



Sortir de "son" territoire en périphérie parisienne : un mouvement géographique, langagier et idéologique

Maria Candea

► To cite this version:

Maria Candea. Sortir de "son" territoire en périphérie parisienne : un mouvement géographique, langagier et idéologique. Julie Boissonneault, Ali Reguigui. Langue et territoire. Études en sociolinguistique urbaine / Language and Territory. Studies in Urban Sociolinguistics, 15, Sudbury, Université Laurentienne, Série monographique en sciences humaines 2014, <<https://laurentienne.ca/serie-monographique>>. <hal-01361946>

HAL Id: hal-01361946

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01361946>

Submitted on 7 Sep 2016

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.

Sortir de «son» territoire en périphérie parisienne : un mouvement géographique, langagier et idéologique

Maria Candea

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France)

Résumé

Cet article traite d'un public peu étudié, celui des « bons élèves » d'un lycée considéré comme difficile, situé en périphérie parisienne ; notre présentation se focalise sur les élèves admis au concours de Sciences Po, grande école parisienne, selon une procédure spéciale d'admission mise en place comme action positive, pour favoriser la diversification du public.

Nous montrerons, par des exemples, comment les candidats et candidates qui réussissent sont amenés à former tout d'abord un projet de sortie du territoire (du lycée de périphérie vers la grande école parisienne) et une ambition sociale. Ceci les incite à mettre en conformité leur idéologie et leurs ressources langagières (notamment l'accent « de banlieue ») avec ce projet. Le jury semble surtout valider ce mouvement langagier et discursif en décidant d'accorder ou non l'admission dans un nouveau territoire géographique et social.

Mots-clés : sociolinguistique ; actions positives ; éducation ; contexte français ; périphérie urbaine parisienne

Abstract

This paper deals with a group rarely studied, that of « good students » of schools considered as difficult, in working-class suburbs of Paris ; our presentation focuses on students admitted to the competition for admission in « Sciences Po », a prestigious high school in Paris, according to a special procedure created as an affirmative action, in order to promote the diversification of students' profiles.

We show, through examples, how successful candidates are firstly required to form a project to go outside the territory (from suburbs to the high school in Paris) and to have a social ambition. This encourages them to bring it in line their ideology and language resources (including the "suburb" accent). The jury seems to validate this linguistic and discursive progress by deciding whether or not each candidate is admitted to a new geographical and social territory.

Key words: sociolinguistics; affirmative actions; education; French context; Paris suburbs

1. Contexte et présentation du terrain observé

La présente étude se fonde sur une observation participante de plus de trois ans dans un lycée populaire de la périphérie Est parisienne, plus précisément au sein d'un module de préparation aux épreuves d'admission à l'Institut de Sciences Politiques de Paris (plus connu sous le nom de « Sciences Po »). Il est important de savoir que l'enseignement supérieur en France se divise entre " grandes écoles ", établissements prestigieux qui organisent des concours d'admission, dont Sciences Po fait partie, et universités qui accueillent des étudiants sur dossier et le plus souvent par ordre d'envoi des dossiers plutôt que par sélection. Or, depuis de nombreuses années les sociologues observent une corrélation très étroite entre le profil socioculturel favorisé des élèves admis dans les grandes écoles, qui aboutit à une véritable reproduction des élites¹ en parallèle avec une diminution constante des chances des élèves issus de familles populaires, pour qui la réussite de tels concours s'avère quasiment impossible.

Le module dans lequel j'ai pu mener mon enquête rentre précisément dans le cadre d'une action positive (affirmative action) française intitulée Convention d'Education Prioritaire², (désormais CEP), visant explicitement à rendre possible l'admission d'élèves socialement défavorisés sur un quota de places réservées à Sciences Po Paris. Cette procédure d'admission particulière a été ouverte en 2001 pour les élèves de sept lycées ; grâce à son succès, elle concerne dix ans plus tard 84 lycées répartis sur tout le territoire français. Il s'agit d'un dispositif qui permet de recruter, par un processus de sélection très différent du concours d'admission « général », des élèves méritants scolarisés dans des lycées situés en zone d'éducation prioritaire, autrement dit, dans des quartiers populaires. Ces élèves se caractérisent souvent, mais pas toujours, par des origines sociales modestes et/ou culturellement très diverses (parfois nés à l'étranger, souvent ayant des parents étrangers), ce que Sciences Po met en avant sur tout document ayant trait à cette convention³. Mais le profil d'élève visé par cette procédure de sélection n'est jamais défini de façon très précise : la seule condition est la scolarisation des élèves dans les lycées conventionnés durant les trois années de leur scolarité, pour éviter les inscriptions opportunistes intervenant uniquement en classe terminale.⁴

Ce que l'on peut noter d'emblée, car c'est sans doute unique dans le paysage des concours d'admission en France, c'est qu'il n'y a pas de programme imposé pour ce concours. Les élèves s'inscrivent librement en début d'année terminale au module hebdomadaire de deux heures, encadré par quatre ou cinq enseignants, et le concours est fondé sur la rédaction (accompagnée) d'une synthèse de presse sur un sujet d'actualité politique choisi par chaque élève et sur deux examens oraux. Sciences Po fait le pari d'associer les professeurs des lycées à la présélection (la première épreuve orale d'admissibilité a lieu devant un jury interne dans chaque lycée), de faire

¹ Voir par exemple Baudelot et Establet 2009.

² Voir la procédure d'admission par la Convention d'Education prioritaire sur <http://admissions.sciences-po.fr/fr/college-cep>.

³ Sur le site de Sciences Po, dans la description de cette procédure d'admission il est précisé que les 3/4 des admis sont boursiers – ce qui indique de faibles revenus des parents, et que les 2/3 des admis ont au moins un parent né à l'étranger.

⁴ Le lycée, en France, concerne les trois années avant le baccalauréat et le baccalauréat est le diplôme nécessaire pour demander une admission dans une université ; les élèves fréquentant le lycée ont donc entre 15 et 18 ans.

confiance à leur intuition et du coup à leurs propres représentations sur les attentes de l'institut, et de repérer ensuite, dans la dernière étape du concours, des espèces de « talents bruts ». Le concours d'admission final consiste en un examen oral d'improvisation sur des sujets très divers organisé à Sciences Po devant un jury *ad hoc* composé d'enseignants de l'Institut ainsi que de personnalités extérieures. Les élèves sont jugés sur leur présentation de soi (Sciences Po précise : « *sur la maîtrise de l'expression orale et de la réflexion, la curiosité intellectuelle et la motivation du candidat* »). L'épreuve s'apparente selon certains sociologues⁵ à un oral de personnalité laissant au jury une large place à l'interprétation de critères flous et non académiques.

2. Problématique

Le lycée qui m'a servi de terrain d'enquête se situe dans une banlieue située à environ 12 km à l'est de Paris, dans un département caractérisé par un revenu moyen modeste des ménages, un habitat populaire, (présence de nombreux complexes de grands immeubles concentrés) et un taux de chômage extrêmement élevé (pouvant atteindre 45% dans certains quartiers). La ville où se trouve ce lycée est liée à Paris par un train de banlieue et quelques lignes de bus qui conduisent à des stations de métro extérieures à Paris ; il faut compter environ 45 minutes pour se rendre au centre de Paris, et les possibilités de circulation se réduisent fortement le soir.

Le questionnement que je souhaite exposer ici porte sur les relations entre ce territoire d'origine des jeunes observés, associé à certaines pratiques culturelles et certaines variétés de français, et le centre de Paris, où se situe Sciences Po, associé à une tout autre organisation sociale et à d'autres pratiques linguistiques et culturelles. Ce qui m'intéressera particulièrement dans cette étude c'est la trajectoire que ces jeunes admis à Sciences Po dans le cadre de la CEP sont amenés à suivre pour quitter leur territoire par cette voie de prestige. Mon exposé sera par conséquent ciblé plus précisément sur le sous-groupe d'élèves qui ont effectivement été admis – la sélection de ce sous-groupe ayant été opérée a posteriori, car au moment de mes observations je ne savais pas quel allait être le résultat final au concours.

2.1. *Le mouvement vers un autre territoire géographique et symbolique*

La dimension territoriale s'impose d'emblée dès qu'il s'agit de décrire les élèves candidats du module observé, car leur projet est tout d'abord un projet de sortie de territoire. Ils ont l'ambition de quitter la périphérie de la région pour aller au centre de Paris, non pour changer tout simplement de lieu de vie, bien entendu, mais pour quitter les quartiers pauvres et pouvoir formuler de véritables ambitions de carrière professionnelle et de réussite sociale.

Les sociologues, mais également les enseignants, ont noté depuis longtemps une tendance à l'enfermement géographique et à l'absence de mobilité des jeunes urbains habitant dans les banlieues populaires. Pour aller explicitement à l'encontre de cette tendance, le module Sciences Po comporte, pour les admissibles, deux sorties à Paris dans les quartiers centraux (musées, expositions, visite à Sciences Po) et ces

⁵ Oberti, Sanselme et Voisin 2009.

candidats considèrent les déplacements à Paris comme une partie de leur projet d'ascension sociale. Ce qu'ils voient dans ces quartiers ne les laisse pas indifférents et peut faire l'objet de discussions explicites (par exemple au sujet des vitrines et des tenues vestimentaires des passants). Lorsque les élèves candidats ont l'occasion de rencontrer des élèves de Sciences Po admis les années précédentes par la convention CEP, ils leur posent souvent des questions sur leur adaptation au quartier et au public de Sciences Po, perçu comme riche et éloigné de ce qu'ils connaissaient.

J'ai par exemple pu entendre Oussame⁶ un élève admis à Sciences Po en 2010, amené à donner des explications aux candidats de la promotion suivante, quelques mois après son admission, lors d'un passage dans son lycée. Oussame leur a ainsi expliqué que l'adaptation se faisait assez rapidement, selon lui, que le milieu était moins homogène qu'il n'y paraissait à première vue – surtout grâce à la présence d'élèves venus de différentes villes de France et pas seulement de Paris et sa région. Pressé de donner des détails, cet ancien élève a précisé qu'il continuait à faire le déplacement entre Paris et sa banlieue d'origine car il n'avait pas changé de domicile et que finalement son plus grand choc ne provenait pas de ses éventuelles difficultés d'adaptation dans son nouveau milieu, mais surtout du fait qu'il avait soudainement compris pourquoi les Parisiens habitant au centre-ville, dans les quartiers chics, ont une perception si négative des villes de la périphérie pauvre et ont si peur de dépasser le Boulevard Périphérique Est. Ses va-et-vient quotidiens entre le centre et la périphérie Est lui avaient, selon lui, surtout permis de voir la périphérie avec le regard de l'Autre, ce qui avait été une véritable découverte pour lui et une source inépuisable de questionnements et de réflexions.

Mais à l'époque où je les observe, avant donc l'épreuve d'admission, ce mouvement vers un autre territoire géographique et symbolique n'est que la ligne d'horizon des élèves candidats. Il ne m'est donc possible d'observer directement ce mouvement qu'à la fin de l'année, lors de l'annonce des résultats des admis, ou de manière sporadique et aléatoire chez les anciens élèves admis avec qui j'arrive à garder contact.

2.2. Les corrélats langagiers du processus de sortie de territoire

En revanche ce que je peux observer durant les séances du module hebdomadaire c'est la préparation de cette sortie de territoire tant désirée, la trajectoire symbolique amorcée bien à l'avance par certains élèves candidats, processus indispensable pour que l'épreuve d'admission finale soit couronnée de succès. Or, l'épreuve finale étant un oral d'improvisation, l'aptitude de l'élève à entrer dans un tout nouveau territoire géographique et symbolique sera jugée par le jury, selon moi, essentiellement au niveau du langage.

Nous connaissons, par les statistiques officielles rendues publiques par Sciences Po, le profil socio-professionnel des parents des élèves admis, mais nous savons peu de choses sur leur motivation, leur construction identitaire et les micro-critères qui les distinguent au fond de la majorité de leurs pairs. La rareté, par ailleurs, des études sur les élèves qui réussissent scolairement s'explique en bonne partie par le fait qu'il y a bien plus de commandes institutionnelles et d'études en sciences de l'éducation, en sociologie ou en analyse du discours sur les élèves en difficulté que sur les élèves en

⁶ Les prénoms sont modifiés.

dynamique de réussite⁷.

Il se trouve en revanche que les discours actuels sur les « actions positives » sont nombreux : la presse a largement débattu et continue à le faire au sujet de ce que certains appellent la « discrimination positive » ; Sciences Po a beaucoup communiqué autour de son « ouverture à la diversité » des publics et de sa « relance de l'ascenseur social », etc. au point que certains analystes politiques y ont vu une véritable campagne de promotion de son image, pour le moins aussi importante que la volonté d'ouverture du recrutement⁸.

Le sujet, relativement nouveau en France, passionne et divise l'opinion publique et a même connu un regain d'intérêt après l'élection de Barack Obama à la présidence des États Unis.

Pour les élèves d'un lycée conventionné avec Sciences Po, les discours et les débats liés à ce sujet sont bien évidemment en partie connus; ils ont bien souvent un avis sur la question qui fait écho à ce qui se dit et s'écrit ailleurs dans la société où ils vivent. Par conséquent, dans un tel lycée, nous trouverons facilement des défenseurs et des détracteurs de ce type de dispositif, des familles d'élèves qui ont développé toute une stratégie pour bénéficier de cette opportunité, des élèves qui estiment avoir un niveau trop faible, mais également des élèves brillants qui ne sont pas intéressés par Sciences Po ou qui rejettent par principe les procédures de sélection sur critères sociaux ou ethniques considérées comme infamantes.

J'ai choisi de me pencher ici particulièrement sur les discours et les pratiques langagières des candidats admis, durant leur préparation, en faisant l'hypothèse que je pourrai trouver des traces de la mise en place de leur trajectoire qui s'est avérée au final gagnante. En postulant une imbrication entre leur projet de sortie de territoire et la mise en place d'une véritable stratégie pour convaincre le jury lors d'une épreuve orale d'improvisation, je vais m'attacher dans ce qui suit à exposer ce que je considère comme des indices convergents sur deux niveaux d'analyse distincts. Le premier niveau concerne le discours : selon moi, les élèves ultérieurement admis font preuve d'une capacité à mettre en place un mouvement idéologique correspondant aux attentes du jury. Le second niveau concerne les pratiques de prononciation, ou la sociophonétique : selon mon hypothèse, les élèves admis sont capables d'adapter, parfois depuis fort longtemps, leurs ressources phonétiques de manière à éliminer le plus possible les marqueurs d'accent social stigmatisant dans leur prononciation, alors que ces marqueurs sont très fréquents dans la parole de leurs collègues de lycée.

3. Méthodes d'enquête et public observé

J'ai pu mener une observation de longue durée en étant intégrée comme co-animatrice dans le module « préparation au concours de Sciences Po » aux côtés de

⁷ Cf. Charlot, Bautier et Rochex, 1992.

⁸ Dans une tribune publié dans le Monde Diplomatique en juillet 2006, A. Garrigou faisait le bilan quantitatif des échos dans la presse nationale depuis la création de la CEP : « plus de deux cents articles avaient été publiés dans la presse écrite, dont cinquante-trois dans *Le Monde*, quarante-neuf dans *Le Figaro*, quarante-trois dans *Les Echos*, trente-cinq dans *Libération*, seize dans *Le Point*, treize dans *L'Express* ».

quatre, parfois cinq, collègues enseignants du lycée d'accueil. La première année j'y ai participé de manière quasi-hebdomadaire. Les deux années suivantes j'ai été présente à certaines séances, une dizaine en général, en particulier celles qui portaient sur le langage oral, ou encore celles durant lesquelles les élèves travaillaient en quasi-autonomie et les enseignants se relayaient pour les accompagner ponctuellement et à tour de rôle, dans un climat général favorisant une forte complicité prof/élève, spécifique à ce module. J'ai également pu participer au jury organisé chaque année dans le lycée pour sélectionner les candidats admissibles.

J'observe donc ce public surtout au lycée, dans des situations essentiellement écologiques (non provoquées par ma présence), durant les séances de leur module, à l'examen oral d'admissibilité, mais parfois également en dehors du lycée dans des situations informelles (attente du bus par exemple). Les données recueillies sont hétérogènes et multi-supports, à savoir notes de type ethnographique, enregistrements audio ou audio-vidéo de certaines séquences de travail, questionnaires sur papier distribués en début d'année, entretiens sollicités en fin d'année, échanges de courriers électroniques, textes internes, sites... Elles ont donné lieu pour le moment à des publications centrées sur les pratiques langagières des élèves, et plus précisément sur leurs constructions argumentatives et leur positionnement énonciatif en interaction avec les professeurs⁹, et sur le contrôle de la prononciation¹⁰.

Le plus souvent, les recherches sur le parler des jeunes urbains portent sur les jeunes garçons¹¹, pour différentes raisons et notamment pour l'écart à la norme qu'ils donnent à voir plus facilement, y compris dans des interactions avec des chercheurs extérieurs au groupe. Une bonne part des études disponibles porte spécifiquement sur les jeunes garçons en difficulté scolaire et/ou fortement insérés dans la culture des rues¹², tandis que mon public cible est au contraire constitué de 70% de filles et 30% de garçons, et qu'il s'agit d'élèves fortement investis dans leur travail scolaire, même si pour certains l'investissement n'a pas toujours été constant dans leur scolarité.

Les élèves concernés par ce dispositif sont, en tout premier lieu, très peu nombreux, malgré la forte visibilité médiatique du phénomène. On peut noter comme remarquable le fait qu'il n'y ait pas de sélection à l'entrée dans le module de préparation (la convention l'interdit explicitement) et que cela ne pose pas vraiment de problème car les modules ne sont pas pris d'assaut. A titre d'exemple, dans le lycée où j'ai mené mon enquête, une trentaine d'élèves s'inscrivent tous les ans au module sur un peu plus de 300 élèves en classe de terminale, ayant tous reçu une information en début d'année sur cette possibilité qui leur est ouverte.

En tout, Sciences Po a recruté ainsi 603 élèves venus de toute la France en 9 ans. Plus exactement, sur l'ensemble des milliers d'élèves inscrits dans les lycées concernés par la convention CEP, une infime part a choisi de postuler à Sciences Po via le module de préparation et parmi ces candidats, une toute petite minorité d'environ 15% aura été admise au final. Dans un lycée donné, il y a en général entre 2 et 5 élèves admis chaque année.

⁹ Candea et Delomier 2010, et Candea à paraître 2012b.

¹⁰ Candea à paraître 2012a.

¹¹ Moïse 2002.

¹² Trimaille 2004.

Mes observations portent sur un total de 25 élèves déclarés admissibles par le jury interne du lycée, dont 17 ont effectivement été admis au concours final. Pour ces élèves, je dispose d'au moins un court enregistrement audio (5 heures transcrites avec alignement texte-son) et des notes prises lors de l'examen oral d'admissibilité.

Dans la suite de mon exposé je me propose de rassembler des éléments qui ont fait l'objet de publications préalables distinctes afin de donner ma vision d'ensemble de ce dispositif, illustrée par quelques exemples qui me semblent représentatifs.

4. Construction identitaire des lycéens en dynamique d'ascension sociale revendiquée : mouvement idéologique inscrit dans les discours

La notion d'identité, fréquemment utilisée en sciences humaines, est envisagée ici comme un processus et non comme une donnée stable ou comme une « essence »; elle se construit et se négocie en permanence et chaque individu réagit à des contraintes croisées et produit une multitude d'identités qui cohabitent, s'affrontent, se rendent visibles ou s'effacent en interaction. Certaines identités peuvent sembler figées par le discours dominant à un moment donné et d'autres peuvent sembler impossibles, ce qui fait que chaque individu aura à se positionner non seulement pour soi, par rapport aux individus avec qui il entre en interaction, mais aussi par rapport à un discours dominant qui lui sera favorable ou défavorable et qu'il pourra s'approprier ou devra combattre¹³.

Dans le cas qui nous intéresse ici, il s'agit d'élèves sommés de se construire une identité marginale, en quelque sorte hybride et allant à l'encontre des discours dominants : ils appartiennent au groupe stigmatisé des jeunes des cités, pauvres, scolarisés en zone d'éducation prioritaire et ils postulent à une « grande école » prestigieuse, qui accueille par ailleurs les enfants des groupes favorisés promis à un avenir professionnel enviable.

Les élèves qui s'inscrivent dans cette trajectoire de réussite scolaire et sociale la vivent en général comme une trajectoire strictement singulière et revendiquent l'idéologie du mérite individuel, du « quand on veut on peut », etc. Le dispositif de sélection mis en place par Sciences Po les y incite explicitement : ces élèves doivent convaincre de leurs ambitions et de leur potentiel essentiellement par une construction discursive (les résultats scolaires n'ont pas d'importance décisive dans ce type de sélection) et donc essentiellement en prenant des distances avec leurs pairs. L'exercice qu'ils doivent préparer en tout premier lieu pour l'oral d'admission à Sciences Po est celui de la présentation de soi et leur marge de manœuvre, à l'intérieur de cet exercice, est limitée. Ces élèves doivent en quelque sorte mettre en scène leur originalité, leur singularité et ceci apparaît de façon visible dans les discours de tous les admis que j'ai observés : lorsqu'ils parlent des « jeunes des cités » ou des « élèves du lycée » les candidats observés qui ont réussi à Sciences Po en parlent systématiquement à la troisième personne du pluriel « ils » et rarement ou jamais avec « on » ou « nous ».

Je prendrai ici deux exemples enregistrés : un extrait d'entretien (sollicité) et un

¹³ voir par exemple Butler, 1997, Rampton, 1998 et Greco, 2009.

extrait d'exercice de présentation de soi organisé dans le module de préparation (exercice non sollicité, données écologiques).

4.1. L'exemple de Kheira, enregistrée durant un entretien individuel

Les discours de présentation de soi préparatoires au concours semblent partir d'un pôle autour de la déconstruction de l'identité stéréotypée du ou de la « jeune des cités », qui n'exclut pas une solidarité exprimée avec l'ensemble des autres jeunes, et s'orienter vers un pôle visant la construction d'un sujet en rupture totale avec ses pairs, digne donc de suivre une trajectoire individuelle hors du commun. Dans un des entretiens individuels que j'ai mené peu avant le concours, une élève, Kheira, en terminale littéraire, qui allait être admise à Sciences Po, oscillait encore un peu entre les deux positionnements : interrogée sur l'opportunité d'aborder en classe de terminale, avec l'enseignante de français, ce qu'on appelle le « français de banlieue », « accent jeune » etc. elle commence par exprimer son grand intérêt pour le sujet et pour la séance que j'avais assurée dans le module Sciences Po consacrée à l'accent social. Kheira fait bien la différence vocabulaire vs accent, elle-même n'utilise jamais l'accent marqué « cité », même avec ses amies, mais déclare adapter beaucoup son vocabulaire ; elle trouve que les profs corrigent souvent les élèves sur le vocabulaire mais jamais sur l'accent parce qu'ils pensent que ce n'est « pas fait exprès », « pas volontaire » que c'est incontrôlable, et que donc « ce serait stupide » de les corriger. Elle prend même la défense des élèves qui gardent leur accent pour les interactions avec les profs en disant « on ne peut pas changer notre accent », avec « on – notre » qui montre qu'elle s'y associe.

Extrait 1 : Kheira, concernant l'accent « de banlieue » : ¹⁴

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

Néanmoins, selon Kheira certains élèves auraient besoin d'aide pour travailler leur prononciation. Lorsque je l'ai interrogée sur les formes que pourrait prendre cette aide, sur la possibilité qu'un cours sur la sociophonétique soit précisément susceptible de les sensibiliser, Kheira a exprimé très vite des inquiétudes : « ils pourraient le prendre comme une critique » et « il y aurait plus de points négatifs que de points positifs ». J'ai été obligée de pointer sa réponse comme une contradiction, car elle venait de dire que certains avaient besoin d'aide mais en même temps de refuser toutes les suggestions comme étant des remèdes pires que le mal. Ma réaction l'a troublée et elle a marqué un long silence avant de donner une autre réponse :

Extrait 2 : Kheira, concernant la sensibilisation de tous les élèves à l'accent « de banlieue »

Kheira : oui moi j(e) pense ,,,, je pense non il faut en parler mais e ,,,, juste dans le sens e où il faut sensibiliser , mais pas essayer en fait,,, e de ,, de forcer les élèves à , à le , à changer leur accent il faut que ça vienne d'eux mêmes, qu'ils fassent eux mêmes des efforts et que eux ils veuillent ,, et que

¹⁴ Les « , » notent des pauses silencieuses, les « : » notent un son allongé, souvent dû à une hésitation ; les lettres entre parenthèses n'ont pas été prononcées ; « e » note l'hésitation *eah*.

ils prennent conscience qu'ils ont un accent pas forcément super quand ils parlent e

Elle finit par admettre qu'on puisse sensibiliser les élèves, mais du coup elle met à distance le groupe « il faut que ça vienne d'eux-mêmes »; « ils n'ont pas un accent super »... Elle ne s'y inclut plus du tout!

Dans la suite de la discussion elle reviendra à son premier argument, la crainte que les élèves ne se révoltent, et à l'emploi de « on » qui l'associe au groupe. Kheira interroge le rôle de l'école, s'inquiète que l'école ne touche à des choses trop profondes, et met en garde contre les réactions des autres élèves qu'elle envisage comme étant différentes de la sienne mais dont elle se déclare solidaire. Elle prévoit les réactions des autres élèves en disant « la réaction ça va pas être 'oui elle a raison', ça va plutôt être 'on va s'insurger contre ça, pourquoi elle nous critique'... »

On voit comment son discours se détache de celui de ses pairs et vise, petit à petit, à construire l'autre en face de soi, son interlocuteur venu de l'extérieur, comme un pair avec qui elle échange des points de vue sur un pied d'égalité. Son identité d'élève exceptionnelle émerge en interaction, par le langage, selon une logique en très grande partie imposée par le cadre de cette « sélection positive » qui vise à repérer précisément des personnalités hors du commun, capables d'assumer une position marginale en rupture avec leur milieu et animées par une grande ambition. Le discours de Kheira finit par défendre une didactique élitiste : elle argumente pour qu'il y ait des cours et des informations réservés à une élite du lycée capable, comme elle, d'en comprendre l'intérêt sans se « vexer » et sans s' « insurger » contre la culture dominante imposée de l'extérieur. À aucun moment elle ne conteste l'intérêt d'un cours de sensibilisation à la sociophonétique comme celui qu'elle a reçu, mais elle cherche à rassembler de nombreux arguments pour expliquer pourquoi ce type de cours ne doit pas être dispensé à l'ensemble des élèves de sa classe d'âge.

4.2. L'exemple d'André, filmé durant un exercice de présentation de soi

André est en terminale scientifique, se présente comme étant issu d'une famille avec des revenus modestes et d'origine portugaise par ses deux parents ; il affirme avoir des sympathies politiques de centre droit, un caractère individualiste non seulement « pas comme les autres » mais même « pas comme tout le monde ». Son exemple n'est pas représentatif de la totalité des candidats et candidates, bien entendu, mais il permet de rendre observable de façon très intéressante le mécanisme qui produit la construction d'une identité gagnante – car André fait partie des élèves admis - dans le dispositif qui nous intéresse ici.

L'exemple que j'ai choisi fait partie d'un entretien d'entraînement à la présentation de soi, filmé, devant l'équipe des enseignants du module de préparation, environ deux mois avant le concours. L'extrait porte sur les ambitions d'André et ses projets à long terme; il explique que ses projets gouvernent la plupart de ses actes et qu'il se sent en cela très différent de ses collègues de classe qui vivent au présent et qui ne savent pas que leur manque d'application dans leur travail scolaire aura des implications négatives sur l'ensemble de leur vie professionnelle.

Extrait 3 : André, concernant ses ambitions

PROF FB : vous avez peur de n(e) pas: parvenir à ça

André: bah oui j'ai peur voilà ,, c'est e:: moi j(e) pense que c'est e ,, c'est même capital, j(e) pense que je ,, j(e) me:: re j(e) me réveille tous les jours pour ça ,, [...] mais moi je suis en classe,, c'est vrai que tous les jours j(e) vois des: e des élèves qui n(e) travaillent pas qui ne:, qui ne vraiment ne:: ne s(e) concentrent pas dans c(e) qu'ils font et ils ne: ils n(e) vraiment ils ne comprennent pas les résultats qu(e) ç(a) aura ça n'a pas d(e) résultats sur le jour qui vient après mais ça aura des résultats dans dans dix ans et tout ça et moi je,, c'est vrai que j(e) suis pas comme tout l(e) monde j(e) suis ouvert vraiment sur l'avenir et:: je pense vraiment e en décennies, j(e) pense que j(e) pense pas vraiment à au jour d'après ,, parce que c'est c(e) que font beaucoup de personnes et après i(ls) compren/ ils vont pas comprendre ,, c(e) qui va c(e) qui vont leur arriver quand ils n'auront pas fait leurs études convenablement et tout ça et moi je rigole de ça moi j(e) me dis mais ,, et après on essaie de les: de les recadrer de leur dire faites attention mais ils n'écoutent pas donc

PROF FB : vous avez l'impression d'être un peu: e: un jeune parce que vous dites

André : un jeune vieux oui

André expliquera ensuite ce qu'il entend par « jeune vieux » : jeune dans l'âge, mais vieux (selon lui) dans ses façons de penser et par son peu d'intérêt pour les fêtes et les distractions censées caractériser les jeunes. Puisqu'il se construit comme fondamentalement différent de ses camarades il doit rendre compte des moments où il se sent néanmoins bien avec eux ; et c'est à ce moment qu'il produit une formule explicite : « je m'intègre à eux ». Cette formule lui permet de présenter le paradoxe : si André se sent bien dans sa classe, ce n'est pas parce que parfois il serait comme les autres, qu'il ferait partie du groupe, mais parce qu'il fait une démarche individuelle de s' « intégrer à eux », aux autres.

Dans un autre extrait¹⁵, les professeurs demandaient à André de se positionner politiquement par rapport aux projets de lois restrictives sur l'immigration défendus à l'époque par N. Sarkozy ministre de l'intérieur et candidat à la présidence, en insistant sur le fait qu'André est d'origine portugaise et que ses propres parents ont été des immigrants sans doute clandestins. André avait montré à cette occasion une très grande capacité à garder son sang froid, à maîtriser la cohérence de son positionnement et de son argumentation, et avait su défendre jusqu'au bout une identité différente de celles que les profs essayaient de lui suggérer (« je me considère Français avant tout ») en désamorçant toutes leurs tentatives de déstabilisation. Lors du visionnage de l'enregistrement (autoscopie d'André), étape qui fait partie du dispositif de préparation au concours, les enseignants avaient plaisanté au sujet des options politiques de droite exprimées par André, lui avaient recommandé avec humour de se documenter davantage et « de lire un peu *Libération* » - un journal de gauche - mais avaient validé sa technique argumentative.

Pour résumer son profil : André a compris que les critères de sélection à Sciences Po seraient son originalité et la cohérence de son positionnement politique et il n'a cessé

¹⁵ Analysé en détail dans Candea, à paraître 2012b.

d'améliorer ces aspects au fur et à mesure qu'il avançait dans les exercices d'entraînement. Ses professeurs l'aident de façon pertinente : ils mettent à rude épreuve sa cohérence argumentative et le poussent dans ses derniers retranchements, ce qui lui permet d'affiner la construction de son personnage discursif. Sa réussite au concours n'est, selon moi, pas une surprise par rapport à ses performances à ce type d'oral. Elle est en revanche une grande surprise par rapport à son dossier scolaire, et elle sera une surprise pour l'équipe enseignante, car André décroche son bac de justesse, sans mention, et son profil scolaire est plutôt en adéquation avec sa moyenne au bac. Son cas est donc doublement intéressant : parce qu'il donne à voir une stratégie gagnante et parce qu'il interroge directement l'idéologie de la sélection au mérite des élèves les plus brillants.

5. Mouvement d'adaptation des ressources phonétiques socialement marquées

Les études de sociophonétique menées les dernières années sur les marqueurs stigmatisants des parlers jeunes urbains ont mis en évidence trois paramètres essentiels (et socialement perçus) que je rappelle ci-dessous. Il n'y a pas d'étude, à ma connaissance, sur le niveau de conscience explicite des jeunes au sujet de ces marqueurs sociolinguistiques.

Ces marqueurs sont principalement les suivants :

- La palatalisation allant jusqu'à affrication des occlusives vélaires et alvéo-dentales qui fait que [k, t, d] deviennent [kʲ] [tʲ] et [dʲ] devant [i], [y] ou [u] ; la présence de [dʲ] notamment semble plus stigmatisante que celle de [tʲ]. Les études disponibles¹⁶ ont montré une corrélation entre la présence fréquente de ces marqueurs (les taux peuvent dépasser les 90% d'occurrences dans les contextes possibles) et un fort degré d'insertion dans « la culture des rues ». Certaines études font penser que leur taux d'apparition décroît dans les situations plus formelles ou moins spontanées, d'autres indiquent au contraire qu'il n'y a aucune variation stylistique de ces marqueurs¹⁷. Nous manquons encore de données pour avoir une vue précise de leur fonctionnement, mais on peut faire l'hypothèse qu'il existe différents profils de locuteurs, différents niveaux de conscience et différentes attitudes d'affirmation identitaire par le langage.¹⁸
- Le décrochage ultra-rapide vers le haut sur la dernière syllabe, associé à une chute intonative de cette même syllabe. Ce phénomène a été étudié surtout

¹⁶ Jamin 2005, Trimaille et Vernet 2007.

¹⁷ Trimaille 2010.

¹⁸ Des tests de perception en cours sont menés par Trimaille, Candea et Lehka (en préparation) pour savoir si ces marqueurs sont perçus par tous les locuteurs en France hexagonale, de quelle manière ils le sont et si leur perception varie avec l'âge ou le profil social des « juges ». La présence des graphies « *tchu* » au lieu de « tu » et « *interdchites* » au lieu de « interdites » ont été relevées dans une bande dessinée mettant en scène des jeunes d'une périphérie urbaine, ce qui permet de construire l'hypothèse que le phénomène est saillant au moins pour certains locuteurs, malgré le fait que l'enquête de perception menée auprès des jeunes de moins de 25 ans n'aient pas pu trouver une telle saillance (Trimaille, Candea, Lehka, 2012).

par Lehka-Lemarchand¹⁹ qui montre qu'il est perçu par des locuteurs de différents profils sociaux et associé à un « accent de banlieue ». L'étude de Lehka-Lemarchand montre également que ce marqueur est sensible à la variation stylistique et que les locuteurs ne le produisent pas en toutes circonstances.

- L'allongement de l'avant-dernière syllabe, selon un patron rythmique courant dans les langues romanes mais perçu comme populaire en français. Ce phénomène a été étudié surtout par Fagyal²⁰ qui met en avant le fait qu'il sert de stéréotype caricatural dans la parole des humoristes voulant imiter l'accent de banlieue, ce qui fait penser qu'il serait consciemment perçu. Il n'y a pas d'étude sur la variation stylistique de ce marqueur à ma connaissance.

Afin de caractériser par sondage les ressources sociophonétiques mobilisées par les élèves, j'ai observé la présence ou l'absence de la variante marquée [d³] ainsi que la présence du contour prosodique de décrochage ultra-rapide, car pour ces deux marqueurs nous disposons d'études qui montrent qu'ils indexent un accent dit « de banlieue ».

Si on étudie la présence de la variante [d³] chez les élèves admissibles, on constate d'abord que le marqueur est beaucoup plus rare que ce qui ressort des études sur des publics lycéens dans des filières peu valorisées ou en difficulté scolaire²¹. Ce marqueur est souvent totalement absent (chez 12 des 17 admis, et chez 8 des 18 non admis). Il est donc néanmoins présent chez 5 élèves admis (donc 29%) et chez 10 élèves non admis (donc 56%), mais à des taux faibles, plus faibles que ceux relevés par Trimaille en situation de discussion avec les enquêteurs.

On note donc globalement que la variante marquée [d³] est plus souvent absente chez les admis, et que sa présence, lorsqu'elle se manifeste, est toujours corrélée avec l'origine maghrébine du locuteur ou de la locutrice, comme cela a été montré par Jamin et Trimaille. On peut se demander quelle pourrait en être l'explication. Bien entendu, à partir d'un si petit nombre d'élèves il n'est pas possible de mener une étude sérieuse sur ce sujet. Toutefois, nous pouvons formuler une hypothèse, qui pourrait être mise à l'épreuve sur un échantillon plus large : si la variante [d³] est plus souvent présente chez les non admis et moins souvent chez les admis, cela veut dire qu'il y a pu y avoir un effet négatif de la présence de ce marqueur pour l'évaluation globale du candidat par le jury de Sciences Po, alors que cet effet négatif ne s'était pas manifesté dans l'évaluation globale par le jury interne du lycée, qui avait déclaré le candidat comme admissible.

Si on se penche maintenant sur les marqueurs prosodiques (montée-chutes ultra-rapides et allongement de l'avant-dernière syllabe) on se rend compte que ceux-ci sont pratiquement totalement absents chez les élèves admis. J'ai relevé une seule exception, un élève dont les parents viennent d'Afrique de l'ouest, parcours très atypique, sportif de compétition, en rupture scolaire pendant un moment, poussé par

¹⁹ Lehka-Lemarchand, 2007.

²⁰ Fagyal 2003 et surtout 2010.

²¹ Cf. travaux de Trimaille sur les garçons, ou Lambert 2005 sur les filles.

les professeurs à rejoindre le dispositif de préparation à Sciences Po; cet élève a exécuté un parcours de préparation très accéléré par rapport aux autres, car il devait fournir en parallèle un effort considérable pour assurer sa réussite au baccalauréat.

En revanche chez un tiers des admissibles non admis (6 élèves), ces deux contours socialement connotés sont présents. Même s'il s'agit plutôt de formes peu accentuées, elles sont néanmoins caractéristiques. Il ne faut pas perdre de vue que le marqueur montée ultra-rapide est sensible à la variation stylistique et aux enjeux de l'énonciation, et donc normalement moins susceptible d'apparaître en situation d'examen oral.

Sans véritable surprise, les observations montrent donc un marquage territorial (et social) minimal des ressources phonétiques étudiées particulièrement chez les admis. L'utilisation faible de ces marqueurs par les élèves admis indique selon moi une forte adaptation de leur prononciation pour se rapprocher des variantes valorisées par la norme et pour éviter les formes réputées appartenir aux « cités ». Pour la plupart d'entre eux cette adaptation est un véritable parcours, qui va de pair avec toute une construction idéologique, sans doute amorcée bien avant leur intégration au module de préparation à Sciences Po.

La prise en compte de ces indices permet d'avancer comme hypothèse la possibilité que le jury de Sciences Po soit plus sensible à la présence/absence de marqueurs socio-phonétiques que le jury interne du lycée, car les observations montrent globalement un clivage entre les admissibles admis et non admis.

Cette hypothèse est d'autant plus intéressante si l'on tient compte du fait que l'observation des dossiers scolaires (et des moyennes au baccalauréat) ne montrait pas de clivage entre le jury du lycée et le jury de Sciences Po : quatre admissibles refusés par Sciences Po avaient obtenu la mention « bien » au baccalauréat alors que trois admissibles ont été admis à Sciences Po bien qu'ayant obtenu la « passable » (baccalauréat obtenu de justesse). Les taux d'élèves avec un bon dossier scolaire sont similaires parmi les admissibles et les admis, les deux jurys accordant aux résultats scolaires une importance comparable, somme toute assez limitée, dans les critères de sélection.

6. Discussion

Ce qui ressort de différentes études²² c'est que « ce sont les sentiments de stigmatisation et d'exclusion sociale qui poussent les jeunes à adopter la manière de parler « quartier », qui constitue pour ces jeunes un moyen d'identification à leur groupe de pairs et de distanciation des autres groupes »; ce qui n'est pas sans rappeler bien entendu le « *we code* »²³ qui leur permet de se différencier du « *they code* ».

On pourrait en quelque sorte résumer toutes ces observations de façon simple en disant qu'il s'agit d'une étude sur un groupe de jeunes issus d'un milieu populaire, marginaux parmi leurs pairs, qui s'inscrivent clairement dans une dynamique d'ascension sociale rapide en adoptant le plus possible le « *they code* » dans un

²² Notamment Lehka, 2007.

²³ Gumperz, 1982.

processus de « nomadisme identitaire » qui de toute manière, selon certains auteurs, est la définition même de la jeunesse²⁴. Les jurys, composés de personnes extérieures appartenant au groupe dominant (d'abord les profs du lycée, ensuite le jury de Sciences Po) ne font que sélectionner les candidats dignes d'accéder au territoire extérieur ciblé en fonction notamment de leur virtuosité dans le maniement du « *they code* ». La sélection se fait en deux temps comme s'il s'agissait de deux niveaux de « visa », pour utiliser une métaphore de l'accès réglementé à un territoire. Il y a d'abord le visa de sortie de territoire, accordé par l'équipe enseignante du lycée, qui valide une certaine adaptation langagière, une certaine motivation et un certain nombre d'aptitudes réputées utiles (ou indispensables?). Et il y a ensuite le visa d'entrée qui est accordé par le jury de Sciences Po : ce dernier valide une totale adaptation langagière²⁵, une mise en scène convaincante de la motivation et une totale adaptation idéologique de ce groupe d'élèves marginaux, dignes d'être admis.

Leur construction identitaire est néanmoins difficile : d'un côté leurs pairs du lycée les rejettent en général, les appellent « les bouffons »²⁶ et de l'autre côté les adultes extérieurs à la banlieue les assimilent aux stéréotypes négatifs attachés aux « jeunes des cités » : turbulents, ignorants, agressifs, peu subtiles... Ces élèves s'attendent donc à un rejet de la part de leurs futurs pairs de Sciences Po : dans les entretiens, ils redoutent, en cas d'admission, l'hostilité de leurs futurs collègues et le décalage culturel et financier. Leurs craintes ne sont pas totalement injustifiées, car malgré une intégration globalement réussie, la première promotion CEP de Sciences Po racontait, dans des témoignages lors d'un bilan public organisé en janvier 2009, que les autres élèves les avaient tout de suite surnommés les « zépreux », mot valise entre « ZEP » et « lépreux ». Ce mot est intéressant dans la mesure où il sanctionne clairement l'identité hybride, improbable (élève de ZEP qui n'est pas à sa place dans une *grande école*), rejetée par la majorité ; il permet aussi de pointer l'absence de mot ou de syntagme qui puisse désigner de façon plus positive ce groupe. Si on le compare aux parents homosexuels (qui constituent un groupe à identité hybride rejetée selon la même logique par le discours dominant, car les homosexuels n'ont pas leur place dans le groupe des parents²⁷), on constate que ces derniers ont réussi à construire les mots « homoparentalité » et « homoparents »²⁸, et que ces mots migrent petit à petit du discours militant vers la presse et même vers les textes législatifs. En revanche, le groupe des « zépreux » dont il est question ici, non seulement n'a pas inventé de nom officiel ni connoté positivement pour se dénommer mais surtout ne semble pas revendiquer une identité de groupe ; dans les témoignages spontanés que j'ai notés, Leïla, une élève diplômée de Science Po m'a dit qu'elle ne précisait jamais sur ses CV qu'elle avait été sélectionnée grâce à la CEP.

Pour autant, la notion de marginalité ne semble pas satisfaisante pour rendre compte

²⁴ Lamizet, 2004.

²⁵ Lors d'un oral d'entraînement organisé en 2007 par des enseignants de Sciences Po pour familiariser les élèves avec le type d'épreuve orale attendue, un membre du jury a clairement dit à un élève qui avait, selon lui, utilisé une expression trop familière : « cette expression, vous la laissez sur le quai, chez vous, en montant dans le train vers Paris ». (cf mes notes prises lors de l'observation de cet oral auquel j'ai assisté).

²⁶ Mot argotique qui désigne les élèves qui participent en classe, qui font leurs devoirs régulièrement, etc.

²⁷ Greco 2009.

²⁸ Gross, 2003.

de l'identité que ces élèves construisent : ils se posent en marginaux uniquement dans leur lycée, uniquement au présent, en relation étroite avec la présentation de soi pour Sciences Po, mais la façon dont ils parlent de leur parcours ainsi que de leurs aspirations les placent au contraire au centre d'une normalité désirée et rêvée. Ces élèves semblent avoir compris que le regard extérieur les pose en marginaux et ils essaient, avec les outils à leur disposition compte tenu de leur jeune âge, de se positionner de façon complexe et stratégique face à cette marginalité qu'ils ne recherchent pas.

Les conditions dans lesquelles ils se trouvent font que la sortie de territoire devient possible, grâce à la procédure spéciale d'admission à Sciences Po, tandis que la sortie de la marginalité demeure très incertaine, au moins durant les cinq années de scolarité à Sciences Po où les élèves admis par la CEP restent minoritaires (un dixième environ d'une promotion).

Cela explique peut-être, en partie au moins, que les admis gardent des relations étroites avec leurs enseignants du lycée et en quelque sorte avec leur milieu de départ, pour le moins pendant leur scolarité à Sciences Po. Ce qui tend à montrer que la trajectoire qu'ils suivent, la sortie de territoire (géographique, langagier et idéologique) n'est pas rapide, n'est pas linéaire et bien entendu n'est pas simple.

7. Perspectives

Les indices rassemblés dans cette contribution permettent de proposer une interprétation globale des dynamiques à l'œuvre dans la sélection des élèves par l'intermédiaire d'un dispositif d'action positive ; mes observations suggèrent une cohérence entre les capacités d'adaptation idéologiques et langagières, y compris au niveau sociophonétique, des élèves sélectionnés et les attentes du jury extérieur, peu formelles et probablement peu conscientes. Cette hypothèse a néanmoins besoin d'être davantage approfondie, notamment par un étayage quantitatif indispensable reposant sur des comptages plus précis de certains marqueurs phonétiques, avant de pouvoir affirmer avec plus de certitude l'existence d'un clivage suffisamment systématique entre les critères de sélection du jury interne (enseignants qui connaissent les élèves) et du jury de Sciences Po.

Le questionnement soulevé par ce type d'action est intéressant et les faibles effectifs d'élèves concernés permettent de considérer l'ensemble comme une sorte d'expérience en laboratoire. Certains sociologues ont d'ores et déjà interrogé l'ambivalence du dispositif de Sciences Po²⁹ qui semblait viser « une élévation du niveau scolaire de la masse » mais qui risque en réalité de « continuer à assurer de hautes performances scolaires pour un petit nombre, (certes un peu plus diversifié) »³⁰ sans entamer la logique profonde de l'« élitisme républicain » fondé sur une logique de reproduction et non d'ouverture ou de diversification.

²⁹ Oberti, Sanselme et Voisin, 2009.

³⁰ Idem, p.123.

Références

- Baudelot Christian et Establet, Roger, 2009 : *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, coll. « La République des idées ».
- Bautier Elisabeth, Rochex, Jean-Yves, 1998 : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A. Colin.
- Bullot, Thierry (dir.) 2004, *Cahiers de sociolinguistique n°9 – Les parlers jeunes. Pratiques urbaines et sociales*, PUR, Rennes.
- Butler, Judith, 1997, *Excitable Speech. A Politics of the Performative*, Routledge.
- Candea Maria, Delomier Dominique, 2010, Structures de rectifications en dialogue : interactions profs-élèves, dans Candea Maria et Mir-Samii Reza (dir.), *La Rectification à l'oral et à l'écrit*, Paris, Ophrys, p.31-42.
- Candea, Maria, à paraître 2012a, L'accent dit de banlieue, une mode? Étude auprès de lycéens en ZEP inscrits dans une dynamique de réussite scolaire, dans Siouffi Gilles (dir.), *Modes langagières dans l'histoire*, Paris, Champion.
- Candea, Maria, à paraître 2012b, Emergence du discours politique des jeunes lycéens dans et par le dispositif de la convention « éducation prioritaire » de l'IEP Paris (Sciences Po), dans Pugnère-Saavedra Frédéric, Sitri Frédérique et Vénier Marie, *L'analyse du discours dans la société : engagement du chercheur et demande sociale*, Champion, Paris, 479-496.
- Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Delhay, Cyril, 2006, *Promotion ZEP. Des quartiers à Sciences Po*, Paris, Hachette Littératures.
- Fagyal, Zsuzsanna, 2003, La prosodie du français populaire des jeunes : traits héréditaires et novateurs, dans *Le Français aujourd'hui*, 143, n°spécial "Français de l'école et langues des élèves : quel statut, quelles pratiques?", p. 47-55.
- Fagyal, Zsuzsanna, 2010, *Accents de banlieue. Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, Paris, L'Harmattan.
- Greco, Luca, 2009, L'homoparentalité entre parenté, genre et langage : différenciation et binarité dans les procédés d'appellation et de catégorisation du lien parental, dans Duchêne Alexandre, Moïse Claudine (eds) *Langage, genre et sexualité*, Éditions Nota Bene, coll. «Langue et pratiques discursives».
- Gross, Martine, 2003, *L'homoparentalité*, Paris PUF, « Que sais-je? ».

Gumperz, J. John, 1992, Contextualization and understanding, dans Duranti Alessandro & Goodwin Charles (dir.), *Rethinking context*, New York, Cambridge University Press, p. 229-252.

Jamin, Mickael, 2005, *Sociolinguistic variation in the Paris suburbs*, thèse, University of Kent at Canterbury.

Lambert, Patricia, 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, thèse Université de Grenoble 3.

Lamizet, Bruno, 2004, Y a-t-il un parler jeune? dans Bulot Thierry (dir.), *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, p. 75-98.

Lehka-Lemarchand, Iryna, 2007, *Accent de banlieue. Approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise*, thèse, Université de Rouen.

Moïse, Claudine 2002a, Pratiques langagières de banlieue : où sont les femmes?, dans *VEI Enjeux*, n° 128, p. 46-60.

Moïse, Claudine, 2002b, Pour quelle sociolinguistique urbaine ? dans *Pratiques langagières urbaines, enjeux identitaires, enjeux cognitif*, *VEI Enjeux*, n° 130, CNDP, p. 75-87.

Melliani, Fabienne, 1999, *Immigrés ici, immigrés là-bas. Comportements langagiers et processus identitaires: les cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*, thèse Université de Rouen.

Oberti Marco, Sanselme Franck, Voisin Agathe, 2009, Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception des inégalités, dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, 2009/5, p.102-124.

Rampton, Ben, 1998, « Language, crossing and redefinition of reality » Auer P. (ed.) dans *Code-switching in Conversation*, London, Routledge, p. 290-317.

Trimaille Cyril, 2004, « Études de parlars de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux » dans Bulot, Thierry (dir.) *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, p. 99-132.

Trimaille Cyril, Vernet Marie, 2007, Contribution à l'analyse de la palatalisation en français parlé contemporain, in *Nottingham French studies*, vol. 46, n° 2, p. 82-99.

Trimaille, Cyril, 2010, Consonnes dentales palatalisées/affriquées en français contemporain : indicateurs, marqueurs et/ou variantes en développement ? dans Abecassis, & Ledegen, G. eds. *Les voix des Français : usages et représentations, Actes du colloque AFLS d'Oxford, Septembre 2008*, Bern, Peter Lang, p. 89-100.

Trimaille Cyril, Candea Maria, Lehka-Lemarchand Iryna, 2012, Existe-t-il une signification sociale stable et univoque de la palatalisation/affrication en français ?

Étude sur la perception de variantes non standard, *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2012*.