



HAL
open science

Tensions discursives et construction d'une figure féminine rebelle en contexte scolaire

Claudine Moïse, Martine Pons

► **To cite this version:**

Claudine Moïse, Martine Pons. Tensions discursives et construction d'une figure féminine rebelle en contexte scolaire. Éditions Lambert Lucas. Identités, conflits et interventions d'ordre sociolinguistique, pp.259-266, 2018. hal-01972742

HAL Id: hal-01972742

<https://hal.science/hal-01972742>

Submitted on 7 Jan 2019

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.

Claudine MOÏSE
Martine PONS
Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France

Tensions discursives et construction d'une figure féminine rebelle en contexte scolaire

Selon le Ministère de l'Intérieur (2016), sur les 15 000 noms qui figurent au fichier des radicalisés¹, 1954 sont des mineurs (soit 18%) dont une majorité de filles. En 2014 les femmes représentaient 10% des départs vers la Syrie ou l'Irak ; en 2016 elles constituent 35% du contingent de djihadistes français (1/3 d'entre elles sont des converties à l'Islam). On estime à ce jour que 220 françaises opèrent dans les rangs de l'État islamique. Leurs fonctions au sein de cette organisation sont multiples : combattantes, incitatrices, mères et donc formatrices d'une nouvelle génération d'embrigadé.e.s². Les profils de ces femmes sont divers ; elles sont diplômées ou pas, convaincues ou en quête d'un idéal, mariée ou à marier et les discours diffusés par les recruteurs s'adaptent à leur désir d'engagement. Bouzar et Martin (2016 : 356-357) ont modélisé six thématiques discursives qu'elles appellent « motifs d'engagement ». Trois d'entre elles semblent viser plus spécifiquement les jeunes femmes. Le « mythe de Daechland », face à « un sentiment de relégation ou d'injustice vécue », va dans le sens de la recherche d'une « communauté de substitution dans une société fraternelle et solidaire » ; le « mythe de Mère Teresa » fait écho à la recherche d'un « idéal humanitaire pour voler au secours des victimes de la guerre en Syrie », notamment les enfants ; le « mythe de la Belle au bois dormant » propose de trouver « conjoint idéal » aimant et protecteur dans la « pureté d'un amour conjugal ». Face à ces modèles de discours, qui donnent à voir une femme bienveillante, idéaliste et pleine d'humanité, on ne peut aujourd'hui nier des motivations qui relèvent du combat et de la prise d'armes, autour de ce que l'on pourrait identifier à une figure de « guerrière ». « L'époque où les femmes de l'État islamique ne combattaient pas est désormais révolu » (Thomson 2016 : 182).

Au cours de l'année scolaire 2016-2017, nous avons mené une enquête ethnographique au sein d'un lycée de l'agglomération grenobloise, dans un quartier dit « populaire » et auprès d'une classe de seconde pour essayer d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : *Les tensions idéologiques en circulation et les assignations dans les discours sur le féminin peuvent-elles participer de la construction d'une femme « rebelle » ?* Il s'agit de voir comment un discours, qui mobilise des thématiques autour d'un féminin « rebelle », « dans l'opposition », s'alimente des idéologies circulantes et des tensions à l'œuvre dans un espace discursif singulier, celui du contexte scolaire³.

1. Ancrage théorique et méthodologie de l'enquête

Notre étude va dans le sens d'une sociolinguistique critique des discours (Heller 2002, Moïse 2009), qui consiste, par une démarche ethnographique inductive, à saisir les idéologies discursives en circulation dans les discours, et à analyser les intérêts et enjeux de pouvoir des acteurs de ces discours. L'arrière-plan de nos analyses est celui des questions

¹ Ces personnes sont recensées dans une base de données récente : le Fichier des signalements pour la prévention de la radicalisation à caractère terroriste (FSPRT). Créé en mars 2015 par un décret confidentiel, il énumère les islamistes radicaux français ou résidents sur le territoire qui sont signalés et suivis.

² Voir « Les femmes dans le Djihad » France Inter, <https://www.franceinter.fr/emissions/l-enquete/l-enquete-08-janvier-2016>

³ Loin de nous l'idée de penser que tout discours reposant sur ces thématiques puisse façonner des profils de jeunes femmes djihadistes mais, il s'agissait de montrer que ce discours existe et qu'il peut aussi servir les idéologies discursives mobilisées par certains embrigadeurs et donc toucher des sensibilités.

sociolinguistiques de genre (Holmes et Meyerhoff (éds) 2004, Duchêne et Moïse (éd) 2011, Greco (éd) 2015) et, plus précisément, les rapports de genre en milieu scolaire (Collet 2013, Moody et Alii 2013).

L'enquête ethnographique s'est déroulée dans un lycée général et technologique (de la seconde au BTS) de 1281 élèves et la problématique de notre recherche rejoint les préoccupations des personnels de ce lycée, soucieux de se mobiliser contre les inégalités sexuées, comme le mentionne leur projet d'établissement. En effet, le lycée participe de façon étroite au montage de projets avec la Maison de l'égalité de la ville, il a pris part à la journée du 8 mars à travers le travail des documentalistes autour d'ateliers d'écriture, il a favorisé la mise en place d'ateliers d'expression orale, d'ateliers d'éducation à la sexualité animés par des enseignant.es, l'infirmière, des assistants d'éducation (AED), des conseillers principaux d'éducation (CPE). Finalement l'équipe de direction (Proviseure et Proviseure adjointe), deux femmes, est particulièrement sensible à cette question.

Le lycée accueille des élèves de 7 collèges environnants dont 5 classés en Zone d'Éducation Prioritaire et le personnel déplore une mixité sociale qui s'émousse au fil des ans. La classe de seconde que nous avons suivie se compose de 25 élèves dont 13 filles. Cette classe se caractérise par de lourdes difficultés personnelles. Notre corpus est constitué de notes de terrain, alimentées d'observation de classes, de présence aux conseils de classe, de participation à divers ateliers (éducation à l'égalité, techniques d'expression, éducation à la sexualité, d'éducation morale et civique), de conversations informelles avec les équipes de direction, pédagogique, éducative (CPE et AED), l'infirmière, les documentalistes, les élèves. Il est composé aussi d'analyses de traces à partir de divers documents, tels les textes et dossiers institutionnels, les supports de communication, les bulletins scolaires, les supports pédagogiques. Parallèlement nous avons mis en place 7 focus groupes - mixtes pour la plupart - composés chacun de 3 ou 4 élèves, et menés par un.e AED à partir d'un protocole de questions ouvertes centrées sur les relations entre élèves. Par ailleurs, nous avons mené une série d'entretiens semi directifs avec les différents acteurs de l'établissement. Nous avons également distribué des questionnaires à tous les élèves des 11 classes de secondes (hors filières sport) afin de repérer les modes d'échanges entre les filles et les garçons en situation de tension, et l'émission-réception des discours/insultes sexistes. 251 questionnaires nous ont été retournés remplis.

2. Prises de parole des filles et affirmation de soi

Il s'agit de voir ici comment certaines filles sont dans une forme d'affirmation d'elles-mêmes, au-delà des normes imposées.

Une résistance à l'ordre socio-scolaire et des adresses pédagogiques directes

Face aux règles scolaires, mixité et expression du corps en cours d'Éducation Physique et Sportive par exemple, les filles manifestent une certaine réticence. Bien souvent, elles ne se mélangent pas dans un groupe avec les garçons et, lors du cours d'acro-sport, résistent aux consignes, même si cette attitude peut traduire un rapport parfois complexe à son propre corps. L'enseignante dit souvent interpellé les élèves pour qu'elles s'adaptent à son cours : *Elles ne veulent pas montrer leur bassin, elles ont des longues robes, elles ne veulent pas qu'on les touche. Elles baillent. Elles disent « détester » le sport. Certaines s'auto-déclarent inaptas - problèmes de dos imaginaires ou de règles... à toutes les séances !* (notes de terrain, observation d'un cours d'EPS, 19 janvier 2017).

Lors des cours, les filles ne sont pas effacées non plus ; elles participent de façon soutenue aux échanges pédagogiques ou, à l'inverse, manifestent de la nonchalance quand il s'agit de signifier l'évidence des bonnes réponses. Dans un cas comme dans l'autre, elles affirment leur présence. Ainsi, face à des matières que certaines d'entre elles trouvent difficiles, comme les mathématiques, elles sont dans une volonté de comprendre. Lors d'une discussion informelle avec certaines élèves, elles se « rebellent » contre leur professeur, que par ailleurs, elles estiment parce qu'il les fait travailler : « *C'est un violeur ! On travaille trop* » (ef1⁴). « *Il y a trop de chiffres+ tu peux pas tu peux pas [...] déjà les chiffres c'était catastrophique ils ont rajouté les lettres dedans encore pire tu comprends rien* » (ef3). Lors du cours lui-même, les filles sollicitent bien davantage l'enseignant que les garçons et l'interpellent de façon assez directe : « *C'est pas que je suis pas d'accord, c'est que j'ai pas compris. Si j'ai capté mais ré-expliquez quand même* » (ef3). À propos d'un chiffre écrit au tableau par l'enseignant : « *Vous le sortez d'où ?* » (ef2). À noter également que durant l'année scolaire, 93% des exclusions de cours concernent les filles de la classe étudiée (pour les 13 classes de Seconde de l'établissement 54% des exclusions touchent les filles)⁵.

Une ambition scolaire affirmée

Dans les questionnaires que nous avons distribués, il est apparu que les filles de la classe observée (comme pour les autres élèves de seconde) exprimaient une ambition plus marquée que les garçons quant à leur avenir. 8 filles sur 12 pour 3 garçons sur 10 disent avoir un projet professionnel et 6 filles sur 8 visent un métier de niveau bac +5 minimum. Mais cette ambition est contrée par les décisions des conseils de classe. Lors des focus groupes, les filles manifestent le même genre de désirs (« *ah un rêve ?+ moi ? c'est d'être dentiste et chirurgien-dentiste* (ef7) / « *moi c'était pharmacienne et vu que les notes il y en a qui sont [...] ou sinon prof histoire ça m'intéresse moi* » (ef10)).

Toutefois, face aux souhaits émis au deuxième trimestre, le principe de réalité fait son œuvre, aussi les filles révisent-elles leurs ambitions à la baisse au troisième trimestre. Leurs vœux se révèlent moins ambitieux que ceux des garçons. Elles demandent ainsi davantage une orientation en première Économique et Sociale alors que les garçons visent la filière Scientifique. De surcroît, peu d'avis favorables ont été donnés aux vœux des filles. Au dernier conseil de classe, il leur est proposé une orientation en première STMG, (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion), perçue comme non prestigieuse et souvent choisie par défaut. Dans son bureau et après un conseil de classe, une membre de l'équipe éducative et de direction s'interroge sur le sens à donner à ces choix « *Est-ce que les filles issues de l'immigration s'autorisent moins à s'orienter vers les filières générales ?* » (EE1⁶). Dans la compétition avec les hommes, le stéréotype selon lequel les femmes seraient moins aptes qu'eux pour l'abstraction (les filières scientifiques « demanderaient davantage de virtuosité, d'inventivité, d'originalité créatrice ») fonctionne comme une prophétie auto-réalisatrice, puisque les filles se construiraient comme responsables de leur propre échec et de leur manque de confiance.

3. Les discours sur les filles de la part des équipes éducative et pédagogique

⁴ La convention pour nommer l'interlocuteur-trice est la suivante : « e » représente « élève », « f » représente filles et « n° » renvoie à un prénom.

⁵ Extractions du logiciel de gestion des sanctions/punitions de l'établissement

⁶ EE = équipe éducative et de direction + numéro de la personne

Face à ces prises de position affirmées des filles, on peut se demander dans quelle mesure les discours des enseignant.e.s, qui disent s'appuyer sur leurs expériences avec les élèves, ne participent pas des représentations qui circulent, et les alimentent.

L'attitude « virile » des filles

La façon de désigner les filles de la part des équipes pédagogique et éducative s'appuie sur des processus de catégorisation, de généralisation et d'essentialisation, en lien avec des attributs traditionnellement masculins, processus qui entretiennent la représentation qu'ont les filles d'elles-mêmes. À propos d'une fille d'une autre seconde qui a été renvoyée du lycée suite à un conseil de discipline, l'équipe éducative a pu juger de la sorte l'élève : « À la moindre remarque elle rentre dans le conflit » (E 10⁷) ; « c'est une grande gueule+ c'est la fille de quartier qui se fait respecter de cette façon-là ». « C'est un pitbull [...] Cette jeune elle va pourrir la vie jusqu'à l'intimidation physique. Elle fait 1m75 [...] Puis elle est massive+ elle est pas grosse mais elle est massive et elle en rajoute avec des vestes massives » (EE2) ; « Elle a du charisme. C'est un caïd dans la classe. [...] Pas sincère. Masculin très très pas dégrossi quoi+ et euh et puis dans sa façon de parler elle parle avec des ch elle a un défaut de prononciation c'est puis elle parle un peu de façon banlieue quoi+ et euh pas ses parents pas du tout d'ailleurs » (EE1).

La reproduction des stéréotypes de genre

À l'inverse, les appréciations sur les bulletins scolaires présentent des différenciations sexuées contre lesquelles certaines élèves se rebiffent. D'un côté, elles peuvent donc être perçues comme « trop garçon » et d'un autre comme « trop fille ». En ce sens, on peut se demander quel serait le juste comportement féminin. On trouve, en effet, dans les bulletins scolaires des qualités laudatives, reposant sur la docilité, qui seraient spécifiques au féminin, « de la bonne volonté, présence attentive, souriante, disponible », mais qui pourraient très vite être perçues négativement, comme le montrent certains jugements négatifs spécifiques, « passive, irrégulière, manque de confiance en elle, faible, décevante, négative ». Ces appréciations, quelles qu'elles soient, témoignent d'une situation subie en raison d'une incapacité à s'améliorer, à être actrice, ou à répondre aux attentes professorales et sont le reflet d'une structuration sexuée des jugements professoraux (Blanchard et al. 2016) quand les garçons seront souvent perçus comme entreprenant et actifs.

4. Une résistance à l'assignation de genre

Face à tous ces jugements les filles semblent lutter sur plusieurs fronts.

Résistance aux rôles genrés

En dehors de l'école, les filles tentent aussi de revendiquer une égalité, notamment dans la répartition des tâches. Lors d'un focus groupe une élève décrit sa réalité, tout en montrant combien elle tente de la déjouer, « des fois **je suis le souffre-douleur** des fois des fois je suis+ des fois on me donne beaucoup de tâches ménagères parce que mes deux grands frères ben ils font jamais jamais jamais déjà ils font jamais leur lit jamais la cuisine jamais le ménage rien du tout en gros je suis une femme de ménage je crois à la maison [...] **bon je fais le minimum je range ma chambre** » (ef2). Cette résistance est signifiante dans la façon dont les filles se

⁷ (E), selon nos conventions renvoient à un.e enseignant.e.

sont nommées lors de l'atelier d'éducation à la sexualité, quand l'animatrice leur a demandé de s'attribuer un nom d'animal. Elles étaient lion (« *lion c'est mieux que lionne* » affirme l'une d'elle) aigle, serpent, chat, girafe, oiseau, dans des images de force, de puissance, de ruse ou de liberté.

Dans la cadre de l'école et dans une conscience aigüe des enjeux de pouvoir, de domination et d'assignation, contre toute sujétion, elles refusent d'être jugées par l'équipe de direction sur leur apparence physique plutôt que sur leurs compétences scolaires, comme cette jeune fille l'évoque pour relater un échange avec la proviseur adjointe « *elle [proviseuse adjointe] me demande mes absences+ où tu habites+ tu es venue au lycée sans faire d'appel [...] l'année prochaine tu seras plus là+ pourquoi tu es toujours en retard+ c'est parce que le matin tu traces tes sourcils [...] c'est du n'importe quoi+ elle a pas les sourcils comme moi+ elle parle pas de mes notes* » (ef3).

Prise de parole interactionnelle

Les filles, à travers leurs prises de parole, peuvent aussi se montrer sur la défensive, notamment à l'égard des garçons. On a pu noter des attaques qui se calquent sur un parler direct qui refuse toute forme de domination masculine (Pahud 2017) : « *C'est un mythe* » « *On s'en bat les couilles* » (ef1). Lors d'une altercation entre deux élèves, la fille réplique avec virulence à l'attaque du garçon qui la traite de « fragile » : « *fragile ! il fait trop le malin là* » (ef6). Ainsi pour se protéger et résister à ce qui est perçu comme des injonctions hégémoniques, les filles adopteraient, en opposition, des normes dites masculines (Rubi 2005, Milano 2012). Les filles disent aussi très fort ce qui les choque, les bouscule, les dérange. Lors de focus groupes mixtes, on s'est rendu compte, combien, elles pouvaient mobiliser la parole comme le montre cet extrait où ef2 donne du fil à retordre à son camarade en prenant le pouvoir interactionnel.

- (1) ef2 : c'est en gros comme les messages sauf en gros on peut s'envoyer des photos regarder les storys des autres euh c'est ça en fait
- (2) eg5 : c'est pas un site web
- (3) ef2 : ah c'est comme une application c'est comme Facebook mais c'est bon c'est Snapchat c'est la même chose ils te disent sites web les applications tu penses direct à Snapchat + **t'es pas d'accord+ c'est la même**
- (4) eg5 : **non** c'est pas tout à fait pareil Snapchat c'est une application Facebook tu peux y aller à partir d'Internet+
- (5) ef2 : **ouais mais** tu l'as téléchargée à partir d'Internet Snapchat aussi/ App Store/ c'est la même chose
- (6) eg5 : ouais
- (7) ef2 : voilà+ c'est la même chose+
- **(8) eg5 : pourquoi pas+**
- (9) ef2: **ouais** Instagram aussi après Whattpad aussi mais ça c'est pour les filles c'est pour les chroniques mais bon je crois pas tu vas sur Whattpad euh **eg5 (Rires)**
- (10) eg5 : elle a dit mon nom je suis plus anonyme

Ils discutent au sujet de l'application « Snapchat » et, tout au long de cet échange, c'est ef2 qui maîtrise la progression thématique. Ses tours de parole sont plus longs, elle va contrer les propos de eg5 en utilisant une réfutation (« t'es pas d'accord+ c'est la même », puis une concession (tour 5 « ouais mais »), et enfin une clôture (« voilà) pour montrer qu'elle a raison. Elle va plus loin quand, dans une forme d'humour et de prise interactionnelle sur ef5, elle le

nomme, alors qu'elle sait très bien qu'il faut rester anonyme (tour 10 « elle a dit mon nom je suis plus anonyme »). Ainsi, les filles semblent à la fois résister aux assignations sociales de genre, en s'affirmant dans des formes d'opposition, mais aussi conforter peut-être les assignations identitaires qui leur sont attribuées par les enseignant.e.s, les équipes de direction et éducative, parfois de façon directe et contradictoire. Les représentations en circulation, portées par des personnes légitimes et légitimées de l'école, joueraient donc sur les comportements des énergies adolescentes.

Conclusion

Ainsi, malgré parfois certains discours de reproduction sociale autour du féminin, tels qu'elles peuvent aussi les émettre lors des focus groupes, « *ouais j'ai jamais vu un homme habillé vulgairement tout le temps les femmes* » et « *si elle est sortie avec plein de garçons elle a fait des trucs pas bien avec des garçons ben ça va créer **une réputation de ben de pute hein*** » (ef2), les filles s'affirment contre l'ordre social, rebelles. Il n'est donc pas étonnant que ce topic discursif traverse aussi les discours de propagande guerrière de l'État islamique qui vise les filles ; ces discours peuvent parfois les conforter dans leur désir d'affirmation et on peut supposer, à l'image de Safya (Thomson 2016 : 181) que certaines jeunes filles, en quête identitaire, se retrouvent dans cette image de combattante : « Moi quand je suis arrivée en Syrie, j'avais envie de prendre les armes. Je sais pas, c'était peut-être bête, hein, mais j'avais ce sentiment de puissance ».

Les confrontations et tensions idéologiques sur ce thème entre les adultes et les jeunes filles s'entretiennent dans les discours en circulation, repris en dialogisme et en stéréotypie. Cette critique des femmes opposées à un certain ordre social établi n'est pas nouvelle ; elle réaffirme le mythe de l'Amazone, guerrière et ambitieuse (Rosier 2018 : 31), et permet de justifier ce que seraient certaines femmes, sorcières, mauvaises filles, incorrigibles, crapuleuses, rebelles (Rubi 2002, 2005, Blanchard et Niget 2016), pétroleuses (Lagorgette 2011), depuis bien longtemps. Les discours entretiennent alors des comportements qui eux-mêmes alimentent les discours, quand pour échapper à la domination, on lui donne matière à exister.

Références

- Amossy R., 2015 [2010], *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris, PUF
- Bergson H., 2013 [1900], *Le rire : essai sur la signification du comique*, Paris, Flammarion
- Blanchard V. et Niget D., 2016, *Mauvaises filles, Incorrigibles et rebelles*, Éditions Textuel
- Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard
- Bouzar D., 2015, *La vie après Daesh*. Clamecy, Les éditions de l'atelier
- Bouzar D. et Martin M., 2016, « Pour quels motifs les jeunes s'engagent-ils dans le djihad », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, volume 64, issue 6 : 353-359
- Brown P. et Levinson S., 1987, *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, CUP.
- Charaudeau P., 2000, « Une problématisation discursive de l'émotion. À propos des effets de pathématisation à la télévision. » Dans Plantin C., Doury M. et Traverso V. (éds.), 2000, *Les émotions des interactions*. Lyon, PU de Lyon, chapitre 6, 125-156
- Collet I., 2016, « Des garçons « immatures » et des filles qui « aiment ça » ? », *Recherches & éducations* [En ligne], 9 | Octobre 2013, document 2, mis en ligne le 03 septembre 2013, consulté le 18 juin 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1722>
- Duchêne A. et Moïse C., 2011. *Langage, genre et sexualité*, Montréal, Éditions Nota bene

- Foucault M., 1971, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard
- Fracchiolla B., Moïse C., Schultz-Romain C. et Auger, N. (éds.), 2013, *Violences Verbales*. Rennes, PU de Rennes
- Giddens A., 1991, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity
- Goffman E., 1973 [1953], *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*. Paris, Minuit
- Greco L. (dir.), 2015, « Genre, Langage et Sexualité : données empiriques », *Langage et Société* : Paris, éditions MSH, n° 152
- Heller M., 2002. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Didier. Paris, Didier
- Holmes J. et M, Meyerhoff (Eds), 2004, *The Handbook of Language and Gender*, Blackwell, LA.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- Klemperer V, 1996 [1975], *LTI, la langue du IIIe Reich*, Éditions Albin Michel
- Lagorgette D., 2011, « À qui la faute ? La femme révoltée, monstre pour le droit et le bon père de famille », *Le genre une question de droit, Jurisprudence Revue critique*, n° 80, 143-155
- Maingueneau D., 2002, *L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours*. <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Ethos.pdf>
- Milano H., 2012, *Les roses noires*, Film, production Comic Strip Production, FR 3 Méditerranée, France 3 Paris-Île-de-France
- Moïse C., 2009, *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*, Habilitation à diriger des recherches, Université Rabelais de Tours
- Moïse C., Auger N., Fracchiolla B. et Romain C., 2008, *La violence verbale. Espaces politiques et médiatiques. Tome 1. Des perspectives historiques aux expériences éducatives, Tome 2*. Paris, L'Harmattan
- Moïse C., Budach G. et Kahn E., 2014, « Mondialisation et redéfinition territoriale. Une certaine vision du Canada francophone », *Séries monographiques en sciences humaines*, vol 15, 157-190
- Moody Z., Piguat C., Barby C., et Jaffé Ph. D., 2013, « Violences entre pairs : les filles se distinguent », *Recherches & éducations*, n° 8
<http://rechercheseducations.revues.org/1562>
- Pahud S., 2017 « T'as du clito : analyse socio-discursive des pratiques langagières et identitaire des trois héroïnes principales du film *Divines* », dans Auzanneau M., Lambert P. et Maillard-de La Corte Gomez N., *Parole de jeunesse – La part langagière des différenciations sociales*, Glottopol, n° 29 : 135-150
- Ogien R., 1993, *Un portrait logique de la haine*, Éditions de l'éclat
- Rabatel A., 2012, « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°56, 23-42
- Rainville P., 2015, « Paroles de déraison et paroles de dérision : les excès de langage à l'épreuve du droit criminel canadien », *Revue juridique Thémis*, n° 49, 35-132
- Rubi S., 2005, *Les «crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Paris, PUF
- Saidi I., 2016, *Djihad : la pièce*, Paris, Pixl
- Sibony D., 2010, *Le sens du rire et de l'humour*, Paris, Odile Jacob
- Thomson D., 2016, *Les revenants*, Paris, Le Seuil
- Vernet S., 2016, *Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton*, thèse de doctorat, universités de Grenoble et de Moncton

