missy mais /// ba par exemple moi j(e) dis des wesh mais heu
- 127 Lamiss frère non // et par exemple heu j(e) sais pas mais heu j(e) peux insulter une copine mais pas ma mère  
moi mon père j(e) suis trop à l'aise avec lui vraiment / ba par exemple des
- 128 Missy fois à l'école i(l) vient m(e) chercher j(e) lui dis wesh papa / et après j(e) lui fais des tcheques
- 129 Lamiss <nan mais ça c'est la honte> (tout bas)
- 130 Missy après les autres i(ls) rigolent mais
- 131 [rires]
- 132 Missy mais ça va i(l) commence à s'habituer
- 133 Nor ah ouais i(l) va s'habituer
- 134 Missy ouais i(l) s'habitue // du coup ça va
- 135 Nor et est-ce que du coup il y a déjà des personnes qui vous ont fait des remarques sur vos manières de parler
- 136 Lamiss oui
- 137 Nor ah raconte (refl. un peu directif non ?)
- 138 Lamiss ff:: des fois i(l) y a même des sixièmes i(ls) viennt et i(ls) m(e) disent ouais tu parles trop mal et tout et tout t(u) es en cinquième tu parles trop mal
- 139 Juanita on en parle de eux
- 140 Lamiss alors que eux i(ls) sortent des termes que même nous on-
- 141 Juanita qu'on connaît même pas
- 142 Lamiss -même nous on dit pas
- 143 Missy même les troisièmes i(ls) disent pas
- 144 Nor et ça veut dire quoi parler mal pour vous
- 145 Lamiss ba j(e) sais pas [xxx]
- 146 Missy dire des insultes
- 147 Lamiss et puis même dans la façon d(e) parler / d'être hautaine et tout
- 148 Juanita agressive
- 149 Lamiss oui aussi

- 150 Missy par exemple i(l) y a des gens heu surtout les terminals ma sœur elle est en première / elle a des- c'est pas des amis mais des fois lycée i(l) y a des gens i(l) parlent genre i(ls) parlent normalement mais i(ls) disent des insultes on comprend même pas
- 151 Nor ah ouais
- 152 Missy des insultes de mars qui viennent de marseille de lyon en fait toutes les termes de- de mélange de français et après i(ls) parlent avec heu ça
- 153 Nor ok
- 154 Missy donc vraiment mal mal mal
- 155 Nor donc c'est des insultes c'est pour ça que c'est mal
- 156 Missy ouais / mais après les wesh frère heu tu fous quoi ça c'est pas des insultes xxx
- 157 Nor mais est-ce que c'est parler mal ou pas ça
- 158 Lamiss oui ba oui
- 159 Missy après si tu t'adresses à un adulte que tu connais pas oui / ça peut être mal
- 160 Lamiss c'est un manque de respect
- 161 Nor qu'est-ce qui est le plus important quand tu t'adresses à quelqu'un à quoi il faut faire attention
- 162 Lamiss ba de dire le tout premier merci s'il te plait heu bonjour au revoir
- 163 Alissa êt(r)e le plus poli possible
- 164 Lamiss ba les formules de politesse et puis quanT heu quand tu parles à des adultes faut être plus respectueux fin
- 165 Juanita tu vouvoies quelqu'un
- 166 Lamiss ouais voilà / surtout une personne que tu connais pas
- 167 Missy après moi les prof j(e) vais pas mentir j(e) les tutoie des fois
- 168 Nor ah ouais
- 169 Missy mais ça c'est rarement ça va / j(e) les respecte quand même
- 170 Nor mais c'est exprès
- 171 Missy nan nan nan vraiment pas nan
- 172 Nor ça sort tout seul ?
- 173 Missy par exemple des fois en histoire géo on écrit des longs résumés et moi et maira on dit mais wesh i(l) fout quoi lui // on parle comme ça vraiment / le prof il nous regarde avec des gran::ds avec des airs étonnés mais après on s'excuse donc ça va
- 174 Nor ah d'accord donc ça va c'est pas très grave
- 175 Missy ouais on s'excuse [xx]
- 176 Lamiss [tousotement]
- 177 Missy -on rattrape la chose
- 178 Lamiss mardi
- 179 Missy mardi ? / ah oui / oh non
- 180 (rires)

- 181 Nor qu'est-ce qui s'est passé  
[rire] en fait maira et moi on est tout l(e) temps à coté en cours / du coup on avait- elle et moi on avait oublié not(r)e manuel / et en fait le prof il est venu nous voir il a dit ouais mais pourquoi vous avez oublié vot(r)e manuel et tout i(l) m'a- i(l) m'a posé la question à moi / après j(e) lui dit ouais monsieur j'ai des problèmes de dos et tout du coup mes parents i(ls) me disent de alour- de alléger mon sac donc d'enlever des les manuels et d(e) prendre seulement les cahiers / et après i(l) m(e) dit c'est ça ton excuse et après j(e) lui dis oui genre j(e) le regarde droit devant les yeux j(e) lui dis oui mais normalement hein / et après i(l) m(e) dit tu t'en- et après i(l) m(e) dit j(e) vais t(e) mettre un mot et après j'ai dit ok normalement et après i(l) m'a dit tu t'en fiche j'ai dit oui
- 182 Missy
- 183 Lamiss après une heure de colle
- 184 Missy et en fait il voulait me mettre la pression mais en fait heu au final il a rien mit
- 185 Lamiss après il lui a dit une heure de colle elle a dit ok après il lui a dit tu t'en fous après elle a dit ba oui
- 186 Missy qu'est-ce que vous voulez qu(e) j(e) vous dise
- 187 Lamiss qu'est-ce que vous voulez qu(e) j(e) vous dise / après heu il a dit ba j(e) vais appeler vos parents / après elle a dit ba ok mes parents i(ls) s'en fichent
- 188 Nor (rire)
- 189 Missy nan mais c'est vrai pourquoi qu'i(l) m(e) dit ça c'est mes parents / j'ai toujours eu des problèmes de dos donc heu c'est mes parents i(ls) m(e) le disent
- 190 Nor ah ba oui
- 191 Missy oui / tout le collègue i(ls) sont au courant qu(e) j'ai des problèmes de dos donc pourquoi heu pourquoi j(e) dois m(e) justifier à propose d(e) ça et après à la fin du cours i(l) m'a dit missy viens m(e) voir et i(l) m(e) dit heu ouais comment tu parles et tout j(e) lui dis ba désolée mais heu vous- j(e) parle comme ça à tout l(e) monde quoi par exemple là j(e) vous parle normalement / aux au- aux surveillant j(e) leur parle normalement / aux autres profs aussi j(e) les parle comme ça du coup j(e) sais pas pourquoi il l'a mal prit mais bon
- 192 Nor tu sais pas du tout pourquoi il l'a mal prit
- 193 Missy nan / nan j(e) crois parce qu'i(l) voulait m(e) mettre la pression parce que tout l(e) monde a peur de lui sauf moi et un garçon dans ma classe
- 194 Lamiss ah nan moi j'ai pas peur de lui
- 195 Juanita personne a peur de lui hein
- 196 Alissa il est vraiment <gentil> hein
- 197 Missy johny / il a pleuré
- 198 Lamiss lui aussi il l'a poussé à bout hein
- 199 Nor c'est l'élève qui a poussé à bout ou c'est
- 200 Missy nan c'est le prof
- 201 Lamiss nan c'est le prof
- 202 (rires)
- 203 Missy genre i(l) voulait faire semblant de g- de de engueuler un élève i(l) voulait faire semblant pa(r)ce que on lui posait la question ouais monsieur pourquoi

- vous nous engueulez jamais p(ar)c-qu'il ([pskil]) est tout l(e) temps heureux en fait il a dit
- 204 Alissa il est gentil en fait
- 205 Missy ouais et après quand on lui a posé cette question-là i(l) nous a dit ouais mais pa(r)ce que si j(e) vous- si j(e) m'énerve vraiment j(e) vais vraiment vous faire pleurer et il a fait semblant de pleurer sur un élève qui était devant son bureau du coup i(l) s'appelle jimmy / et en fait heu il a commencé à le- à lui gueuler mais pour de faux vraiment pour rigoler tout l(e) monde rigolait et tout et il a commencé à pleurer
- 206 Lamiss après il est venu il a fait bouh
- 207 Missy ouais
- 208 Nor [rire de moi puis rire des filles]
- 209 Lamiss et après nous le garçon jimmy on a cru qu(e) c'était vrai à un moment i(l) faisait [respiration forte et rapide]
- 210 Missy ouais i(l) baissait la tête
- 211 Lamiss et nous on a cru on a cru qu'on qu'i(l) rigolait lui aussi i(l) voulait faire une blague / et après l(e) prof i(l) dit mais jimmy ça va /< jimmy j(e) rigole> / après on a vu qu'i(l) commençait à pleurer
- 212 Missy i(l) tremblait
- 213 xxx (rires)
- 214 Nor ah ouais la blague qui tourne mal
- 215 Lamiss [rire] j'espère qu'il va pas nous entendre
- 216 (je les rassure sur l'enregistrement)
- 217 Missy il s'est excusé milliers d(e) fois mais rien il a continué à pleurer / carrément il avait l(e) seum jimmy il le regardait même pas dans les yeux
- 218 (rires)
- 219? mais même le prof i(l) rigolait hein
- 220 Lamiss tout l(e) monde s'est foutu d(e) sa gueule
- 221 Missy mais tout l(e) monde savait qu(e) c'était d(e) la rigolade
- 222 Lamiss mais même aujourd'hui quand la prof de math elle lui a enlevé la chaise on dirait i(l) voulait pleurer à (un) moment
- 223 [rires]
- 224 Lamiss il est tombé de sa chaise
- 225 Missy il est tombé comme une merde / c'était c(e) matin le cours heu de- le dernier cours d(e) la matinée / il est tombé d(e) sa chaise
- 226 Lamiss il est tombé au ralenti en plus il a fait comme ça
- 227 [rires]
- 228 Missy et du coup tout l(e) monde a rigolé la prof elle était sérieuse du coup c'(é)tait encore plus drôle et elle a dit jimmy tu t(e) lèves et t'enlèves ta chaise et du coup il voulait trop pleurer
- 229 Nor oh:: (empathique)
- 230 Lamiss ça s(e) fait pas

- 231 Alissa mais oui il a passé une heure sans chaise
- 232 Lamiss nan
- 233 Missy nan en vrai quand il lui a enlevé sa chaise il était 45
- 234 Lamiss ba moi vous m'avez pas dit la pauvre quand madame Aïole e(lle) m(e) l'a enlevé la chaise
- 235 (rires)
- 236 Juanita ? si moi j'ai dit miskin elle est trop méchante la prof
- 237 Lamiss oui mais par contre moi c'était pendant longtemps hein / plus que jimmy
- 238 Juanita ? ba toute l'heure
- 239 Lamiss presque ouais / lui c'(é)tait 10 minutes
- 240 (elles me disent les profs qu'elles aiment bien)
- 241 Missy mais monsieur maisonet c'est un gamin hein franchement [xxx]
- 242 Lamiss ah oui nan mais fff
- 243 Missy l'année dernière i(l) y avait une fille d(e) ma classe elle se balançait et il a pris sa chaise il a commencé à secouer comme ça
- 244 [rires]
- 245 Lamiss et aussi i(l) dit des- i(l) parle mal hein
- 246 Missy i(l) clash
- 247 Lamiss faut faire cette enquête à monsieur maisonet hein
- 248 Missy i(l) clash hein parfois i(l) clash
- 249 Lamiss ouais hh oh / et i(l) dit- i(l) sort des mots hein sans avoir honte
- 250 Nor des mots comme quoi
- 251 Missy j(e) sais pas des fois i(l) sort le synonyme de mongole
- 252 Lamiss (rires)
- 253 Juanita pour rire
- 254 Lamiss (rire) des fois i(l) dit merdeux
- 255 Nor holala / et c'est quoi le synonyme de mongole
- 256 Missy je sais plus mais c'est un truc qui ressemble à xxx
- 257 Lamiss mongol c'est un handicapé
- 258 Missy sal mongol va
- 259 Lamiss et la famille de léa c'est des mongols
- 260 Nor c'est aussi un pays la mongolie
- 261 Lamiss ouais mais nous quand on dit mongol c'est en mode t(u) es bête

### **Entretien avec les filles de sixième**

Contexte : entretien de groupe dans la petite perm, première rencontre avec le groupe  
 Enquêteurs : Cyril et Norma

Locutrices : Yousra, Lory, Soha, Shérine, Grace

- tp1 Cyril (...) vous êtes les nouvelles du collège / est-ce que pour vous i(l) y a des choses qui ont changé dans votre façon d(e) parler depuis qu(e) vous êtes arrivés (...)
- tp2 Yousra j(e) m'appelle yousra / et depuis la primaire ba ça a pas changé
- tp3 Cyril d'accord (...)
- tp4 LORY moi c'est lory mais heu j(e) trouve que ba ça a pas changé quoi j(e) parle normal
- tp5 Cyril ok c'est toujours (e)xcuse moi j'ai pas entendu
- tp6 LORY normal
- tp7 Soha ba moi j(e) m'appelle soha et j(e) trouve que c'est normal ba comme la primaire / j(e) parle toujours de la même façon
- tp8 Yousra moi aussi
- tp9 Shérine moi j(e) m'appelle shérine heu ba j(e) parle heu / ça fait ba depuis l'année dernière j(e) parle exactement la même manière
- tp10 Grace ba moi c'est grace heu j(e) parle aussi d(e) la même manière
- tp11 Cyril d'accord / et heu du coup i(l) y a rien qui a changé depuis la primaire
- tp12 Grace non
- tp13 Shérine non
- tp14 Yousra non
- tp15 Cyril est-ce que vous pensez qu(e) ça va changer / que vous allez changer
- tp16 Yousra peut-être
- tp17 ? peut-être
- tp18 ? bin peut-être ouais
- tp19 Shérine p(eut)-être qu'on va s'habituer au langage des autres
- tp20 Cyril ouais
- tp21 Soha après en gr- en vrai de vrai on parle un peu près comme les autres hein lex. / c'est pas que ça change beaucoup hein
- tp22 lory ? je sais mais des plus grands /// pourquoi tu m(e) regardes comme ça
- tp23 Yousra mais voilà quoi les autre i(ls) parlent comme nous hein
- tp24 Soha ? i(ls) parlent normalement quoi // ils parlent normal hein



- tp25 Shérine ba i(l) y en a certains qui disent des gros mots
- tp26 Yousra oui mais voilà quoi / comme moi
- tp27 Soha comme yousra par exemple
- tp28 Cyril comme yousra
- tp29 yousra ? oui voilà
- tp30 Cyril (on juge pas donc si tu dis yousra que ça a pas changé ça veut dire que l'année dernière tu disais déjà des gros mots) c'est pareil pour les autres ou pas
- tp31 Soha ? heu non pas trop
- tp32 Yousra hein ? / toi ça a pas changé ?
- tp33 Soha ? après moi c'est plutôt du CM1 au CM2 parce que j(e) parlais italien après français
- tp34 Yousra MDR yousra / nan mais toi ta gueule / sale BDH (chuchotté)
- tp35 Cyril d'accord toi tu parlais italien avant
- tp36 Soha ? arabe après italien après français
- tp37 Shérine moi j(e) parlais heu depuis avant j(e) parlais français // j(e) parlais un peu arabe chez moi
- tp38 Yousra toi ça a changé hein ça a changé (s'adresse à une autre que celle qui parle je crois) // sale BDH lory hein ça t(e) rappelle pas des souvenirs ?
- tp39 ? hein ?
- tp40 Soha mh ? / racontez-nous vos souvenirs
- [rires]
- tp41 Cyril c'est quoi vos souvenirs
- tp42 Yousra nan rien
- tp43 Soha ba quand on s(e) dispute avec des gens on c'est normal qu'on dit des heu / des gros mots // c'est normal que des fois on dit des gros mots quand on s(e) dispute avec des gens
- tp44 ouais c'est vrai
- tp45 Grace ouais moi aussi
- tp46 Cyril toi aussi grace
- tp47 Grace ouais

- tp48 Shérine mais moi des fois j'essaye d'éviter les gros mots parce que voilà quoi
- tp49 Grace moi aussi
- tp50 Yousra moi j'arrive pas ça sort tout seul
- tp51 moi aussi
- tp52 Shérine nan moi avant de dire un phrase d'habitude j'y pense à c(e) que j(e) vais dire / quand j(e) suis énervée je pense à c(e) que j(e) vais dire après j(e) le dis / mais des fois j'arrive pas à les éviter
- tp53 Cyril d'accord des fois t(u) arrives à les éviter des fois non parce que ça sort trop heu sp-
- tp54 Shérine c'est c'est suivant la phrase elle a pas d(e) sens / en gros
- tp55 Cyril d'accord et toi tu disais
- tp56 Soha ba moi heu je sais pas trop hein // je m(e) suis pas trop trop disputée du coup heu
- tp57 Cyril du coup pas trop de gros mots // et vous en pensez quoi des façon de parler des plus grands dans la cour
- tp58 Yousra moi ça m(e) dérange pas
- tp59 Grace i(l)s utilisent beaucoup plus de gros mots qu(e) nous donc heu / c'est pas dérangeant pour moi mais ça peut être dérangeant pour des aut(res) gens
- tp60 Shérine par exemple heu-
- tp61 Grace par exemple des fois quand i(ls) vont parler par exemple quand i(ls) vont parler tu vas croire qu'i(ls) t'agressent alors qu'i(ls) t'agressent pas
- tp62 Shérine ouais mais après eux par exemple i(ls) sont en train d(e) rigoler / c'est un gros mot comme ça directement / et que toi c'est que quand t(u) es énervée tu dis des gros mots mais eux i(ls) parlent normalement des gros mots voilà quoi
- tp63 Cyril si j(e) comprends bien ça veut dire que dans leurs façons-
- tp64 Shérine dans leurs langage courant
- tp65 Cyril façons d(e) parler normal sans s(e) disputer en fait c'est ça
- tp66 ? ils disent des gros mots
- tp67 ? ouais
- tp68 Cyril c'est pour ça que des fois vous avez l'impression qu'i(ls) s(e) disputaient ou qu'i(ls) vous parlaient mal mais en fait c'est pas l(e) cas
- tp69 Soha ? non / en fait i(ls) parlent normalement
- tp70 Grace ? mais après nous ça nous dé- moi en tout cas ça m(e) dérange pas hein

- tp71 Yousra moi je sais quand i(ls) rigolent donc souvent ça m(e) fait rire
- tp72 Soha ? oui ba ça s(e) voit hein / ça s(e) voit un peu quand i(ls) rigolent et quand i(ls) rigolent pas
- tp73 Yousra quand i(ls) rigole i(ls) ont- ba i- i(ls) sourissent après i(ls) rigolent à f- à la fin / et quand i(ls) rigolent pas ba i(ls) t(e) regarde genre méchamment
- tp74 ? i(ls) t(e) regarde mal
- tp75 Yousra et à la fin i(ls) rigolent pas
- tp76 Cyril (et en avançant dans l'âge vous pensez que vous allez faire pareil ?) ou vous allez faire attention d(e) pas faire pareil
- tp77 Soha ? ah moi j(e) vais faire attention d(e) pas faire pareil hein parce que j'ai pas trop envie d(e) dire de gros mots heu
- tp78 Grace ba i(l) dit heu ba j(e) pense qu'on va pas s'en rendre compte mais on va s'habituer du au fils heu des années et du coup on va pas s'en rendre compte sic. et on va pas penser que heu
- tp79 Cyril ça va arriver tout seul un peu
- tp80 Grace ouais
- tp81 Yousra ? et que en primaire on disait pas beaucoup d(e) gros mots comme ça mais que là
- tp82 Soha parce qu'aussi les surveillants i(ls) sont un peu mous quoi
- tp83 ? i(ls) sont mous
- tp84 Cyril i(ls) sont mous ? // ça veut dire / tu peux expliquer un tout petit peu
- tp85 Soha ba par exemple heu puisque dans c(e) collège i(l) y a souvent des bagarres et bin heu i(ls) interviennent pas heu trop donc heu c'est plus les élèves qui vont intervenir al- qu(e) les surveillants // après i(l) y en a des surveillants qui sont sévères et i(l) y en a d'autres heu
- tp86 Shérine ? ouais après par exemple quand tu vas dire un gros mot / i(l) y a des surveillants i(ls) vont te dire heu alors attention avec le langage alors qu'il y en a d'autre i(ls) vont entendre et ils vont être complètement tranquilles ils vont rien te dire
- tp87 Cyril et vous en pensez quoi vous d(e) ça ?
- tp88 ? alors moi
- tp89 Soha ? ba ça donne plus de liberté
- tp90 Cyril ouais
- tp91 Soha ça donne plus de liberté mais heu après on peut un peu dépasser les bornes des fois

- tp92 Grace après par exemple moi au collège des fois j(e) fait pas trop attention à mon langage / mais par exemple chez moi j'essaye heu
- tp93 Soha moi aussi
- tp94 Grace de surtout pas dire de gros mots parce que
- tp95 Soha moi aussi
- tp96 Grace ça va mal finir
- tp97 ? moi aussi hein
- tp98 Cyril les surveillants sont pas pareil hein c'est ça
- tp99 Soha ? clairement
- tp100 Cyril pareil pour vous
- tp101 ? ouais
- tp102 LORY du coup <ici> heu tu dis des gros mots heu sans faire exprès et du coup chez toi t'utilise ça- tu vas l(e) dire / du coup i(l) faut faire plus attention à ne pas l(e) dire au collège comme ça tu t'habitues à ne pas l(e) dire chez toi
- tp103 Cyril ok d'accord / donc le collège c'est un entrainement pour chez toi  
[rires]
- tp104 LORY ? ouais voila
- tp105 parce que si tu t'habitues au collège tu t'habitues chez toi donc heu
- tp106 ouais c'est
- tp107 Cyril et du coup vous en pensez quoi d(e) c(e) que disait ana que peut être on s'en rend pas compte mais que ça arrive un peu tout seul en fait / sans faire exprès en fait on parle de plus en plus comme les autres / les plus grands
- tp108 Yousra ba oui hein [xxx]
- tp109 Soha ba c'est comme quand on grandit hein on s'en rend pas compte / quand on:: grandit
- tp110 Yousra par exemple heu eux ba j(e) pense que quand i(ls) était petits i(ls) disaient pas d(e) gros mots mais depuis qu'i(ls) sont arrivés en sixième i(ls) disaient toujours pas d(e) gros mots mais pas beaucoup quoi / mais après ba i(ls) ont commencé à en dire heu au fil des années
- tp111 Soha ? et puis heu ça va en génération en génération / par exemple heu peut être eux quand i(l)s étaient petits ça commençait à dire des gros mots en cinquième alors que peut être nous ça commence déjà en CM2 // mais après i(ls) peuvent pas savoir forcément si i(ls) vont dire- on est- là on est capables de dire qu'on va pas dire heu des gros mots au fil des

années / mais peut être qu'on va en dire

tp112 Shérine ? ba oui nan c'est pas on va pas- on va en dire / moi j(e) dis que ba en gros i(l) faudrait essayer d'en éviter de plus en plus / genre parce que après pluS tu grandis pluS tu vas en dire du coup si déjà t'essaye d'éviter tu vas dire heu tu vas en dire moins / voilà

## Table des matières

<b>1</b>	<b>État de l'art.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>Pratiques langagières de jeunes en tant qu'objet de recherche .....</b>	<b>11</b>
1.1.1	Les jeunes, la jeunesse .....	12
1.1.1.1	<b>Petit historique de la notion de jeunesse</b>	<b>12</b>
1.1.1.2	<b>Petit panorama des représentations actuelles sur la jeunesse</b>	<b>13</b>
1.1.2	Pratiques langagières de jeunes, représentations .....	14
1.1.2.1	<b>Travailler l'oral</b>	<b>15</b>
1.1.2.2	<b>Représentations sur les 'parlers jeunes'</b>	<b>15</b>
1.1.2.3	<b>'Parler jeunes' et influence des médias</b>	<b>16</b>
1.1.3	Les pratiques langagières de jeunes ne constituent pas une variété.....	17
1.1.3.1	<b>Décrire une variété</b>	<b>17</b>
1.1.3.2	<b>L'individualité et les pratiques</b>	<b>18</b>
1.1.3.3	<b>La variété comme convergence de traits et de représentations</b>	<b>19</b>
1.1.3.4	<b>Représentations sociales et discours</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Variations sociolinguistiques et hétérogénéité.....</b>	<b>23</b>
1.2.1	Variation diaphasique en production .....	23
1.2.1.1	<b>Le facteur de la situation de communication</b>	<b>24</b>
1.2.1.2	<b>Les différentes dimensions du style</b>	<b>24</b>
1.2.2	Variation diaphasique en perception.....	25
1.2.2.1	<b>Perception : modalité descendante</b>	<b>26</b>
1.2.2.2	<b>Perception : modalité ascendante</b>	<b>27</b>
1.2.2.3	<b>Interaction des deux modalités</b>	<b>28</b>
1.2.3	Variation diaphasique et facteurs sociolinguistiques .....	29
1.2.3.1	<b>L'influence du milieu social</b>	<b>29</b>
1.2.3.2	<b>L'influence du genre</b>	<b>30</b>
1.2.3.3	<b>Perspective intersectionnelle</b>	<b>30</b>
1.2.3.4	<b>Compétence pluristyle et compétence plurilingue</b>	<b>31</b>
<b>1.3</b>	<b>Socialisation langagière .....</b>	<b>33</b>
1.3.1	Socialisation tout court .....	33
1.3.1.1	<b>Transmission de normes et de valeurs</b>	<b>34</b>
1.3.1.2	<b>Tension entre socialisation et individualisation</b>	<b>34</b>
1.3.2	Instances de socialisation.....	35
1.3.2.1	<b>Instances de la socialisation primaire</b>	<b>35</b>
1.3.2.2	<b>Les instances traditionnelles au 21<sup>ème</sup> siècle</b>	<b>36</b>
1.3.3	Socialisation langagière .....	36
1.3.3.1	<b>Socialisation langagière précoce et idéologies linguistiques</b>	<b>37</b>
1.3.3.2	<b>Milieu scolaire et socialisation entre pairs</b>	<b>38</b>
1.3.3.3	<b>Médias numériques comme espaces de socialisation</b>	<b>39</b>
1.3.3.4	<b>Normes en sociolinguistique</b>	<b>41</b>
1.3.4	Conclusions de l'état de l'art .....	43
<b>2</b>	<b>Partie 2 - Méthodologie .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1</b>	<b>Une démarche sociolinguistique d'inspiration ethnographique .....</b>	<b>47</b>
2.1.1	Les entretiens .....	48
2.1.2	Observation directe .....	53
2.1.3	Démarches d'analyse : analyse du discours et des interactions.....	56
2.1.4	Scientificité et généralisation.....	57
2.1.4.1	<b>Scientificité</b>	<b>58</b>
2.1.4.2	<b>Généralisation : l'individualité comme révélatrice d'un tout</b>	<b>58</b>
<b>2.2</b>	<b>Terrain et corpus.....</b>	<b>59</b>
2.2.1	Présentation du collège comme terrain .....	59
2.2.1.1	<b>Quartier et contexte</b>	<b>59</b>

2.2.1.2	<b>Démarches de rencontres et situations de discussions</b>	<b>61</b>
2.2.1.3	<b>Présentations des locutrices</b>	<b>62</b>
2.2.2	Présentation du corpus .....	65
<b>3</b>	<b>Partie 3 - Analyses .....</b>	<b>68</b>
<b>3.1</b>	<b>Socialisation langagière et changement dans les pratiques.....</b>	<b>69</b>
3.1.1	Marques de socialisation dans les énoncés .....	69
3.1.1.1	<b>Différents niveaux linguistiques et objets langagiers</b>	<b>70</b>
3.1.1.2	<b>Différentes modalités</b>	<b>71</b>
3.1.1.3	<b>Différentes réactions</b>	<b>74</b>
3.1.1.4	<b>Conclusions de la partie énoncés à visée socialisatrice</b>	<b>75</b>
3.1.2	Gros mots, insultes, entre transgression et conformation à une contre-norme .....	75
3.1.2.1	<b>Pratiques transgressives et rapports aux normes</b>	<b>76</b>
3.1.2.2	<b>Gros mots et insultes en tant que pratique sociale, connivence et appartenance</b>	<b>83</b>
3.1.2.3	<b>Conclusions de la sous-partie gros mots et insultes</b>	<b>86</b>
3.1.3	Jeux de langage, fonction ludique et pratique d'appartenance .....	86
3.1.3.1	<b>Jeu de mot avec un son : jeux d'inclusion / exclusion</b>	<b>86</b>
3.1.3.2	<b>Prononcer des phonèmes différents du français : fonction jubilatoire</b>	<b>88</b>
3.1.3.3	<b>Réf avec un sème : partage d'éléments culturels</b>	<b>89</b>
3.1.3.4	<b>Conclusions jeux interactionnels</b>	<b>93</b>
3.1.4	Conclusions partie socialisation.....	94
<b>3.2</b>	<b>Mobilisation et représentations de l'hétérogénéité langagière.....</b>	<b>96</b>
3.2.1	Mobilisation de l'hétérogénéité : mise en scène d'un style télévisé.....	85
3.2.1.1	<b>Présentation de la vidéo</b>	<b>85</b>
3.2.1.2	<b>Organisation textuelle et multimodale</b>	<b>86</b>
3.2.1.3	<b>Formes lexicales et morphosyntaxiques</b>	<b>88</b>
3.2.1.4	<b>Niveau pragmatique</b>	<b>89</b>
3.2.1.5	<b>Niveaux suprasegmentaux</b>	<b>90</b>
3.2.1.6	<b>Conclusions de la partie mise en scène d'un style télévisé</b>	<b>90</b>
3.2.2	Mention de l'hétérogénéité .....	103
3.2.2.1	<b>Adaptation stylistique à l'enseignant</b>	<b>92</b>
3.2.2.2	<b>Hétérogénéité et fonctions identitaires</b>	<b>107</b>
3.2.2.3	<b>Conclusions partie hétérogénéité en mention</b>	<b>107</b>
<b>3.3</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>122</b>
<b>3.4</b>	<b>Bibliographie et sitographie.....</b>	<b>125</b>
<b>3.5</b>	<b>Table des illustrations.....</b>	<b>115</b>
<b>3.6</b>	<b>Table des annexes.....</b>	<b>116</b>
<b>3.7</b>	<b>Table des matières.....</b>	<b>165</b>