



HAL
open science

Une expérience de didactisation de la sociophonétique centrée sur de "bons" élèves d'un lycée classé en ZEP

Maria Candea

► To cite this version:

Maria Candea. Une expérience de didactisation de la sociophonétique centrée sur de "bons" élèves d'un lycée classé en ZEP. Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques, Michel Houdiard, pp.320-330, 2012, 9782356920744. hal-00706475

HAL Id: hal-00706475

<https://hal.science/hal-00706475v1>

Submitted on 14 Oct 2012

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.

Une expérience de didactisation de la sociophonétique centrée sur de « bons » élèves d'un lycée classé ZEP

pp. 320-330

Maria CANDEA, EA 1483, Université Paris 3

La réflexion que je présente ici se fonde sur une étude par observation participante menée depuis quatre ans – depuis mai 2006 – dans un atelier de préparation à l'admission à l'Institut d'Etudes politiques « *Sciences Po* » au sein de la Convention d'Education Prioritaire mise en place depuis 2001 par cet établissement qui a entamé une réflexion à long terme sur les biais sociaux de la sélection (voir par exemple Riou, Tiberj, 2003, Delhay 2006). Cette convention, considérée comme un dispositif direct de promotion de l'égalité (ou *action positive*) permet aux élèves des 84 lycées ZEP concernés de se porter candidats au prestigieux Institut d'Etudes Politiques selon une procédure de sélection et d'admission qui leur est réservée. L'atelier de préparation que j'ai observé se tient au lycée *Delacroix* de Drancy, en Seine Saint Denis, qui a rejoint la Convention d'éducation prioritaire, appelée à l'époque « Convention Egalité » dès 2002, lorsque le nombre d'établissements participants était très réduit.

1. Public observé et données recueillies

Mon public cible est constitué des élèves venant de différentes classes de terminale qui suivent de manière facultative la préparation à ce concours, selon un rythme de deux heures par semaine, et de leur équipe de cinq professeurs dans laquelle j'ai été accueillie. Il s'agit d'élèves de bon niveau scolaire correspondant généralement à au moins un des objectifs de diversification des publics visés par la convention CEP, à savoir l'origine étrangère des parents et/ou un milieu socio-professionnel modeste. Parmi les élèves qui s'inscrivent initialement à l'atelier, dans le lycée observé, environ 10% sont déclarés admissibles par un jury interne au lycée à l'issue d'un premier examen oral et environ 5% sont admis au final par le jury de *Sciences Po*. Ce taux semble assez variable d'un lycée à l'autre : *Sciences Po* parle d'un taux moyen de 15% de réussite sur les entrants en atelier. Il est intéressant de souligner ici que parmi les élèves qui participent à ce type d'atelier, ainsi que parmi les admis au final, il y a environ deux tiers de filles et un tiers de garçons, ce que les statistiques de *Sciences Po* ont confirmé sur les huit années du dispositif et sur tous les lycées. Selon les données communiquées par Sciences Po pour 2009, cette proportion à majorité de filles correspond à

peu près à celle constatée pour les admis par sélection sur dossier des bacheliers ayant eu la mention très bien (tandis que le concours principal de *Sciences Po* 2009 a abouti à des admissions de filles et de garçons en nombre plus équilibré).

Les données que j'ai recueillies durant la période d'observation participante sont hétérogènes et multi-supports : notes de type ethnographique, enregistrements audio ou audio-vidéo de séances de travail, questionnaires, entretiens semi-dirigés... Comme j'ai rejoint l'équipe d'encadrement de l'atelier j'ai pu participer, aux côtés des autres collègues, notamment à l'animation de certaines séances et au jury interne. Le corpus principal que je présente ici est constitué tout d'abord de l'enregistrement d'un cours magistral, conçu comme une sorte d'introduction à la sociophonétique, que j'assure chaque année sur le thème « avoir un accent en français », et aussi de différents retours que j'ai eus après ce cours y compris lors d'entretiens semi-dirigés avec les élèves admissibles¹. Les entretiens sont postérieurs (parfois de beaucoup) au cours magistral susmentionné. Ce qui nous intéressera ici concerne le souvenir que ces élèves ont gardé de mon cours magistral sur l'accent, les avis qu'ils expriment sur leurs pratiques pluristyles et celles de leurs collègues ainsi que leurs avis sur la position et les pratiques didactiques que devrait adopter l'école face à ce que l'on appelle le *français de banlieue* ou la *langue des cités* et également, de façon plus générale, face à la variation en français. Se pose bien entendu, *in fine*, la question de l'opportunité ou non d'envisager qu'une introduction à la sociophonétique puisse être dispensée de façon plus large que devant le public de l'atelier de préparation à *Sciences Po*.

2. Un cours de sociophonétique aux lycéens ?

La sociophonétique est définie de façon très synthétique par Labov, 2006 comme « *study of speakers and listeners' sensitivity to the social context in which language is produced and perceived* » et pour Labov un des objectifs spécifiques à la sociophonétique est d'étudier « *what forms are socially evaluated and what social evaluations are retained in memory* » (idem). La conception que je présente aux élèves est plus large mais vise à aboutir à ce que ce type de questionnement puisse émerger, dans des termes moins abstraits, chez ces lycéens qui n'ont bien entendu aucune formation en phonétique et qui ont quelques vagues notions de sociologie.

¹ Certains parmi eux ont été admis à Sciences Po, mais mon entretien s'est déroulé entre l'épreuve d'admissibilité et l'épreuve d'admission.

La sociophonétique n'étant pas enseignée au lycée, il n'existe pas de didactisation toute faite d'une telle introduction. Pour concevoir mon cours, je pars du canevas d'un exposé de synthèse pour des étudiants de master que j'adapte et pour lequel je simplifie le vocabulaire (j'emploie par exemple les dénominations qui font plus appel à l'intuition comme par exemple « forme mélodique » plutôt que « contours prosodique », ou « consonne mouillée » plutôt que « consonne palatalisée »). La présentation théorique réserve une place, au tout début, à l'écoute de différents accents en français à travers des échantillons d'enregistrements que les élèves doivent commenter (accent anglais, accent du Périgord, accent antillais) et continue après, à l'aide d'un vidéo-projecteur et de diapositives sur PowerPoint®, par un exposé sur les manières de définir l'accent régional, étranger ou social du point de vue phonétique et prosodique, ainsi que sur la problématique générale des pratiques langagières comme pratiques sociales, avec quelques allusions aux travaux de Labov et de Bautier 1995.

L'exposé se poursuit par l'évocation rapide des expérimentations de Rubin, 1992 et Hay & Drager, 2007 qui mettent en lumière les mécanismes de perception des accents socialement minorés, fortement influencés par l'apparence des personnes qui parlent (l'existence d'une sorte d'accent de faciès que les gens croient percevoir si la voix est associée à une photo de personne d'origine étrangère ou sociale visible, et qui disparaît de la perception si la même voix est associée à une photo de personne qui semble de classe sociale favorisée ou d'apparence physique non étrangère). Je reviens ensuite brièvement sur l'histoire de la standardisation du français en commençant par l'évocation de l'Abbé Grégoire et de son entreprise d'« anéantissement des patois » défendue par la Révolution française comme seule voie pour atteindre l'idéal républicain de l'ouverture de l'accès au pouvoir pour tous les citoyens à travers une langue commune de la nation, la « langue de la liberté ». Cet éclairage historique me permet de mettre en perspective deux questions connues des élèves : les contraintes sur la maîtrise du français présentes dans le Contrat d'Accueil et Intégration des étrangers qui demandent la nationalité française et la question plus générale de l'idéal du français standard unique, sans accent, qui rejette dans la marginalité stigmatisante toute forme de parler perçue comme non standard (populaire, régionale, etc). J'en profite pour évoquer schématiquement la problématique des études sur les mécanismes de changements linguistiques en insistant sur l'idée que toutes les langues changent dans le temps.

Mon objectif de toute la première partie du cours est de susciter chez les élèves des questions sur la diversité des pratiques langagières, sur leur ancrage social, sur leur hiérarchisation ainsi que, et non en dernier lieu, sur la difficulté de proposer des ouvertures

vers le haut de la hiérarchie aux personnes qui se trouvent en bas de l'échelle sans leur demander d'imiter l'élite du moment et sans prôner, au fond, une homogénéité obligatoire. Cette question est ancienne, peut-être commune à toutes les sociétés modernes, mais en tout cas pas spécifique à la société française. Lippi-Green, 1997, place l'introduction de son ouvrage sous l'exergue dénonciatrice de cette tendance à travers une citation de James Baldwin, *The Harlem Ghetto*, 1948, qui énonçait déjà laconiquement : *The American ideal, after all, is that everyone should be as much alike as possible*. Ces questions ne sont pas totalement nouvelles pour les élèves, comme pour tous les locuteurs de la société par ailleurs, mais sont formulées de façon ordonnée et surtout très explicite ; mon ambition est de les amener, sans leur dire directement, à identifier progressivement la difficulté collective, au fond, de penser une diversité non hiérarchisée. Il m'est arrivé durant un de mes exposés qu'un élève formule clairement à la fin cette question qui est restée rhétorique : il s'est demandé pourquoi la diversité est à ce point problématique, pourquoi on a autant de mal à mettre sur un pied d'égalité une variété de formes et de modèles.

La seconde partie de mon cours est centrée sur ce que l'on appelle couramment l'« accent de banlieue » ou « des cités » qui est de toute évidence la partie la plus attendue par les élèves. En effet, les élèves ont rempli deux ou trois semaines avant mon passage un questionnaire anonyme portant explicitement sur la « langue des cités » et savent donc, avant le début de mon cours, que je vais parler de ce sujet et que je vais également présenter le résultat des questionnaires qui constituent une sorte de sondage. C'est leur impatience qui m'incite à commencer par une partie plus aride et plus théorique car si j'essayais de partir de leurs connaissances et idéologies au sujet de l'accent de banlieue j'ai la forte impression que l'excitation provoquée m'empêcherait d'en sortir après pour les obliger à prendre un peu de distance. Cette seconde partie de l'exposé s'articule en deux temps : une phase de description phonétique de ce que l'on qualifie d'accent de banlieue et une phase de présentation des résultats des questionnaires remplis par le groupe.

Ma description phonétique reprend les principaux résultats des recherches actuelles sur les marqueurs de l'accent dit « de banlieue », qui est considéré comme un accent populaire de jeunes : je leur parle, exemples sonores authentiques à l'appui, de l'allongement de l'avant-dernière syllabe décrit notamment par Fagyal, 2003, de la montée rapide sur la dernière syllabe décrite par Lehka et Le Gac, 2004 et surtout par Lehka, 2007 ainsi que de la palatalisation des occlusives [k, t, d] analysée notamment par Jamin 2005 et par Vernet et Trimaille 2007, en essayant d'éviter l'excès de termes phonétiques tout en gardant un

vocabulaire précis et en ayant le souci d'obliger les élèves à percevoir certains traits isolés, pour rendre leur écoute plus consciente.

La présentation des résultats des questionnaires est un moment de détente dans le cours, les élèves sont très amusés de constater leurs divergences d'opinions : mon questionnaire porte sur les caractéristiques qu'ils attribuent à ce que l'on appelle la « langue des cités », le profil des locuteurs qui utilisent cette variété, leur éventuelle limite d'âge, les circonstances où elle apparaît, les similitudes ou différences des pratiques des filles et des garçons. Le questionnaire s'achève sur une demande d'évaluation de l'indice de confiance (ou d'expertise) que chaque élève accorde à ses propres réponses. C'est aussi une bonne occasion de souligner les divergences des avis exprimés, de faire éclater l'image de groupe homogène que certains pouvaient avoir, de semer le doute sur quelques réponses qui leur semblaient évidentes ou, au contraire, de relativiser le caractère original qu'ils attribuaient à certaines autres et enfin d'introduire dans la discussion la notion d'« identité » (qui leur est très familière) et de « marqueur identitaire » pouvant donner lieu à un débat final. Je conclus mon exposé sur un questionnement que je laisse sans réponse au sujet de l'attitude que pourrait ou devrait adopter l'école face aux pratiques langagières jugées transgressives de certains élèves.

3. Les retours recueillis après le cours

J'ai eu l'occasion pour le moment de présenter le module tel que décrit précédemment, qui dure environ 1h30, trois fois, trois années successives devant les élèves de l'atelier de préparation pour *Sciences Po* du lycée susmentionné et une fois devant une classe de première littéraire du même lycée, à la demande d'une enseignante de français. Pour les élèves de l'atelier *Sciences Po* le module que je présentais s'inscrivait dans une série d'exposés hebdomadaires en début d'année tenus par les autres enseignants de l'équipe pédagogique sur des thèmes divers de culture générale (la presse française, la situation politique en Amérique latine, l'histoire moderne des Etats-Unis, etc). Pour les élèves de la classe de première littéraire, en revanche, c'était une séance en quelque sorte hors cursus, animée par moi-même comme intervenante extérieure en présence de leur enseignante. Dans les deux cas, très rares sont les élèves qui prennent des notes, mais j'annonce en début d'exposé que je peux envoyer le fichier de ma présentation, sans les extraits sonores que j'ai fait écouter, et il se trouve quelques rares élèves qui me le demandent après la séance.

Les retours que j'ai pu avoir sont de plusieurs sortes : des discussions et des questions orales juste après l'exposé, des échos occasionnels ultérieurs durant des débats ou des

discussions sur d'autres sujets politiques, des réponses en entretien sollicité quelques mois après l'exposé, et un retour écrit non sollicité sous la forme d'un blog sur Mediapart² alimenté par un des élèves de première qui s'est inscrit l'année suivante à l'atelier *Sciences Po*. Ce sont les deux derniers types de retours que je présenterai ici en partie, à savoir le blog non sollicité et les entretiens.

L'intérêt du billet posté sur le site d'information alternatif Mediapart est multiple : il vient du public plutôt jeune qu'il touche, des échos qu'il recueille, mais également, pour moi, de son organisation décidée par l'élève qui n'a repris que partiellement le canevas du cours, ainsi que de sa concision qui permet de voir rapidement ce que l'élève a sélectionné comme pertinent pour être diffusé très largement. Ce billet, lisible par n'importe quel internaute, en accès libre, se présente sous la forme d'une page de texte, qui reçoit ensuite des commentaires des lecteurs inscrits sur Mediapart. Voici le premier paragraphe :

•15 mars 2008 par Mr Senny (6 billets, 2 articles)³

•Lundi dernier, à la place du cours de français, avait lieu une séance particulière donnée par Maria Candea, professeur de linguistique à l'Université Paris III. Cette dernière nous a présentés une étude sur les divers accents qui peuvent exister ; on peut les classer selon trois groupes : les accents régionaux (marseillais, toulousain, alsacien), les accents étrangers (russe, arabe, chinois) et les accents socialement marqués (snob, jeune populaire, ouvrier). Par la suite, on s'est concentré sur « la langue des cités » et plus particulièrement l'accent dit « de banlieue ».

Le premier paragraphe reprend les différents types d'accents présentés en cours, ce qui montre que l'élève a souhaité garder le souci de rappeler qu'il existe de nombreux « accents » différents en français, et pas seulement l'accent dit de « banlieue ». Il est intéressant de noter que l'élève considère cette séance comme étant « à la place du cours de français », à la différence de son enseignante qui avait plutôt souhaité que ce soit un cours de français avec intervenant extérieur. Il est possible que ce soit un indice d'une rupture perçue par cet élève entre les cours de français et les objectifs de cette séance, bien que cette dernière ait porté sur la langue française. Le deuxième paragraphe choisit de rester concentré uniquement sur la « langue des cités » qui avait été perçue comme l'objet principal du cours – ou peut-être l'objet le plus intéressant ? – et de quitter totalement les autres questionnements plus généraux ; l'élève choisit de pointer les similitudes avec d'autres cultures urbaines et garde une trace du questionnement sur l'histoire des pratiques langagières urbaines, sans pour autant mentionner le français populaire que j'avais nommé plusieurs fois :

•On retrouve ce phénomène dans plusieurs langues. Il est lié, ainsi, à deux facteurs majeurs : la jeunesse et l'urbanisme. Or, en France, on ignore la période de son émergence : s'il s'agit du français proprement parlé depuis toujours ou bien s'il s'agit d'une variété récente. En effet,

² www.mediapart.fr (contributeur « Senny »)

³ Cette indication veut dire que « Mr Senny » avait posté le 15 mars 2008 6 billets et 2 articles sur le site Mediapart. Le texte a été reproduit ici tel quel par copier-coller.

l'enregistrement sonore existe depuis un siècle et demi. D'ailleurs, à cette époque, ce type d'expérience n'était pas proposé. Ce qui rend la découverte de ce phénomène plus récente (moitié du XXème siècle).

Nous retrouvons dans la suite du billet, le plan bi-partite du cours, avec la deuxième partie consacrée à la description phonétique des spécificités de la « langue des cités ».

Ce qui fut le plus étonnant, c'est d'analyser les caractéristiques de cette « langue ». Elle se distingue principalement par son vocabulaire et son accent étant l'objet d'étude de la seconde partie de la séance. On constate une façon particulière de prononcer les voyelles et certaines consonnes.

Exemple :

•Voyelles : possible tendance à la fermeture des « o » et des « a ».

•Consonnes : mouillage des « t », « k » et « l⁴ » plus particulièrement devant les « i » et les « u ».

De plus, certaines syllabes d'un mot sont prononcées beaucoup plus fortes que d'autres : «Habitude» : « bi » prononcé fort et «tude», bas.

Le dernier paragraphe du billet présente un des résultats du questionnaire diffusé auprès des élèves et conclut de façon assez stéréotypée sur l'idée de simplification de la langue qui est peut-être ce qu'il a cru retenir de la présentation de la problématique des changements linguistiques ou peut-être, plus logiquement, un écho de ce qu'il a souvent dû entendre dans les discours dominants ou médiatiques et qu'un seul cours de 1h30 n'arrive pas à démonter:

Quand on interroge des élèves de première L à propos de cette manière de parler, onze d'entre eux, sur vingt cinq affirment qu'ils utilisent ce «genre» parfois ou même souvent. Ils évoquent également la présence de ce genre de langue plus chez les garçons que chez les filles. C'est pourquoi on peut dire que ce phénomène ne cesse de s'agrandir. La mode et la disparition des campagnes le soulignent manifestement. On peut alors s'interroger sur l'éventuelle simplification de la langue française dans les jours à venir.

Il est difficile de faire une analyse détaillée de ce billet dans le cadre de l'article : retenons simplement le fait que l'auteur de ce compte rendu de cours a fait ce travail de façon totalement autonome et de sa propre initiative. Ceci permet de penser que non seulement le cours l'a intéressé mais qu'il a en plus pensé qu'il pouvait, au moins pour les informations sélectionnées, intéresser d'autres internautes. Les réactions des lecteurs inscrits sont d'ailleurs très positives et expriment plutôt la frustration de ne pas avoir plus de détails que l'inquiétude stéréotypée sur la dégradation de la langue suggérée en conclusion.

L'autre type de retour que je souhaite exposer ici concerne des réactions sollicitées explicitement, pour lesquelles on peut se demander dans quelle mesure la politesse a pu atténuer les éventuelles remarques ou critiques que les élèves auraient pu avoir envie d'exprimer. Ces entretiens ont eu lieu en fin d'année alors que les élèves me connaissaient déjà. Interrogés sur ce qu'ils ont retenu de mon exposé sur le français, les élèves déclarent avoir été surtout perplexes de découvrir que l'accent peut être un objet d'étude et trouvent que

⁴ Dans mon cours, j'avais en fait parlé de « t, k, d ».

la séance a notamment été une occasion de réfléchir de façon plus sérieuse et approfondie à leurs propres pratiques, à leur attitude par rapport au langage. Sollicités par moi au sujet de l'intérêt d'assurer ce type de cours devant tous les élèves de terminale, la plupart expriment des sentiments ambigus par rapport aux « autres élèves » ou « certains élèves » pour qui, selon certains, un tel cours serait très utile, mais selon d'autres il risquerait d'être mal compris. Sur les six entretiens longs - entre 20 et 30 minutes - que j'ai enregistrés, j'ai choisi de présenter celui de Kheira⁵, 16 ans (élève précoce en terminale qui, peu après notre entretien a obtenu son bac et a ensuite intégré *Sciences Po* à l'issue du concours) avec qui la discussion sur l'accent de banlieue et le cours que je lui avais consacré en début d'année a été plus longue et plus approfondie.

Pour commencer, Kheira affirme avoir trouvé le cours sur l'accent très utile et explique qu'elle distingue bien, à la suite de mon exposé, le vocabulaire « jeune » de l'accent « jeune » connoté banlieue : elle-même pense ne jamais utiliser une prononciation marquée, contrairement à certaines de ses copines, mais employer néanmoins un vocabulaire marqué « cité » lorsqu'elle discute avec elles en intimité. A l'école, Kheira constate que les professeurs corrigent régulièrement les élèves sur des questions de vocabulaire à l'oral jugé trop familier ou inadéquat, mais jamais sur des questions d'accent ou de ton, ce qui lui semble assez logique dans la mesure où, selon elle, les professeurs « *savent qu' on peut pas changer notre accent comme ça* ». Au passage, cette conception va à l'encontre des constats de Lippi-Green 1997 sur l'attitude de l'école aux Etats-Unis, car Lippi-Green montre que les enseignants partent du principe que tout locuteur peut changer son accent, se débarrasser d'un accent stigmatisé, et que ceci ne dépend que de la volonté des locuteurs de fournir une quantité de travail suffisante pour cet objectif. Il serait sans doute très intéressant de confronter les pratiques et les discours des enseignants à ce que les élèves en perçoivent et aux interprétations qu'il construisent. Kheira admet qu'il y a des élèves qui utilisent avec leurs professeurs un ton ou une prononciation qui devraient être réservées aux échanges familiaux, mais selon elle ce n'est pas « *fait exprès* », « *pas volontaire* » et par conséquent toute demande explicite de correction formulée par les professeurs « *serait stupide* ».

Cela n'exclut pas le fait que certains élèves auraient besoin d'aide pour mieux contrôler les variations situationnelles de leurs pratiques verbales : ces remarques ouvrent la voie à une discussion plus approfondie sur les manières envisageables, pour Kheira, d'aider ces élèves qui, involontairement, utilisent des marqueurs phonétiques familiaux ou

⁵ Prénom modifié ; pseudonyme choisi par l'élève.

stigmatisants. Lorsque je lui ai posé directement la question sur l'intérêt d'un cours, auprès de tous les élèves de terminale, sur « avoir un accent en français », tel que celui que j'ai dispensé, ceci a suscité chez elle un mouvement de recul très net. Elle réagit immédiatement avec une moue de scepticisme et affirme qu'un tel cours pourrait être pris comme une critique et qu'en fin de compte « *il y aurait plus de points négatifs que de points positifs* ». Sa réaction était surprenante pour moi sur le moment, d'autant que plusieurs élèves, dans les entretiens précédents, avaient montré plutôt de l'enthousiasme face à cette proposition ; pour cette raison, j'ai tenté de lui faire exposer plus en détail ses arguments en avançant que je voyais une contradiction entre son idée selon laquelle certains élèves avaient besoin d'aide pour éclairer leur conscience linguistique et son refus de passer par un cours sur ce sujet. J'ai proposer d'interpréter sa réaction comme un soutien au *statu quo* : il vaudrait mieux ne jamais en parler, laisser les choses en l'état. Kheira comprend la contradiction et répond en hésitant de façon très visible et en prenant le temps de réfléchir au début pendant quelques longues pauses silencieuses (notées en centisecondes) :

Kheira : [...] oui moi je pfff /160/ non je pense je pense NON il faut en parler mais e:: /291/ mais juste dans le sens e où il faut sensibiliser [mm] mais /37/ pas essayer en fait de /94/ de: /60/ de de forcer les élèves à /46/ à le /40/ à changer leur ac^{cent} il faut que ça vienne d'^{EUX}-mêmes [mm] qu'ils fassent eux-mêmes des efforts et que ^{EUX} ils veuillent /20/ [mm] et que ils prennent conscience que voilà ils ont un ACCENT qui est [mm] pas forcément e super e quand ils parlent e

Obligée de préciser, Kheira arrive à expliciter ses craintes. Elle se dit prête à accepter un cours qui aurait une approche purement descriptive des phénomènes mais redoute qu'un tel cours puisse trop facilement être pris comme une critique des pratiques langagières des élèves ou, pire encore, que certains élèves se sentent visés personnellement par ces critiques et qu'une hiérarchie s'établisse de façon formelle entre les degrés d'aisance des élèves avec ce qui serait trop clairement défini comme un parler standard, se différenciant du parler stigmatisé. Elle me met en garde contre un risque de révolte de la part des élèves face à une telle intervention ; en somme, elle redoute les dérapages faciles.

Kheira : les les réactions ça va pas être OUAIS e /33/ elle a raison: il va falloir que je travaille sur ça ça va plus être e /36/ on f on va s'insurger contre ça: [oui] pourquoi elle nous critique [oui oui] on va être vexé /42/

MC : oui comme si on/ l'école se mêlait de: quelque chose qui doit rester en dehors de l'école complètement c'est ça que tu veux dire /54/ m

Kheira : oui et quelque chose donc qui est plus profond que [mm] /37/ les cou::rs e: voilà t'apprends ça pour avoir de bonnes notes e [mm]

L'entretien avec Kheira me semble une synthèse intéressante des tensions qui existent autour du parler avec accent : elle fait partie des bons élèves, surnommés les

« bouffons ⁶ ». Elle exprime à la fois sa position dans le groupe en quelque sorte d'élite, capable d'avoir une distance par rapport à ses propres pratiques et à celles de ses pairs, fortement intéressée par les discours dominants et impliquée dans un projet individuel intense d'ascension sociale, mais elle exprime aussi la solidarité avec le groupe de pairs, qui, en cas de généralisation des enseignements sur la hiérarchisation sociale des variantes de prononciation risque d'être désigné peut-être trop explicitement, éventuellement par un enseignant trop pressé ou pas assez délicat, comme groupe stigmatisé, dominé, en raison de sa façon de parler. Kheira redoute mais en même temps comprend et justifie une possible insurrection des élèves ainsi visés et a du mal à se positionner par rapport à ses contradictions : elle se retrouve adopter petit à petit une idéologie élitiste qui aboutit à défendre l'idée que certains enseignements sont bons pour les élites du lycée mais pas pour l'ensemble des élèves en raison de leur charge potentiellement explosive. La tournure de la conversation ne la satisfait néanmoins pas car cette position n'est pas assumée, et elle finit par s'agacer et par s'exclamer « on peut le faire, mais en visant personne ! » afin d'aboutir à un consensus avec la position qu'elle a cru déceler chez moi. On retrouve chez Kheira à la fois l'insécurité linguistique transmise par l'école et l'ambivalence fondamentale par rapport aux pratiques langagières familières qui oscille entre mépris et bienveillance, distance et solidarité (tel que celle pointée par Moreau et alli 2007 dans l'enquête sur les variétés de français dans la francophonie). A ceci s'ajoute spécifiquement l'idéologie de la compétition liée au concours à Sciences Po qui oblige Kheira à se penser et se construire dans le discours comme faisant partie de l'élite méritocratique, la condamnant ainsi à assumer de façon originale et explicite cette ambivalence idéologique (solidaire des dominés, mais postulant pour l'accès à un groupe dominant), ambivalence qui n'a généralement pas le droit de se montrer et pour laquelle Kheira manque totalement de modèle. Elle n'a pas le droit de vivre discrètement dans ses contradictions comme la plupart des locuteurs : elle doit les dépasser et inventer un discours « hybride ».

Conclusions

L'analyse des discours de ces élèves s'avère intéressante à plusieurs titres. Tout d'abord, les discours des « bons » élèves des lycées ZEP, pris dans une dynamique de réussite d'un parcours scolaire ambitieux, sont relativement peu documentés, alors qu'il existe une

⁶ C'est le nom péjoratif donné souvent aux élèves qui montrent de façon visible l'importance qu'ils accordent au travail à l'école (qui répondent en classe, qui préparent assidûment les devoirs, qui acceptent facilement de sortir au tableau, etc).

demande diffuse de plus en plus explicite d'action collective en faveur de la remise en marche de ce que la presse appelle souvent *l'ascenseur social*. En outre, la préparation à un examen de débat oral improvisé sur des thèmes politiques est une fenêtre d'observation privilégiée sur le sujet qui nous intéresse car cela requiert de la part des élèves une réflexion poussée sur leurs propres pratiques langagières et une attention focalisée sur leurs performances à l'oral à travers des séances d'auto-analyse guidées (« autoscopies »). Ainsi, le sujet abordé par les entretiens n'est pas un sujet amené artificiellement par un chercheur mais un sujet qui émerge très régulièrement dans le déroulé de l'atelier. Enfin, les élèves interrogés sont particulièrement motivés pour acquérir une bonne maîtrise d'un oral valorisé et en même temps soucieux d'éviter toute stigmatisation de leur groupe de pairs.

Cette étude contribue à interroger le rôle de l'école dans la diffusion des savoirs sur les normes et l'hétérogénéité linguistique ; elle contribue particulièrement à nourrir quelques réflexions sur la difficulté de didactiser certains apports de la sociolinguistique sans sacrifier les nuances et sans éluder les demandes sociales. Le cadre relativement récent d'un dispositif direct de promotion de l'égalité a été utilisé comme terrain expérimental pour cette étude qui a impliqué la participation d'un public d'élèves restreint avec un profil particulier. Ce public s'est montré globalement très réceptif à ce genre de cours, mais incapable de fournir des indices réellement intéressants permettant ne serait-ce que de former des hypothèses sur la question de l'opportunité d'élargir le cadre et de viser un public tout venant de lycéens. Si on observe de près les positions adoptées par les élèves interrogés à ce sujet, on se rend compte que, à l'instar de Kheira que nous avons présentée en détail, leurs discours sont essentiellement configurés par le dispositif de compétition dans lequel ils se trouvent, plutôt que par les échos qu'ils pourraient avoir des avis de la majorité de leurs pairs ; ils ne se sentent pas, ou ne sont pas légitimes pour énoncer des hypothèses sur les avis de leurs pairs situés hors dispositif de préparation à *Sciences Po*.

Même modeste, cette expérience semble montrer qu'il serait intéressant d'imaginer une didactisation de certains apports de la sociolinguistique, qui est maintenant une discipline avec beaucoup d'années d'histoire, en direction du public lycéen. Pour aborder la variation dans la langue, la construction de la hiérarchie des variétés et les rapports sociaux ancrés dans les pratiques langagières et pour espérer faire évoluer un peu les stéréotypes sur la langue et les attitudes normatives circulaires et autodestructrices de certains locuteurs, le seul cadre possible ne devrait pas être la licence de lettres ou sciences du langage.

Références bibliographiques

- BAUTIER E., 1995 : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, Paris.
- BAUTIER E., ROCHEX, J.Y., 1998 : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin
- CANDEA M., *à paraître*, L'accent dit de banlieue, une mode ? Etude auprès de lycéens en ZEP inscrits dans une dynamique de réussite scolaire, in *Modes langagières dans l'histoire*, SIOUFFI G. (dir.)
- CANDEA M., *à paraître*, Emergence du discours politique des jeunes lycéens dans et par le dispositif de la convention « éducation prioritaire » de l'IEP Paris (Sciences Po), in *Analyse du discours et demande sociale*, Cislaru G., Sitri F., Véniard M., Peeters.
- DELHAY C., 2006, *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*, Hachette Littératures, Paris.
- DHUME F., *Ecole et discrimination : une frontière intérieure*, ACT, conférence du 26 mai 2009 à Marseille, enregistrement téléchargeable sur <http://www.approches.fr/Ecole-et-discrimination-une>.
- FAGYAL Z., 2003, La prosodie du français populaire des jeunes : traits héréditaires et novateurs, in *Le Français aujourd'hui*, 143, n°spécial "Français de l'école et langues des élèves : quel statut, quelles pratiques ?", pp. 47-55.
- HAY, J. & DRAGER K., 2007, Sociophonetics, in *Annual Review of Anthropology*, vol. 36, 89-103.
- JAMIN M., 2005, *Sociolinguistic variation in the Paris suburbs*, [thèse, Univ. of Kent at Canterbury].
- LABOV W., 2006, A sociolinguistic perspective on sociophonetic research, in *Journal of Phonetics*, vol 34, issue 4, 500-515.
- LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, [thèse Univ. Grenoble 3].
- LEHKA I., LE GAC D., 2004, Identification d'un marqueur prosodique de l'accent de banlieue: le cas d'une banlieue rouennaise, in *Actes de MIDL 2004*, ENST, Paris.
- LEHKA, I., 2007, *Accent de banlieue. Approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise* [thèse Univ. Rouen]
- LIPPI-GREEN R., 1997, *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*, Routledge, London - New York.
- MELLIANI F., 1999, *Immigrés ici, immigrés là-bas. Comportements langagiers et processus identitaires: les cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise* [thèse Univ. Rouen].
- MOÏSE C., 2002, Pour quelle sociolinguistique urbaine ?, in *Pratiques langagières urbaines, enjeux identitaires, enjeux cognitif*, VEI Enjeux, n° 130, CNDP, Paris, pp. 75-87.
- MOREAU, M.L et alii, 2007, *Les accents dans la francophonie. Une enquête internationale*. Coll. Français et sociétés, 16, E.M.E et InterCommunications, Belgique.
- PAVEAU MA., 2006, *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- RIOU C., TIBERJ V., 2003, *Biais sociaux et procédure de recrutement, l'exemple de l'examen d'entrée à Sciences Po, 1ère année – Septembre 2002. (Conclusions d'enquête : http://www.cevipof.msh-paris.fr/publications/notes_etudes/scpo2003.pdf)*
- RUBIN D. L., 1992, Non language factors affecting undergraduates' judgements of non native English-speaking teaching assistants. In *Research in Higher education* 33(4), 511-531.
- VERNET M., TRIMAILLE C., 2007, Contribution à l'analyse de la palatalisation en français parlé contemporain, in Hornsby D., Jamin M. (edd.) *Nottingham French Studies* 46, 2, *Sociolinguistic Variation and Change in France*, 82-99.