



HAL
open science

“ C’est celui qui le dit qui l’est ”. Interactions adolescentes et expression de soi

Laurence Buson, Claudine Moïse, Cyril Trimaille

► To cite this version:

Laurence Buson, Claudine Moïse, Cyril Trimaille. “ C’est celui qui le dit qui l’est ”. Interactions adolescentes et expression de soi. Trimaille Cyril, Pereira Christophe, Ziamari Karima et Gasquet-Cyrus Médéric. Sociolinguistique des pratiques langagières de jeunes. Faire genre, faire style, faire groupe autour de la méditerranée, UGA, Éditions, 2020. <hal-03022892>

HAL Id: hal-03022892

<https://hal.science/hal-03022892v1>

Submitted on 29 Mar 2021

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.



HAL Authorization

« C'EST CELUI QUI LE DIT QUI L'EST » :

INTERACTIONS ADOLESCENTES ET EXPRESSION DE SOI

Laurence Buson, Claudine Moïse, Cyril Trimaille

Laboratoire Lidilem – Université Grenoble-Alpes

Résumé

Depuis une quinzaine d'années, de nombreux travaux se sont intéressés à la variation dans les pratiques langagières de jeunes locuteurs, le plus souvent de genre masculin, descendants de migrants et vivant dans des quartiers populaires et/ou de banlieue. Dans ce chapitre nous faisons le choix de nous intéresser aux pratiques langagières, discursives et interactionnelles d'adolescent.e.s, ne correspondant pas aux sujets prototypiques de ces nombreuses études sur les parlars dits jeunes et/ou de banlieue. Ici, sont donc analysés les échanges de trois jeunes locutrices n'appartenant pas (ou n'étant pas assignées à) des groupes de pairs de zones suburbaines, dont les échanges ont été enregistrés lors d'un *focus group*.

Dans une perspective sociolinguistique qualitative, interprétative et compréhensive, sont explorés les aspects discursifs et interactionnels de leurs activités langagières (plus que les seules dimensions segmentales ou lexicales), et particulièrement le rôle des procédés dialogiques dans la présentation de soi et dans la construction d'une solidarité de groupe. Par l'analyse de trois « temps » interactionnels spécifiques – un récit co-construit d'un événement passé, une discussion, et une mise en scène parodique – cet article met en lumière les dynamiques de négociation de rapports de places et de connivence, de mise en scène de soi et de construction d'une solidarité entre pairs, notamment par la stylisation, fréquente, de la parole de l'autre et de la sienne propre.

La prise en compte micro-sociolinguistique des divers procédés discursifs et interactionnels à l'œuvre dans les discours - les manières d'argumenter, de raconter et de se raconter - permet ainsi de mieux comprendre les modalités de construction d'une identité adolescente.

Mots clés : présentation de soi – identité adolescente – argumentation – narration – stylisation – analyse d'interactions

1. Introduction

Les études sociolinguistiques, notamment sur les pratiques langagières de jeunes, montrent que les éléments de variation sont avant tout caractéristiques de l'oral (Auzanneau, 2009 ; Billiez & Trimaille, 2007 ; Gadet, 2003), que ces pratiques actualisent des compétences communicatives et interactionnelles (Auzanneau, 2009 ; Auzanneau & Leclere-Messebel, 2007 ; Lodge, 1999) et notamment des jeux rhétoriques (Moissinac & Bamberg, 2004) et que, contextualisés, à l'instar de nombre de comportements verbaux ou non verbaux, ils sont potentiellement porteurs/marqueurs de positionnements interpersonnel, social, d'affirmation de soi et d'identité. En cela, on ne saurait les distinguer de la constante construction d'ethos discursif et langagier qui caractérise avec plus ou moins de force toute prise de parole (Amossy, 2010a ; Gumperz, 1989 ; Kremnitz, 2008).

Le parti pris au sein du projet *Approche comparée des parlars jeunes en milieu urbain*, pour sa partie française, était de chercher à étudier les pratiques langagières de jeunes locuteurs que l'on pourrait considérer comme des jeunes sujets « lambda », c'est-à-dire qui ne seraient pas assignés à des groupes de pairs de zones suburbaines, dont les parents ou grands-parents ont migré d'Afrique. C'est la raison pour laquelle nous observons et analysons dans le présent chapitre des échanges entre des adolescentes choisies parce qu'elles ne correspondent pas aux sujets prototypiques de nombreuses études : adolescent plutôt de genre masculin, de banlieue

ou d'un quartier populaire, recruté parce qu'il a recours à des traits d'une soi-disant/supposée « variété jeune ».

Comme nous avons déjà tenté de le faire ailleurs (Buson, 2009,; Trimaille, 2007 ; Trimaille & Lambert, 2009) nous nous attachons à explorer les aspects discursifs et interactionnels de ces pratiques langagières et particulièrement le rôle des procédés dialogiques dans la présentation de soi (*cf.* partie 4). Mais avant (partie 3), nous relèverons un certain nombre de traits linguistiques, dans une perspective sociolinguistique interprétative et compréhensive, pour tenter de saisir le sens que les acteurs sociaux donnent à leurs actions parmi lesquelles leurs activités langagières. Cette démarche rejoint et complète celle de Trimaille et Lambert :

La diversité des traits utilisés pour styliser, particulièrement les traits voco-prosodiques, conforte le choix de l'approche qualitative, interactionnelle et multi-niveaux, pour chercher à saisir le sens social non de variantes isolées, mais de traits en co-occurrences. » (Trimaille & Lambert, 2009).

2. Contextualisation et présentation du corpus

L'interaction choisie pour l'analyse est un polylogue qui s'est déroulé dans le cadre d'un *focus group* (désormais FG) auquel participent quatre locuteurs montpelliérains : trois adolescentes scolarisées en classe de 4^e (Ma., An. et Il. ont toutes les trois 13 ans au moment du FG et leurs parents appartiennent à la classe moyenne) et un assistant d'éducation (désormais AE). Ce FG a été mené et enregistré au collège par l'AE qui était chargé à la fois d'animer la discussion et d'introduire différents thèmes en relation avec la vie et les représentations des élèves (questions/thèmes du FG)¹. La discussion dure 33'30. L'analyse porte sur 8 minutes de FG, situées vers la fin de l'interaction, pendant lesquelles les trois adolescentes mènent à bien diverses activités langagières : elles se livrent à une stylisation parodique (corpus interview parodique, annexe 1), conversent sur leur avenir en l'absence de l'assistant d'éducation (corpus conversation, annexe 2), et co-construisent une narration (corpus narration, annexe 3). C'est sur la base de ces activités différentes que nous avons scindé le corpus en trois sous-corpus que nous analyserons d'abord d'un point de vue formel, avant de nous intéresser aux aspects discursifs et interactionnels.

3. Éléments de description : de l'analyse linguistique au focus sur les spécificités discursives

Cette partie présentera les analyses à différents niveaux linguistiques : les aspects syntaxiques et lexicaux, puis phonétiques, et enfin la dimension discursive.

3.1. Au plan de la syntaxe et du lexique

Les phénomènes variationnels que l'on peut observer dans notre corpus sont assez conformes à différentes descriptions d'usages oraux polygérés, caractérisés par la proximité sociale et souvent considérés, de façon un peu hâtive, comme populaires ou jeunes. Une recherche menée auprès de jeunes stagiaires en formation continue en Ile de France (Auzanneau, 2009) montre que le français utilisé présente « les caractéristiques de l'oral adapté aux situations informelles » marqué par des traits tels que : la négation simple, l'inachèvement, la reprises, la répétition, la dislocation du sujet, l'usage fréquent de déictiques, la parataxe, la fréquence faible de connecteurs, un lexique courant, des élisions d'unités grammaticales ((il faudrait que), neutralisation du genre. [...]. La description de ces discours montre donc que la

¹ Thèmes : FG 1 : filles/garçons ; beaux garçons belles/filles ; petit.e.s copains/copines ; l'avenir ; inquiétudes par rapport à l'avenir.

langue parlée par les jeunes observés ne présente que peu de spécificités permettant de noter l'émergence ou l'originalité d'un parler ou d'une langue. (Auzanneau, 2009 : 879).

Nous retrouvons ces phénomènes dans le corpus étudié ici, comme par exemple la négation simple (iwp2, 11, 24 ; nar5, 11, 26 ; conv3, 4, 5, 6, 8, 13, 15, 16, 18), les reprises et l'inachèvement, la dislocation (conv36-38), les fréquentes élisions d'unités grammaticales (conv18).

- ipw1 Ma ouais le sujet de l'avenir qu'est-ce que voilà tu vois + les filles et les garçons: c'était< c'est pas mal comme question les garçons
- ipw12 Ma non mais les bébés voilà quoi c'est> ((*interrompue par les rires*)) + non mais les bébés voilà c'est:< c'est toute ma vie pa(r)ce que vous tu< vous comprenez c'est: + je sais pas [jepa] c'est c'est s'en occuper c'est voilà c'est
- conv36-8 Il ma sœur aussi hein (...) ma sœur aussi ils lui ont proposé alternance quand elle est.allée en troisième
- conv18. Ma ouais (il) faut pas euh + moi euh je (l)ui dis <+

Seule la neutralisation du genre n'apparaît pas, aussi peut-être parce qu'il n'y a pas de reprise d'un nom féminin par un déictique qui pourrait alors être masculin.

Le lexique est courant sans marque spécifique estampillée « jeune », même si nous notons la présence de lexèmes qui renvoient à l'usage d'axiologiques péjoratifs, et dont on peut se demander s'ils ne sont pas utilisés de façon privilégiée par des locuteurs jeunes : les verbes « adresser », « traiter », et « insulter » (nar95, 96).

3.2. Au plan phonétique

Dès les phases de recueil et de transcription, nous nous sommes posé la question de la présence de traits indexant une inscription/appartenance régionale, montpelliéraine et/ou méridionale. Plusieurs études variationnistes mettent en évidence un processus de nivellement dialectal. Elles montrent que la fréquence de certains traits méridionaux tend à se réduire de génération en génération (Armstrong & Pooley, 2010). Si l'on observe bien le maintien d'un certain nombre de schwas chez les trois locutrices (ainsi qu'une diérèse (nar36 : *hier*) une seule occurrence en finale nous semble toutefois pouvoir être considérée comme marquée régionalement (nar58 : *elle boîte*^o). On n'observe pas d'autres indicateurs diatopiques tels que la dénasalisation. Bien que l'on ne dispose pas d'études systématiques sur les caractéristiques phonétiques de la parole des jeunes montpelliérains, l'usage des trois jeunes filles apparaît assez conforme à une variété urbaine du sud assez fortement nivelée en regard de ce que l'on peut observer dans d'autres grandes villes situées en zone d'oc (Toulouse, Marseille).

Nous avons également cherché à repérer, dans la parole des trois jeunes filles, des variantes socialement marquées/marquantes, qu'elles renvoient, de façon toujours plurivoque, à une origine socio-économique et/ou linguistico-culturelle et générationnelle.

Le maintien de certains schwas n'empêche nullement que les simplifications de groupes consonantiques complexes et particulièrement la chute des liquides soient le phénomène le plus fréquent. Les /l/, s'ils sont plus souvent maintenus que les /r/, chutent fréquemment dans les pronoms sujets « il » et « elle » avant consonne. Ainsi, le taux de suppression des liquides se situe autour de 60% pour An. et Il. et monte à 87% pour Ma.. Nul besoin de développer le fait que ce trait n'est pas un trait jeune et qu'il est un exemple de marqueur (au sens de Labov, 1972), stratifié socialement et stylistiquement .

On peut également évoquer la présence de consonnes dentales affriquées (/t/ et /d/) chez les 3 adolescentes. Cette articulation est relativement fréquente chez Ma. et An. (environ 1 occurrence affricable sur 2 est affriquée). Néanmoins, la fréquence et l'intensité du phénomène sont moindres que dans d'autres corpus de productions d'adolescents grenoblois (Trimaille

2010) ; le phénomène est peu saillant perceptivement et beaucoup des affrications sont produites sur le /t/ du pronom *tu*.

Quelques autres traits marqués/non standard sont à relever. Un énoncé de Margot (conv41) actualise en effet une prosodie qui à certains égards rappelle celle décrite pour des jeunes banlieusards (Fagyal 2010, Lehka-Lemarchand, 2007) ; et les élisions courantes du /y/ de t(u) devant voyelle, de même que des phénomènes de contraction parfois jusqu'à l'élision d'autres voyelles (p(ar)ce que, s(u)icide,) rappellent celles notamment décrites par Fagyal (2010).

Au total, au plan phonétique, peu de phénomènes apparaissent immédiatement saillants, si l'on excepte peut-être les /E/ prépausaux (Gadet, 2007 : 83), qui, ajoutés aux « euh » d'hésitation (cf. la distinction entre ces deux réalisations dans Candea, 2002), donnent l'impression d'être fréquents au cours de certaines activités langagières (narration et stylisation parodique). La combinaison de ces deux phénomènes phonétiquement proches peut induire la perception d'un discours hésitant, dans lequel abondent les marqueurs du travail de formulation (Candea, 2000).

3.3. Particules discursives et E prépausaux

Parmi les traits qu'il nous a semblé intéressant de relever dans ce corpus, figurent les particules discursives (désormais PD). Ces « petits mots » émaillent tous les discours oraux quel que soit l'âge des locuteurs, et revêtent diverses fonctions interactionnelles dont la connivence et la recherche d'approbation ; ils sont généralement liés à la présence de polyphonie énonciative (Bruxelles & Traverso, 2001; Guerin & Moreno 2015). Ces traits sont particulièrement présents et saillants dans les parlers adolescents. Tagliamonte (2005), qui a étudié trois PD en anglais (*so*, *like* et *just*) auprès de jeunes canadiens âgés de 10 à 22 ans, constate par exemple que les PD seraient plus fréquentes chez les adolescents que chez les jeunes enfants et préadolescents². Une étude contrastive auprès d'enfants de 6/7 ans, menée par Slosberg Andersen, Brizuela *et al.* (1999) et portant sur l'anglais américain et l'espagnol aux États-Unis, ainsi que le français à Lyon, montre en outre que c'est en français que l'éventail de PD utilisé est le plus large. Les auteurs concluent alors que ces formes linguistiques sont davantage investies en français que dans d'autres langues, et que leur usage possède une valeur stylistique spécifique :

the major cross-linguistic difference among the three language groups was that the French children used significantly more of these markers generally [...], regardless of the role being portrayed" (Slosberg Andersen *et al.*, 1999 : 1347).

De la même manière, Kyratzis & Ervin-Tripp (1999) notent une présence massive de ces traits dans les moments de stylisation.

Pourtant, peu de recherches sur les pratiques langagières adolescentes ont pris en compte ces PD, comme le soulignent Andersen (2000), ou encore Tagliamonte (2005), qui insistent sur l'intérêt majeur que représentent ces marqueurs dans l'étude des pratiques langagières des jeunes.

Ces points de vue ainsi que l'abondance de ces particules dans notre corpus nous ont conduits à prendre en compte cette dimension dans l'analyse des interactions entre les trois adolescentes. Nous avons pu relever une vingtaine de ces mots et expressions qui ont prioritairement une fonction pragmatique et discursive : *ouais*, *ben/bah*, *hein*, *mais*, *tu vois*, *tu sais*, *tu comprends*, *quoi*, *oh*, *machin*, *là*, *voilà*, *en fait*, *franchement*, *euh*, *sérieux*, *enfin*, *et tout*, *genre* (cf. relevé dans tableau 1 en annexe). Nous verrons que ces PD, qui représentent environ 6% du nombre total de mots de notre corpus, assument des fonctions diverses et centrales dans les processus

² Elle constate aussi qu'ils sont plus fréquents chez les filles que chez les garçons, ce à tous les âges de son échantillon.

de présentation de soi et de cohésion de groupe, phénomènes déjà mis en lumière par Kyratzis et Ervin-Tripp (1999) qui montrent que ces marques indexent les relations d'amitié, d'intimité et de connivence.

Les /E/ prépausaux ont également fait l'objet d'une attention particulière, notamment quant à leur usage dans les moments de stylisation. Nous en avons relevé une petite quarantaine, leur présence étant plus marquée dans le corpus narratif (*cf.* tableau 2 de relevé en annexe). Ce phénomène phonétique, qui a été considéré tour à tour comme typiquement parisien, jeune, branché, ou encore féminin (Carton, 1999), est aujourd'hui appréhendé par certains auteurs comme ayant un fonctionnement comparable aux particules de discours tels que « quoi » (Hansen & Hansen, 2003). Cette proximité avec le fonctionnement pragmatique des PD ainsi que la difficulté, occasionnellement, à les distinguer des « euh » marqueurs du travail de formulation (Candea, 2000), nous ont conduits à les associer dans nos analyses (plus détaillées en partie 4).

3.4. La dimension discursive et l'activité narrative

Il nous semble donc que les éléments descriptifs ne permettent pas d'attester la présence massive de formes linguistiques décrites comme jeunes à quelque niveau que ce soit. Tout au plus pouvons-nous constater que certaines formes non standard relevées actualisent des tendances présentes dans des descriptions d'usages de jeunes locuteurs, formes qui ne nous semblent spécifiques ni de ces trois jeunes filles ni, plus largement, de pratiques langagières juvéniles.

En revanche, ce que l'on pourrait considérer comme caractéristique ou, en tout cas, saillant dans les échanges préadolescents et adolescents, est la compétence à négocier les rapports de places et de connivence (Auzanneau & Leclere-Messebel, 2007), à styliser son dire ou à développer une argumentation narrative. L'activité narrative (Oraofiamma, 2002, 2008 ; Ricoeur, 1990), dans un balancement avec l'action, est au centre de la construction du sujet. Histoire(s) de soi, mais aussi histoire(s) des autres ou de l'autre, permettent dans une distanciation et valorisation de s'affirmer comme sujet singulier, tout en jouant de connivence avec les interlocuteurs. La mise en discours narrative est une pratique des conversations entre pairs, enfants, jeunes ou adultes, et s'actualise dans des « histoires courtes » (Bamberg, De Fina & Schiffrin, 2011), quotidiennes et familiales. Mais la particularité de l'activité narrative adolescente tient sans doute à sa force argumentative et à son emphase manifeste (Andersen, 2000) et aux effets de mise en scène dans les interactions, qui participent à la « présentation de soi » (Amossy, 2010a, 2010b) et à la construction d'un ethos tout particulièrement à l'épreuve dans cette période de vie.

Ces aspects vont donc faire l'objet d'analyses plus fines dans la partie qui suit, qui s'articulera autour des différents moments et genres narratifs identifiés dans notre corpus, à savoir la conversation ordinaire, la mise en récit, et la stylisation parodique.

4. La construction d'une identité adolescente : analyse microsociolinguistique des interactions

4.1 Argumenter pour s'affirmer dans la conversation

Les procédés argumentatifs servent une visée persuasive mais reposent aussi sur des effets de *pathos*, élément traditionnel de la rhétorique (Rinn, 2008). Le *pathos* est l'effet émotionnel produit sur l'allocutaire (ce n'est pas systématiquement celui ressenti par le sujet parlant) et le recours aux émotions, dans un cadre de connivence, sert autant le polémiste à convaincre son auditoire de ses bons arguments qu'à susciter à son égard une certaine compassion (Moïse, 2012). Les émotions sont souvent liées et emboîtées aux argumentations logiques relevant du

logos et elles se répondent étroitement les unes les autres à des fins communes de persuasion et de d'émotion (Angenot, 2008).

La partie de l'échange à laquelle nous nous intéressons ici se déroule en l'absence de l'assistant d'éducation. Ma. et An. développent une série d'arguments pour persuader leur amie Il. de renoncer à suivre une scolarité en alternance. En l'espèce, il s'agit autant pour les énonciatrices de convaincre des biens fondés de leur propre point de vue que d'affirmer des opinions qui permettent une mise en avant de soi. L'argumentation, construite selon des procédés assez attendus dans la conversation, s'articule entre *logos* et *pathos* mais rend compte, avant tout, d'une forme de mise en scène de soi. L'éthos manifesté résulte alors d'un emploi relativement fréquent de PD dans des moments stratégiques de l'usage argumentatif.

Le topic conversationnel de cette séquence est centré autour de la question des études en alternance lancée par Il. à l'adresse de Ma. (conv3).

conv3. Il oh :: et franchement l'année prochaine les filles sérieux + et si l'année prochaine vous euh +> toi tu sais que^o: tu vas pas faire alternanceE: et tout

L'assertion assez claire formulée par Il. pose le cadre de la discussion « toi tu sais que^o: tu vas pas faire alternanceE ». Elle commence par situer le cadre temporel « l'année prochaine » mais semble avoir besoin d'un appui de vérité (ou de renforcement de son assertion qui contrebalance une possible hésitation, marquée par le « vous euh toi ») signalé par le terme d'adresse « les filles », doublement marqué par « franchement » et « sérieux » pour annoncer la suite de la discussion. Il. semble se mettre en retrait et laisser alors la portée argumentative à Ma. et An. dans un effacement énonciatif de son « je », phénomène que l'on retrouve aussi dans la phase de stylisations (cf. § 4.3). La particule d'extension (pour une synthèse Guérin et Moreno 2015) « et tout » vient confirmer à la fois le thème circonscrit et la mise en avant possible de Ma. et An., ce qui va d'ailleurs se confirmer dans les prises de parole suivantes.

Ma. va montrer qu'elle n'a pas le profil des élèves qui sont en alternance. Elle va donc utiliser un argument d'autorité en rapportant les propos de son enseignante. Ces propos sont appuyés par le « non mais » où le « mais » sert de renforcement pour affirmer une position d'affirmation de soi, signifiée aussi par l'expression d'une distinction « pour des gens comme toi ? c'est pas bien » (conv6). Ma. va filer ensuite les propos de son enseignante. Les « ouais », après les « non mais » marquent en amorce une valeur déontique, c'est-à-dire la position haute de Ma. vis-à-vis de Il. (elle lui dit ce qu'elle doit faire, c'est-à-dire ne pas choisir l'alternance) : « ouais + i(l) faut pas » (conv16 et 18). Cette position haute de Ma. est signifiée aussi par sa position énonciative dans une reprise anaphorique du « je » par le pronom appositif « moi » : « moi je (l)ui ai dit » (conv20), accentué par l'amorce en « mais » et le conclusif « ouaisE : » (que l'on retrouve tout au long de la conversation comme en conv37). Finalement l'argument s'actualise dans sa complétude démonstrative (« donc ») et injonctive (« fais ») : « (il) vaut mieux que tu fasses général. donc ?fais? général » (conv26), avec la valeur déontique, la mise en avant énonciative, le discours rapporté, et la causalité « pa(r)ce que moi j'ai demandé à la prof », tous ces procédés appuyés par un « mais » en amorce, un « ouais », et un « et tout » en conclusion (conv24).

On peut remarquer que cet argument (la question de l'école) est repris différemment par An. « désolée de te dire ça mais c'est un peu pour les moyennes ? en fait qui d+> ? e(lle)s ? aiment pas l'école + », c'est-à-dire par une exemplification à valeur de preuve. Et le « en fait » annonce la logique de la causalité. Argument de causalité qu'elle réutilise encore (conv15 et 17) et qui justifie l'injonction : « parce que toi i(l) faut pas que tu fasses ça si tu veux faire de^o la médecine », « Ilh+ i(l) faut que tu fasses générale hein ». Cet argument demande une validation avec le « hein » qui appuie la valeur déontique de l'injonction (conv15 et 17) voire de conseil (conv21). Le nouvel argument utilisé par An. (« tu vas te reprendre » (conv25) est marqué par une certaine empathie, c'est-à-dire, une attention à l'autre, qu'exprime le « si ça se trouve » ou le « tu vois », formes de modalisation argumentative (conv25 puis 38). On voit là que les formes

argumentatives utilisées par An. sont moins tournées vers elle-même que celles utilisées par Ma.. Et, pour preuve, le thème lancé par An. filé jusqu'en conv38 (« (en)fin tu peux te reprendre tu vois ») n'est pas repris par Ma. qui affirme avec toutes les modalités analysées plus haut, et notamment la prise de position énonciative en « je », le choix que doit faire Il. (conv39). Aux arguments rationnels, Ma. en ajoute un dernier plus personnel, arguant que si Il. choisit DP3, elles seront ensemble.

L'argumentation développée au cours de cette séquence de conversation par deux adolescentes concernant l'orientation de la troisième, au-delà de sa visée illocutoire et de son potentiel effet perlocutoire (persuasion), repose sur des moyens variés : affirmation énonciative, discours rapporté, causalités, injonctions (conv26 par exemple avec le « hein » de recherche d'approbation), procédés pour lesquels les mots du discours servent d'appui pour une plus grande expression de soi. C'est également le cas dans la suite de l'interaction, la narration collaborative à laquelle nous nous intéressons à présent.

4.2 (Se) raconter, évaluer, convaincre et renforcer les liens entre pairs : analyse d'une mise en récit

Cette partie de l'interaction se déroule après que l'assistant d'éducation est revenu dans la salle. Elle s'organise en deux mouvements, chacun suivant un fil thématique. Le premier thème (qui poursuit celui initié plus tôt dans la conversation) est introduit par une question de l'AE « est-ce qu'il y a d'autres choses qui peuvent vous inquiéter pour le futur ». Deux des adolescentes évoquent leur peur de ne pas réussir alors que la troisième, An., continue d'affirmer avec conviction et confiance son projet consistant à travailler dans le domaine de l'équitation. Mais l'évocation de l'éventualité d'un échec de ce projet l'amène à dramatiser son propos en affirmant à deux reprises qu'elle se suiciderait si elle ne parvenait pas à le mener à bien. C'est autour de ce thème du suicide que s'opère une transition qui va amener les jeunes filles à se lancer dans un récit « à tiroirs » dont on va voir qu'il a bien d'autres fonctions que celle de rappeler un épisode partagé de la vie au collège. Ilh (nar1, 3) introduit de façon allusive une référence à un événement partagé lié au thème du suicide :

nar3 Il & t(u) étais en train de refaire Chloé M. ((1' - rires des trois filles donnant l'impression d'être forcé ou exagéré))

Le rire partagé, semble-t-il un peu forcé, aiguise la curiosité de l'AE qui cherche à en savoir plus (nar4, 9), mais la première réaction des filles est de refuser et de qualifier (en co-énonciation, avec une reprise proche d'une reprise en écho) l'histoire d'inracontable (nar11).

nar11 An NON NON NON NON c'est.une histoire c'est.une histoire on peut pas te raconter ((le débit s'accélère))

nar12 AE je l'éteins ((parlant de l'enregistreur))

nar13 An < c'est.une histoire énormeE: tu comprends > ((stylisé ; débit se ralentit))

Elles disent ne pas pouvoir raconter notamment en raison de la présence de l'enregistreur, mais pas seulement...

4.2.1 Histoire inracontable ou *teasing* pré-narratif ?

Au vu de la diversité des arguments fondant ces réticences à livrer cette histoire (longueur, complication³, confidentialité et impossibilité de narrer devant l'enregistreur), puis du zèle pour la raconter avec force détails et rebondissements⁴, on peut interpréter le caractère apparemment

³ On découvre plus avant dans la narration que cette complication renvoie à plusieurs étapes d'une histoire interactionnelle par laquelle s'est construit un conflit interpersonnel.

⁴ Ces rebondissements interviennent après que l'AE a éteint puis rallumé l'enregistreur, ce qui explique que le tout début du récit n'a pas été enregistré et que l'on ait renoncé à en étudier systématiquement l'aspect séquentiel. Nous avons choisi de l'appréhender sous l'angle des ressources linguistiques, discursives et interactionnelles qui y sont mobilisées par les trois adolescentes.

un peu exagéré du rire commun des adolescentes comme une forme de mise en intrigue concernant l'épisode en question, et comme un début de mise en scène de la solidarité et de la connivence que sa narration va permettre de développer. Elles amènent le narrataire potentiel à formuler plusieurs demandes explicites de raconter. Pour Adam (1994 : 431-432), raconter engendre nécessairement la « règle pragmatique de pertinence », c'est-à-dire que pour « raconter », il faut non seulement que l'évènement, par sa singularité, provoque une certaine tension (intéresser l'autre) dans une situation d'interactions mais aussi que celui qui raconte se construise au regard de l'autre (Labov, 1972). Dans son approche interactionnelle du récit oral, Labov distingue les parties proprement narratives du récit de celles qu'il appelle évaluatives, la complication et la résolution. Les parties évaluatives comprennent les résumés, orientation, évaluation et coda, et permettent de saisir le récit à travers l'interaction qui la sous-tend. Il arrive que le récit soit précédé d'une ou plusieurs propositions le résumant, même si elles sont inutiles à la stricte économie du récit. Selon Labov, la fonction du résumé est autre : il n'est ni un *substitut* (le narrateur ne « propose pas le résumé à la place de l'histoire, il n'a nullement l'intention de s'arrêter là »), ni une *annonce*. Mais c'est une *évaluation*, il ne dévoile pas le sujet du récit « il en révèle le but et l'intérêt ». Bres (1994 : 79) note également combien le résumé « sert à occuper l'espace social [...] à légitimer par avance, en suscitant l'intérêt, cette prise de parole qui est une prise de LA parole ». Il souligne aussi que le résumé fonctionne comme une négociation avec le narrataire, et sert à montrer que ce qui est à dire est extraordinaire, mérite d'être raconté. Or, autant les trois filles semblaient d'accord pour ne pas raconter l'anecdote, autant, une fois lancées, elles co-élaborent le récit d'une série d'évènements intriqués, en le replaçant dans une histoire interactionnelle et conversationnelle conflictuelle.

Sous la narration d'un épisode de la vie collégienne, en apparence anodin vu de l'extérieur, se construit une argumentation à multiples facettes, qui, par sa densité évaluative, vise à la fois à dégrader l'image d'une tierce protagoniste (leur camarade Chloé., « l'autre » de l'histoire) et de sa mère, et à construire les narratrices comme « normales », de bonne foi et solidaires. Comme le précise Bres,

[l]e récit est toujours récit pour l'autre ; il est quête de l'assentiment de l'autre. L'intention du narrateur n'est pas simple intention de communiquer une chronologie événementielle : c'est aussi (d'abord?) l'intention de produire un effet (Bres, 1994 : 83-84).

Et l'on va voir que, ainsi que l'énonce Eder, plus spécifiquement, dans les narrations entre adolescent.e.s, l'un des effets recherchés est de construire et de renforcer la solidarité entre pairs :

Although collaborative talk occurs in a number of forms, collaborative narratives are of particular interest because the very strategies that are required to produce a coherent narrative also lead to a greater perception and feeling of solidarity among group members (Eder, 1988).

4.2.2 Dialogisme et argumentation dans la co-narration

La narration, qui présente des évènements de façon anti-chronologique, est structurée par de nombreux énoncés à teneur dialogique. Les locutrices y convoquent des discours et des voix autres, sous forme de discours rapporté (DD, DI ou DIL), souvent associés à des procédés de stylisation⁵ des tiers-locuteurs (Chloé., sa mère, la mère d'An.). Cherchant à emporter

⁵ Stylisation que l'on pourrait définir comme la façon dont les locuteurs utilisent des ressources langagières (traits, formes, variétés langues) dans leurs pratiques discursives, « pour s'approprier, reproduire ou contester des images et stéréotypes de groupes auxquels ils n'appartiennent pas eux-mêmes directement » (Rampton, 1999:421 ; notre traduction). D'autres procédés de stylisation développés dans une sorte de jeu de rôle, sont décrits et analysés en 4.3, et particulièrement des procédés de stylisation parodique (Barbérís, 2005b : 164).

l'adhésion de leur interlocuteur et peut-être d'un tiers auditeur (commanditaire de l'enregistrement) autant pour s'affirmer que pour critiquer les protagonistes, les filles produisent différentes formes d'évaluations qui donnent à l'histoire une orientation fortement argumentative. Ce qui nous semble remarquable est que cette fonction argumentative, qui tourne à une forme de *bashing*, est développée quasiment sans recours à des termes intrinsèquement axiologiques (Kerbrat-Orecchioni, 2009) (excepté « dégueulasse » en nar92). Elle est essentiellement mise en place par une utilisation abondante de mots/particules de discours qui jouent un rôle clé dans la stratégie de mise à distance, d'altération (au double sens de « rendre autre » et de « dégrader »), et ce de deux façons. Ils permettent, d'une part, la stigmatisation de la parole de l'autre (une élève et sa mère) en colorant négativement la stylisation :

nar30 An et elle a dit <ouais je veux plus qu'il y a ait de° problème comme ça machin machin>

D'autre part, ces PD assurent la légitimisation de sa propre parole en lui conférant des valeurs d'évidence ou d'authenticité :

nar80 An <en fait elle a inventé une chanson sur elle et et elle lui a chanté en arts plastiques>

nar81 Ilhen fait du genreE: moi cette+> franchement E : dis la vérité + c'est pas de ma faute si Margot et An. m'aiment plus qu'elle +

De fait, la narration prend la forme d'une attaque en règle de l'image d'une collégienne et, dans une moindre mesure, de celle de sa mère. Cette dégradation de l'image d'autrui semble servir une stratégie de présentation de soi dans le cadre d'une représentation d'équipe (Goffman 1973), comme l'a décrit, entre autres, Eder :

[t]hrough both self-presentation and altercasting – that is, projecting an identity for others (Weinstein & Deutschberger 1963) – storytellers propose a particular outlook on their situation, distinguish themselves from other people, and indicate the values they share with their audience. » (Eder, 1998 : 82).

Nous allons voir que ces attaques prennent différentes formes.

4.2.3. Valorisation de sa propre parole et dévalorisation de la parole autre

Le premier procédé d'auto-valorisation de la parole des trois adolescentes nous semble résider dans la mise en intrigue qu'elles opèrent et qui parvient à susciter la curiosité et l'attente de l'interlocuteur, qui demande explicitement et avec une certaine insistance, qu'elles livrent leur récit. Au-delà de la représentation d'équipe, An. arrive à exprimer l'injustice qu'elle ressent⁶ et à se présenter comme une victime. La mise en récit apparaît ici comme une forme très efficace de l'argumentation et donc de la persuasion.

Ce procédé de *storytelling* est notamment utilisé dans les discours politiques : comment raconter des histoires pour émouvoir le public et emporter son adhésion ? Susciter d'une part de l'empathie, voire de la pitié, émotion reliée à la fois à des valeurs morales et au sentiment d'injustice (Amossy 2010a : 188), et, d'autre part, de l'indignation, qui est « l'effet d'une action dont on peut imputer la responsabilité à un agent » (Micheli, 2008 : 136).

En dévalorisant les actes, les paroles, et *in fine* les « êtres » de Ch. et sa mère, les narratrices se rangent du côté des victimes. Ici, par la mise en récit, le discours rapporté et l'usage stylisé des PD, se joue la construction d'une normalité adolescente, par la légitimation de son propre propos et la dévalorisation des propos des « autres ». Ce processus de discréditation porte d'abord sur la pertinence ou la bienséance des contenus propositionnels rapportés, sur la mise

⁶ Il. a mis une claque à Ch. et sa mère n'a rien dit alors qu'elle a fait un scandale pour le « bobo » consécutif au jeu « anodin » de l'épervier, qui, au passage, ne semble pas correspondre à sa version canonique en vigueur dans les cours d'école.

en cause de leur caractère de vérité et sur les modalités voco-stylistiques de leur énonciation première.

**Contenus propositionnels*

Bien que ce ne soit pas le procédé le plus utilisé, l'évaluation négative du dit est néanmoins bien présente. Ainsi, l'épisode de l'histoire conversationnelle qui déclenche la narration est la « menace » de suicide produite par Ch., qui apparaît comme une réaction exagérément dramatique (par sa nature et sa répétition) aux aléas de la relation entre collégiennes. A cinq reprises, les locutrices reprennent cet énoncé de Ch. (nar24, 27, 65, 68).

Une autre façon de discréditer « l'innocence » de leur « ennemie » se construit par l'utilisation de verbes locutoires intrinsèquement péjoratifs (*traiter de*, mais aussi des *traiter* et *adresser* utilisés sans complément) :

nar31 An voilà + et sa fille elle m'a traitée ↓ un peu de pute^o + hier doncE: merci + et voilà +

nar95 Ilhein pa(r)ce que Ch. ?elle a/n'a? pas dit à sa mère que^o: que^o: elle m'avait : elle m'a adressé et tout

nar96 An Ch. elle nous traite tout le temps +

Le choix de rapporter ces verbes locutoires axiologiques adressés fait peser sur Ch. la responsabilité du conflit et a pour fonction de légitimer la prise de distance à son égard et son exclusion du groupe d'amies. La responsabilité de cette rupture amicale est également imputée à Ch. par les locutrices qui attribuent à Ch. des comportements dérogeant à une règle sociale de modestie/égalité entre pairs, comportements à composante partiellement verbale :

nar97 Il et en plus elle fait la maline avec nous euh:: franchementE

nar98 An tu sais elle se la pète Ch. genre xxx

Intervenant quand la narration est déjà bien avancée, cette accusation renforcée par les particules de discours (*franchement* et *tu sais*) constitue une nouvelle « justification » du positionnement des trois camarades.

**Mise en cause de la valeur de vérité des propos et de la probité des locutrices*

Cette mise en cause qui concerne les propos rapportés de Ch. et de sa mère est en premier lieu actualisée par des formes plus ou moins subtiles d'allégation de dissimulations ou de mensonges. En premier lieu, c'est la véracité même du motif de la brouille (la douleur de Ch.) qui est mise en doute. An. en appelle au nombre de témoins qui pourraient confirmer sa version des faits, selon laquelle elle n'a pas fait mal à Ch.. Cette probité contraste avec le comportement et les propos prêtés à cette dernière qui apparaissent comme une simulation mal intentionnée équivalant à accuser à tort An.. Le caractère différé de l'exhibition de la douleur est confirmé par l'hyperbole d'Il. (nar58) :

nar54 An et si tu veux y a tout le monde tout le monde qui le sait que je lui ai pas fait mal

nar58 Il et et trois cents ans plus tard elle boîte^o

nar59 An non non + après e(lle) dit + ah elle m'a fait mal cette pute + après e(lle) va voir le prof et là elle se^o met à pleurer

Revenant à la genèse du différend qui l'oppose à Ch., Il. mentionne que cette dernière a dissimulé à sa mère le fait qu'elle l'avait insultée :

nar95 Il hein pa(r)ce que Ch. ?elle a/n'a? pas dit à sa mère que^o: que^o: elle m'avait : elle m'a adressé et tout

Évoquant la visite de la mère de Ch. au collège, Il. insinue également par la description du déroulement des faits que l'adulte s'est comportée de façon hypocrite avec les trois jeunes filles :

nar44 II & elle est allée à l'administration puis elle nous a vues elle est revenue et après: euh: + genreE elle se^o re^otient d'aller à l'administration

Le schéma ici adopté est de juxtaposer le récit d'une action accomplie (*elle est allée à l'administration*, sous-entendu pour se plaindre du comportement des filles) et un énoncé rapporté dont la non correspondance amène l'allocutaire (l'assistant d'éducation) à considérer la mère comme hypocrite. La PD *genre* tend à renforcer cette interprétation, ce qui nous amène à constater que la vérité du dit par les « autres » est aussi mise en cause plusieurs fois par des procédés classiques de connotation/modalisation autonymique (Authier-Revuz 1982) :

nar30 An ((rapide)) sa mère est ve^onue me^o voir parce que soi disant je lui avais fait mal au pied ((clic)) + et elle a dit < ouais je veux plus qu'il y a ait de^o problème comme ça machin machin >

De surcroît, la locution pantonymique « machin machin » utilisée comme PD / particule d'extension, participe à la dévalorisation de la parole de la mère de Ch.

Nous avons noté dans cette analyse le rôle central des discours rapportés, souvent stylisés. La stylisation s'observe massivement, dans notre corpus, à la fois au cours de cet épisode narratif, et au cours des interviews parodiques portant sur les métiers (corpus iwp en annexe), épisode de jeu de rôles spontané permettant aux trois filles de se projeter dans leur avenir professionnel.

4.3 Mise en scène de soi et expressivité par la stylisation dans un jeu de rôles spontané

4.3.1. Sur la stylisation

Cette pratique discursive par essence polyphonique nécessite l'exploitation de certaines ressources langagières et stylistiques que le locuteur associe à un individu ou un groupe social selon un stéréotype que son interlocuteur sera *a priori* en mesure de reconnaître dans le cadre de connaissances sociolinguistiques partagées. Les traits pivots de cette stylisation doivent en effet être signifiants pour les interactants qui les emploient et les reçoivent. Ils sont le plus souvent des traits saillants dans un style ou une variété sociale (Snell, 2010). Pour reprendre la description de Rampton (2003), ils sont présents en co-occurrence, à tous les niveaux linguistiques (traits socialement ou stylistiquement « marqués », phonétiques, syntaxiques, lexicaux, et prosodiques), et se manifestent par des changements abrupts (Rampton parle d'*abrupt prosodic shifts*) et identifiables dans le flux de la parole, sous la forme de commutations stylistiques, des *style-switch* pour faire un parallèle de fonctionnement avec les *code-switches* inter-langues (Buson & Billiez, 2010).

Ce procédé permet au locuteur de s'approprier, de reproduire ou de contester certains stéréotypes (Rampton, 1999), ainsi que de réactualiser des stéréotypes sociaux et des idéologies sociales et linguistiques. Il a donc pour effet, en retour, de renforcer la stabilité de la ou des signification(s) sociale(s) des traits convoqués et les idéologies qui les sous-tendent (Trimaille, 2007). Ce lien étroit au stéréotype, individuel ou social, se retrouve d'ailleurs dans la terminologie de Barbéris (2005) qui parle à la fois de stéréotypisation et de stylisation parodique.

Trimaille (2007 : 199) propose par exemple un extrait de corpus illustrant ce phénomène avec une stylisation recourant au E prépausal, exploité comme une marque stéréotypique d'un style féminin adolescent, que le locuteur stigmatise :

ouais / celle qu(i) a dit 'ouais mais i(l) m'a pas fait de bisou aujourd'huiE'

Georgakopoulou (2003) ajoute que le choix du terme de stylisation, préféré par exemple à celui de citation, d'imitation, ou de mise en voix, acte l'importance de l'expressivité et de la dimension de performance dans cet usage de formes sortant des routines courantes et de l'idiolecte des locuteurs :

The term stylization is chosen here over terms such as quotations, enactments of voices, etc., to capture the fact that such instances involve exaggerated and performed shifts to “codes” other than the one of the surrounding talk (and, for that matter, the participants’ baseline idiolect). (Georgakopoulou, 2003).

L’extrait auquel nous nous intéressons dans la partie qui suit correspond à un échange entre An., Il. et Ma. à un moment où l’AE n’est pas présent. En réponse à la consigne qui leur a été donnée, elles choisissent un sujet de discussion parmi la liste fournie et se lancent alors dans une parodie d’interview sur le thème des métiers qu’elles souhaiteraient exercer ; chacune leur tour, elles vont prendre alors la parole et se mettre en scène dans leurs futures professions.

4.3.2. Quand je serai grande, je serai... : auto-stylisation projective

Cette interaction particulière a retenu notre attention pour plusieurs raisons. Tout d’abord, parce que, comme le remarque Maybin (2006) les jeux de rôles spontanés sont fréquents dans les conversations enfantines et adolescentes et constituent en cela une modalité d’interaction non marginale pertinente à analyser :

One of the things that first struck me when I listened to the tapes I collected was how frequently children quoted and reported other people’s voices. In the course of relating an experience, arguing a point or giving an explanation they frequently reproduced the words of parents, teachers, friends and other people in their lives. (Maybin, 2006 : 75).

Ensuite parce qu’ils permettent d’observer des ressources langagières différentes de celles des conversations ordinaires⁷, ce qui permet d’approcher d’autres facettes des répertoires stylistiques. Enfin parce qu’ils sont essentiels dans le processus de construction dialogique de leur propre perception d’eux-mêmes⁸, d’autant que, dans cet échange particulier, les trois filles se mettent en scène elles-mêmes (au lieu de jouer d’autres personnages), par une auto-projection dans l’avenir qui nous renseigne sur la façon dont elles se (re)présentent elles-mêmes, et sur leurs positionnements respectifs.

Ajoutons que ces jeux de rôles sont en quelque sorte des contextes « extrêmes » de stylisation, de par leur caractère conscient, volontaire, et filé⁹, ce qui en fait des moments privilégiés pour l’observation et la compréhension des phénomènes de présentation de soi. Dans cet extrait, il est d’ailleurs frappant de constater le contraste entre le faible apport informatif des propos tenus¹⁰ et la complexité de ce qui se joue au plan de la mise en spectacle des différents acteurs. Celle-ci nous semble en outre singulièrement ancrée dans un usage massif et signifiant des PD qui véhiculent, dans certaines prises de parole, l’essentiel du sens de ce point de vue. Le tour iwpl1 en est un bon exemple : alors que l’essentiel du contenu propositionnel a déjà été énoncé en iwpl8, ici, ce sont les PD qui vont structurer la prise de parole et signifier l’engagement et l’expressivité de Mar :

⁷ Voir par exemple Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan (1977), Slosberg Andersen(1990), Hoyle (1998), Blanche-Benveniste (2003), Blum-Kulka (2004).

⁸ Voir encore Maybin (2006 : 77) : "The dialogical and multi-voiced intricacy of children’s conversations among themselves served them well in their representation and exploration of the multi-voiced and complex world of people, relationships and practices which filled their daily lives".

⁹ Les stylisations intégrées aux conversations ordinaires, comme celles que nous analysons dans la section précédente dans le mini-récit, sont plus ponctuelles et se déroulent rarement sur plusieurs tours de parole.

¹⁰ Nous formulons certes ici, un peu à l’emporte-pièce, un jugement de valeur sur les contenus des discours, mais il nous semble que ceux-ci apportent en effet peu d’informations, en particulier en comparaison des échanges qui suivent sur cette même thématique (corpus « conversation »). D’ailleurs, là n’est pas l’objectif de ces moments parodiques, qui sont avant tout ludiques.

iwp11 Ma non mais les bébés voilà quoi c'est> ((*interrompue par les rires*)) + non mais les bébés voilà c'est:< c'est toute ma vie pa(r)ce que vous tu< vous comprenez c'est: + je sais pas [chèpa] c'est c'est s'en occuper c'est voilà c'est

La PD composé « non mais », souvent présent dans les moments d'effervescence argumentative (*cf.* entre autres nar 45. 61. 62), marque une réfutation ferme et un effet d'affirmation de sa propre parole en opposition. C'est ici aussi une lutte des places pour conserver la parole : Ma. récupère ainsi son tour afin de poursuivre sa tirade qu'elle juge inachevée. Elle entre alors dans un crescendo mélodramatique ponctué de « voilà » et « voilà quoi », qui lui permettent d'une part de préserver son tour de parole, et d'autre part de mettre en scène sa passion des enfants qui semble telle qu'elle peut difficilement être décrite par des mots. L'expressivité prend le pas sur l'argument, Ma. surjouant l'évidence du choix et l'engagement conversationnel¹¹. Cette stylisation de l'emportement passionnel s'accompagne d'une recherche d'approbation et de connivence avec l'auditoire, marquée par « vous comprenez », qui trouve un écho complice dans le commentaire de Il. en iwp12, « arrête tu vas me faire pleurer », qui interrompt la tirade et la clôt en signifiant ainsi à Ma. que son but a été atteint, les rires qui s'ensuivent sonnent comme des applaudissements après la performance. Cette PD marque en effet, au-delà d'une demande d'approbation effective, une affirmation voire une revendication du lien qui unit les interlocutrices¹², et qui est ici convoqué entre Ma. et Il. La connivence au sein du groupe d'amies est ainsi mise en scène.

La mise en scène de soi revêt une forme singulièrement différente dans la tirade de An.. Elle se (re)présente avec un ton beaucoup plus posé et affecté, marqué par la fréquence des schwas réalisés ainsi que des /E/ prépaux (en iwp1 et iwp4). An. en fait un usage stylisé répété, lui permettant de se mettre en valeur, d'attirer l'attention sur elle, et de réaffirmer son assurance, en particulier sur cette thématique de l'avenir professionnel pour laquelle elle se sent en confiance¹³.

An. affiche en cela une posture qu'elle tiendra tout au long de cet extrait, et ce même quand Il. tente à son tour de jouer son rôle parodique. Cette dernière sera la seule, au cours de cette parodie d'interview, à ne pas réussir à produire un bref moment de monologue stylisé (iwp14 à iwp26). Elle se fait immédiatement couper la parole par An. qui, après avoir parlé en même temps qu'elle, prend le contrôle de l'interview en jouant un rôle de modératrice. Il. se retrouve cantonnée à une attitude réactive, elle répond aux questions d'A., puis de Ma., ce qui l'empêche de construire indépendamment son discours. Il est d'ailleurs remarquable de constater que ce passage ne comprend presque plus de PD, Il. ne parvenant pas à se mettre en scène comme ont pu le faire les deux autres. Les deux occurrences de « hein » (An. et Ma., iwp19 et iwp25) marquent une affirmation de légitimité de leur parole de la part des deux filles, ainsi que l'ascendance qu'elles ont sur Il. dans cet échange¹⁴, créant ainsi un fort effet d'asymétrie des places et positionnement respectifs.

Cette analyse d'un échange en partie ritualisé mettant en scène des adolescentes se stylisant elles-mêmes nous semble mettre en lumière un phénomène fort de mise en scène de soi par un recours massif aux PD dans les monologues parodiés. La prépondérance des PD sur les contenus propositionnels (qui apparaissent comme très secondaires) met en scène une certaine

¹¹ Nous pouvons ici nous référer à Vincent & Sankoff (1992) selon qui les « ponctuants » marquent le degré d'engagement du locuteur dans la communication.

¹² Cf. cette affirmation de Fernandez : « Ce n'est d'ailleurs pas « la connaissance mutuelle effectivement partagée qui compte, mais l'affirmation de cette connaissance, par laquelle le locuteur crée un lien d'intimité, voire de connivence » (Fernandez, 1994 : 72). Voir aussi sur cette question Andersen (2007) avec son étude sur le PD « tu sais ».

¹³ Ce qu'elle démontre à plusieurs reprises dans notre corpus.

¹⁴ La thématique abordée n'est sans doute pas pour rien dans ce rapport de force, Il. étant celle qui semble avoir le plus de difficultés scolaires et qui se trouve donc sans doute la plus en insécurité par rapport à la question de l'avenir professionnel, ce qu'entérine la discussion qui suit (corpus conversation).

jubilation narcissique, une expressivité exacerbée, et une forme d'emphase sans doute caractéristiques du discours adolescent.

5. Conclusion

Les divers procédés discursifs décrits dans cet article ne peuvent de notre point de vue se départir des enjeux interpersonnels des locuteurs et être dissociés des enjeux de reconnaissance et d'identité, ce qui les rend selon nous particulièrement pertinents pour l'analyse des parlers adolescents. Ils s'inscrivent par ricochet dans des stratégies discursives d'affirmation de soi avec peu de formes de négociation, et permettent alors aux acteurs d'une interaction de se positionner vis-à-vis de l'autre. Dans une telle perspective, l'argumentation se co-construit entre les interlocuteurs et s'actualise dans un va-et-vient nécessaire (arguments contre arguments, attitudes contre attitudes, rapports de face contre rapports de face), marqués par l'emploi de mots du discours circonstanciés. Il s'agit de trouver un terrain d'entente, de confirmer ou d'infirmer des opinions, de s'influencer les uns les autres et d'affirmer une image de soi.

Ces procédés traditionnels de l'argumentation s'actualisent chez les adolescentes de notre corpus d'une manière singulière. Comme nous l'avons vu dans les premières analyses linguistiques, le discours des trois adolescentes ne comporte pas de traits massivement et essentiellement spécifiques de ce qui est habituellement désigné par le terme de « parlers jeunes » : le lexique et la syntaxe correspondent à ceux des conversations « ordinaires » et les traits prosodiques et phonétiques observés n'indexent pas directement les parlers des trois filles aux usages notamment décrits par Fagyal (2010) ou Trimaille & Billiez (2007). En revanche, la manière dont les locutrices construisent les moments de conversation, d'argumentation et de narration, la manière qu'elles ont de raconter et de se raconter, participent à une mise en scène de soi et du groupe potentiellement caractéristique des interactions adolescentes. Leur usage remarquable et massif de PD, les stylisations fréquentes, la co-construction des énoncés à un rythme accéléré, marquent une revendication d'ancrage forte des locutrices au sein du groupe duquel elles se réclament, en opposition récurrente avec les « autres », ceux auxquels elles ne s'identifient pas et qu'il s'agit de mettre à distance. Au-delà des positionnements de groupe et des rapports de connivence et de solidarité, des mêmes procédés argumentatifs et dialogiques servent les rapports de place entre les adolescentes elles-mêmes, chacune prenant sa place s'affirmant à sa manière au regard des autres. Au-delà du caractère particulier de l'analyse menée ici, il nous semble que la prise en compte micro-sociolinguistique des divers procédés discursifs et interactionnels à l'œuvre dans les discours permet de mieux comprendre les modalités de construction langagière d'une identité adolescente.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1994). Une définition générique du récit. In Bres, J. (Ed.), *Le récit oral*. Praxiling, Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- Amossy, R. (2010a). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France.
- Amossy, R. (2010b). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Andersen, G. (2000). *Pragmatic markers and sociolinguistic variation: a relevance-theoric approach to the language of adolescents*. Amsterdam, Philadelphie: John Benjamins.
- Andersen, H. L. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels. *Langue française*, (154), 13-28.
- Angenot, M. (2008). Le ressentiment : raisonnement, pathos, idéologie. In Rinn, M. (Ed.), *Emotions et discours* (pp.83-99). Presses Universitaires de Rennes.

- Armstrong, N. & Pooley, T. (2010). *Social and Linguistic Change in European French*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Authier-Revuz, J. (1982) : « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », in *Parole multiple. Aspects rhétorique, logique, énonciatif et dialogique*, n° 26, Paris, DRLAV, 91-151.
- Auzanneau, M. (2009). La langue des cités ? Contribution pour la libération d'un mythe. *Langages, Adolescence*, 27, (24), 873-885.
- Auzanneau, M. & Leclere-Messebel, M. (2007). Variabilité linguistique et positionnements dans des interactions de formation. In, *La mise en œuvre des langues dans l'interaction* (pp.219-238). L'Harmattan.
- Bamberg, M., De Fina, A. & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In Schwartz, S., Luyckx, K. & Vignoles, V. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp.177-199). Springer Verlag.
- Barbérís, J.-M. (2005). Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In Bres, J., Haillet, P.-P., Mellet, S., Nölke, H. & Rosier, L. (Eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp.157-172). Bruxelles: De Bœck-Duculot.
- Billiez, J. & Trimaille, C. (2007). Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de " parler ". In Galazzi, E. & Molinari, C. (Eds.), *Les français en émergence* (pp.98-109). Peter Lang.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). *L'oral des adultes parodié par les enfants. L'école Valdôtaine n°59*. <http://www.scuole.vda.it/webecole/Ecole/59/04.htm>.
- Blum-Kulka, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development. In Berman, R. A. (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp.191-210). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Bres, J. (1994). *La Narrativité*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Bruxelles, S. & Traverso, V. (2001). "Ben" : apport de la description d'un "petit mot" du discours à l'étude des polylogues. *Marges linguistiques*, [http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%2000_ml112001/00_ml112001.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%2000/ml112001/00_ml112001.pdf). Consulté le 21 juin 2009.
- Buson, L. (2009). French preadolescents' perceptions of stylistic variation: a contrastive sociolinguistic study. In Beeching, K., Armstrong, N. & Gadet, F. (Eds.), *Sociolinguistic variation in contemporary French* (pp.141-158). John Benjamins.
- Buson, L. (en révision). How do Social Networks Influence Children's Stylistic Practices? Social Mixing, Macro/Micro Analysis and Methodological Questions. In De Vogelaer, G. & Chevrot, J.-P. (Eds.), *Cross-linguistic perspective on the acquisition of sociolinguistic variation (titre provisoire)*. John Benjamins.
- Buson, L. & Billiez, J. (2010). Quels parallèles entre les représentations du parler plurilingue et celles du parler pluristyle chez les enfants ? *XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, septembre 2007*. Innsbruck (Autriche).
- Candea M. (2000) Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Etude sur un corpus de récits. [Thèse de doctorat, Univ. Paris 3].
- Candea (2002), Le e d'appui parisien : statut actuel et progression. *XXIVe JEP*, Nancy : 185-188.
- Carton, F. (1999). L'épithèse vocalique en français contemporain : étude phonétique. *Faits de langues*, (13), 35-45.
- Eder, D. (1988). Building Cohesion Through Collaborative Narration. *Social Psychology Quarterly*, 51, (3), 225-235.

- Eder, D. (1998). Developing Adolescent Peer Culture through Collaborative Narration. In Hoyle, S. M. & Adger, C. T. (Eds.), *Kids Talk. Strategic Language Use In Later Childhood* (pp.82-95). Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1977). Introduction. In Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (Eds.), *Child discourse* (pp.1-23). New York, San Francisco, London: Academic press.
- Fagyal, S. (2010). *L 'Accent des banlieues. Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*. Paris: L'Harmattan, Séries "Espaces discursifs".
- Fernandez, J. (1994). *Les particules énonciatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gadet, F. (2003). "Français populaire" : un classificateur déclassant ? *Marges linguistiques*, http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%201/00_ml062003/00_ml062003.pdf, (6), 103-115.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Édition revue et augmentée. Paris: Ophrys.
- Georgakopoulou, A. (2003). Looking back when looking ahead : On adolescents' identity management in narrative practices. In Adroustopoulos, J. & Georgakopoulou, A. (Eds.), *A Discourse Constructions of Youth Identities* (pp.75-92). John Benjamins Publishing Company.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, t.1 : La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUERIN Emmanuelle & MORENO Anaïs 2015, « Présence/absence de particules d'amorce et de particules d'extension dans le discours rapporté : peut-on parler de variation ? », *Langage et société*, n° 154, 67-82.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris: L'Harmattan.
- Hansen, M.-B. M. & Hansen, A. B. (2003). Le E prépausal et l'interaction. *Etudes Romanes. Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé*, 54, 89-109.
- Hoyle, S. M. (1998). Register and footing in role play. In Hoyle, S. M. & Temple Adger, C. (Eds.), *Kids talk. Strategic language use in later childhood* (pp.47-67). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- Kremnitz, Georg. (2008). Sur la délimitation et l'individuation des langues Avec des exemples pris principalement dans le domaine roman. *Estudis Romànics [Institut d'Estudis Catalans]*, 10, 7-38.
- Kyratzis, A. & Ervin-Tripp, S. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics*, (31), 1321-1338.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Lehka-Lemarchand, (2007) *Accent de banlieue. Approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise*, Thèse de doctorat en Linguistique, Université de Rouen.
- Lodge, A. (1999). Colloquial Vocabulary and Politeness in French. *The modern language review*, 94, (2), 355-365.
- Maybin, J. (2006). *Children's voices. Talk, knowledge and identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Micheli, R. (2008). La construction argumentative des émotions : pitié et indignation dans le débat parlementaire de 1908 sur l'abolition de la peine de mort. In Rinn, M. (Ed.), *Emotions et discours* (pp.127-141). Presses Universitaires de Rennes.
- Moïse, C. (2012). Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante. *Argumentation et Analyse du Discours*. En ligne: <http://aad.revues.org/1260>.

- Moissinac, L. & Bamberg, M. (2004). "It's weird, I was so mad": Developing Discursive Identity Defenses in Conversational "Small" Stories of Adolescent Boys. *Texas Speech Communication Journal*, 29, (2), 142-156.
- Oraofiamma, R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. In Niewiadomski, C. & Villers, G. (Eds.), *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (pp.163-191). Paris: L'Harmattan.
- Oraofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. L'individu et ses appartenances. *Informations sociales*, (145), 68-81.
- Rampton, B. (1999). Styling the other: introduction. *Journal of Sociolinguistics*, (3/4), 421-427.
- Rampton, B. (2003). Hegemony, social class and stylisation. *Special Issue: ethnography, discourse and hegemony. Pragmatics*, (13), 49-83.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rinn, M. (2008). *Emotions et discours*. Presses Universitaires de Rennes.
- Slosberg Andersen, E. (1990). *Speaking with style. The sociolinguistic skills of children*. London-New York: Routledge.
- Slosberg Andersen, E., Brizuela, M., Dupuy, B. & Gonnerman, L. (1999). Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of Pragmatics*, (31), 1339-1351.
- Snell, J. (2010). From sociolinguistic variation to socially strategic stylisation. *Journal of Sociolinguistics*, (14/5), 630–656.
- Tagliamonte, S. A. (2005). *So who? Like how? Just what?* Discourse markers in the conversations of young Canadians. *Journal of Pragmatics*, (37), 1896-1915.
- Trimaille, C., & Billiez, J. (2007). Pratiques langagières de jeunes urbains: peut-on parler de "parler"? In E. Galazzi & C. Molinari (Eds.), *Les français en émergence* (Peter Lang, pp. 95–109). Bern.
- Trimaille, C. (2007). Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente. *Cahiers de Praxématique*, (49), 183-206.
- Trimaille, C. (2010). Consonnes dentales palatalisées/affriquées en français contemporain : indicateurs, marqueurs et/ou variantes en développement ? In M. Abecassis & G. Ledegen (Eds.), *Les voix des Français : usages et représentations* (Peter Lang, pp. 89–100). Bern.
- Trimaille, C. & Lambert, P. (2009). Ce que 'parler comme' peut vouloir dire : stylisation de l'altérité et positionnements identitaires de genre chez des adolescent(e)s. *Communication au colloque international "Mise en scène des pratiques langagières : le cas du français"*. Simon Fraser University, Vancouver, 16 & 17 avril.
- Vincent, D. & Sankoff, D. (1992). Punctors : a pragmatic variable. *Language Variation and Change*, (4), 205-216.

Annexes

Annexe 1. Conventions de transcription

<u>soulignement:</u>	<u>Chevauchements</u> p.ex : A il faut <u>répondre à Paul</u> B <u>depuis le temps tu aurais dû le faire</u>
+	micro-pause (le nombre de + étant proportionnel à la durée)
(2.1)	pauses plus longues (durée indiquée en secondes)
pour E::	pause remplie par allongement du schwa ou insertion d'un ə prépausal
/ \	intonation montante/ descendante\
<u>exTRA</u>	segment accentué
((<i>rire</i>))	phénomènes non transcrits, non verbal
< blabla>	délimitation des phénomènes décrits entre (()) : p. ex : ((<i>voix affectée</i>))
il a : :	allongement vocalique
boite°	prononciation d'un schwa
t', s'	prononciation de la consonne finale (moins'/ vingt')
par-	troncation
p(ar)ce que	segment non réalisé
&	continuation du tour de parole
+>	auto interruption
>+	hétéro-interruption
=	enchaînement rapide
^	liaison
est.à	absence de liaison remarquable
.h	aspiration
xxx	segment incompréhensible
?il va?	transcription incertaine
?d'accord/d'abord?	Multi-transcription
il(s) chante(nt)	alternances de personnes

Annexe 2. Parodie d'interview sur l'avenir des adolescentes (à partir de 29'52)

(TP 1 à 28)

- iwp1. An < on va prend(re) le sujet de° l'avenirE > ((voix affectée))
iwp2. Ma ouais le sujet de l'avenir qu'est-ce que voilà tu vois + les filles et les garçons: c'était< c'est pas mal comme question les garçons
iwp3. Il qu'est:-ce° qui t'intére:sse/ dans l'équitation
iwp4. An ((voix affectée)) < alors je- j'aime beaucoupE: + le° le° physique d'un animal + vraiment c'est me- c'est que(l)que chose qui me° passionne + énormément au plus profond de moi + et euh j'ai- j'aime beaucoupE le° saut d'obsta:cles c'est quelque° chose de° merveilleux (clic)>
iwp5. Ma oh ouais c'est
iwp6. An quand tu fais du galop tu te°
sens: comme si tu volais c'est quelque° chose de° très passionnant + c'est vraiment des moments que< i(l) faut partager avec les autre°s quoi
iwp7. Il d'accord + et vous mademoiselle
iwp8. Ma ah bah pédiat(re) les bébés c'est toute ma vie hein moi + j- j'aime beaucoup c'est ((clic, souffle)) + ((changement de voix, exagération dans le mélo)) <c'est.une passion: aussiE>
iwp9. Il ((rires forcés)) oh cool + v(ous) voulez un mouchoir ((rires forcés))
iwp10. An? tu peux arrêter
iwp11. Ma non mais les bébés voilà quoi c'est> ((interrompue par les rires)) + non mais les bébés voilà c'est:< c'est toute ma vie pa(r)ce que vous tu< vous comprenez c'est: + je sais pas [chèpa] c'est c'est s'en occuper c'est voilà c'est
iwp12. Il ((ton pleurnichard)) <arrête tu vas me faire pleurer ?à la fin?> ((rires et reprise de souffle exagérés)) ah :
iwp13. Ma et vous
iwp14. Il moi je° veux faire p(u)éricultrice &
iwp15. An ah les bébés aussi
iwp16. Il & pour me° rapprocher des bébés
iwp17. An (il) y a + i(l) faut faire des études de +> i(l) faut faire des + &
iwp18. Il des éTUdes + ((/t/ affriqué))
iwp19. An & de médecine hein
iwp20. Il oui : ((chuchoté))
iwp21. An vous allez y arriver
iwp22. Il je m'accrocherai
iwp23. Ma ah c'est très bien + c'est très bien d'avoirE cette idée-là
iwp24. Il je ne° relâcherai pas ((le /e/ est arrondi en [o]))
iwp25. Ma < vous accrocherez au docteur
iwp26. Il oui > ((en chuchotant))
iwp27. ? ((rires forts))
iwp28. Ma c'est très bien d'avoir cette idée-là dans la tête de° s'accrocher tu comprends + pa(r)ce que moi tu vois je me dis onze ans d'études je les ferai jamais dans ma vie

Annexe 3 : Conversation

Début à 31'07

EPERVIER 1 (TP28 à fin)

- conv1. Ma c'est très bien d'avoir cette idée-là dans la tête de° s'accrocher tu comprends + pa(r)ce que moi tu vois je me dis onze ans d'études je les ferai jamais dans ma vie
- conv2. An oh moi c'est facile hein
- conv3. Il oh :: et franchement l'année prochaine les filles sérieux + et si l'année prochaine vous euh +> toi tu sais que°: tu vas pas faire alternanceE: et tout
- conv4. An c'est bon moi je fais pas alternance
- conv5. Il t(u) fais pas alternance
- conv6. Ma non + j'ai demandé à la prof elle m'a dit non machin machin c'est pas bien : si tu veux faire de longues études <+
- conv7. An désolée de te dire ça mais c'est un peu pour les : moisis moi je dis
- conv8. Ma non mais toi tu devrais pas faire &
- conv9. An en fait &
- conv10. Ma & alternance non plus
- conv11. An & c'est pour les gens + &
- conv12. Ma tu sais pourquoi + tu sais pourquoi tu devrais pas +
- conv13. An & qui d+> ?e(lle)s? aiment pas l'école +
- conv14. Ma non mais : tu devr <+
- conv15. An ((rapide)) pa(r)ce que toi i(l) faut pas que tu fasses ça si tu veux faire de° la médecine Il + &
- conv16. Ma ouais + i(l) faut pas
- conv17. An & i(l) faut que tu fasses générale hein
- conv18. Ma ouais (il) faut pas euh + moi euh je (l)ui dis <+
- conv19. An si tu veux ma mère e(lle) peut te proposer un truc + c'est.un truc où tu travailles dans les crèches
- conv20. Ma mais moi je (l)ui ai dit euh: je (l)ui ai dit ouaisE:
- conv21. An i(l) faut que tu fasses un truc ((*bruit de l'enregistrement*)) de carrière et social là euh culture carrière et sociale + éducation là + (31'49)
- conv22. Il [aik]
- conv23. An pour travailler dans les crèches
- conv24. Ma mais (il) faut pas que tu fasses alternance p(ar)ce que moi j'ai demandé à la prof et tout et elle m'a dit ouaisE: +&
- conv25. An c'est SUper dur la médecine II
- conv26. Ma & euh: pour les longues étudesE: pour les longues études ça sert à rien de faire alternance et tout (il) vaut mieux que tu fasses général. donc ?fais? général II.
- conv27. An mais si ça se trouve tu vas +> non mais ça se trouve tu vas te° tu vas te° reprendre E aussi l'année prochaine au lycée + tu vois tu vas tu vas commencer à travailler + tu vois
- conv28. Ma pa(r)ce que tu vas te motiver hein + tu vas te motiver
- conv29. Il et comment (ça) s'appelle + mais: en plus mes parents i(l)s sont même pas d'accord pour que je ?prenne/prende? alternance alors
- conv30. Ma mais moi je dis que <+
- conv31. An c'est ce que ma sœur elle a fait ma sœur elle travaillait pas elle avait zéro (en)fin elle avait xxxxxx <+

- conv32. Il ouais ben voilà c'est que +> c'est ce que° les profs i(l)s veulent pas comprendre
- conv33. An donc tu ?peux ? +> tu veux te reprendre
- conv34. Il i(l)s croivent que je vais fairE: juste comme ça + &
- conv35. An tu peux te reprendre hein
- conv36. Il & ma sœur aussi hein
- conv37. Ma? ouais
- conv38. Il ma sœur aussi ils lui ont proposé alternance quand elle est allée en troisième
- conv39. Ma mais non
mais Il moi je dis que <+
- conv40. An faut que tu te reprennes + (en)fin tu peux te reprendre tu vois
- conv41. Ma moi je sais ce qu'i(l) faut que tu prennes Il + (il) faut que tu prennes général DP3 p(ar)ce que DP3 y a des stages moi c'est ce que j'ai pris + p(ar)ce que: j'aime bien les stages et j'ai envie de les faire tu (v)ois + et donc général DP3 i(l) faut que tu prennes ça + comme ça tu seras avec moi + &
- conv42. Il ouais je vais prend(r)e
- conv43. Ma & et en plus alternance c'est: c'est pas pour les longues études hein + toi si tu veux faireE: si tu veux t'accrocher ?et :? vu ton métier
- conv44. Il je vais prendre alternan+> euh DP3 xxxx
- conv45. An pourquoi i(l)s partent ceux-là en fait
- conv46. Ma XX
- conv47. Il i(l)s discutent entre eux ((*chantonné*))
[...] ((*relisent les consignes du focus group*))
- conv48. Il moi j'ai peur de° pas réussir
- conv49. Ma ouais + d'être°: d-découragée dans mes études (2s) tellement (il) y en a
- conv50. An bah moi c'est facile hein
- conv51. Il oui ? toi c'est facile + c'est physique
- conv52. An i(l) faut juste que je fasse mes galops ensuite c'est bon hein (3s)
- conv53. Il ouais ?c'est vrai c'est ? long ?
- conv54. Ma ?Ilhame? on est dans la merde ((*à voix basse*))
- conv55. AE et si t(u) arrives pas à travailler avec l'équitation
- conv56. An ben si j'y arrive ++ j'y suis toujours arrivée
- conv57. Ma ouais mais si je sais pas i(l) y a un problème ou si :<+
- conv58. Il non pa(r)ce qu'elle a les dents de° s- +> de° de° chance donc tu vois +
- conv59. Ma ?elle a les dents de chance?
- conv60. An voilà voilà ?c'est/j'ai? les dents du bonheur donc ouais voilà ((30''))
- conv61. Il elle aura toujours de la chance
- conv62. AE ah les dents du bonheur ouais enfin + quand même pas Vanessa Paradis quoi
- conv63. An? ((*petit rire court*))
- conv64. Ma non mais genreE : +>
- conv65. AE non parce que Vanessa Paradis a les dents très écartées
- conv66. An ouais Vanessa Paradis oui hein
- conv67. Ma si : tu te° : +> je sais pas si : si tu te casses la jambe ou je sais pas quoi là (sil)
- conv68. Il il est fan
- conv69. Ma & si tu te casses la jambe ou tu fais je sais pas quoi et que° ça peut-ça t'empêcheE: de° faire ton métier

- conv70. An je me s(u)icide
conv71. Ma non : sérieux ((*soupir nasalisé de An*)) : + tu ferais quoi à la place
conv72. Il ((*bas*)) ah non quand tu m'as dit ça j'ai cru &
conv73. An ben je me suicide
conv74. Il & t(u) étais en train de refaire Chloé M. ((*l' - rires des trois filles donnant l'impression d'être forcé ou exagéré*))

Annexe 4 : Narration

(les 3 premiers TP qui constituent la transition de la conversation sur l'avenir vers le récit d'un évènement sont repris)

- nar1. Il ((*bas*)) ah non quand tu m'as dit ça j'ai cru &
nar2. An ben je me suicide
nar3. Il & t(u) étais en train de refaire Chloé M. ((*l' - rires des trois filles donnant l'impression d'être forcé ou exagéré*))
nar4. AE c'est quoi c(e)tte histoire
nar5. An xx c'est.une longue histoire on peut pas raconter devant : samsung
nar6. Il devant ce truc là ((*l'enregistreur*))
nar7. AE c'est bon il entend plus rien
nar8. xx mais oui
nar9. AE c'est quoi cette histoire
nar10. Xx ?non mais c'est une fille?
nar11. An NON NON NON NON c'est.une histoire c'est.une histoire on peut pas te raconter ((*le débit s'accélère*))
nar12. AE je l'éteins ((*parlant de l'enregistreur*))
nar13. An < c'est.une histoire énormeE: tu comprends > ((*stylisé ; débit se ralentit*))
nar14. Il et après tout XXXX ((*bruit fort de l'enregistreur*)) histoire alors
nar15. Ma? ouais mais c'est- c'est trop compliqué
nar16. AE mais si c'est éteint
nar17. Il mais non t(u) as appuyé là là+là + t(u) as fait ça
nar18. An c'est trop compliqué de raconter l'histoire
nar19. AE donne + je l'éteins
nar20. An c'est trop compliqué de° raconter l'histoire
nar21. Ma mais c'est trop long :
nar22. An ça d- +> ça dure ((*coupure dans l'enregistrement*))
nar23. An après sa mère est venue nous voi:r + pa(r)ce que soi disant<+ ((*l'30*))
nar24. Il < je° suis suicidaireE: je° vais me° suiciderE : > ((*stylisé*))
nar25. AE mais qui
nar26. Ma < euh les filles vous êtes pas genti:lleEs: > ((*ton pleunichard*))
nar27. An vous êtes pas gentilles je° vais me° suiciderE voilà
nar28. AE mais qui a dit ça
nar29. Il puis sa mère est ve°nue nous voir
nar30. An ((*rapide*)) sa mère est ve°nue me° voir parce que soi disant je lui avais fait mal au pied ((*clic*)) + et elle a dit < ouais je veux plus qu'il y a ait de° problème comme ça machin machin >
nar31. Il je me re°tiens d'aller voir l'administration:E:
nar32. An & voilà + et sa fille elle m'a traitée ↘ un peu de pute° + hier doncE: merci + et voilà +
nar33. AE mais euh:
nar34. Il on s'est engueulé avec une fille quoi en fait

nar35. AE mais sa mère elle est ve^ovenue vous voir où
 nar36. An hier
 nar37. xx au collège
 nar38. An hier au collège elle a dit ouais : je me <+
 nar39. AE à l'INtérieur du collège /
 nar40. An < oui + je me^o re^otiens d'aller voir l'administration:E : + machin:E:> ((2'00))
 nar41. Ma ?je veux plus qu'il y ait de problème? avec ma fille
 nar42. Il non + en fait le nouveau surveillant je sais pas comment i(l) s'appelle + et ben voilà il l'a laissée rentrer puis machin et p(u)is après
 nar43. An oui mais t(u) sais quoiE:<+
 nar44. Il & elle est allée à l'administration puis elle nous a vues elle est revenue et après: euh: + genreE elle se^o re^otient d'aller à l'administration + et puis après elle vient elle nous faitE: ++ elle va voir AnE: &
 nar45. An non mais elle voulait nous faire peur c'est tout
 nar46. Il & elle fait ouaisE: + euh:
 nar47. Ma je veux p(l)us qu'i(l) y ait de problème avec ma fille
 nar48. Il qu'est-ce qui s'est passé avec ma filleE: + qu'est-ce qui s'est passé avec Chloé et tout <+
 nar49. An en fait on jouait à l'épervier + et j'ai sauté sur Chloé je lui ai fait un claquage ((*placage*))? + voilà + en fait <+
 nar50. AE Chloé Chloé c'est la grande sœur d'Iris
 nar51. Il Chloé M.
 nar52. An ouais + et en fait elle était à quat(r)e pattes on jouait à l'épervier à quat(r)e pattes + moi j'ai fait ça pour qu'elle s'étale &
 nar53. Il mais tout le monde^o:
 nar54. An & et après tout le monde lui ?a chié/chiait? dessus et s(i) tu veux y a tout le monde tout le monde qui le sait que je lui ai pas fait mal
 nar55. Il (il) y avait Otman Laura Léa moi et un aut(r)e voilà
 nar56. XX ? et sa mère XXXX ?
 nar57. Ma en même temps c'est un épervier quoi + on va pas : on va pas la laisser s'échapper quoi
 nar58. Il et et trois cents ans plus tard elle boite^o
 nar59. An non non + après e(lle) dit + ah elle m'a fait mal cette pute + après e(lle) va voir le prof et là elle se^o met à pleurer (3s) ((2'45))
 nar60. AE mm + et c'est quoi cette histoire de suicide là je sais pas quoi
 nar61. Il non mais c'est.elle^o
 nar62. xx non mais c'est.elle
 nar63. Il on voulait plus lui parler puis après elle a
 nar64. Ma au tout début au tout début on se voyait plus beaucoup on voulait plus être son amie et : <+
 nar65. An XXX elle a dit < oh mais je vais me suicider: na na > ((*stylisation*))
 nar66. AE ah parce que vous étiez fâchées
 nar67. Ma on voulait plus être son amie et : elle nous aimait encore < oh mais s'i(l) vous plait: > ((*stylisation : pleurnicharde*))
 nar68. Il? < oh je vais me s(u)icider : > ((*stylisation*))
 nar69. xx bon c'est tout non
 nar70. AE et là depuis vous êtes p(l)us amies avec elle^o
 nar71. xx non
 nar72. xx ?oh? ça fait longtemps ((3'00))
 nar73. Il c'est not(r)e pire ennemie main(t)enant

- nar74. AE pire ennemie
- nar75. xx oui
- nar76. AE pourquoi
- nar77. Ma IlhE : l'a : défoncée (2s)
- nar78. AE pourquoi
- nar79. Il pa(r)ce que°+ pendant tout le temps que° je lui ai payé au moins cent euros et même plus de bonbons + elle m'a tout le temps détestée + puis : <+
- nar80. An elle elle l(u)i a inventé - en fait elle a inventé une chanson sur elle et et elle lui a chanté en arts plastiques ++ et c'est comme ça que tout a commencé avec Ilh et : Chloé (2s)
- nar81. Il en fait du genreE: moi cette+> franchement E : dis la vérité + c'est pas de ma faute si Margot et Anouk m'aiment plus qu'elle +
- nar82. xx mm
- nar83. AE mm
- nar84. Il c'est pas de ma faute + beh elle en fait elle elle est jalouse bon euh: je°: la comprends mais c'est pas de ma faute si elles m'aiment plus qu'elle et + &
- nar85. Ma ouais c'est pas toi xxx
- nar86. Il & et puis après genre juste pour me° détruireE: et les trucs euh comme ça + pour que° j'essaye de° plus aimer An et Ma elle a : elle a sorti la chanson sur moi + direct
- nar87. An puis genre genre t(u) as vu quand Ilh elle <+
- nar88. AE en arts plastiques elle a sorti une chanson sur toi
- nar89. Il ouais
- nar90. An ouais quand Ilh elle lui a mis une claque là ça fait super longtemps ça fait (il) y a trois mois hein + quand Ilh elle lui a mis une claque + et ben sa mère elle le savait hein + elle a RIEN fait sa mère RIEN fait
- nar91. Ma et là quand Anouk elle a pas fait exprès
- nar92. An & et moi comme par hasard et encore et encore je lui ai même pas fait mal tu sais + et comme par hasard là + < je vais aller voir l'administration j'ai des petits problèmesE:: > ((*stylisation*)) j+> E moi de toute manière j'ai tout dit la vérité à ma mère ma mère e(lle) m'a dit + E < tu cherche°s pas tu fais rien tu la regardes pas + tu fais rien ((*clic*))+ tu lui parle°s plus et: si (il) y a un problème par cont(r)e°: tu lui dis que°:: + que° je° viendrai > ((*ralentissement du débit*)) elle m'a dit ma mère + p(a)(r)ce que° euh: c'est dégueulasse de° faire ça hein moi je lui ai rien fait hein +
- nar93. Ma et puis la mère et puis <+
- nar94. An et puis en plus sa mère e(II)e pense qu'elle fait rien Chloé que° sa petite fille c'est un ange°
- nar95. Il hein pa(r)ce que Chloé ?elle a/n'a? pas dit à sa mère que°: que°: elle m'avait : elle m'a adressé et tout
- nar96. An Chloé elle nous traite tout le temps +
- nar97. Il et en plus elle fait la maline avec nous euh:: franchementE
- nar98. An tu sais elle se la pète Chloé genre xxx
- nar99. Il tu sais que° quand elle est^arrivée c'était.une grosse coincée hein : ++ et c'est c'est c'est + c'est eux qui l'ont décoincée hein + et puis main(t)enant euh: ça y est hein + main(t)enant elle fait la maline avec nous hein
- nar100. An genre°: genre° ((*débit accéléré*)) un jour on était à la cantine on était encore amies avec elle et elle fait trop la maline Sofiane i(l) lui a mis un truc dans son:^assiette pa(r)ce que° un truc qui trainait par terre tu vois + e(II)e dit euh +

< t(u) es SERIEUX là > ((*stylisation*)) + et i(l) se retourne° et elle fait
((*mimique*)) (4s) tout le temps e(lle) fait ça et c'est : (1s) je la déteste° + c'est
tout

nar101. Ma bon continuons sur le°: sujet E ((4'57))

Annexe 5. Tableau 1 : relevé et comptage des particules discursives

	Corpus itw parodique (env. 370 mots)	Corpus conversation (env. 1000 mots)	Corpus mini-récit (env. 1500 mots)
ouais	2	13	8
ben/bah	1	4	3
hein	3	9	9
mais	1	13	14
tu vois	2	6	1
tu sais	0	2	3
tu comprends/ vous comprenez	1	1	1
quoi	2	0	4
oh	2	2	4
machin	0	0	4
là	0	3	4
voilà	4	4	6
en fait	0	2	8
franchement	0	1	2
euh	1	7	9
sérieux	0	2	0
enfin	0	2	0
et tout	0	3	2
genre	0	1	8
	19 (soit env 5%)	75 (soit env 7,5%)	90 (soit env 6%)

Annexe 6 : Tableau 2 : relevé et comptage des [ə] prépausaux dans les trois sous corpus

	Corpus itw parodique	Corpus conversation	Corpus mini-récit
E	5	9	24

Tableau : relevé des E prépausaux dans les trois parties du corpus