



HAL
open science

L'intonation des jeunes en région parisienne : aspects phonétiques et sociolinguistiques, implications didactiques

Roberto Paternostro

► **To cite this version:**

Roberto Paternostro. L'intonation des jeunes en région parisienne : aspects phonétiques et sociolinguistiques, implications didactiques. Linguistique. Università degli Studi di Brescia; Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2014. Français. NNT : . tel-01094314

HAL Id: tel-01094314

<https://shs.hal.science/tel-01094314>

Submitted on 12 Dec 2014

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.



Dottorato di Ricerca in Linguistica Francese (L-LIN/04) - ciclo XXVI

*Thèse de doctorat en Sciences du Langage
ED 139 « Connaissance, langage, modélisation », UMR 7114 - MoDyCo*

***L'intonation des jeunes en région parisienne :
aspects phonétiques et sociolinguistiques,
implications didactiques***

**Roberto
PATERNOSTRO**

Direttori di tesi:
Sous la direction de :

Enrica GALAZZI (coordinatrice del dottorato)
Françoise GADET

Tesi discussa pubblicamente il 4 luglio 2014 davanti alla commissione composta da:
Thèse soutenue publiquement le 4 juillet 2014 devant le jury composé de :

Enrica GALAZZI
Professore ordinario, Università Cattolica - Milano, direttrice/*directrice*
Françoise GADET
Professeure, Université Paris Ovest - Nanterre, direttrice/*directrice*
Josiane PODEUR
Professore ordinario, Università Suor Orsola Benincasa - Napoli, *rapporteuse*
Jacqueline BILLIEZ
Professeure émérite, Université Stendhal - Grenoble II, *rapporteuse*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
Partie I Cadre théorique, aspects méthodologiques	8
Chapitre 1 L'intonation du français	9
Chapitre 2 Le projet <i>Multicultural Paris French</i>	23
Chapitre 3 La première étude pilote : des catégories socio-démographiques à la prise en compte de la proximité communicationnelle et d'un style de parole emphatique	46
Chapitre 4 La deuxième étude pilote : aspects prosodiques et discursifs, implications pragmatiques	66
Partie II Analyses perceptives et acoustiques	84
Chapitre 5 Présentation du corpus de travail	85
Chapitre 6 Les indices prosodiques de la perception d'un style de parole emphatique : quels rapports, quelles implications ?	107
Chapitre 7 Vers une modélisation acoustique des contours intonatifs « emphatiques » et/ou « banlieue »	142
Partie III Implications didactiques	160
Chapitre 8 Le corpus <i>Multicultural Paris French</i> et la didactique du français : pour un éveil à la variation phonétique en Français Langue Étrangère	161
Chapitre 9 Le transcodage en tant qu'outil d'éveil à la variation phonétique	174
Chapitre 10 Le transcodage en laboratoire de langues	185
CONCLUSION GÉNÉRALE	217
BIBLIOGRAPHIE	226
INDEX DES NOMS	244
INDEX DES NOTIONS	248
TABLE DES MATIÈRES	251

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont avant tout à mes directrices de thèse, Enrica Galazzi et Françoise Gadet, pour avoir cru en moi et m'avoir donné la chance de pouvoir entreprendre mon parcours de recherche. Elles ont été pour moi de véritables maîtres, qui ont su me motiver, m'encourager, me conseiller et aussi me critiquer, faisant preuve de passion pour leur métier, de générosité et de grande compétence.

Toute ma gratitude va aussi à Jacqueline Billiez et à Josiane Podeur, pour avoir accepté d'évaluer mon travail ainsi qu'à Élisabeth Guimbretière, pour sa relecture patiente et précieuse.

Je tiens également à remercier tous les professeurs que j'ai eu l'occasion de côtoyer pendant mon parcours doctoral et qui ont significativement contribué à ma formation scientifique : Michelle Auzanneau, Margaret Bento, Anita Berit-Hansen, Georges Boulakia, Jean-Yves Dommergues, Danièle Flament-Boistrancourt, Élisabeth Guimbretière, Philippe Martin, Chiara Molinari, Jacqueline Vaissière, Sandrine Wachs.

Ma gratitude va aussi aux professeurs membres du Collège du doctorat en linguistique française de l'Université de Brescia, pour m'avoir toujours encouragé et accompagné dans mon parcours.

Je remercie chaleureusement aussi le laboratoire MoDyCo ainsi que l'École Doctorale 139 de l'Université Paris Ouest pour m'avoir accueilli et pour m'avoir fourni une aide matérielle et immatérielle précieuse. Un grand merci va également à Myriam et à Alexandre du Pôle gestion, pour leur disponibilité, leur patience et leur amabilité qui m'ont accompagné tout au long de mon séjour parisien.

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude envers les membres de l'équipe française du projet *Multicultural Paris French* ainsi qu'envers les informateurs, que j'ai côtoyés directement ou indirectement par la transcription, sans qui mon travail de thèse n'aurait jamais vu le jour. Le travail de terrain et la confrontation constante

avec des points de vue hétérogènes constituent, en effet, le noyau dur sur lequel s'est construite ma recherche et a pris forme mon approche multidisciplinaire.

Je tiens tout particulièrement à remercier Emmanuelle Guerin, pour m'avoir initié au terrain parisien et m'avoir aidé à affiner mon regard sur la dimension pragmatique des interactions entre jeunes. Elle représente pour moi non seulement une collègue généreuse et compétente, mais aussi une amie sur qui compter en toutes circonstances !

Un grand merci est adressé également à Jean-Philippe Goldman, qui a gracieusement accepté de m'aider dans la mise en place et dans le traitement de mes analyses acoustiques.

Merci également à Christophe Parisse, pour le généreux coup de main qu'il m'a fourni pour le traitement statistique des résultats.

Je ne peux pas oublier, bien sûr, les étudiants de l'Université Paris Descartes et de l'Université Paris Ouest, qui ont patiemment accepté d'être mes cobayes pour les différents tests de perception, ainsi que mes élèves des Cours d'été, dont la coopération a été fondamentale.

Je tiens également à remercier Jean-Marc Luscher et toute l'équipe de la Maison des Langues de l'Université de Genève, pour m'avoir donné l'occasion de tirer profit d'un terrain didactique particulièrement fécond, sans lequel ma thèse manquerait d'un pilier fondamental.

Un grand merci va aussi à l'équipe du projet Interphonologie du Français Contemporain, notamment à Sylvain Detey et Isabelle Racine, mais aussi aux membres de l'équipe italienne, pour avoir été une source d'inspiration sans pareille pour mes recherches en didactique du Français Langue Étrangère.

Enfin, je tiens aussi à remercier ma famille et mes amis, proches et lointains, pour m'avoir toujours encouragé, accompagné, ressourcé... C'est énorme la chance que j'ai de vous avoir dans ma vie !

RÉSUMÉ

Ce travail se situe au carrefour de trois disciplines : sociolinguistique, phonétique et didactique du Français Langue Étrangère (FLE).

Partant du constat que la variation phonétique demeure encore aujourd'hui le parent pauvre des cours de FLE, il s'interroge sur le rôle que les formes non-standard peuvent jouer dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation et sur la façon dont elles peuvent être intégrées à des activités didactiques visant à l'éveil à la variation et à la sensibilisation aux traits phonétiques caractéristiques de la langue de tous les jours.

Les cours de FLE privilégient en effet l'apprentissage du standard comme étant le français par défaut, reléguant la langue ordinaire à l'apprentissage sur le tas et produisant souvent des apprenants qui donnent l'impression de parler une langue artificielle alors même que l'accès aux réseaux vernaculaires se banalise et que de nouveaux besoins de communication s'imposent.

L'analyse de l'intonation des parlers jeunes en région parisienne, souvent pointés du doigt comme symptôme d'un malaise social et source d'une dérive langagière, a au contraire montré qu'ils constituent un observatoire privilégié pour l'observation de formes de langue ordinaire, favorisant l'expression d'une certaine connivence des locuteurs dans les interactions quotidiennes.

Une étude de terrain, menée aux Cours d'été de l'Université de Genève, auprès d'apprenants de français du monde entier, permet alors de discuter de l'utilité de la transcription de données orales, tirées d'interactions authentiques et illustrant une langue de « proximité », dans une démarche de *data driven learning*, visant à l'éveil à la variation phonétique en FLE.

Le « transcodage », en effet, aide les apprenants à se focaliser sur les traits de prononciation mobilisés dans des échanges ordinaires en français et leur permet de prendre conscience de phénomènes qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de percevoir avant, par la mise en place de passerelles hypothético-déductives entre l'oral et l'écrit, dans lequel le transcodage agit en tant que « loupe » sur la langue en contexte.

Mots clé : variation phonétique, didactique de la prononciation, modélisation acoustique, parlers jeunes, apprentissage sur corpus (*Data Driven Learning*), Français Langue Étrangère.

ABSTRACT

Il presente lavoro si situa all'incrocio di tre discipline: sociolinguistica, fonetica e didattica del francese come lingua straniera.

Partendo dalla constatazione che la variazione fonetica è ancora oggi il parente povero dei corsi di francese, ci si interroga sul ruolo che le forme non standard rivestono nell'insegnamento/apprendimento della pronuncia e sulla possibilità di integrarle ad attività didattiche finalizzate all'iniziazione alla variazione e ai tratti fonetici tipici della lingua di ogni giorno.

I corsi di francese favoriscono infatti l'apprendimento della forma standard come la lingua di default, relegando la lingua ordinaria ad un apprendimento sul campo e avendo spesso come effetto degli apprendenti che parlano una lingua artificiale, in un'epoca in cui invece il contatto con le forme vernacolari si banalizza e emergono nuove esigenze comunicative.

L'analisi dell'intonazione dei giovani parigini, spesso citati come un sintomo di malessere sociale e una minaccia per la lingua, ha invece dimostrato che essi rappresentano un osservatorio privilegiato per l'osservazione di forme di lingua ordinaria, che favoriscono l'espressione di una certa connivenza dei locutori nelle interazioni quotidiane.

Lo studio sul campo, svolto ai corsi estivi dell'Università di Ginevra e che ha visto come protagonisti apprendenti di francese del mondo intero, è allora l'occasione di discutere dell'utilità della trascrizione di registrazioni di interazioni autentiche, nell'ambito di un'attività di *data driven learning*, finalizzata all'iniziazione alla variazione fonetica.

La «trascodificazione», funzionando come una «lente di ingrandimento» sulla lingua osservata in contesto, permette infatti agli apprendenti di focalizzarsi sui tratti di pronuncia propri delle interazioni quotidiane in francese e induce una presa di coscienza di fenomeni che prima non venivano percepiti, attraverso la creazione di passerelle ipotetico-deduttive tra lingua scritta e lingua parlata.

Parole chiave: variazione fonetica, didattica della pronuncia, modellizzazione acustica, lingua dei giovani, *Data Driven Learning*, Francese come lingua straniera.

ABSTRACT

This thesis is situated at the crossroads of three fields: sociolinguistics, phonetics and the teaching of French as a foreign language.

In view of the fact that phonetic variation is still the poor relation of French foreign language classes, our work examines the role that non-standard language can play in the teaching/learning of French pronunciation as well as the way it can be integrated in teaching activities aiming at raising learners' awareness of variation and the of phonetic features of everyday language.

Indeed, French foreign-language classes favor the learning of standard French as the language by default, relegating ordinary language to learning-by-doing. This approach often produces learners who give the impression of learners whose French often sounds artificial, even though access to vernacular networks is nowadays commonplace and new communicational skills are needed.

Analysis of the intonation patterns of young speakers from Paris, who are often singled out as a symptom of social unrest and the source of linguistic drift, has shown that they are in fact an observatory of choice for features of everyday language, favoring the expression of inter-speaker involvement in ordinary interactions.

A field study, carried out with learners of French from all over the world, was the opportunity to discuss the relevance of the transcription of oral data taken from real interactions and illustrating ordinary language, within the framework of data driven learning, aiming at initiating learners into phonetic variation in French.

“Transcoding” can act like a magnifying glass on language in context, in that it helps learners to focus on pronunciation features used in ordinary French linguistic exchanges, thus allowing them to become aware of phenomena they could not perceive before, thanks to deductive connections between written and spoken language.

Key-words: phonetic variation, French pronunciation teaching, acoustic modeling, youth language, Data Driven Learning, French as a Foreign Language.

INTRODUCTION

Le cheminement de cette thèse reproduit, d'une certaine manière, mon propre parcours de locuteur L2 du français.

Mon premier contact avec la langue française s'est fait en immersion. Par un hasard de la vie, en effet, après mon bac, je suis parti pour un séjour d'un an en Belgique.

Dans un premier temps, j'ai appris le français sur le tas, par le contact avec des locuteurs provenant de différentes francophonies : Belges, Français, Suisses, Luxembourgeois, Québécois, Africains...

Le fait d'avoir été confronté aux différentes façons de parler le français dans le monde dès le début de mon apprentissage a eu pour effet d'éveiller ma curiosité et de me sensibiliser à la question de la variation. Ce qui ne m'a pas empêché de progresser rapidement, sans doute grâce aussi à ma forte motivation pour apprendre une langue dont j'aimais beaucoup les sonorités.

Les études de langues, que j'ai entreprises par la suite, sont alors apparues pour moi comme une évidence. Elles ont été l'occasion d'un travail plus systématique sur le français et m'ont permis de découvrir les sciences du langage. Les cours d'Enrica Galazzi, à l'Université Catholique de Milan, où le hasard m'avait fait m'inscrire, m'ont fait tomber rapidement sous le charme de la phonétique. J'ai tout de suite été attiré par des thématiques liées à la variation et aux formes non standard du français. Et c'est en rédigeant un mémoire sur la variation phonétique du français contemporain, portant notamment sur le phénomène du dévoisement des voyelles finales, que j'ai découvert la sociolinguistique, en menant une première enquête de terrain. Celle-ci portait sur cette manie d'ajouter une petite friction à la fin de mots se terminant par une voyelle fermée (ex. *merci* prononcé [mɛʁsiç] ; *allez* prononcé [aleç]), ce qui a éveillé mon intérêt pour les études de terrain.

L'idée d'une thèse commençait alors à se faire jour dans ma tête... Un passage de Françoise Gadet à Milan m'avait permis de me familiariser avec sa réflexion sur

la variation sociale, et c'est avec intérêt que j'ai appris l'existence du projet « *Multicultural Paris French* » (MPF), qui venait d'être lancé. Cela s'est révélé une excellente occasion pour m'impliquer dans une enquête sociolinguistique de grande envergure. C'est alors que j'ai commencé à m'intéresser aux parlers jeunes de la région parisienne, que j'ai tout de suite perçus comme un observatoire privilégié sur la variation phonétique.

À l'époque, j'avais la naïveté de considérer comme flatteuses les remarques qui m'étaient faites par des locuteurs natifs, estimant que je parlais « correctement », « comme un prof » ou comme un « livre ». C'est seulement après mon arrivée à Paris, en 2010, que j'ai commencé à prendre conscience de l'artificialité qui caractérisait parfois ma façon de parler. Je me rappelle encore du jour où mes amis, autour d'un verre, m'ont fait remarquer que mon français était trop parfait pour faire « français ». Tout particulièrement, ils pointaient certains traits de prononciation : la réalisation de la liaison facultative dans *je suis italien* [ʒəsuʁizitaljɛ̃] - que je prononçais en faisant attention à bien faire sonner le /z/ entre *suis* et *italien* - et l'absence d'assimilation dans *je suis* - que j'avais plutôt tendance à réaliser [ʒəsuʁi] et non [ʃʁi].

J'ai vite eu l'impression que ce qui était toléré avec bienveillance tant que j'étais encore vu comme étranger, ne l'était plus à partir du moment où j'ai commencé à être considéré comme un membre à part entière de la micro-communauté que, mes amis et moi, nous formions. Il était temps d'apprendre à actualiser une forme de langue non standard et non neutre, appropriée au contexte et à la situation de communication.

Un nouveau questionnement allait émerger, avec la perspective de devenir un jour professeur de Français Langue Étrangère (désormais FLE)... J'en suis alors venu à me demander quel pourrait être l'intérêt de ces parlers jeunes et, plus globalement, des formes non standard du français, pour la didactique du FLE.

Dans cette perspective, le projet MPF allait constituer un terrain de choix pour l'observation de formes de français ordinaire, dans mes propres enquêtes, mais aussi à travers la transcription des enregistrements des autres enquêteurs.

L'écoute précise et la transcription de nombreuses heures de données orales issues de la parole de jeunes Parisiens m'ont littéralement « ouvert les oreilles » à la variation et aux formes de français non standard. Elles m'ont permis d'observer en contexte des traits de prononciation employés dans un cadre de connivence et de proximité et de me rendre compte de l'extrême utilité que cela représente pour l'enseignement et l'apprentissage du français. J'avais enfin trouvé ce qui allait constituer le fil rouge reliant mes différents intérêts linguistiques et sociolinguistiques : l'étude des aspects phonétiques des parlers jeunes et leurs implications didactiques !

Cependant, le développement d'une compétence sociolinguistique et pragmatique, permettant d'adapter son langage à ses interlocuteurs et à la situation de communication, ne saurait pas seulement concerner les apprenants L2.

Un reportage retransmis sur France 2 en janvier 2013, parlait des difficultés que rencontrent les jeunes de banlieue pour décrocher un emploi, notamment à cause de leur langage. La responsable d'une société de télé-marketing, par exemple, affirme avoir du mal à les recruter, tant leur accent, pour ne pas parler de leur comportement, risque d'effrayer les clients potentiels (« ça bloque », dit la responsable), en mobilisant tous les fantasmes liés à de possibles arnaques téléphoniques ou autres piratages de cartes bancaires.

Le témoignage d'Olivier Birna, l'un des conseillers de la Mission locale de Bondy, en Seine-Saint-Denis (93), a particulièrement retenu mon attention. Il se consacre à l'accompagnement des jeunes en recherche d'emploi, en leur offrant des séances de coaching linguistique. Dans un entretien filmé par le journaliste, qui se déroule avec Jonathan, il fait remarquer que le jeune garçon a répété 13 fois le mot *voilà* en quelques secondes. Ce qui pour M. Birna constitue sans doute la marque d'une pauvreté de langage (ou d'un tic), a frappé mes oreilles de phonéticien. Le mot *voilà* est, en effet, prononcé avec un contour intonatif montant-descendant, signalé dans la littérature linguistique comme caractéristique de l'accent de banlieue. Il est prononcé sur un mode qui pourrait suggérer une certaine forme d'agressivité voire de violence. Or, à y écouter de plus près, on entend que ce contour n'est pas inconnu des usages partagés de tous les locuteurs du français : on peut en effet rapprocher le

contour intonatif qui semble à l'origine de cette impression communément partagée, de productions caractéristiques d'une certaine emphase dans le français standard, nullement perçue comme suggérant une quelconque forme d'agressivité.

Le mot *voilà* est aussi un ponctuant pouvant être employé à l'oral pour signifier l'évidence d'un propos et pour faire appel à l'interlocuteur afin qu'il adhère au bien fondé du propos. Le recours à un tel ponctuant, accompagné d'un contour intonatif montant-descendant, pourrait avoir comme effet la réalisation de traits prosodiques et discursifs propres à des interactions d'un haut degré de proximité, qui seraient en net décalage avec la situation professionnelle d'un entretien d'embauche, exigeant davantage de distance.

Cette compétence sociolinguistique et socio-pragmatique qui permet de moduler les usages, c'est ce que tout locuteur natif acquiert en même temps que la langue, par les différentes expériences sociales qu'il traverse. Or, tout comme les apprenants de FLE, ces jeunes, bien que natifs ou quasi-natifs, ont eux aussi besoin de préciser leur compétence sociolinguistique reposant sur l'appréhension adéquate du contexte et de la situation de communication. Ce que les apprenants de FLE ont besoin d'apprendre, ce sont les usages ordinaires. Et ce que ces jeunes maîtrisent mal, c'est comment se comporter dans des situations qui exigent la distance.

Dès lors, pour la rédaction de ma thèse, un regard seulement phonétique ou seulement sociolinguistique ne pouvait pas suffire à cerner un objet aussi intrinsèquement pluridisciplinaire. Un croisement de perspectives s'est imposé, et la didactique du FLE m'est apparue comme allant permettre d'unifier mon regard sociolinguistique centré sur l'analyse phonétique de l'intonation des parlers jeunes.

Ma thèse se situe donc au carrefour de la phonétique, de la sociolinguistique et de la didactique du FLE. Elle se compose de trois parties, qui ne reflètent que partiellement cette tri-partition.

La première partie, intitulée « cadre théorique, aspects méthodologiques », commence par une description générale de l'intonation du français, avec une attention particulière portée au rôle de charnière que joue la prosodie entre les différentes dimensions de la langue (chapitre 1). Ensuite, la présentation du projet *Multicultural Paris French* (dorénavant MPF), dans le cadre duquel s'inscrit mon

travail, sera l'occasion d'aborder les thèmes de l'immigration et du plurilinguisme en région parisienne et de décrire les principaux traits phonétiques, segmentaux et supra-segmentaux, des parlers jeunes (chapitre 2). Enfin, j'essaierai, à travers la présentation de deux études pilotes successives, de reconstituer le parcours qui m'a conduit d'un point de vue essentiellement variationniste, se fondant avant tout sur des catégorisations socio-démographiques pré-établies, à l'appréhension des parlers jeunes en tant que pratiques linguistiques, au moyen notamment de la prise en compte de la proximité communicationnelle et du style emphatique (chapitres 3 et 4).

La deuxième partie, intitulée « analyses perceptives et acoustiques », est consacrée aux analyses empiriques. Les données du corpus MPF, constitué d'entretiens et d'interactions écologiques entre jeunes de la région parisienne, m'ont permis de décrire les caractéristiques d'un contour intonatif montant-descendant, souvent associé à l'accent de banlieue, avec l'objectif de confirmer ou d'infirmer le rapprochement avancé entre parlers jeunes et formes de langue exprimant l'implication et la proximité.

Après une présentation du corpus de travail, sélectionné sur la base de critères qualitatifs (chapitre 5), je détaillerai la mise en place d'un test de perception visant à déterminer les indices prosodiques d'un style de parole emphatique en français et à tester dans quelle mesure les contours intonatifs montants-descendants sont effectivement associés, par un échantillon de « juges », Parisiens eux aussi, à l'accent de banlieue et sont susceptibles de véhiculer de l'emphase dans la perception qu'ils en ont (chapitre 6). Les analyses perceptives auront également permis de déboucher sur l'annotation des données utilisées pour les analyses acoustiques du chapitre suivant, consacré à la modélisation des contours intonatifs faisant l'objet de notre travail, ainsi qu'à la comparaison de ces derniers avec les contours emphatiques du français standard (chapitre 7). Mes analyses acoustiques, menées sur la base de l'annotation manuelle d'environ 600 contours intonatifs, constituent la première étude sur le sujet que l'on peut considérer comme étant « à grande échelle ».

La troisième partie, qui porte le titre « implications didactiques », est consacrée à la mise en place d'une étude de terrain auprès d'apprenants de FLE du monde entier, dans le cadre des Cours d'été de langue française de l'Université de Genève.

En effet, pour compléter l'analyse phonétique et prosodique il m'a paru opportun de confronter des apprenants L2 du français à des formes de langue non-standard. Cette expérience a été également l'occasion de discuter de l'utilité de la transcription de données orales, tirées d'interactions authentiques ordinaires, dans une démarche de *data-driven learning*¹.

Bien que déjà bien connue de la didactique du FLE, notamment grâce aux travaux du BELC des années 60-70, la pratique de la transcription est aujourd'hui délaissée, malgré son fort potentiel initiatique pour l'observation de formes de langue en contexte. Le « transcodage » peut apporter un effet de loupe aidant les apprenants à se focaliser sur les traits de prononciation mobilisés dans des échanges ordinaires en français, leur permettant de prendre conscience de phénomènes qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de percevoir auparavant, par la mise en place de passerelles hypothético-déductives entre l'oral et l'écrit destinées à favoriser le développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique.

Après une discussion sur l'intérêt que le corpus MPF représente pour l'enseignement du français (chapitre 8), je discuterai de la pertinence de la transcription de données orales pour un éveil à la variation phonétique en FLE (chapitre 9). Je terminerai en détaillant les différentes étapes qui ont permis la mise en place de l'activité de transcodage en laboratoire de langues (chapitre 10).

Enfin, j'ai reproduit en annexe un grand nombre de documents et de tableaux, pouvant aider à une meilleure compréhension de mon travail, y compris l'intégralité du corpus didactique. Loin d'être considérées comme accessoires, les annexes constituent une partie essentielle dans l'architecture interdisciplinaire de ma thèse et visent, entre autres, à présenter les étapes du travail de recueil, de transcription, d'annotation, de calcul, d'analyse et de traitement statistique des données.

Il y a probablement une certaine prise de risque à tenter de faire dialoguer trois disciplines différentes, c'est pourquoi je ne saurais en aucun cas prétendre à avoir dressé un tableau exhaustif, notamment en ce qui concerne les références d'auteurs relevant des trois domaines concernés (j'ai préféré me limiter aux travaux que je considère comme fondamentaux).

¹ Apprentissage sur corpus, en français.

Dans la mesure du possible, j'ai cherché à ce que les trois disciplines soient présentes de manière harmonieuse dans l'ensemble de mon travail, en particulier au travers de renvois et de notes de bas de page, qui sont destinés à fonctionner comme des passerelles et/ou des fenêtres de dialogue.

Cependant, j'ai fait en sorte que le dialogue soit le plus naturel possible, en évitant de le forcer. Ainsi, la première partie est à dominante sociolinguistique, la deuxième a un caractère essentiellement phonétique, et la troisième un caractère manifestement didactique.

Le dialogue multidisciplinaire ne peut se passer d'une tentative d'harmonisation de méthodologies et d'exigences, parfois fort différentes.

Dans la mesure du possible, j'ai alors essayé de respecter les impératifs propres à chacune des disciplines, tout en explorant de nouvelles voies de rencontre, d'intrication et de dialogue.

Pour terminer, vue la tournure personnelle qu'adopte parfois mon travail (et que j'assume pleinement), le passage du *nous* au *je*, particulièrement dans la troisième partie, souligne un changement de positionnement du chercheur, puisant davantage dans sa propre expérience.

Partie I

Cadre théorique, aspects méthodologiques

La première partie de notre thèse illustre le cadre théorique dont s'inspire notre réflexion ainsi que les choix méthodologiques qui ont au fur et à mesure orienté notre travail.

Nous nous consacrerons d'abord à la description de l'intonation du français, avec une attention particulière portée au statut et au rôle de la prosodie dans les Sciences du langage (chapitre 1). Puis, la présentation du projet *Multicultural Paris French* sera l'occasion d'aborder le thème de l'immigration et du contact des langues en région parisienne. Nous décrirons également les traits phonétiques segmentaux et supra-segmentaux des parlers jeunes et détaillerons les raisons qui nous ont poussé à les choisir comme observatoire privilégié de la variation phonétique (chapitre 2).

Enfin, au moyen de la présentation de deux études pilotes, nous illustrerons les aspects méthodologiques qui sont à la base de notre travail (chapitres 3 et 4). Cette partie, à dominante sociolinguistique, attire l'attention sur la nécessité d'aller au-delà des catégorisations socio-démographiques et de la prise en compte de paramètres situationnels et communicationnels dans l'appréhension des interactions entre locuteurs.

CHAPITRE 1

L'intonation du français

Dans ce chapitre, nous nous consacrons à la description de l'intonation du français, à partir notamment des principaux modèles qui, ces dernières années, ont contribué à définir le statut et la place de la prosodie à l'intérieur des Sciences du langage.

Nous présenterons de manière plus détaillée les deux approches qui caractérisent aujourd'hui les études en prosodie, une approche hypothético-déductive, qui part de catégories phonologiques pour construire les analyses, et une approche inductive, qui part de la réalité phonétique des données.

Enfin, nous passerons à la description des généralités du système prosodique du français, avec une attention particulière portée au rôle de charnière qu'il joue entre plusieurs dimensions de la langue.

1. Généralités sur la prosodie

L'intonation constitue, avec l'accentuation, le rythme, la syllabation et les pauses, l'un des faits prosodiques ou supra-segmentaux d'une langue. Elle se réalise par un ensemble de paramètres acoustiques : l'intensité, la durée et la fréquence. La fréquence fondamentale (dorénavant F_0), à savoir l'estimation de la fréquence laryngée, produite par la vibration des plis vocaux et exprimée en Hertz (Hz), représente cependant le facteur déterminant.

Le terme *prosodie*, du grec *prosôdia*, était utilisé en tant que synonyme de *métrique* et référait à l'ensemble des règles de composition du vers. En linguistique, ce terme désigne l'ensemble des phénomènes supra-segmentaux, qui échappent à l'articulation en phonèmes ou segments.

Le système prosodique d'une langue comporte plusieurs dimensions et n'est donc pas à confondre avec la seule intonation ou mélodie. L'accentuation, associée à une augmentation de l'énergie articulatoire, est la responsable de la prééminence syllabique, à savoir une mise en valeur perceptive réalisée par une durée, une fréquence et une intensité accrues. Le rythme, associé surtout à la durée, est à l'origine de l'organisation temporelle de la parole. Nous verrons qu'en français les systèmes intonatif, accentuel et rythmique sont strictement liés, puisque le continuum de la chaîne sonore est découpé en groupes de syllabes isochrones (de durée égale) dont la dernière est porteuse à la fois de l'accent tonique et d'un contour intonatif. La syllabe comporte un noyau, toujours vocalique en français, qui peut être précédé d'une attaque et/ou suivi d'une coda. La majorité des syllabes en français sont constituées d'une voyelle précédée d'une consonne (structure consonne-voyelle ou CV). Les pauses, silencieuses ou remplies (souvent exprimées par un *euh* d'hésitation) peuvent exercer plusieurs fonctions : respiratoire, grammaticale, expressive et d'hésitation (voir, entre autres : Léon, 2007 ; Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999).

Pendant longtemps considérées comme en dehors du champ d'intérêt de la phonologie structurale (Martinet, 1956 ; 1961), les études dans ce domaine connaissent un essor dans les Sciences du langage depuis les années 80, dépassant souvent le cadre de la phonétique et de la phonologie et témoignant ainsi d'une pluralité d'approches : Traitement Automatique du Langage ou TAL, synthèse de la parole, psycholinguistique, syntaxe, sémantique, analyse de discours, pragmatique, etc. (pour une synthèse, voir : Avanzi & Delais-Roussarie, 2012). La prosodie joue en effet un rôle de charnière entre plusieurs dimensions linguistiques en tant que voie d'accès à la reconstruction et à l'interprétation de phénomènes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (voir, entre autres : Mello *et al.*, 2011).

Deux approches principales sont généralement décrites dans le domaine des études en prosodie : une approche hypothético-déductive, qui part de catégories phonologiques pour construire les analyses (voir, entre autres : Dell, 1984 ; Di Cristo, 1998 ; Rossi 1999 ; Jun & Fougeron, 2000 et 2002 ; Post, 2000 ; Ladd, 2008 ; Martin, 2011 ; D'Imperio *et. al.*, 2012) et une approche inductive qui part de la

réalité phonétique des données (voir, entre autres : Lacheret-Dujour, 2003 ; Lacheret *et al.* 2011 ; Simon *et al.*, 2008 ; Goldman, 2008 ; Obin *et al.*, 2008). La prosodie, et de façon générale la phonétique, constitue la « matière sonore » du langage, ce qui assigne aux données une place cruciale dans ce genre d'études. Supposer qu'il est possible d'approcher cette « matière » de façon entièrement déductive, laissant intervenir les données seulement dans un deuxième temps, serait donc invraisemblable. La complexité de l'analyse prosodique découle justement de son rôle de charnière et exprime toute la complexité du langage où il est souvent difficile de séparer ce qui est naturellement uni. Nous pensons notamment aux relations qu'entretiennent prosodie et syntaxe de l'oral (voir : Blanche-Benveniste, 2010a ; 2010b ; Martin, 2009) qui semblent reproduire le paradoxe de l'œuf et de la poule : est-ce la syntaxe qui préside à la structuration prosodique d'un énoncé ou bien est-ce la prosodie qui impose des contraintes à la structuration syntaxique de l'oral ? Il suffit de parcourir la transcription d'une production orale pour y retrouver toutes sortes de répétitions, reformulations, amorces, abandons, détachements, clivages, bribes... Bref, des phénomènes qui donnent à voir une organisation spatio-temporelle spécifique par rapport à l'écrit¹ et qui nécessitent la prise en compte de la réalité sonore, dont la prosodie est sans aucun doute l'aspect qui, avec la syntaxe, remplit le plus une fonction de structuration.

Dans cette partie nous privilégions la description des approches hypothético-déductives, non pas parce que nous nous positionnons dans une perspective purement phonologique², mais parce que les approches inductives n'ont pas élaboré de véritables théories de l'intonation. Celles-ci ont plutôt mis au point des outils de traitement automatique de la matière prosodique permettant une observation fine des

¹ Dans le cadre du débat sur la dichotomie oral/écrit, Koch & Cesterreicher (2001) soulignent que la distinction médium/conceptionnel n'a pas suffisamment été prise en compte. L'oral et l'écrit, abusivement associés à l'informel et au formel, ne sont donc qu'un médium. Alors que la distinction formel/informel relève, elle, du conceptionnel, actualisé dans un continuum en fonction de paramètres définis par les pôles de la proximité et de la distance communicative. Selon une telle conception de la langue, un SMS et une conversation informelle entre pairs expriment plus ou moins le même degré de proximité communicationnelle tout en utilisant deux médiums différents. L'écrit, en effet, livré en tant que produit final, ne donne pas à voir les « disfluences » (Blanche-Benveniste, 2003) qui, tout comme à l'oral, ont contribué à l'élaboration du discours. Nous aborderons la question du rapport oral-écrit plus loin (chapitre 3), qui revêt une importance déterminante en sociolinguistique.

² À ce propos, nous renvoyons à la partie expérimentale de notre travail (chapitres 6 et 7).

données, sans pour autant favoriser une vue d'ensemble³. Nous rappelons, entre autres :

- *Momel-Intsint* (Hirst & Espesser, 1993), un outil de transcription prosodique à partir de l'observation de paramètres acoustiques de la parole tels que la valeur tonale d'une syllabe par rapport à celle de la syllabe précédente ;
- *Prosogram*⁴ (Mertens, 2004), un outil de traitement automatique de la prosodie, fondé, quant à lui, sur un modèle de perception tonale permettant d'analyser l'intervalle mélodique entre deux syllabes et de fournir une représentation stylisée de la F₀ ;
- *EasyAlign*⁵ (Goldman, 2011 ; Goldman *et al.*, 2007), un outil de segmentation automatique de la chaîne parlée en mots, syllabes et phonèmes à partir d'une transcription orthographique servant de base à toute analyse acoustique ultérieure ;
- les travaux du groupe de recherche *Rhapsodie*⁶ (Avanzi *et al.*, 2011), enfin, qui ont comme but la mise à disposition de la communauté scientifique d'un corpus de français parlé, aligné et annoté syntaxiquement et prosodiquement, permettant toutes sortes d'analyses automatiques et favorisant, à terme, une meilleure compréhension du système prosodique du français⁷.

Le fait d'approcher la prosodie prioritairement par la perspective des données présente l'avantage de favoriser l'observation de faits acoustiques dépourvue de pré-catégorisations d'ordre formel et systémique. Cependant, l'hétérogénéité des corpus analysés, la diversité des méthodes de recueil, la variété des outils d'analyses ainsi que la complexité de la notion de *comparabilité* et de *référence*⁸ sont des éléments qui participent sans doute de la difficulté d'élaboration d'un modèle plus général, qui dépasse l'ensemble des données prises en compte pour l'analyse.

³ Cependant, des approches plutôt déductives et phonologiques ont, elles aussi, mis au point des outils d'analyses de données prosodiques : entre autres, le système de notation ToBi (*Tone and Break Indices*) et IVTS (*Intonational Variation Transcription System*), élaborés dans le cadre de la théorie autosegmentale-métrique (Pierrehumbert, 1980 ; Ladd, 2008).

⁴ <http://bach.arts.kuleuven.be/pmertens/prosogram/>.

⁵ <http://latlcui.unige.ch/phonetique/easyalign.php>.

⁶ <http://rhapsodie.risc.cnrs.fr/fr/index.html>.

⁷ Voir : Avanzi & Delais-Roussarie (2011) pour une revue critique des principaux outils de traitement automatique et de transcription de la prosodie.

⁸ Voir, à ce propos, Gadet & Guerin (2012) ; Cappeau *et al.* (2011), pour une réflexion sur l'incidence des choix méthodologiques préalables à la constitution et à l'analyse de corpus et pour une critique des notions de comparabilité et de représentativité, quand elles sont fondées uniquement sur des critères dits externes.

2. Généralités sur l'intonation du français

La langue française est la seule langue romane à avoir perdu l'accent de mot typique du latin au profit d'un accent de groupe. Le français est une langue à accent fixe où le continuum sonore est divisé en groupes accentuels dont l'accent porte sur la dernière syllabe prononcée. Les groupes accentuels ne peuvent pas contenir en règle générale plus de sept syllabes (Wioland, 1984)⁹. L'accent tonique ne peut frapper que la dernière syllabe pleine d'un mot lexical, dont le noyau est autre qu'un *e* muet¹⁰. D'un point de vue rythmique, le français se caractérise par une égalité de la durée des syllabes non accentuées. Seule la syllabe porteuse d'accent est significativement plus longue que les autres.

« [Le français donne] l'impression d'une succession de syllabes sensiblement égales dont le rythme ininterrompu cache malicieusement les limites des mots » (Delattre, 1966a).

C'est d'ailleurs l'une des caractéristiques qui rend l'apprentissage du français particulièrement difficile pour les apprenants étrangers et qui explique la prolifération de jeux de mots qui s'appuient non seulement sur les homonymes mais aussi sur le découpage de la chaîne sonore, comme le montre l'énoncé suivant qui change de sens en fonction du découpage en groupes rythmiques : les gares / sont dessinées - les garçons / dessinaient¹¹ (Charliac *et al.*, 2003 : 10)¹².

Le système intonatif du français, en accord avec les aspects accentuels et rythmiques, se compose donc lui aussi de groupes prosodiques qui, tout comme les groupes accentuels ou rythmiques, présentent une suite de syllabes inaccentuées se

⁹ Le nombre de syllabes constituant un groupe accentuel dépend, certes, de la vitesse d'élocution des locuteurs. Cependant, il a été observé qu'en moyenne les groupes accentuels en français ne comportent pas plus de sept syllabes. Martin (2009 : 103) attire l'attention sur le fait qu'une telle régularité avait déjà été observée par Louis Meigret en 1550, dans son *Treté de grammere francoeuze*.

¹⁰ Comme nous l'avons vu plus haut, en français le noyau syllabique ne peut qu'être vocalique. Le *e* muet n'étant jamais prononcé en position finale de mot en français standard, il ne peut pas constituer un noyau et donc être porteur d'accent.

¹¹ L'exemple cité ne fonctionne qu'à condition de considérer qu'il y a neutralisation de l'opposition de deux voyelles finales.

¹² Voir, à ce propos, la typologie d'exercices proposés par les manuels de FLE consacrés à l'enseignement de la phonétique, entre autres : Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1989 ; Charliac *et al.*, 2003 ; Charliac & Motron, 2004 ; Martinie, B. & Wachs, S. (2007) ; Abry & Veldeman-Abry, 2007.

terminant par une dernière syllabe accentuée porteuse d'un contour intonatif. L'exemple suivant (fig. 1) montre un énoncé déclaratif comportant deux groupes prosodiques : le premier - de trois syllabes - porteur d'un contour de continuation ; le deuxième - de cinq syllabes - porteur d'un contour conclusif.

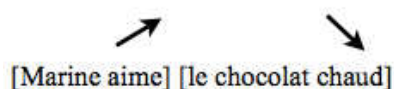


Fig. 1 : Énoncé représentant la structure rythmique et intonative du français¹³

Le groupe prosodique constitue alors une unité intonative, appelée aussi morphème intonatif ou intonème, à savoir une unité abstraite qui - sur le modèle des phonèmes - peut être décrite en tant que faisceau de traits nécessaires et suffisants caractérisant formellement l'unité en question. Cependant, le statut phonologique des unités intonatives anime le débat à l'intérieur de la communauté scientifique et renvoie plus globalement au rôle que l'intonation joue sur le plan linguistique.

3. Fonctions de l'intonation

Nous avons déjà évoqué le rôle marginal que la linguistique fonctionnelle accordait à l'intonation et qui se résume en la seule fonction démarcative : le découpage du continuum sonore en groupes accentuels et rythmiques facilitant la perception de la parole. Cependant, l'intonation remplit aussi d'autres fonctions, notamment une fonction distinctive, significative et expressive¹⁴. C'est l'intonation, en effet, qui permet de discriminer à l'oral si l'on a affaire à une question ou à une affirmation, en l'absence d'autres marques linguistiques (par exemple, dans le cas où l'énoncé *ça va* est prononcé sur une intonation montante ou descendante) et qui remplit donc une

¹³ Les crochets indiquent les groupes prosodiques, les flèches les contours intonatifs.

¹⁴ Le nombre et la dénomination des fonctions de l'intonation ne font pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique. Nous nous limitons à décrire brièvement ici celles qui nous paraissent fondamentales pour une description de base de l'intonation du français. Nous reviendrons plus loin, par exemple, sur les aspects pragmatiques et énonciatifs. Voir : Fónagy (2003), pour une revue de question plus détaillée.

fonction distinctive. Dans le cas d'ambiguïtés sémantiques, l'intonation remplit une fonction significative qui permet d'actualiser et de hiérarchiser les constituants syntaxiques et donc d'orienter le locuteur dans l'interprétation du message. L'intonation permet, par exemple, de déterminer si l'on parle de quatre, trois ou deux individus dans l'énoncé suivant (fig. 2)¹⁵ :

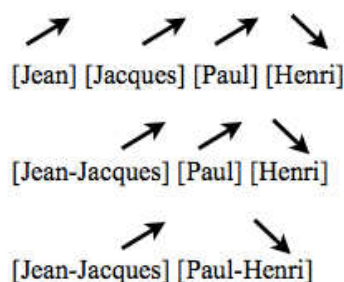


Fig. 2 : Énoncé représentant la fonction significative de l'intonation

Cependant tous les chercheurs n'attribuent pas une valeur absolue à cette fonction significative et l'on parle alors de l'intonation comme d'un « réducteur partiel d'ambiguïté » (Fuchs, 1985 : 13), surtout lorsque la structure prosodique n'est pas congruente avec la structure syntaxique.

L'intonation, enfin, remplit aussi une fonction expressive, c'est-à-dire qu'elle peut véhiculer des nuances expressives telles que la joie, la colère, la surprise, le reproche, etc. Un seul mot, tel que *oui*, par exemple, prononcé avec des intonations différentes, peut prendre plusieurs sens (fig. 3).

	Contour intonatif	Sens
O	Descendant	C'est mon avis
	Très descendant	J'affirme cela
U	Montant	Est-ce vrai ?
	Très montant	Pas possible !
I	Descendant-montant	C'est possible, mais j'en doute
	Montant-descendant	C'est bien clair
	Montant-descendant-montant	Sans doute au premier abord, mais...

Fig. 3 : Les différents sens du mot *oui* selon l'intonation (voir : Passy, 1906)

¹⁵ Cet exemple est un classique de la phonétique. Nous l'avons retrouvé, entre autre, dans Lauret (2007 : 45).

Néanmoins, l'existence d'un lien direct entre un événement prosodique (réalisation d'un accent, d'un allongement ou d'un contour intonatif) et une signification ou fonction linguistique spécifique est loin de faire l'unanimité (voir : Bolinger, 1989, pour une synthèse sur le sujet).

4. Les « dix intonations de base » du français

Delattre (1966b), en s'inspirant des unités phonologiques proposées par Troubetzkoy (1938), a décrit le système intonatif du français à partir de dix intonations de base, identifiées sur des critères fonctionnels et perceptifs. Ce modèle, élaboré dans le cadre de son enseignement du FLE aux États-Unis, bien que ne se fondant pas sur des critères purement acoustiques, représente une référence dans la description de l'intonation du français et témoigne de l'apport positif d'un point de vue didactique en phonétique.

Les dix intonations de base se définissent, alors, en fonction de la direction (montante, descendante ou plate) et de la forme de la courbe intonative (concave ou convexe) ainsi que de la gamme mélodique exploitée par le locuteur. Celle-ci est constituée de quatre niveaux. Le niveau deux correspond au fondamental usuel d'un locuteur, à savoir son registre moyen, le niveau d'attaque de sa voix à partir duquel les trois autres niveaux sont déterminés : le niveau un étant alors le plus grave et le niveau quatre le plus aigu.

Dans un but didactique, l'auteur a représenté les dix intonations à l'aide d'un énoncé modèle et d'images correspondantes (fig. 4), où l'on peut distinguer un groupe de contours montants (continuation mineure, continuation majeure, question, implication), un groupe de contours descendants (finalité, commandement, interrogation, exclamation) et un groupe de contours plats (parenthèse et écho). Les contours de continuation, appelée mineure ou majeure en fonction de la hauteur de la montée mélodique, servent à achever la fin d'un groupe à l'intérieur d'un énoncé et à marquer le fait que celui-ci continue. La question présente un contour montant

concave et actualise une question totale alors que l'interrogation, dont le contour est descendant et concave, actualise une question partielle.

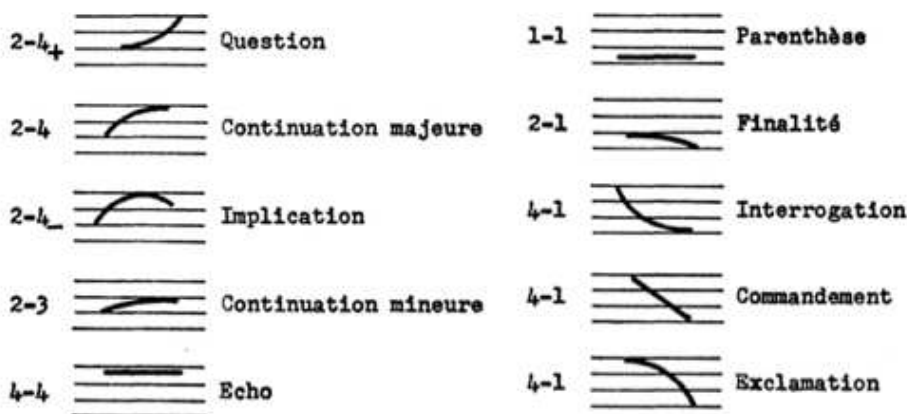


Fig. 4 : Les dix intonations de bases du français (Delattre, 1966b)

Le contour d'implication monte comme une question mais se termine sur une légère descente. Il permet de marquer un sous-entendu. Parmi les contours descendants, le contour de finalité exprime la modalité assertive et le contour de commandement est associé à la phrase impérative. L'exclamation se distingue d'un contour de finalité en ce qu'elle donne à voir une descente mélodique plus importante. La parenthèse et l'écho, enfin, actualisent une incise, à savoir une suite de syllabes prononcées rapidement et sur un niveau bas pour la parenthèse et haut pour l'écho. Malgré son caractère impressionniste, puisqu'il ne se fonde pas sur des critères acoustiques solides, le modèle de Delattre se distingue pour sa clarté et sa simplicité vis-à-vis d'un public d'apprenants et conserve une certaine actualité. Les « dix intonations » ont, en effet, servi de base pour les descriptions ultérieures et demeurent de loin le modèle le plus utilisé dans l'enseignement du FLE.

5. Des « morphèmes » prosodiques ?

Dans une optique clairement phonologique et s'appuyant sur des analyses acoustiques fines, l'École d'Aix-en-Provence (Di Cristo & Rossi, 1977 ; Hirst & Di

Cristo, 1998 ; Rossi, 1999), propose un modèle d'intonation du français caractérisé par six contours intonatifs, considérés comme de véritables « morphèmes prosodiques », c'est-à-dire des unités caractérisées par un faisceau de traits nécessaires et suffisants qui leur confèrent un statut phonologique à part entière et qui permettent une description de leurs caractéristiques formelles et fonctionnelles.

Tout comme Delattre, les Aixois distinguent trois classes différentes de contours :

- les continuatifs (majeur, mineur et appellatif) ;
- les conclusifs (majeur et mineur) ;
- la parenthèse (parenthèse intonative ou incisive).

Les morphèmes prosodiques, outre qu'ils obéissent à des règles intono-syntaxiques, remplissent quatre fonctions majeures :

- démarcation (dans l'organisation linéaire d'un énoncé, les contours de continuation remplissent une fonction de liage et d'intégration du segment successif alors que les contours conclusifs marquent une rupture) ;
- identification de catégories et de fonctions (les contours continuatifs sont toujours associés à des syntagmes nominaux et les contours conclusifs à des syntagmes prédicatifs) ;
- hiérarchisation (les constituants syntaxiques sont marqués par des unités intonatives hiérarchisées) ;
- énonciation (les contours intonatifs contribuent à la structuration thématique des énoncés).

Morphèmes prosodiques	Fonctions
Continuation majeure	Marqueur de hiérarchisation syntaxique et énonciative
Continuation mineure	Marqueur de démarcation
Contour d'appel	Marqueur de thématisation
Parenthèse	Marqueur d'extraction énonciative
Conclusion majeure	Marqueur syntaxique et rhématique
Conclusion mineure	Marqueur de disjonction syntaxique

Fig. 5 : Les morphèmes prosodiques selon Rossi (1999)¹⁶

¹⁶ Nous reproduisons une synthèse des différents contours intonatifs ainsi que de leurs fonctions tels qu'ils ont été décrits par Rossi (1999) d'après la présentation de Lacheret & Beaugendre (1999 : 190), qui se distingue par sa clarté et précision.

Di Cristo (1998) et Rossi (1999) explorent davantage la fonction énonciative de la prosodie par l'application d'un module sémantico-pragmatique et définissent quatre opérations énonciatives principales :

- la topicalisation (extraction à gauche d'une unité thématique) ;
- la thématisation (déplacement à droite d'un constituant ou bien son insertion à l'intérieur d'une unité thématique en tant qu'incise) ;
- la rhématisation (mise en valeur du noyau informatif) ;
- la focalisation (mise en valeur d'un élément à l'intérieur d'une unité lexicale ou d'un syntagme).

Bien que les morphèmes intonatifs décrits par les Aixois rappellent la description avancée par Delattre, leur modèle a le mérite d'introduire une description phonétique plus fine des contours et d'attirer l'attention sur la complexité du système intonatif du français, ouvrant la voie à l'étude de la modélisation pragmatique de la prosodie¹⁷ : l'intonation ne peut pas être étudiée sans mettre en cause ses relations avec les structures rythmique, accentuelle, syntaxique et énonciative.

Nous reviendrons plus loin sur le rapport qu'entretiennent intonation et pragmatique, notamment en ce qui concerne l'expression d'une proximité communicationnelle (chapitre 3).

6. Le modèle de contraste de pente mélodique

Philippe Martin (2009) a mis au point un modèle descriptif de l'intonation du français, sur bases macro-syntaxiques, dit de « contraste de pente », qui repose sur un mécanisme d'inversion de pente mélodique à droite. Les groupes prosodiques appartenant à la même structure intonative présentent chacun un contour opposé à celui qui les précède.

La structure prosodique, indépendante mais nécessairement associée à la structure syntaxique des énoncés, organise hiérarchiquement les unités minimales, les groupes ou mots prosodiques. Ceux-ci se composent de groupes de sept syllabes

¹⁷ Voir, entre-autres : Lacheret-Dujour (2003).

au maximum, dont au moins la dernière est proéminente, comportant un mot de classe ouverte (verbes, noms, adjectifs et adverbes) autour duquel gravitent des mots de classe fermée (pronoms, conjonctions, déterminants, etc.). Chaque groupe est marqué par un contour intonatif qui possède des traits nécessaires et suffisants qui lui permettent de se distinguer de tous les autres, à savoir le sens de la pente mélodique (+/- montant), l'amplitude de la variation mélodique (+/- ample), la durée (+/- long), la forme de la courbe (+/- cloche). Cette liste n'est pas exhaustive et d'autres traits peuvent être ajoutés ou supprimés en fonction des différentes réalisations (i.e. hauteur mélodique, convexité ou concavité de la courbe mélodique, etc.). Seuls les traits pertinents sont en effet réalisés dans la parole des locuteurs, les traits redondants étant superflus. La fig. 6 illustre les principaux traits associés aux différents contours regroupés selon la modalité de la phrase.

M O D A L I T É	Déclarative	Assertion	- montant - ample - cloche	T R A I T S
		Commandement	- montant + ample - cloche	
		Évidence	- montant - ample + cloche	
	Interrogative	Question	+ montant - ample - cloche	
		Surprise	+ montant + ample - cloche	
		Doute	+ montant + ample + cloche	

Fig. 6 : Tableau regroupant les contours intonatifs du français selon Martin (2009)

Dans cette représentation, seuls les contours conclusifs d'unités prosodiques sont représentés. Les contours de continuation (majeure ou mineure) sont normalement associés à des montées mélodiques plus ou moins importantes, les incisives à des contours plats.

L'indication de l'appartenance d'une unité prosodique à une unité plus grande est donc assurée par un contour mélodique de pente inverse par rapport à celui qui termine à droite l'unité en question. Dans le cas le plus simple, un énoncé constitué de deux unités prosodiques, le seul sens de la pente suffit à différencier les deux contours (i.e. si le premier monte, le deuxième descend, voir : fig. 1). Dans des énoncés plus complexes, constitués par plusieurs unités prosodiques, différents traits distinctifs sont nécessaires pour qu'il y ait contraste. Les énoncés s'organisent alors en macro-segments dont la structuration est le produit d'une interaction complexe entre macro-syntaxe¹⁸ et intonation. Le segment principal est représenté par le noyau, qui peut exister seul et peut être précédé d'un ou plusieurs préfixes et suivi d'un ou plusieurs suffixes et postfixes. Des incisives peuvent apparaître à l'intérieur du noyau. Celui-ci est porteur du contour intonatif principal, auquel les autres contours qui précèdent ou qui suivent s'adaptent selon le mécanisme de contraste de pente que juste décrit. Le modèle de Martin a, entre autres, le mérite d'allier structure syntaxique et prosodique selon une relation de « souveraineté-association », caractérisée par la rigueur et la souplesse nécessaires à l'explication de phénomènes complexes tels que ceux du français parlé.

7. Conclusion : prosodie et expressivité

Il apparaît donc que la prosodie ne joue pas seulement un rôle de structuration de l'oral, elle véhicule aussi - tout comme les phénomènes segmentaux - des informations paralinguistiques, à savoir un ensemble d'éléments autres que les unités structurelles du message référentiel et qui participent à la construction et à la

¹⁸ Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : chapitre 3) définissent la macro-syntaxe comme l'analyse des rapports de dépendance et d'indépendance entre des constituants qui ne peuvent pas être décrits uniquement en fonction de la rection des catégories grammaticales, mais qui nécessitent l'introduction de critères interprétatifs relevant de l'intonation et de la sémantique. Les principaux macro-segments sont alors représentés par le noyau, le préfixe, le suffixe, le postfixe et l'incise. Le noyau constitue l'unité minimale permettant de former un énoncé autonome. Affixe, postfixe et suffixe constituent, quant à eux, les éléments qui gravitent autour du noyau. L'incise, enfin, est une construction qui interrompt le déroulement d'une autre construction.

perception d'une expressivité en discours (voir : Lacheret & Beaugendre, 1999, pour une synthèse).

L'expressivité a longtemps été considérée comme étant hors du champ d'intérêt de la linguistique. La prosodie, jugée comme la principale responsable de l'encodage du message expressif, a été marginalisée à l'intérieur même de la phonologie. Les études de Fónagy (2006, pour une synthèse) et de Léon (1993 ; 2007, entre autres) ont été, en ce sens, pionnières, en attirant l'attention sur le fait qu'un même énoncé peut véhiculer des significations diverses rien qu'en faisant varier la façon dont il est prononcé (voir : fig. 3).

L'oralité apporte un certain nombre d'informations essentielles pour la communication, que ne peuvent pas fournir seuls le lexique et la syntaxe. Ces informations, d'ordre stylistique, touchent aussi bien à l'identité du locuteur (âge, langue maternelle, origines sociales et géographique) qu'à ses différents états émotionnels au moment de la prise de parole. Fónagy (2006) parle d'un véritable « double encodage », toute parole étant porteuse de contenus à la fois référentiels et expressifs.

La prosodie alors, par son rôle de charnière que nous évoquions au début de ce chapitre, s'avère une voie d'accès privilégiée à la reconstruction et à l'interprétation de la langue en contexte. Nous reviendrons plus loin sur le lien qui existe entre la prosodie et l'actualisation d'un style de parole emphatique ainsi que sur l'importance de la prise en compte de l'expressivité et du style dans l'enseignement du FLE.

CHAPITRE 2

Le projet *Multicultural Paris French*

Ce chapitre est consacré à la présentation du projet *Multicultural Paris French* (dorénavant MPF), dans le cadre duquel s'inscrit notre thèse. Étant donné les thèmes abordés dans ce projet, le chapitre sera également l'occasion de réfléchir aux effets du contact de langues et au rôle potentiel que joue la présence de populations d'origines étrangères sur le français ordinaire parlé dans les quartiers populaires de Paris et de sa banlieue.

Une telle problématique nous amènera à soulever des questions autour de l'immigration, du plurilinguisme et du multiculturalisme en région parisienne. Nous décrirons également les raisons qui nous ont conduit à choisir les jeunes et les parlers jeunes comme observatoire privilégié de la variation linguistique.

Sont aussi détaillés les principaux aspects méthodologiques qui ont été élaborés à l'intérieur du volet français du projet MPF, inspirés à la fois d'un souci d'adaptation aux spécificités du terrain et de l'exigence de construire un modèle d'analyse qui aille au-delà des catégorisations socio-démographiques préétablies, appréhendées comme susceptibles de correspondre à des questionnements sociolinguistiques.

Enfin, la description des traits phonétiques segmentaux et supra-segmentaux des parlers jeunes en région parisienne nous permettrons de survoler la littérature linguistique existante sur le sujet et de poser les bases pour des prolongements des réflexions et des analyses.

1. Description générale du projet

Le projet MPF est le volet français du projet franco-britannique *Multicultural London English - Multicultural Paris French*¹, qui vise à une meilleure compréhension des nouvelles situations des langues dans un cadre de mondialisation, à travers l'analyse des pratiques linguistiques de jeunes locuteurs à Londres et à Paris, compte tenu des influences qui peuvent être exercées par les langues en contact dans le contexte urbain de ces grandes métropoles occidentales.

La ville de Paris, souvent encore donnée comme symbole de l'unification socio-culturelle de la France et centre propulseur de la norme linguistique, s'avère en réalité un « creuset » (Noiriel, 1988) où se mêlent nombre d'accents², de langues et cultures différents. La configuration géo-sociale de la capitale, distribuée autour d'un centre, ne peut pas en effet négliger l'existence d'une périphérie qui, loin d'être statique et marginale, s'avère plus dynamique linguistiquement : nous parlons donc de l'ensemble Paris et Île-de-France.

1.1 Le creuset parisien : l'immigration en région parisienne

La France a, en particulier pour la région parisienne, connu dès le milieu du XIX^e siècle, des vagues successives d'immigration, qui ont fait d'elle un pays d'immigration, à une époque où la plupart des autres pays européens sont des terres d'émigration (Blanc-Chaléard, 2001). Ce processus s'est accéléré, à partir notamment de la fin de la seconde guerre mondiale. Toutefois, d'autres pays européens qui n'avaient pas de tradition immigratoire ayant rejoint le mouvement, la France n'est plus aujourd'hui le principal pays d'immigration d'Europe occidentale (elle se situe dans la moyenne).

¹ Le volet français du projet, soutenu financièrement par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR-09-FRBR-037-01), est dirigé par Françoise Gadet (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, UMR 7114 - MoDyCo). Site internet : <http://mpfvitrine.modyco.fr> (consulté le 15.04.14).

² Nous utilisons le terme d'« accent » dans son sens courant de « façon de parler », sur laquelle les locuteurs portent un jugement de nature sociale. Plus précisément, un accent pourrait se définir comme « l'ensemble de marques phoniques (phonématiques et prosodiques) indexant la parlure [*sic*] d'un sujet ou d'un groupe » (Léon 1993 : 217). Voir aussi l'article « accent » dans Moreau (1992).

Les nouveaux venus, en tous cas à partir de la fin de la seconde guerre mondiale, ont été majoritairement des populations en provenance des pays du Sud de l'Europe, puis du Maghreb et d'Afrique noire (Noiriel, 1988 ; Temime, 1999). Paris témoigne alors d'une situation socio-démographique favorisant le contact entre « *rich polyphonies of nested and inter-related communities* » (Lodge 2004 : 3). Selon le dernier recensement de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (dorénavant INSEE) de 2008³, les étrangers constituent 20% de la population à Paris et 17% en Île-de-France (fig.1)⁴.

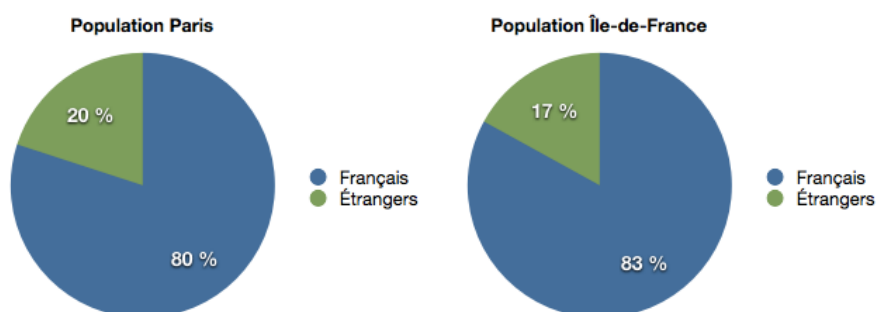


Fig. 1 : Pourcentage de la population à Paris (75) et en Île-de-France d'après le recensement INSEE de 2008

Plus précisément, les populations immigrées les plus représentées à l'heure actuelle sont les Maghrébins (Algériens, Marocains et Tunisiens, dans cet ordre) et les ressortissants d'Afrique noire alors que les migrants des pays du Sud de l'Europe (Portugais, Espagnols, Italiens) sont en baisse (fig. 2). On observe en même temps une diversification des origines, avec une ouverture au monde entier.

³ Voir : www.recensement.insee.fr.

⁴ Les pourcentages, de prime abord contre-intuitifs, concernent l'Île-de-France dans son ensemble, y compris la grande couronne, pour un nombre total de 11 millions d'habitants environ, d'où le taux moins élevé d'étrangers présents sur le territoire.

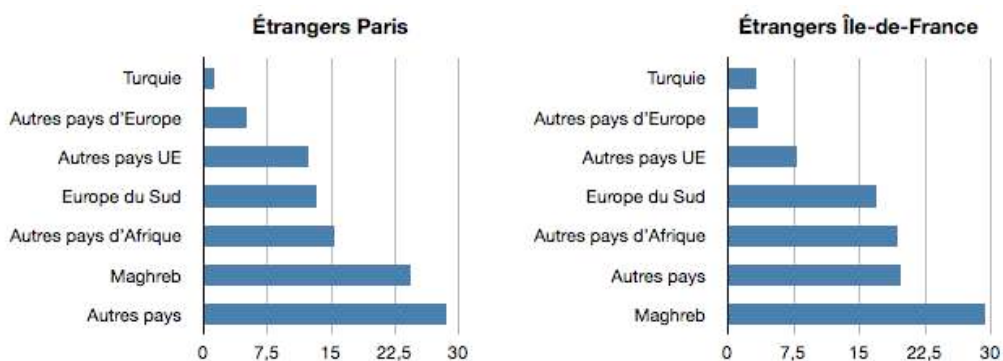


Fig. 2 : Pourcentage représentant en détail la population étrangère à Paris (75) et en Île-de-France d'après le recensement INSEE de 2008

À Paris, 40% des étrangers présents sur le territoire sont originaires du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) et 15% proviennent de pays d'Afrique noire. Pour l'Île-de-France, le chiffre de la population maghrébine, de loin la mieux représentée, s'élève à 30% et celui de la population des autres pays d'Afrique à 19% (fig. 3).

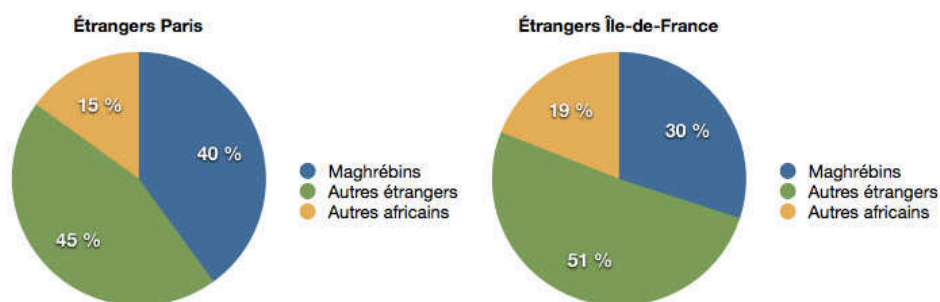


Fig. 3 : Pourcentage de la population maghrébine et noire-africaine à Paris (75) et en Île-de-France d'après le recensement INSEE de 2008

Le recensement ne fournit pas de statistiques sur un certain nombre de catégories de populations : les Antillais résidant en région parisienne, ceux-ci ayant de fait la nationalité française, les étrangers naturalisés, les descendants d'immigrés nés en France ainsi que les immigrés non régularisés. Une meilleure connaissance de ces chiffres nous aiderait à mieux rendre compte de l'importance de la présence de locuteurs plurilingues, issus de milieux multiculturels, sur le territoire parisien, *intra* et *extra-muros*. La convention de Schengen, enfin, entrée en vigueur à la fin des années 90, a contribué à changer le visage de l'immigration : les ressortissants de

l'Union Européenne ont la liberté de circulation à l'intérieur des pays adhérents, ce qui fait que les immigrés d'antan sont aujourd'hui devenus invisibles.

1.2 Le plurilinguisme en région parisienne

Les statistiques démographiques ne nous renseignent pas sur le plurilinguisme en région parisienne. Calvet estimait déjà il y a une vingtaine d'années qu'il se parlait une centaine de langues différentes en région parisienne (1993 : 108). L'enquête « Étude de l'histoire familiale » (Clanché, 2002), réalisée par l'INSEE à l'occasion du recensement de 1999 et s'intéressant aux langues régionales et étrangères parlées et transmises en France, relève que leur transmission a globalement diminué tout au long du XX^e siècle. Cependant, si un tel constat est vrai pour les langues régionales⁵, de moins en moins transmises et pratiquées (seulement 4% des parents ont déclaré avoir parlé de façon habituelle une langue régionale à leurs enfants), il n'en est pas de même des langues étrangères. L'usage régulier d'une langue autre que le français est passé de 8 à 11% dans les années de 1930 à 1960, ce qui s'accompagne sans doute d'une hausse de la proportion d'individus issus de l'immigration présents sur le territoire (de 11 à 18% depuis 1940). Cependant, ces chiffres ne tiennent pas compte des enfants nés entre 1980 et 1990, soit les jeunes d'aujourd'hui, ceux-ci n'étant pas majeurs à l'époque où l'enquête a été réalisée.

Les langues étrangères les plus fréquemment citées comme langues transmises en famille sont l'arabe (sous les trois formes dialectales maghrébines), l'espagnol, le portugais, l'italien, l'allemand, le polonais et le turc. Les créoles à base française ont été exclus de l'enquête, dans la mesure où ils relèvent de la catégorie « langues de France ».

Encore faut-il juger de la qualité de la transmission des langues « d'héritage »⁶ aux générations nées et scolarisées en France, celle-ci étant essentiellement confiée aux familles, en raison notamment d'une politique linguistique essentiellement vouée

⁵ Les langues régionales recensées par l'enquête sont : l'alsacien, le breton, le basque, le corse, le platt mosellan, le franco-provençal, le flamand, le catalan et les langues d'oc et d'oïl.

⁶ L'expression « langues d'héritage » n'est pas d'usage courant en France. Nous l'empruntons à la tradition nord-américaine qui - à notre avis - apparaît moins stigmatisante et permet de mieux souligner le lien qui subsiste entre les locuteurs et leurs langues.

à l'assimilation. Les ELCO⁷, créés à partir des années 70 dans le cadre d'accords bilatéraux conclus entre la France et certains pays d'émigration⁸, et essentiellement dispensés dans l'enseignement primaire, connaissent aujourd'hui une crise majeure. Selon le Haut Conseil à l'Intégration (1995), les effectifs d'élèves qui y participent diminuent constamment, passant de 140.000 élèves à moins de 100.000 entre 1984 et 1994. L'une des causes semble être la mutation de la langue d'origine en langue étrangère, en concurrence avec l'APLV⁹ et notamment avec l'anglais. Mais il y a certainement aussi un rôle joué par la sous-estimation de l'adaptation des populations à leur nouvel environnement. Un rapport de l'INED¹⁰ de 1993 montre que le nombre de parents immigrés en France ne s'adressant pas à leurs enfants dans leur langue d'origine est de 90% pour les Italiens, 80% pour les Espagnols, 55% pour les Portugais, 50% pour les Arabes mais seulement de 5% pour les Turcs (Haut Conseil de l'Intégration, 1995 : 76-79)¹¹.

« *The only model entertained in France is that of the assimilation by migrants (and especially by the children of migrants) of French language and culture* » (Calvet, 1993 : 111). C'est aussi l'analyse effectuée par Noiriel (1988) et Blanc-Chaléard (2001), selon lesquels le modèle de l'immigration française est plutôt assimilateur qu'intégrateur¹². Si d'un côté, en effet, les nouvelles technologies ainsi qu'une mobilité géographique accrue permettent un lien plus étroit et plus fréquent avec le pays et la langue d'origine, les nouvelles générations développent majoritairement un bilinguisme passif, car les langues d'héritage qui remplissaient prioritairement une fonction communicative pour les parents nouvellement arrivés en France ne représentent souvent pour les enfants qu'une évocation des racines (Gadet & Varro, 2006 ; Deprez, 2006). Le bilinguisme est en tout cas vu comme un état de transition entre le monolinguisme de la première génération, pour qui le français est

⁷ Enseignements des Langues et des Cultures d'Origine.

⁸ Dans l'ordre chronologique : Portugal (1973), Italie (1974), Tunisie (1974), Maroc (1975), Espagne (1975), ex-Yougoslavie (1977), Turquie (1978), Algérie (1981). Voir : Bertucci, (2007).

⁹ Enseignement Précoce des Langues Vivantes.

¹⁰ Institut National d'Études Démographiques.

¹¹ Voir aussi : Vermès & Boutet (1987), pour une réflexion sur la transmission des langues d'héritage. Les choses ont toutefois peut-être légèrement changé depuis ce texte.

¹² Voir également : Tribalat (2013), pour un regard critique sur le modèle assimilateur.

une langue seconde, et celui de la troisième génération, pour qui la langue d'héritage s'est, dans la plupart des cas, perdue (Gadet, 2007b)¹³.

2. Les objectifs du projet MPF

Les effets du contact des langues nationales avec les parlers de locuteurs issus de l'immigration ont fait l'objet, au cours des vingt dernières années, d'études dans plusieurs grandes villes européennes. C'est le cas par exemple à Stockholm (Kotsinas, 1992), à Berlin (Wiese, 2009), à Londres (Cheshire *et al.* 2011) ou à Zurich (Schmid 2011)¹⁴. Sur la même période, des études semblables ont été pratiquées dans plusieurs grandes villes de France (nous n'évoquons ici que des travaux qui ne portent pas seulement sur les aspects phonétiques) : Grenoble (Billiez, 1992 ; Billiez *et al.*, 2003 ; Trimaille, 2004 ; Trimaille & Billiez, 2008), Marseille (Binisti & Gasquet-Cyrus, 2003 ; Gasquet-Cyrus, 2009 ; 2013), Lille (Pooley, 2007 ; 2012), Rouen (Melliani, 2000), y compris Paris (Jamin, 2004 ; 2005, Lepoutre, 1997).

Le projet MPF a comme objectif d'étudier les influences potentielles des langues de l'immigration sur la langue française telle qu'elle est parlée par une population souvent considérée comme la plus innovatrice, les « jeunes » urbains (Eckert, 1997). Conein & Gadet (1998 : 106) suggèrent, en effet, que les jeunes (adolescents) des quartiers populaires de Paris cumulent les trois ressorts favorisant le changement et l'innovation linguistiques : l'appartenance à des couches sociales défavorisées, le fait d'être en situation de transition sociale et en marge du marché du travail, la socialisation dans des réseaux sociaux denses où les échanges oraux occupent une place importante. Non seulement les parlers jeunes s'avèrent un terrain particulièrement favorable au contact entre la forme actuelle du français populaire, une « forme de langue pratiquée entre pairs de même origine sociale, dans

¹³ Cette tendance n'est pas spécifique au français et à la France. Elle est observée dans la plupart voire dans la totalité des pays concernés par l'immigration, au point qu'on pourrait en faire une constante sociolinguistique.

¹⁴ Voir : Gadet (2013c), pour une synthèse.

des situations ordinaires » (Gadet, 2002 : 40), et les langues de l'immigration, mais ils constituent aussi un observatoire privilégié sur les échanges entre pairs, donnant à voir une langue caractérisée par un haut degré de proximité et de connivence, favorisant l'émergence de nouvelles formes et/ou de nouveaux usages (voir : chapitre 3).

Le français a, en effet, connu un processus de standardisation « exceptionnel » (Lodge, 2004), qui se concrétise aujourd'hui par une forte distance entre le standard (qui n'est la langue maternelle de personne) et la langue de tous les jours. Il est donc pertinent de se demander dans quelle mesure le contact de la langue dominante avec ces langues de l'immigration pourrait laisser celle-ci « indemne », comme le laisse supposer l'idéologie du standard¹⁵.

Le projet MPF constitue la première étude à grande échelle sur le sujet, menée à partir d'un corpus collecté en région parisienne. En février 2014, le corpus MPF comporte environ une cinquantaine d'heures, transcrites et finalisées, pour un total de presque 650.000 mots. Les enquêtes ont été menées par 17 enquêteurs différents¹⁶, dans quelques arrondissements populaires de Paris ainsi que dans une trentaine de communes de la région parisienne¹⁷.

3. Aspects méthodologiques

En ce qui concerne les aspects méthodologiques, l'objectif initial de se conformer au protocole utilisé à Londres lors du recueil effectué entre 2007 et 2010¹⁸, qui

¹⁵ Voir : Matras (2009), l'un des plus récents parmi les grands ouvrages de référence sur le contact de langues, ainsi que le numéro thématique de la RFLA consacré à ce sujet (Huot, 2013).

¹⁶ Principaux enquêteurs : Jean-David Bellonie, Sahar Benslimane, Aristide Boko, Nawal Boussouira, Jennifer Galipo, Emmanuelle Guerin, Wajih Guehria, Nacer Kaci, Anna Makerova, Stéphanie Malausa, Anaïs Moreno, Roberto Paternostro.

¹⁷ Communes d'où proviennent les enquêtes : Corbeil-Essonnes, Évry et Grigny, en Essonne (91) ; Clichy, Colombes, Courbevoie, Le Plessis-Robinson, Nanterre et Suresnes, dans les Hauts-de-Seine (92) ; les 4e, 11e, 12e, 18e et 20e arrondissements de Paris (75), Meaux, en Seine-et-Marne (77) ; Bagnolet, Gagny, Montreuil, Neully-sur-Marne, Noisy-le-Grand, Noisy-le-Sec, Pré-Saint-Gervais et Saint-Ouen, dans la Seine-Saint-Denis (93) ; Cergy-Pointoise et Sannois, dans le Val d'Oise ; Champigny-sur-Marne, Le Plessis-Trévise, Nogent-sur-Marne, Saint-Maurice, Val-de-Fontenay et Vitry-sur-Seine, dans le Val-de-Marne (94) ; Fontenay-le-Fleury, Mantes-la-Jolie, Poissy, Sartrouville et Vernouillet, dans les Yvelines (78). Voir la vitrine du projet MPF : <http://mpfvitrine.modyco.fr/vitrine/> (consulté le 18.02.2014).

¹⁸ Voir : Cheshire *et al.* (2011), à la fois pour l'exposé de la problématique et de la méthodologie et pour une première présentation de résultats.

privilegiait le recours à des interviews d'élèves, à l'intérieur même des établissements scolaires, a dû être abandonné. Cela pour deux raisons : d'une part, à cause de la difficulté à intervenir au sein des écoles françaises pour y effectuer des enregistrements ; d'autre part, à cause de l'impossibilité de trouver à Paris des établissements où les différentes populations et cultures ne soient pas mélangées. Sans parler du contenu des enregistrements, nécessairement plus pauvres quand enquêteur et enquêté ne se connaissent pas. C'est donc à partir de réseaux d'inter-connaissances¹⁹ propres aux différents enquêteurs, existant déjà avant l'enregistrement, que les informateurs ont été sélectionnés. La relation interpersonnelle enquêteur/enquêté a ainsi été privilégiée, avec comme conséquences la diversité des populations interviewées et la pluralité des points d'enquêtes.

Les communautés ciblées sont principalement celles où le français est en contact avec l'arabe maghrébin d'une part, avec le créole antillais d'autre part. Des enquêtes réalisées dans l'Est parisien nous ont tout de même permis de ne pas négliger l'apport d'autres communautés, représentatives notamment de l'influence de l'immigration gitane ou noire-africaine. Pour des raisons indépendantes de notre volonté (et qui tiennent sans doute davantage à la population qu'aux enquêteurs), la communauté antillaise s'est avérée difficile d'accès, d'où le nombre peu important d'enregistrements effectués au sein de cette population.

Ce qui caractérise les enquêtes MPF est leur grande diversité à la fois sociale et géographique, mais aussi en ce qui concerne le genre même des interviews. Des entretiens, avec un ou plusieurs informateurs, en fonction de la situation dans laquelle l'enquête a été effectuée, s'accompagnent parfois (quand cela s'est avéré possible) d'enregistrements écologiques²⁰, recueillis par les informateurs eux-mêmes, lors d'échanges habituels avec leurs pairs et sans la présence de l'enquêteur.

De façon générale, les entretiens ont été eux aussi conduits dans le respect de l'écologie de l'événement. L'inter-connaissance, directe ou par l'intermédiaire de connaissances communes, entre les participants à l'échange communicatif a souvent

¹⁹ Voir : Milroy (1987), pour une première exploitation en sociolinguistique du concept de réseau social provenant de la sociologie.

²⁰ Pour nos objectifs, nous entendons par « écologique » des événements linguistiques qui sont enregistrés par les informateurs eux-mêmes, sans la présence de l'enquêteur, et qui ne sont pas sollicités par la demande du chercheur. Voir : Gadet (2012a), pour une réflexion générale sur le sujet.

eu comme effet de produire des interactions les plus « naturelles » et authentiques possible, où la parole circule librement et où les thématiques abordées émergent spontanément²¹.

Un dernier défi méthodologique, avec des retombées théoriques non négligeables, est représenté par les catégorisations socio-démographiques sollicitées lors de la sélection des informateurs, qui concernent essentiellement l'âge et l'origine ethnique. Lamizet (2004) définit la jeunesse à partir d'une logique d'identité(s) en transition ou d'identité(s) « nomade(s) »²² : « être "jeune" consiste à ne se reconnaître dans aucune forme stabilisée d'identité sociale et culturelle et, par conséquent, à se retrouver dans une logique d'identité en transition, en mutation ». Être jeune ne veut donc forcément pas dire être « non-vieux » (et encore moins être catégorisé par des critères strictement démographiques), mais plutôt « ne pas se comporter comme les autres catégories sociales », ce qui correspond en définitive à une absence d'appartenance sociale et identitaire. Une telle définition de la jeunesse s'avère intrinsèquement dynamique - de façon à pouvoir s'adapter à des identités en constante évolution - et essentiellement symbolique - ce qui fait que des individus d'âges différents peuvent se penser comme jeunes en se construisant et en affichant une identité « jeune ». À ce propos, l'une de nos enquêtes les plus intéressantes est représentée par un enregistrement écologique d'un « jeune » de 36 ans, franco-français, dont nous aurons l'occasion de parler plus loin (voir : chapitres 3 et 4).

Pour terminer, les conventions de transcription, spécifiques au projet (voir : annexe 3), répondent à deux exigences principales : la conformité à l'orthographe standard (dans la tradition des travaux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (dorénavant GARS) et de Claire Blanche-Benveniste), de façon à éviter toute sur-imposition idéologique non voulue, et un codage minimal et non-intrusif, de façon à limiter toute sur-interprétation de phénomènes linguistiques et à rendre le texte le

²¹ En tant qu'équipe de recherche, nous nous sommes vite rendus compte de la nécessité d'élaborer de nouvelles catégories qui permettent la prise en compte de trois types différents d'enregistrements présents dans notre corpus. Sur leur qualité « audible », nous avons décidé de les classer en : des entretiens classiques, recueillis néanmoins sur la base de réseaux d'interconnaissances, que nous avons appelés de type A ; des entretiens de proximité, où les interactants font preuve de beaucoup de connivence, que nous avons appelés de type B ; des enregistrements écologiques, appelés de type C.

²² Sur ce thème, voir aussi : Auzanneau & Juillard (2012).

plus neutre possible, adapté à des analyses variées. L'emploi du logiciel *Praat*²³ en tant qu'outil de transcription s'est imposé, en ce qu'il semble bien convenir au choix d'un codage minimal. Il permet également de mieux rendre compte de phénomènes propres à l'oralité et ne limite pas le nombre et la variété d'analyses qui peuvent être effectuées à partir des transcriptions (Cappeau *et al.*, 2011).

Le projet MPF a été constitué avec l'idée de répondre à des intérêts multiples, relevant de différents domaines de la linguistique : syntaxe, lexicale, phonétique, discours, pragmatique, mais aussi par exemple l'analyse des discours sur la langue. Notre intérêt pour les aspects prosodiques nous conduira à privilégier ceux-ci, tout en ne perdant jamais de vue les deux perspectives de la sociolinguistique et de la didactique.

La diversité des approches ainsi que les spécificités liées aux conditions de recueil nous amènent à mettre en avant une analyse de type qualitatif sans pour autant négliger les aspects quantitatifs. La possibilité de dialogue et d'interaction entre différentes branches de la linguistique ainsi que différentes disciplines (sociologie, ethnographie, etc.) constitue sans aucun doute l'un des atouts du projet.

4. Les aspects phonétiques des parlers jeunes en région parisienne

Parmi les formes de français non standard, les parlers jeunes constituent sans doute l'un des phénomènes qui attirent le plus l'attention de spécialistes et de non spécialistes. Deux attitudes opposées apparaissent dominer l'approche de cette question : le catastrophisme (que l'on rencontre en particulier dans la presse grand public), en faisant le symptôme d'un malaise social et un danger pour la langue française, et la démythisation, l'inscrivant parmi les possibles variationnels du français (voir : Auzanneau, 2009).

Les parlers jeunes se caractérisent par un ensemble de spécificités lexicales, syntaxiques, mais surtout phonétiques, qui en permettent l'identification. Néanmoins,

²³ *Praat* est un logiciel d'analyse acoustique mis au point par Paul Boersma et David Weenink, téléchargeable gratuitement à partir du site : <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (consulté le 12.02.14).

lorsqu'on cherche à en définir les traits typiques, on s'aperçoit vite qu'ils se trouvent quasiment tous (voire tous) ailleurs, notamment dans ce qu'on appelle le français « populaire » (Gadet, 1992 ; 1998 ; 2000). C'est d'ailleurs une particularité qui se manifeste chaque fois que l'on cherche à définir linguistiquement une variété.

Les études consacrées à l'analyse et la description des aspects phonétiques, notamment prosodiques, de l'accent des jeunes ne concernent pas exclusivement la région parisienne, mais elles ont été réalisées dans plusieurs villes francophones et témoignent donc d'un phénomène urbain, moins lié à une seule aire géographique²⁴ :

- Bruxelles (Audrit, 2009) ;
- Grenoble (Billiez, 1992 ; Romano, 2003 ; Trimaille & Billez, 2008) ;
- Lille (Pooley, 2007 ; 2009) ;
- Marseille (Binisti & Gasquet-Cyrus, 2003 ; Gasquet-Cyrus, 2013) ;
- Paris (Laks, 1980 ; Duez & Casanova, 1997 ; Conein & Gadet, 1998 ; Fagyal, 2005, Stewart & Fagyal, 2005 ; Jamin, 2005 ; Fagyal, 2010 ; Stewart, 2009 ; Paternostro, 2012 ; Gadet & Paternostro, 2013) ;
- Rouen (Lehka & Le Gac, 2004 ; Lehka-Lemarchand, 2007).

D'autres études mènent des réflexions générales, en essayant de recouper des phénomènes relevés dans plusieurs villes de France : Armstrong & Jamin (2002), Le Gac *et al.* (2006), Armstrong & Pooley (2010), Jamin *et al.* (2006), Devilla & Trimaille (2007), Pooley (2007 ; 2009).

4.1 De quelques aspects phonétiques

À un niveau segmental, la plupart des traits décrits par la littérature comme représentatifs de l'accent des jeunes semblent en fait relever du français ordinaire, notamment de ce que Gadet appelle les « facilités de prononciation » (1997)²⁵. Parmi ceux-ci, nous rappelons la simplification de groupes consonantiques complexes,

²⁴ Cette liste ne recherche nullement l'exhaustivité.

²⁵ Les « facilités de prononciation » concernent surtout les phénomènes d'élision, de neutralisation et d'assimilation qui se produisent dans la chaîne parlée, en fonction de facteurs associés aux traits phonétiques et métriques des segments concernés. Elles s'accompagnent généralement d'un style de parole peu surveillé, dans des situations peu formelles, et fonctionnent en tant qu'indicateurs sociolinguistiques (Gadet, 1997 : 95).

entraînant la chute de /R/ (ex. *autre* [ot], *lettre* [lɛt]) ou de /k/ (ex. *exprès* [ɛspʁɛ]), l'élision de /l/ dans les pronoms personnels *il/ils* et *elle/elles* (ex. *il me dit* [imdi], *qu'est-ce qu'elle veut* [kɛskɛvø]) et l'assimilation consonantique (ex. *je sais pas* [ʃepa])²⁶.

D'autres traits, tels que la palatalisation et l'affrication de /t/ et /d/ devant les voyelles /i/ et /y/ (ex. *voiture* [vwatʃyʁ], *ce que tu dis* [skɛtʃydʒi]) et dans une moindre mesure de /k/ et /g/ (ex. *quartier* [k^hɑʁtʃjɛ]), bien que connus de l'accent parisien populaire, semblent aujourd'hui davantage associés à l'accent des jeunes de banlieue, notamment d'origine maghrébine (Boula de Mareuil, 2010)²⁷. Jamin & Trimaille (2005) ont étudié ce phénomène dans la parole de jeunes issus des quartiers pluri-ethniques, en confrontant la région parisienne et Grenoble. Leurs résultats montrent que l'affrication, bien que présente aussi chez les adultes, est perçue comme un trait typique des jeunes, surtout ceux qui sont issus de l'immigration, et ne connaît pas encore de stigmatisation sociale et de variation stylistique. Les mêmes résultats apparaissent dans Devilla & Trimaille (2007), à une différence près : les auteurs reconnaissent qu'aujourd'hui ces mêmes traits de prononciation peuvent aussi être entendus dans l'oral des médias (présentateurs radio et TV)²⁸ et des hommes politiques, type de population que l'on pourrait désigner comme locuteurs « légitimes » (Bourdieu, 1982). Ils en concluent que l'affrication n'est pas forcément un trait exogène, celle-ci faisant partie du répertoire phonétique des substrats, des adstrats et des variétés non standard du français.

Par ailleurs, il nous est déjà arrivé d'entendre des annonces SNCF où le mot « perturbé » était prononcé [pɛʁtʃyʁbe] par une voix pas forcément « jeune » (Gare du Nord, Paris, 15.07.2011), d'assister à une dispute où l'un des interactants, dans la quarantaine et non issu de l'immigration, a adressé l'insulte suivante : « tu es un enclulé, je te dis » [tʃɛ̃nɑ̃tʃylɛʃtʃɔdʒi] (Paris, 20^e arrondissement, 12.11.2011), ou

²⁶ Pour un inventaire plus exhaustif, voir : Carton (2000).

²⁷ L'origine arabe maghrébine de ces traits reste à démontrer. Voir : Fagyal (2005 ; 2010) et Bouziri (2000), exemples d'auteurs qui nous semblent avoir un peu rapidement sauté à la conclusion d'arabité.

²⁸ Nous avons nous-mêmes observé, entre autre, la parole de Julien Arnaud, présentateur du journal télévisé de 13h sur une grande chaîne nationale française, qui prononce *Mathieu Didier* en affriquant les consonnes [matʃjɔdʒidʒje] (TF1, JT de 13h, 16.10.2011).

de voir un locuteur visiblement non issu de l'immigration demander « dix timbres » dans un bureau de poste du 20^e arrondissement en prononçant [d z i t s ɛ̃ m b ʁ] (Paris, 15.10.2011). Ce dernier exemple témoigne d'une autre forme d'affrication, moins chuintante, où les consonnes /t/ et /d/ sont plutôt réalisées /ts/ et /dz/. Ce trait, peut-être moins connoté que ne l'est la forme chuintante, est très présent dans la parole des journalistes²⁹. Nous l'avons également remarqué dans la parole d'un entraîneur sportif, dans le 11^e arrondissement de Paris, qui prononce « quatre » [kats], en associant la chute du /R/ à l'affrication du /t/. Dans le corpus MPF, ce même trait est surtout produit par les enquêteurs, rarement par les informateurs. Sans pouvoir donc nier que l'affrication soit l'un des traits principaux présent et saillant dans le répertoire phonétique des jeunes parisiens, on ne peut pas non plus leur attribuer l'exclusivité de cet usage : il serait donc très exagéré d'en faire un trait particularisant.

Parmi les traits qui pourraient paraître plus spécifiques à l'accent des jeunes, il y a la réalisation d'un /R/ pharyngal, perçu comme une fricative sourde et forte, qualifié souvent d'*arabisant*, la prolifération de coups de glotte non emphatiques dans les attaques syllabiques (ex. *avant ?il était ?à Bordeaux* [avãʔilɛtɛʔabɔʁdo])³⁰ et la réduction de voyelles en contexte CVC contribuant à produire l'impression d'un rythme haché et au caractère plus consonantique (ex. *partir* [pɛʁʔ] ³¹ ; *fête* [ft] ³²), contraire à l'accentuation « plate » et à l'égalité syllabique du français standard (voir : chapitre 1). Fagyal (2010 : 93-100) avance l'hypothèse que les coups de glotte en début de syllabe ainsi que la réduction vocalique seraient un résidu des dialectes arabes du Maghreb, caractérisés au niveau des syllabes par une attaque consonantique obligatoire ainsi que par une forte réduction des voyelles inaccentuées.

Quant au /R/, il est sans doute l'un des phonèmes les plus problématiques de la langue française, car il se caractérise par une extrême richesse allophonique et une

²⁹ Nous pouvons citer l'exemple, entre autres, de Tiphaine de Tricornot, journaliste de France 2, qui dans un reportage diffusé dans le 20h du 03.08.2013 prononce *route* [Ruts], *sept* [sɛʔs] ou *autoroute* [otoRuts].

³⁰ Fagyal (2010 : 141).

³¹ Cerquiglioni (2001 : 62), cité dans Fagyal (2010 : 94).

³² Fagyal (2010 : 154).

grande sensibilité au contexte environnant (Galazzi & Boulakia, 2012). Audrit (2009 : 210-211) recense 22 différentes réalisations de /R/ en français contemporain³³. La réalisation d'un /R/ particulièrement énergique est présentée comme caractéristique des jeunes de banlieue d'origine maghrébine. Il est intéressant de noter que peu d'études portent spécifiquement sur la question. Ce n'est pas pour autant que les points de vue convergent quant à la description de ce /R/, que ce soit dans la description phonétique ou dans les associations qui y sont prêtées : Billiez (1992 : 120) parle d'un /R/ à « coloration arabe », réalisé comme une fricative sourde et forte. Trimaille (2004 : 61-62) parle d'un /R/ « coloré 'banlieue' », correspondant à une fricative uvulaire sourde. Jamin (2005 : 172-188) recense deux variantes principales de /R/ utilisées par des jeunes d'origine maghrébine : une fricative uvulaire sourde et la variante approximante uvulaire glottalisée. Enfin, Romano (2003 : 47-48) parle « d'articulation énergique » de certains /R/, « une sorte de fricative/vibrante dorso-uvulaire ». Audrit (2009 : 223), en synthétisant les différentes variantes recensées par la littérature, propose deux macro-classifications du /R/ caractérisant l'accent des jeunes : une variante fricative et une vibrante, les deux pouvant être accompagnées d'une énergie articulatoire importante. Or, une réalisation pharyngale du /R/ est bien connue du français populaire parisien (Carton *et al.*, 1983 : 84 ; Léon, 1993 : 205) et elle n'est pas nécessairement associée aux jeunes ni à une origine ethnique quelconque. C'est, en substance, ce que disent les locuteurs concernés lorsqu'on les interroge à ce propos. Nous avons pu recueillir quelques commentaires métalinguistiques sur la question du /R/ arabisant des jeunes lors de nos enquêtes de terrain menées dans le cadre du projet MPF. Farid, par exemple, locuteur bilingue français-arabe d'origine tunisienne, a eu une réaction de surprise et a fait le commentaire suivant :

Farid : Ben pour moi le R arabe il y (.) il existe (.) déjà il y a pas de R [ʁ] en arabe (..) c'est RA [ra]³⁴.

Roberto : D'accord donc c'est plutôt comme le R italien.

³³ Voir aussi : Jamin (2005).

³⁴ L'informateur associe le /R/ « arabisant » au « ra' » arabe, réalisation apicale vibrante du /r/. Nous soulignons cependant, qu'en arabe il existe également une réalisation fricative vélaire sonore du /r/ correspondant au graphème « gayn », qui se rapproche du [ʁ] parisien. Cantineau (1960 : 49) remarque que dans certains dialectes arabes, notamment au Maroc, le ra' est de plus en plus réalisé comme un gayn. La consonne fricative pharyngale nommée « 'ayn », enfin, pourrait rappeler les sonorités d'un /r/ pharyngal si elle est prononcée d'une façon plus énergique.

Farid : Ouais c'est RA [ra] RA [ra] comme ça ouais je sais pas oui c'est vrai c'est un peu comme le R italien ouais (.) *ragazza*.

Roberto : Ouais.

Farid : Ouais c'est RA mais j'ai jamais genre je j'entends pas vraiment les gamins euh dire RA parce que ils ont vraiment jamais appris à le dire (..) donc les les les gens ils sont un peu euh peut-être que les personnes qui disent qu'on entend sans arrêt le R arabe c'est peut-être des gens qui veulent juste qui retombent justement dans ces aprioris dans le stéréotype je crois parce que quand j'entend les gamins on peut dire tout ce que j'ai dit peut-être on pourra en parler mais je les entends pas dire euh ramène-moi [ramɛnmwa].

Roberto : Bien sûr.

Farid : Ils disent ramène-moi [ʁamɛnmwa] (..) ramène ramène³⁵ mais ils parlent comme ça ramène c'est-à-dire ils ont un accent qui est encore plus dénaturé quoi mais c'est peut-être aussi l'accent parisien le vrai accent parisien. (**Farid, Paris 20^e**).

Le commentaire de Farid s'avère intéressant, car il n'associe le /R/ « arabe » à aucune des variantes proposées par les linguistes. Il suggère en fait qu'il s'agirait peut-être de la réalisation de ce qu'il appelle le « vrai accent parisien », soit l'accent populaire héréditaire. Le débat étant loin d'être clos, nous nous limitons à souligner le rôle que pourraient jouer les stéréotypes et les pré-catégorisations dans l'analyse de certains traits de variation. D'un point de vue sociolinguistique, en effet, seules les variantes perceptibles auditivement par les locuteurs sont susceptibles d'être investies d'une évaluation sociale. Le /R/ français connaissant nombre de réalisations allophoniques, il serait pertinent d'étudier d'abord la perception qu'en ont les locuteurs ainsi que les significations sociales éventuellement véhiculées. Nous posons l'hypothèse, en fait, que seul le surcroît d'énergie articulatoire serait perçu et constituerait l'élément à partir duquel tous les « fantasmes arabisants » sont représentés. Ce ne serait donc pas le lien avec une réalité (socio)linguistique qui permettrait d'attribuer à cette réalisation du /R/ le trait « arabisant » (Voir : Guerin & Paternostro, 2014, pour plus de détails).

En ce qui concerne les voyelles, on peut noter :

- la réalisation de voyelles fermées en syllabe fermée (ex. *frère* [fReR]), qui d'habitude sont ouvertes selon la loi de position (voir : Léon, 2009 : 118-121)³⁶ ;

³⁵ L'informateur essaie d'imiter l'« accent » des jeunes en accentuant l'avant-dernière syllabe du mot « ramène » mais sans réaliser une variante marquée de /R/.

³⁶ Les voyelles mi-fermées et mi-ouvertes connaissent beaucoup de variabilité en français. Selon la loi de position, elles sont fermées en syllabe ouverte (soit une syllabe se terminant par voyelle prononcée) et ouvertes en syllabe fermée (soit une syllabe se terminant par une consonne prononcée).

- la réapparition du *a* postérieur (Pooley, 2009 : 65), utilisé parfois à des fins expressives ;
- la postériorisation de /ɛ/ en /a/ dans *elle a* [a:la] ;
- la postériorisation de /ɔ/ en /œ/, dans *comme* [kœm], *personne* [pɛrsœn] ou *bonne* [bœn], qui avait déjà été observée dans les années 60 par Martinet (1969 : 191-208).

Enfin, le phénomène du dévoisement des voyelles finales (Fònagy, 2006 ; Paternostro, 2008 ; Candea, 2012), soit l'amuïssement des voyelles fermées en position finale (surtout /i/ et /y/, mais aussi /u/, /o/, /e/ et /ø/). Bien que Fagyal (2010) l'associe aux parlers jeunes, nous ne l'avons que rarement observé dans la parole des informateurs de MPF.

4.2 De quelques aspects prosodiques

Conein & Gadet (1998) sont parmi les premiers à tenter de décrire les caractéristiques prosodiques des parlers jeunes. Ils relèvent l'existence de deux sortes de phénomènes prosodiques. Le premier, héréditaire (dit aussi « parigot » ou « faubourien »), qui se caractérise par « les écarts mélodiques, les accents d'intensité, et une accentuation sur l'avant-dernière syllabe d'un groupe, longue et intense » (1998 : 109). Novateur, le deuxième, qui se caractérise par une accentuation forte, soit sur la dernière syllabe prononcée d'un groupe prosodique, soit sur la première. Néanmoins, leur étude ne se fonde pas sur des analyses acoustiques, mais sur la seule perception auditive.

Fagyal (2005) s'est consacrée à l'étude des caractéristiques prosodiques de la parole de 12 collégiens de la Courneuve, dans le département de la Seine-Saint-Denis (93), âgés de 12 à 14 ans. Il s'agit de contours intonatifs montants-descendants, caractérisés par une montée et une descente intonatives particulièrement fortes et saillantes, alignées respectivement sur l'avant-dernière et la dernière syllabe du groupe prosodique (fig. 4).

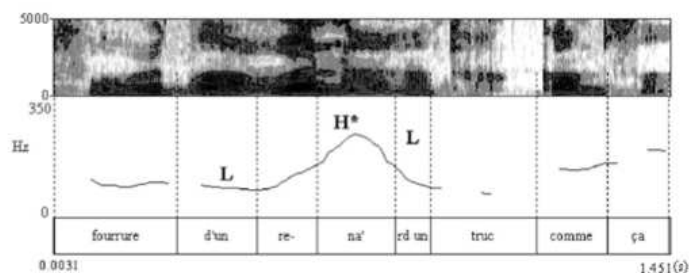


Fig. 4 : Exemple d'un contour montant-descendant observé par Fagyal (2005 : 103)

Ce patron mélodique s'accompagne parfois d'un allongement de la syllabe pénultième, qui n'est cependant pas toujours significatif ni systématique. La réalisation d'un tel patron ne semble pas non plus liée à une origine ethnique quelconque, mais semble relever plutôt des pratiques propres aux groupes de pairs. L'auteure, enfin, rapproche une telle réalisation du patron mélodique caractéristique des contours exclamatifs ou exprimant la colère, qui sont néanmoins produits dans un contexte d'énumération d'objets³⁷, où l'on ne s'attendrait qu'à de simples montées mélodiques (voir : chapitre 4).

Stewart & Fagyal (2005), reprenant l'étude acoustique de Fagyal (2005), se sont alors penchés sur la perception de tels contours de la part de juges-témoins francophones. Ils citent les propos de Bachman, qui, dans un article du *Monde* du 2 septembre 1995, soulignait la présence d'une composante affective importante dans le parler des jeunes Parisiens, à tel point que le « français moyen se sent agressé par [ces] courbes intonatives spécifiques [qui] sonnent comme des engueulades » (cité dans Stewart & Fagyal, 2005 : 241). En s'inspirant des remarques de Bachman, les deux auteurs émettent alors l'hypothèse que la prononciation des jeunes de banlieue véhiculerait une image stéréotypée de violence en l'absence de toute intention agressive. Le test de perception qu'ils font passer a permis de montrer que la réalisation de tels contours est effectivement associée dans l'imaginaire des juges à l'expression d'une certaine agressivité de la part de locuteurs identifiés comme jeunes et issus de l'immigration maghrébine. Néanmoins, un décalage entre la

³⁷ Nous rappelons que Fagyal (2005 ; 2010), par souci de comparabilité, a sollicité la production de tels contours à travers une tâche de dénomination d'objets à partir d'images, d'où le contexte d'énumération.

perception et la réalité est à signaler, puisque les locuteurs qui produisaient de tels contours ne se sont pas tous avérés être maghrébins.

Stewart (2009) se propose de vérifier, au moyen d'un test de perception, si la réalisation de ce contour montant-descendant est associée aux banlieues défavorisées de la région parisienne et à un langage socialement stigmatisé. Toujours en s'appuyant sur les données de Fagyal (2005), 5 mots ont été extraits et modifiés par synthèse. Chaque mot a alors été prononcé avec 8 intonations différentes, dont au moins une est représentée par le contour montant-descendant en question. Bien que les détails acoustiques ne soient pas donnés de façon précise, l'auteur décrit le contour intonatif des jeunes Parisiens comme un contour montant-descendant, dont la montée intonative s'aligne sur la fin de la syllabe pénultième et la descente sur la dernière. De plus, l'avant-dernière syllabe est significativement allongée. Stewart rapproche un tel patron mélodique d'un contour intonatif propre à la modalité impérative, exprimant une implication de menace ou d'avertissement (voir : Di Cristo, 1998 ; Léon, 1974 : 264-267). Il le rapproche également d'un contour en dents de scie, décrit par Fónagy & Magdics (1963), qui permettrait d'exprimer de la colère dans une phrase déclarative.

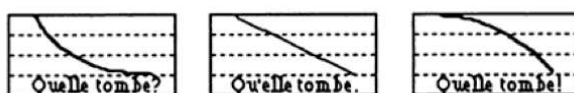


Fig. 5 : Illustration d'un contour intonatif interrogatif (1), impératif (2) et exclamatif (3), d'après Di Cristo (1998 : 208)

Il faut souligner, cependant, que le contour impératif décrit dans la littérature citée par l'auteur est moins un contour montant-descendant qu'un contour caractérisé par une attaque particulièrement haute et par une descente mélodique abrupte.

Le contour montant-descendant, observé dans la parole des jeunes de banlieue, se rapproche davantage de ce que Di Cristo (1998 : 208-209) appelle des contours « expressifs » ou encore des contours d'implication décrits par Delattre (1966)³⁸.

³⁸ Voir : chapitre 1, pour une description plus exhaustive.

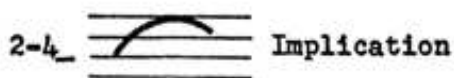


Fig. 6 : Illustration d'un contour intonatif d'implication, d'après Delattre (1966b : 4)

Ceux-ci marquent l'insistance sur un fait considéré comme particulièrement évident. Il s'agit de contours dont le mouvement mélodique ne véhicule pas de signification propre et dont l'interprétation est donc à opérer à partir du contexte.

Le même patron mélodique est par ailleurs utilisé en français pour la mise en relief pragmatique ou focalisation, pour marquer l'insistance ou le contraste sur un segment donné. De même que pour le contour d'implication, la mise en relief n'a pas de sens en elle-même, mais elle est à interpréter en fonction du contexte. Contrairement aux contours expressifs, cependant, qui frappent toujours la dernière syllabe prononcée d'un groupe prosodique, la mise en relief peut s'opérer dans n'importe quelle position.

Lehka-Lemarchand (2007) est la seule à fournir des résultats chiffrés, issus d'analyses acoustiques, avec pour base une quinzaine de contours intonatifs. Néanmoins, ses recherches concernent l'intonation des jeunes de la banlieue rouennaise, ce qui pourrait éventuellement expliquer les quelques différences qu'elle relève par rapport aux données parisiennes. Le Gac *et al.* (2006) avaient, par ailleurs, déjà proposé une comparaison des premiers résultats obtenus à Rouen avec des données collectées en région parisienne. L'étude semble confirmer la tendance qu'ont les locuteurs rouennais à réaliser des contours montants-descendants plus étendus et plus amples par rapport aux locuteurs Parisiens³⁹.

Lehka-Lemarchand (2007) ne parle pas initialement de contours montants-descendants, mais de contours plutôt descendants, caractérisés par une chute abrupte de la fréquence fondamentale (dorénavant F_0), courts et portant exclusivement sur la dernière syllabe accentuée. Ce qui les différencie, selon elle, de tous les autres contours conclusifs du français standard, exception faite pour les contours

³⁹ Nous reviendrons sur ce point plus loin, dans la partie consacrée aux analyses perceptives et acoustiques (chapitres 6 et 7).

emphatiques, décrits par Di Cristo (1998), qui ne se distinguent que par la durée et, éventuellement, par le patron mélodique (fig. 7).

	SAB	AF, AI	CT, ct	Interrogatif	CC, cc	Expr. Emph.
Place	+Fin	-Fin	+Fin	+Fin	+Fin	+Fin
Direction	+Chute	-Chute	-Chute	-Chute	+Chute	+Chute
Ampleur	+Ample	±Ample	±Ample	+Ample	-Ample	+Ample
Durée	-Long	-Long	+Long	+Long	+Long	+Long

Fig. 7 : Comparaison des caractéristiques acoustiques des contours « banlieue » (SAB = schème accentuel banlieue) avec les principaux contours intonatifs du français (AF, AI = accent focal ou d'insistance ; CT, ct = continuation majeure et mineure ; CC, cc = conclusif majeur et mineur ; Expr. Emph. = expressif, emphatique), d'après Lekha-Lemarchand (2007 : 98)

Les contours emphatiques seraient, en effet, plus longs et montants-descendants. Cependant, un test de perception avait déjà mis en évidence que ce qui véhicule davantage un accent de banlieue est surtout la montée intonative et non la chute ni la durée (Lekha & Le Gac, 2004). Les contours « banlieue » sont donc en définitive des contours montant-descendants, qui se caractérisent par une montée mélodique de 9,3 demi-tons (écart-type 2,7) et une descente de -8,6 dt (e.t. 2,9). Ils se caractérisent aussi par un allongement de la dernière syllabe, particulièrement courte par rapport aux syllabes non accentuées qui la précèdent (de seulement 46%), contrairement à ce qui se passe en français standard, où la dernière syllabe accentuée a une durée double par rapport aux autres, voire davantage.

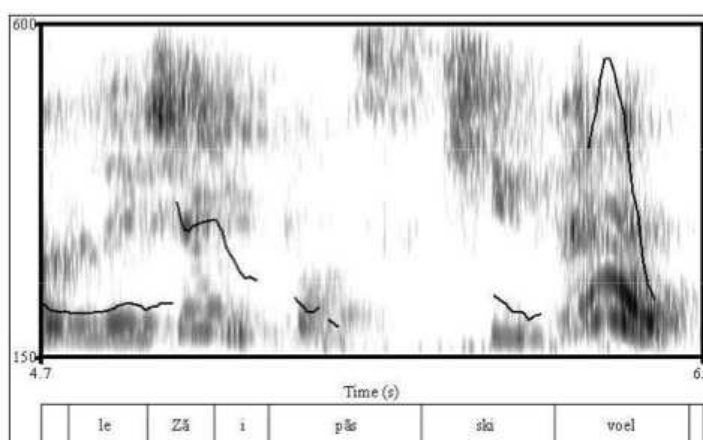


Fig. 8 : Illustration d'un contour intonatif « banlieue », d'après Lekha-Lemarchand (2007 : 93)

Finalement, les rapprochements avancés entre les contours montants-descendants associés à l'accent des jeunes et les contours emphatiques du français standard ne constituent à l'heure actuelle que des hypothèses, qui n'ont pas encore été validées par des analyses acoustiques et perceptives. A cela s'ajoute l'absence de résultats chiffrés issus d'une grande quantité de données pour ce qui est de la réalisation de tels contours en région parisienne.

5. Conclusion : héritage ou innovation ?

Pour conclure, nous pouvons essayer de dresser un premier bilan en ce qui concerne le caractère héréditaire ou novateur des traits phonétiques considérés comme représentatifs des parlers jeunes en région parisienne.

Dans un article des années 70, Pierre Léon (1973) avait étudié la diffusion d'un accent parisien « faubourien » dans un petit village de Touraine d'environ 100 habitants, apparemment tombés sous le charme d'un ouvrier parisien à la retraite qui s'y était installé. Quatre traits de prononciation sont mis en avant comme représentatifs de cet accent :

- « 1. L'affaiblissement général des consonnes intervocaliques, prononcées mollement.
- 1. Posteriorisation générale de l'articulation.
- 2. R pharyngal [ʀ].
- 3. Accentuation de la pénultième par une forte montée mélodique et un allongement considérable de la durée » (Léon, 1975 : 786).

Les raisons para-linguistiques d'un tel accent sont, selon notre auteur, à chercher dans ce que Fònagy (2006, entre autres) appelle les « bases pulsionnelles de la phonation » et pourraient se résumer par l'attitude d'individus plutôt masculins (le recul de l'articulation), qui se soucient peu de communiquer avec autrui (l'articulation relâchée des consonnes) voire qui le rejette (/R/ pharyngal). Le patron mélodique, enfin, considéré comme la marque la plus emblématique d'un tel accent,

peut se rapprocher des contours exclamatifs et agirait comme « métaphore de la gouaille et de l'exagération » (Léon, 1973 : 787).

Il serait difficile de ne pas retrouver dans cette description de l'accent parisien faubourien des années 70 la plupart des traits associés aujourd'hui à l'accent de banlieue ainsi que les stéréotypes qui l'accompagnent : affrication (phénomène qui peut être l'effet d'un relâchement articulatoire), articulation postériorisée, /R/ arabisant, contour intonatif montant-descendant avec allongement significatif de la syllabe pénultième.

Léon ne nous a pas laissé, certes, de traces sonores de ses observations, ni de résultats chiffrés pouvant être comparés avec les données collectées aujourd'hui (il s'agit d'ailleurs d'un article très court). Néanmoins, un aperçu d'un tel accent peut être retrouvé dans l'enregistrement d'un jeune homme, qui accompagne le volume *Les accents des Français* (Carton *et al.*, 1983), considéré par les auteurs comme un locuteur représentatif de l'accent parisien populaire des années 70. La plupart des traits segmentaux et suprasegmentaux contenus dans cet extrait sonore, qui se recourent avec ceux décrits par Léon (1973), suggèrent le caractère essentiellement héréditaire de ce qu'on appelle aujourd'hui « accent de banlieue ». Ce qui pourrait être novateur et/ou spécifique dans un tel accent est alors à rechercher ailleurs que dans les traits de prononciation eux-mêmes.

CHAPITRE 3

La première étude-pilote : des catégories socio-démographiques à la prise en compte de la proximité communicationnelle et d'un style de parole emphatique

Comme pour tout travail scientifique, la rédaction de notre thèse n'a pas toujours suivi un parcours linéaire. Dans ce chapitre, nous allons retracer les différentes étapes qui nous ont permis d'orienter notre recherche à un niveau à la fois théorique et empirique. Nous faisons état d'une première étude pilote, inscrite dans une perspective d'inspiration essentiellement variationniste¹, qui essaie d'analyser les caractéristiques acoustiques et la distribution sociale d'un contour prosodique montant-descendant souvent associé aux parlers jeunes, à partir de catégories socio-démographiques, en lien notamment avec le plurilinguisme et le multiculturalisme des quartiers populaires de Paris et de sa banlieue.

Cependant, c'est seulement grâce à la prise en compte de la notion de communauté de pratiques (Eckert & McConnel-Ginet, 1992 ; Meyerhoff, 2002) et de paramètres communicationnels tels que la proximité et la distance communicationnelles (Koch & Cesterreicher, 2001), que nous en sommes venu à concevoir la nécessité de mettre en place une deuxième étude pilote, qui porte sur des aspects acoustiques, discursifs et pragmatiques du discours rapporté.

¹ Nous faisons référence ici aux trois vagues du variationnisme définies par Eckert (2012). Le variationnisme, né avec les études de Labov dans les années 60-70 (voir, entre autres : Labov, 1972), essaie d'établir des corrélations entre des phénomènes linguistiques (appelés variantes) et des facteurs socio-démographiques (aussi appelés variantes : sexe, âge, origine géographique, classe sociale, origine ethnique, etc.). Cette première vague a été suivie d'une deuxième, qui recourt à des méthodes ethnographiques appliquées à l'analyse de catégories micro-sociales dans le but de comprendre les configurations de ces mêmes catégories à un niveau macro-social. La troisième vague, enfin, considère la variation comme une ressource pour la construction de significations sociales qui ne reflètent pas forcément les catégorisations précédemment établies mais qui contribuent à les construire.

Enfin, à partir notamment de ce que Selting (1994) appelle l'*emphatic speech style*, nous avons été en mesure de relire les réalisations prosodiques des jeunes Parisiens sous la lumière d'un cadre interactionnel et de postuler qu'un tel phénomène serait moins l'indice d'un « accent de banlieue » que l'expression d'une mise en valeur pragmatique soulignant à la fois le caractère implicite de l'interaction et le degré de connivence entre les interactants.

1. Présentation de la première étude pilote

Dès le début de notre travail, nous avons focalisé nos recherches sur la réalisation et la diffusion d'un contour prosodique montant-descendant associé à l'accent de jeunes locuteurs issus de milieux plurilingues et multiculturels de la capitale française, tel qu'il a été décrit dans le chapitre précédent (voir, entre autres : Fagyal, 2010 ; Boula de Mareüil & Lekha-Lemarchand, 2011). Par le biais de l'analyse d'un tel patron mélodique, nous souhaitons étudier la distribution sociale ainsi que le mécanisme de diffusion d'un phénomène qui pourrait représenter un indice décisif du contact entre le français et les langues de l'immigration en région parisienne.

Pour ce faire, nous avons procédé à la comparaison d'énoncés produits par trois groupes de locuteurs : des Parisiens en contact direct avec des milieux multiculturels (P1), des Parisiens en contact indirect avec des milieux multiculturels (P2) et des Parisiens ayant peu ou pas de contacts avec des milieux multiculturels (P3)².

² Dans la première version de notre étude pilote (voir : Paternostro, 2012), nous avons proposé les catégorisations suivantes : « Français issus de milieux multiculturels » (FM), « Français en contact avec des milieux multiculturels » (FC) et « Français ayant peu ou pas de contacts avec des milieux multiculturels » (FF). Nous reviendrons plus loin sur les problèmes que soulève une telle catégorisation. Nous nous limitons ici à souligner qu'il est difficile voire impossible d'opérer une distinction entre les trois populations, à la fois pour des raisons sociales et pour des raisons sociolinguistiques. C'est la raison pour laquelle nous avons essayé de nuancer cette tripartition en remplaçant « Français » par « Parisien » et en explicitant la notion de contact « direct » et « indirect » avec des milieux multiculturels. Sur quelles bases peut-on, en effet, juger si un locuteur est issu de milieux multiculturels ou en contact avec ceux-ci ? Nous verrons que les critères socio-démographiques (enfants d'immigrés ou locuteurs bilingues) ne s'avèrent pas pertinents.

Nos analyses portent sur le calcul de l'écart tonal de contours prosodiques conclusifs - atypiques pour la prosodie du français standard³ - qui apparaissent à la fin de groupes accentuels, lors de frontières prosodiques importantes, et qui se caractérisent par une montée et une chute abrupte de la fréquence fondamentale (fig. 1 et 2)⁴.

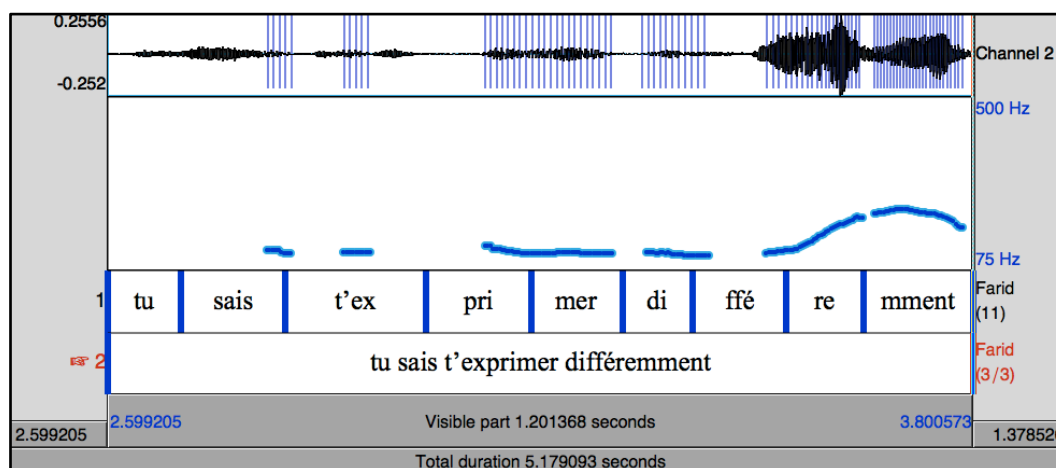


Fig. 1 : Exemple d'un contour final montant-descendant (écart tonal de montée mélodique de 18,28 demi-tons (dt) et de chute de -9,68 dt), Farid, Paris 20^e

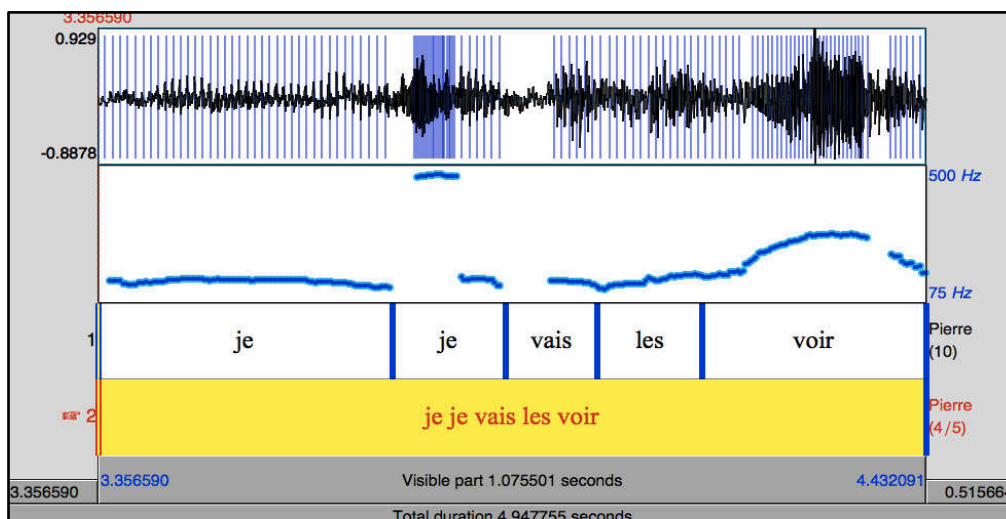


Fig. 2 : Exemple d'un contour final montant-descendant (écart tonal de montée de 12,63 demi-tons (dt) et de chute de -9,11 dt), Pierre, Montreuil

³ Voir la partie consacrée à l'intonation du français (chapitre 1).

⁴ La figure 2 illustre un contour prosodique tiré de l'enregistrement de Farid, un locuteur d'origine tunisienne et demeurant dans Paris *intra-muros*, alors que la figure 3 affiche le même type de contour relevant de la parole de Pierre, un locuteur non issu de l'immigration qui habite à Montreuil, dans la banlieue est de Paris. Nous soulignons que les traits prosodiques observés sont similaires chez les deux locuteurs, malgré leurs différences socio-démographiques. Ce point sera approfondi plus loin.

Le corpus de travail pour cette étude pilote se compose de 87 segments, représentatifs du contour faisant l'objet de notre étude, tirés d'une partie du corpus MPF⁵. Au total, nous avons retenu 14 locuteurs, dont 8 hommes et 6 femmes, âgés de 11 à 35 ans (âge moyen = 19,7).

	Informateur	Age	Sexe	Origine	Domicile	Langue(s)	Groupe
1	Koffi	15	M	France, Côte d'Ivoire	Montreuil	Français	P1
2	Aziz	15	M	France, Sénégal	Montreuil	Français	P1
3	Farid	33	M	France, Tunisie	Paris 20 ^e	Français, Arabe	P1
4	Fahima	25	F	France, Maroc	Nanterre	Français, Berbère, Arabe	P1
5	Leila	24	F	France, Maroc	Nanterre	Français, Berbère	P1
6	Samira	22	F	France, Maroc	Nanterre	Français, Arabe	P1
7	Chafi	15	M	France, Maroc	Mantes-la-Jolie	Français, Arabe	P1
8	Salim	15	M	France, Maroc	Mantes-la-Jolie	Français, Arabe	P1
9	Luc	11	M	France	Neuilly-sur-Marne	Français	P2
10	Stéphane	35	M	France	Paris 18 ^e	Français	P2
11	Pierre	22	M	France	Montreuil	Français	P2
12	Léa*	14	F	France, Uruguay*	Paris 4 ^e	Français, Espagnol*	P3
13	Chloé*	14	F	France, Pologne*	Paris 4 ^e	Français, Polonais*	P3
14	Lucie	14	F	France	Paris 4 ^e	Français	P3

Fig. 3 : Locuteurs retenus dans le corpus de travail de la première étude pilote

P1 : Parisiens en contact direct avec des milieux multiculturels ; P2 : Parisiens en contact indirect avec des milieux multiculturels ; P3 : Parisiens ayant peu ou pas de contacts avec des milieux multiculturels. Les astérisques des colonnes « origine » et « langue(s) » indiquent les locuteurs bilingues et les langues qu'ils parlent.

⁵ Voir les détails dans la liste des corpus utilisés en annexe (annexe 1).

La figure 3 présente les informateurs retenus. Sont indiqués leurs pseudonymes, l'âge, le sexe, l'origine géographique, le domicile, les langues parlées et le groupe dans lequel nous les avons classés.

L'étiquette P1 désigne les enfants d'immigrés, nés ou scolarisés en France, généralement bilingues et biculturels, qui ont grandi dans un contexte de métissage culturel et linguistique élevé.

L'étiquette P2 désigne des individus qui ne sont pas directement issus de l'immigration, généralement unilingues, mais qui ont grandi dans des milieux pluri-ethniques et plurilingues, en contact avec des jeunes issus de l'immigration.

L'étiquette P3, enfin, est employée pour désigner des individus qui ont grandi dans des milieux essentiellement unilingues et monoculturels, sans contact direct ou indirect avec des jeunes issus de l'immigration ou demeurant dans les quartiers multiculturels et plurilingues de la capitale. Le groupe P3 comporte aussi des locuteurs bilingues et biculturels qui ont cependant construit leur identité sociale dans des communautés essentiellement unilingues et monoculturelles (voir : les locutrices marquées par un astérisque dans la fig. 4)⁶.

Une telle construction nous permet de formuler les hypothèses suivantes :

- (1) Le groupe des P1 devrait présenter le taux le plus élevé d'écart tonal entre la montée et la chute de la fréquence fondamentale (dorénavant F_0) et de ce fait constituerait la source de la variation et de l'innovation phonétique.
- (2) Le groupe des P2 devrait présenter un taux assez élevé d'écart tonal entre la montée et la chute de F_0 , en tant que signe du contact avec l'accent « multiculturel », et, de ce fait, ne serait pas statistiquement très différent du groupe des P1.
- (3) Le groupe des P3 serait censé présenter le taux le plus bas d'écart tonal entre la montée et la chute de F_0 et de ce fait ne présenterait pas de signes de contact avec la langue des P1, se caractérisant comme le groupe qui en est le plus éloigné statistiquement.

⁶ Nous précisons que Léa se dit parfaitement bilingue en français et en espagnol. Nous avons pu remarquer qu'elle n'a aucun accent étranger lorsqu'elle parle en français. Chloé, en revanche, dit n'être pas en mesure de parler ni de comprendre la langue d'héritage de sa famille. À cela s'ajoute le fait que tous les migrants et toutes les langues de l'immigration n'ont pas le même statut et ne font pas l'objet des mêmes stéréotypes.

Comme nous l'avons vu plus haut, Stewart & Fagyal (2005 : 244) et Lekha-Lemarchand (2007 : 98-89) ont observé une ressemblance entre un contour final montant-descendant propre à un accent de banlieue et un contour final montant-descendant caractérisant les énoncés emphatiques du français standard, à deux détails près : le contour relevant d'un accent « multiculturel » est plus court et présente une montée et une chute plus abrupte de F_0 . Le groupe des P3 ne devant pas en principe réaliser de contours prosodiquement marqués par un accent de banlieue, c'est grâce aux caractéristiques acoustiques similaires mais non identiques entre ceux-ci et les contours emphatiques du français standard que nous avons pu effectuer nos comparaisons (fig. 4)⁷.

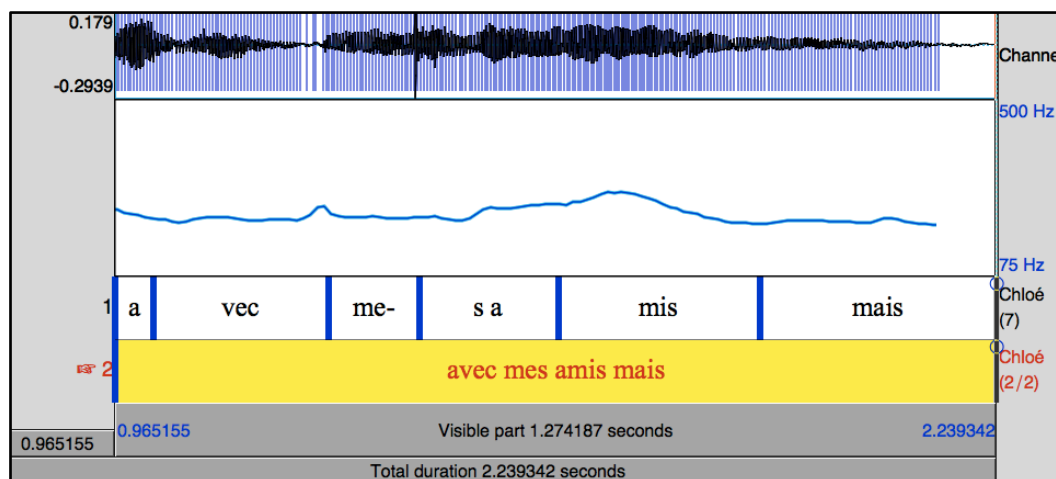


Fig. 4 : Exemple d'un contour emphatique (écart tonal de montée de 4,71 demi-tons (dt) et de chute de -5,28 dt), Chloé, Paris 4^e

Les analyses acoustiques ont été réalisées sous *Praat*⁸ et *WinPitch Pro*⁹. Les écarts tonaux ont été convertis en demi-tons (dorénavant dt), par souci de comparabilité inter-locuteurs, notamment en ce qui concerne les différences de fréquence entre les voix masculines et féminines (t'Hart, Collier & Cohen, 1990 : 24).

⁷ La fig. 4 montre à titre d'exemple un contour emphatique relevant de la parole de Chloé, locutrice sans contact avec des milieux plurilingues et multiculturels. Nous observons sur *mes amis* une montée et une chute mélodique moins importante par rapport aux contours des fig. 1 et 2. Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée aux analyses acoustiques.

⁸ *Praat* est un logiciel d'analyse acoustique mis au point par Paul Boersma et David Weenink, téléchargeable gratuitement à partir du site : <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

⁹ *WinPitch Pro* est un logiciel d'analyse acoustique mis au point par Philippe Martin, téléchargeable gratuitement à partir du lien suivant : http://www.winpitch.com/winpitch_pro.htm.

1.1 Résultats de la première étude pilote

Les fig. 5 et 6 résument les résultats concernant l'écart tonal de chute mélodique dans les contours analysés :

Groupe	Chute mélodique	Écart type (E.T.)
P1	-5,4 demi-tons (dt)	-3,3 dt
P2	-4,7 dt	-3 dt
P3	-3 dt	-2,2 dt

Fig. 5 : Écart tonal de chute mélodique dans un contour prosodique final montant-descendant

Les Parisiens en contact direct avec des milieux multiculturels (P1) réalisent en moyenne un écart de -5,4 demi-tons (écart type -3,3)¹⁰, suivis du groupe des Parisiens en contact indirect avec les mêmes milieux (P2), avec un écart moyen de -4,7 dt (E.T. -3) et des Parisiens n'ayant pas ou n'ayant que peu de contacts avec des milieux multiculturels (P3) qui réalisent en moyenne un écart de -3 dt (E.T. -2,2).

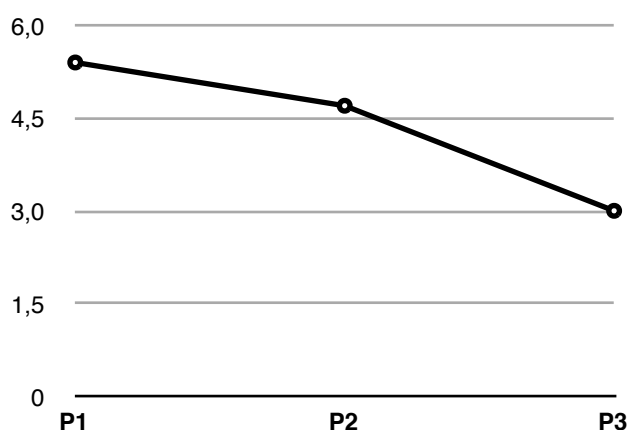


Fig. 6 : Écart tonal de chute mélodique dans un contour prosodique final montant-descendant

En abscisse : P1 : Parisiens en contact direct avec des milieux multiculturels ; P2 : Parisiens en contact indirect avec des milieux multiculturels ; P3 : Parisiens ayant peu ou pas de contacts avec des milieux multiculturels. **En ordonnée** : valeur des écarts tonaux exprimées en demi-tons (dorénavant dt)

¹⁰ L'écart type (dorénavant E.T.) est la mesure de dispersion la plus utilisée en statistique. Il correspond à la distance (ou déviation) moyenne des valeurs par rapport à la moyenne de la distribution (Dommergues & Grosjean, 2011 : 64-68).

Un test ANOVA ($F(2,83) = 2,66 ; p < 0,07$) et un test Kruskal-Wallis ($H = 5,54 ; p < 0,06$)¹¹, montrent que nos résultats ne sont pas loin du seuil de significativité statistique, fixé pour les sciences humaines à $p < 0,05$ (Grosjean & Dommergues 2011 : 109). Le test PLSD de Fisher¹² nous a permis, en revanche, de vérifier qu'il existe une différence significative inter-groupes entre les P1 et les P3 ($p < 0,02$) alors que les P2 ne sont statistiquement différents ni des P1 ni des P3 et pourraient se caractériser comme un véritable groupe de contact.

Les fig. 7 et 8 montrent les résultats concernant l'écart tonal de montée mélodique.

Groupe	Montée mélodique	Écart type
P1	7,2 dt	4,1 dt
P2	8,5 dt	4,6 dt
P3	3,4 dt	2,3 dt

Fig. 7 : Écart tonal de montée mélodique dans un contour prosodique final montant-descendant

Les P1 réalisent un écart moyen de montée mélodique de F_0 de 7,2 dt (E.T. 4,1), les P2 un écart de 8,5 dt (E.T. 4,6) et les P3 un écart moyen de 3,4 dt (E.T. 2,3). Les résultats obtenus dépassent largement le seuil de significativité statistique avec des valeurs $F(2,81) = 6,37 p < 0,002$ et $H = 12,04 p < 0,002$ (tests ANOVA et Kruskal-Wallis).

¹¹ Les tests ANOVA (*Analysis of Variance*) et Kruskal-Wallis sont la version respectivement paramétrique et non-paramétrique utilisée en statistique pour comparer la variance inter-groupes à la variance intra-groupes dans le but de savoir si le facteur principal ou variable indépendante (ici l'appartenance au groupe P1, P2 ou P3) a un effet sur la variable dépendante (ici l'écart tonal des contours prosodiques analysés). Etant donné l'hétérogénéité des données, les deux tests se sont révélés nécessaires.

¹² Le test PLSD de Fisher (*Protected Least Significant Difference*) permet de vérifier s'il existe une différence inter-groupes à travers une comparaison par paires dans le but d'identifier les facteurs qui ont le plus contribué à l'effet global mis en évidence par les tests ANOVA et Kruskal-Wallis.

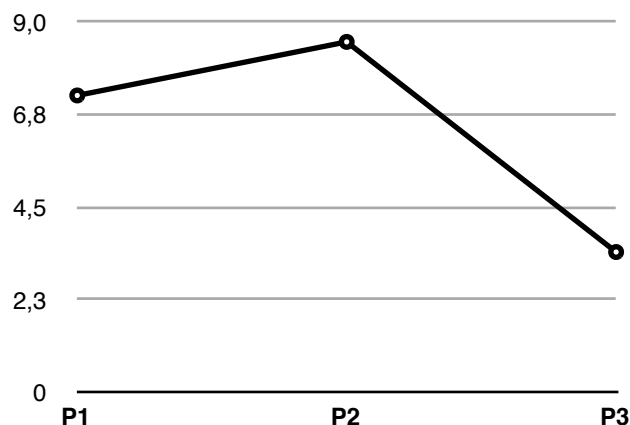


Fig. 8 : Écart tonal de montée mélodique dans un contour prosodique final montant-descendant

En abscisse : P1 : Français en contact direct avec des milieux multiculturels ; P2 : Français en contact indirect avec des milieux multiculturels ; P3 : Français ayant peu ou pas de contacts avec des milieux multiculturels. **En ordonnée** : valeur des écarts tonaux exprimées en dt.

Quant à l'écart tonal de montée mélodique, c'est le groupe des P2 et non des P1 qui présente les valeurs les plus élevées, se positionnant donc en tête par rapport aux résultats concernant l'écart tonal de chute de F_0 . Une telle tendance n'est pas forcément contradictoire, car elle pourrait être due au hasard. Le Test PLSD de Fisher ($p < 0,19$) indique, en effet, que le groupe des P2 ne constitue pas une population statistiquement différente des P1 et que leurs pratiques ne sont donc pas significativement éloignées. Le groupe des P3 est, lui, encore une fois le plus distant statistiquement des P1 et P2, le test PLSD de Fisher indiquant une différence significative entre les P1 et les P3 ($p < 0,006$) ainsi qu'entre les P2 et les P3 ($p < 0,0006$)¹³.

Pour résumer, le calcul de l'écart tonal de chute mélodique de contours conclusifs montant-descendant (fig. 5 et 6) semble tracer une tendance suffisamment claire, non loin du seuil de significativité statistique ($p < 0,06$) et tout à fait conforme à nos hypothèses de départ. Le groupe des Parisiens en contact direct avec des

¹³ Nos résultats sont assez comparables à ceux obtenus par Lekha-Lemarchand (2007 : 92) dans son étude sur la banlieue rouennaise, suivant laquelle un accent de banlieue se caractériserait par un contour final montant-descendant avec un degré moyen de montée mélodique de 9,3 dt (E.T. 2,7) et un degré de chute moyen de -8,6 dt (E.T. 2,9), nos valeurs les plus extrêmes s'élevant à 8,5 dt (E.T. 4,6) pour la montée et à -5,4 dt (E.T. 3,3) pour la chute. Cependant, de façon globale et comme nous l'avons déjà dit, les informateurs Parisiens semblent réaliser des contours montants-descendants moins étendus par rapport à ceux produits par les informateurs rouennais, ce qui confirme les observations de Le Gac *et al.* (2006).

milieux multiculturels (P1) donne à voir le taux le plus élevé de chute mélodique, suivi des Parisiens en contact indirect avec les mêmes milieux (P2). Le groupe des Parisiens ayant peu ou pas de contacts avec des milieux multiculturels (P3), en revanche, présente le taux le plus bas de chute mélodique et s'avère statiquement très éloigné des P1. Quant aux analyses portant sur l'écart tonal de montée mélodique dans les mêmes contours (fig. 7 et 8), les résultats, bien que statistiquement significatifs ($p < 0,002$), montrent une tendance partiellement contradictoire : ce sont les P2 qui réalisent le taux le plus élevé de montée mélodique et non les P1. Deux éléments peuvent nous aider à mieux interpréter cette apparente contradiction : les réalisations des P1 et des P2 ne diffèrent qu'à 1 demi-ton près ; le test PLSD de Fisher ne permet pas d'appréhender les deux groupes comme deux populations distinctes ($p < 0,19$). L'effet du hasard ne peut donc pas être exclu.

1.2 Discussion des résultats

Les résultats de notre première étude pilote semblent dessiner une distribution claire et cohérente par rapport à nos hypothèses de départ. Une telle distribution pourrait donc suggérer qu'il existe, en effet, deux types de contours intonatifs montants-descendants, similaires mais non identiques, l'un qui caractérise les pratiques de locuteurs demeurant dans les quartiers multiculturels de la capitale, l'autre qui est davantage représentatif de locuteurs ayant peu de contacts avec ces mêmes milieux. L'analyse d'une quantité plus importante de données, présentée dans la deuxième partie de notre travail, nous permettra de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Cependant, avant même de nous interroger sur la réalité acoustique d'un tel phénomène, des questions sociolinguistiques majeures doivent être soulevées, notamment pour ce qui concerne la catégorisation des locuteurs opérée dans cette étude et son impact sur l'analyse des faits de langue.

La catégorisation des trois groupes de locuteurs s'avère une opération complexe et problématique. À première vue, il existe, en effet, une différence assez nette entre les pratiques de locuteurs ayant construit leur identité sociale dans des milieux essentiellement unilingues et monoculturels de la capitale et des locuteurs

demeurant dans des quartiers marqués par un brassage linguistique et culturel important. La réalité s'avère bien plus complexe quand on essaie d'appréhender les pratiques de locuteurs demeurant dans des quartiers plurilingues et multiculturels de la capitale. Les « Parisiens en contact direct avec des milieux multiculturels » et les « Parisiens en contact indirect avec des milieux multiculturels » peuvent en effet difficilement être considérés comme deux populations différentes aussi bien d'un point de vue statistique que d'un point de vue sociolinguistique, car il y a artefact méthodologique à séparer en deux groupes des locuteurs relevant des mêmes communautés de pratiques, partageant le même vécu social et probablement des valeurs identitaires. Dès lors, la catégorisation en contact direct/indirect s'avère peu pertinente et fragile, quelles que soient les origines géo-sociales des locuteurs ou leurs attitudes face aux langues d'héritage.

Le locuteur qui réalise les contours les plus marqués, par exemple, est âgé de 36 ans, n'est pas issu de l'immigration, et n'a jamais vécu en banlieue. Une étude fondée uniquement sur des catégories socio-démographiques ne l'aurait jamais pris en considération, alors que Stéphane, rappeur professionnel, a grandi dans des quartiers populaires d'une grande mixité sociale et culturelle (la Goutte d'Or et le 20^e arrondissement de Paris), et assume totalement son appartenance à la « culture de la rue » (dont les grands traits sont présentés dans Lepoutre, 1997). À l'inverse, Farid, d'origine tunisienne, bilingue franco-arabe, et ami de longue date de Stéphane, réalise des contours similaires mais moins marqués que ce dernier. Bien qu'ayant vécu dans les mêmes quartiers que Stéphane, il témoigne d'une posture très différente, celle du garçon qui a réussi et n'affiche pas particulièrement ses origines (sans pour autant les renier).

Quant au groupe des Parisiens ayant peu ou pas de contact avec des milieux multiculturels, pour lesquels les résultats ont donné à voir des pratiques différentes par rapport aux jeunes issus de quartiers populaires, un regard uniquement quantitatif sur les données ne nous aurait pas permis, par exemple, de nous apercevoir que Stéfanie, enquêtrice MPF, sans contact particulier avec des milieux multiculturels, réalise lors d'une interview auprès de jeunes filles d'un quartier branché de Paris (le Marais) un contour intonatif qui pourrait se rapprocher des pratiques de Farid et de

Stéphane (voir : Gadet & Paternostro, 2013), si ce n'est qu'il n'y a chez Stéfanie ni fréquence du phénomène, ni effet de « cumul de traits » : c'est pourquoi cette réalisation passe inaperçue. Ce qui nous amène à nous interroger d'abord sur le cloisonnement des groupes sociaux et de leurs pratiques langagières, à savoir s'il existe vraiment des locuteurs qui ne sont pas, d'une façon ou d'une autre, en contact avec les milieux multiculturels de la capitale, ne serait-ce que par les médias ou par les représentations sociales. D'un autre côté, le fait que la réalisation de Stéfanie passe inaperçue indique clairement qu'un trait isolé ne suffit pas pour parler d'« accent », dans la mesure où il peut renvoyer à plusieurs formes de langue.

Dans cette optique, des traits de prononciation communément associés à un accent de banlieue ne représentent plus le produit de catégorisations socio-démographiques telles que l'âge, le sexe et l'origine géographique et sociale, mais ils constituent plutôt un « réservoir »¹⁴ dynamique exploitable en fonction de paramètres communicationnels complexes et variés (Eckert, 2012).

Nous avons donc toutes les raisons d'essayer d'aborder cette problématique autrement, notamment par la prise en compte de ce qui se joue lorsque des jeunes locuteurs interagissent dans un cadre de proximité communicationnelle, actualisant un style de parole que l'on peut qualifier d'emphatique.

2. Vers l'appréhension d'une proximité communicationnelle

L'observation et l'analyse de faits de langue en tant que pratiques linguistiques nous permettent de voir le fonctionnement de la langue sous un autre jour :

« A community of practice is a collection of people who engage on an ongoing basis in some common endeavor [...]. [...] it identifies a social grouping not in virtue of shared abstract characteristics (e.g. class, gender) or simple co-presence (e.g. neighborhood, workplace), but in virtue of shared practice. In the course of regular joint activity, a community of practice develops ways of doing things, views, values, power relations, ways of talking. And the participants engage with these practices in virtue of their place in the community of practice, and of the place of the community of practice in the larger social

¹⁴ Voir : Mufwene (2005), pour la notion de réservoir en sociolinguistique.

order. The community of practice is thus a rich locus for the study of situated language use, of language change, and of the very process of conventionalization that underlies both » (Eckert, 2006 : 683).

Aborder les parlers jeunes en tant que pratiques linguistiques nous permet alors de contourner une approche sociolinguistique naïve, qui se contente des seules catégorisations socio-démographiques, et d'adopter un regard modifié par une perspective pragmatique, favorisant l'observation d'une langue située et contextualisée, en fonction d'éléments tels que le type d'activité accomplie, la relation entre les participants, l'ensemble d'expériences et de savoirs partagés, le degré de connivence, la proximité ou la distance communicationnelles, sans parler des trajectoires de vie.

Partant d'une caractérisation pragmatique des formes de langue, on peut appréhender une langue comme un ensemble d'actualisations s'organisant entre les deux pôles d'un continuum¹⁵ communicationnel que sont l'immédiat et la distance (Koch & Eesterreicher 2001).

Koch & Eesterreicher se proposent d'intervenir dans le débat sur la dichotomie oral/écrit, pour souligner à quel point il a donné lieu à des confusions (on pouvait dire une chose et son contraire, avec la même pertinence dans les deux cas) du fait qu'il était mal posé, faute de reconnaissance d'une distinction fondamentale entre médium et conceptionnel (que Koch & Eesterreicher reprennent de la tradition allemande).

L'oral et l'écrit, trop souvent abusivement associés à l'informel et au formel, ne se distinguent que par le médium phonique et graphique. La distinction formel/informel relève, quant à elle, du conceptionnel, actualisé dans un continuum en

¹⁵ La notion de « continuum » est utilisée en linguistique pour mettre en évidence la continuité des phénomènes et s'oppose à la conception « discrète » du modèle aristotélien, qui fixe des critères définitoires et pose des limites précises entre les catégories. « *Si ritiene che siano meglio adatte a cogliere la complessità del reale categorie continue, costituite da punti focali con una vasta periferia che sfuma senza limiti precisi nelle categorie vicine, cui riferire i singoli casi in base a una maggiore o minore condivisione di proprietà, che non categorie discrete, basate sulla presenza o assenza di una lista finita di proprietà dicotomiche* » (Berruto, 1995 : 152-159). Le continuum n'est cependant pas à appréhender de façon linéaire, il est plutôt multidimensionnel et se constitue par un croisement et une combinaison de plusieurs axes de variation.

fonction de paramètres, la modulation desquels conduit à construire les deux pôles de la proximité et de la distance communicationnelles¹⁶.

La liste ci-dessous (fig. 9) reproduit la gradation des formes communicatives allant du proche au distant sur le continuum communicationnel. La distinction domine l'opposition oral/écrit, et c'est pourquoi les genres répertoriés comportent à la fois des événements discursifs d'écrit et d'oral :

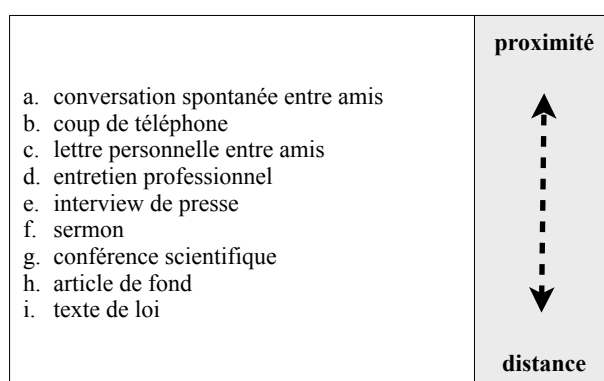


Fig. 9 : Gradation des formes de langue dans le continuum communicationnel
(adaptation de Koch & Esterreicher, 2001: 585)

La proximité et la distance communicationnelle se définissent comme l'appréhension des déterminants contextuels et situationnels, qui sont à la base de toute communication humaine, influençant le comportement communicatif des interlocuteurs. Cette appréhension peut être réelle ou supposée, relativement à la perception propre à chaque interlocuteur, physique et symbolique, relativement à la dimension spatio-temporelle des interactants.

La fig. 10 propose une liste (précisée comme non exhaustive par un *etc.* qui la conclut) des paramètres caractérisant la proximité et la distance communicationnelles. Les flèches pointillées, que nous avons ajoutées à la version originale du tableau élaborée par nos auteurs, véhiculent l'idée du continuum entre

¹⁶ Cette conception de la langue n'est pas sans conséquences pour la didactique du FLE, notamment en ce qui concerne la notion de niveau de langue. Sur quelles formes de langue se fonde-t-on, en effet, pour définir un niveau de langue soutenu ? D'une part il n'est pas rare que des apprenants, pourtant très avancés, se plaignent de ne rien comprendre une fois qu'ils entrent en contact avec la langue « authentique ». D'autre part, les mêmes apprenants ont souvent été félicités par ces mêmes natifs pour le fait qu'ils parlent un français « correct », « comme un livre » ou « comme un prof ». L'identification erronée de la langue soutenue avec l'écrit et de la langue familière avec l'oral ne serait-elle pas à l'origine d'un tel « Frankenstein » didactique ? Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée à la didactique.

les deux pôles, les paramètres caractérisant la distance et la proximité communicationnelles ne s'interprétant pas de façon binaire, mais graduelle.

Proximité <-----	-----> Distance
Communication privée Interlocuteur intime Émotionnalité forte Ancrage actionnel et situationnel Ancrage référentiel dans la situation Co-présence spatio-temporelle Coopération communicative intense Dialogue Communication spontanée Liberté thématique Etc.	Communication publique Interlocuteur inconnu Émotionnalité faible Détachement actionnel et situationnel Détachement référentiel dans la situation Séparation spatio-temporelle Coopération communicative minimale Monologue Communication préparée Fixation thématique Etc.

Fig. 10 : Paramètres caractérisant la proximité et la distance communicationnelles
 (adaptation de Koch & Cesterreicher, 2001 : 586)

Dans une telle architecture langagière, le français standard ne peut plus être considéré, dans le sillage de l'idéologie du standard, comme la langue de référence, pratiquée par tous les locuteurs appartenant aux couches sociales favorisées et représentée principalement par l'écrit (Milroy & Gordon, 2003 ; Gadet, 2007). Il est en revanche à considérer comme une variété « située » (Guerin, 2008), associée à l'idée de distance communicative et sélectionnée lorsque des locuteurs interagissent sans pouvoir s'appuyer sur un ensemble commun de savoirs et d'expériences. Le standard n'est donc pas à voir comme une langue à part entière, mais comme une forme d'actualisation de la langue, un possible variationnel, qui se caractérise par la sélection d'unités lexicales, syntaxiques, phonétiques, dont l'interprétation peut se faire indépendamment d'un savoir partagé. Une langue « neutre », privée de tout caractère idiolectal, régional, technolocal, etc. appropriée aux situations de communication marquées par la distance physique ou symbolique entre les partenaires de la communication (Guerin 2008 : 2307-2308). Cependant, définir le français standard comme une variété neutre ne revient pas à dire qu'il s'agit d'une variété passe-partout. Il est en effet des situations de communication caractérisées par la proximité, où l'emploi de la forme standard ne serait pas pertinent ou même pourrait entraîner des problèmes. L'accent de banlieue, en tant que trait emblématique des parlers jeunes, ne saurait donc se définir comme une variété non-

standard - la forme standard ne constituant pas le centre de la description de l'architecture variationnelle du français - mais comme une forme ou une variété actualisée dans la proximité communicationnelle.

Le non-standard pourrait alors être conçu comme un ensemble de formes susceptibles d'être employées dans des contextes informels où la proximité, physique et/ou symbolique, entre les interlocuteurs est minimale, ce qui entraîne la sélection d'unités linguistiques qui ne peuvent être interprétées qu'en contexte et à partir d'un savoir partagé.

Une telle conception de la langue permet de renouveler l'appréhension de l'architecture variationnelle du français, et de remplacer le modèle traditionnel (voir, entre autres : Francard, 2001 ; Galazzi, 2009), qui met le standard au centre du système et les usages non-standard en périphérie, selon un modèle pragmatique (voir : Guerin 2011) qui positionne au cœur du système le locuteur et sa compétence de communication¹⁷, compte tenu des normes locales et collectives qui peuvent varier en fonction des différentes communautés de pratiques dont il fait partie (fig. 11).

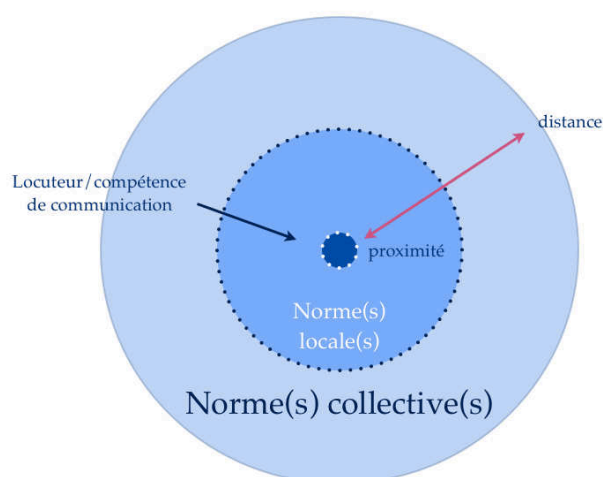


Fig. 11 : Le locuteur face à la norme selon un modèle relevant d'une conception pragmatique de la langue (adaptation de Guerin, 2011 : 46)

¹⁷ Hymes (1972) définit la compétence de communication comme l'ensemble de savoirs linguistiques et sociolinguistiques des locuteurs qui se traduit par une connaissance conjuguée de normes de grammaire et d'emploi.

Dans la fig. 11, le petit point bleu foncé représente le locuteur au cœur du système linguistique. Il est entouré des normes locales (premier cercle) et des normes collectives (deuxième cercle). La ligne qui délimite les trois cercles est en pointillé pour signifier que le locuteur et sa compétence de communication ainsi que les différentes normes ne sont pas des systèmes étanches et statiques. La flèche rouge indique les deux pôles de la distance et de la proximité communicationnelles. L'actualisation de la langue passe donc par l'appréhension du contexte et de la situation de communication, compte tenu des normes locales et/ou collectives plus ou moins partagées avec l'interlocuteur. Plus il y a partage de normes locales, plus la langue sera actualisée dans la proximité. Moins il y a partage de normes locales, plus la langue sera actualisée dans la distance, ayant davantage recours à des normes collectives. L'espace qui va du centre à la périphérie du cercle ne représente donc pas un éloignement/rapprochement du standard, mais permet de mesurer la distance/proximité communicationnelle qui prend en compte la série complexe de paramètres définis plus haut. La notion de communauté de pratiques est plus restreinte et moins abstraite que celle de communauté linguistique et se définit en fonction de l'appréhension subjective que les membres ont de ses limites, celles-ci étant construites sur la base d'activités partagées¹⁸.

La fig. 12 reprend le modèle pragmatique de la fig. 11 et essaie de montrer ce qui se joue dans l'interaction.

Les locuteurs, représentés par les deux petits points bleu foncé, peuvent relever de différentes communautés de pratiques, qui interagissent de façon inégale quant à l'appréhension de la distance/proximité communicationnelle.

Le partage des normes collectives assure une compréhension mutuelle minimale et fait figure de zone de contact, permettant l'actualisation de la langue dans la distance, c'est-à-dire dans le standard.

¹⁸ Une telle façon d'appréhender la norme linguistique est non seulement instructive du point de vue sociolinguistique, elle n'est aussi pas sans conséquences pour la didactique du FLE, à la lumière surtout de l'approche actionnelle, qui favorise un apprentissage par actes de langage. Si apprendre une langue étrangère signifie apprendre à accomplir des actes sociaux en langue étrangère, il est crucial de sensibiliser les apprenants à l'appréhension des paramètres de proximité/distance communicative pour une sélection pragmatiquement pertinente des formes de langue.

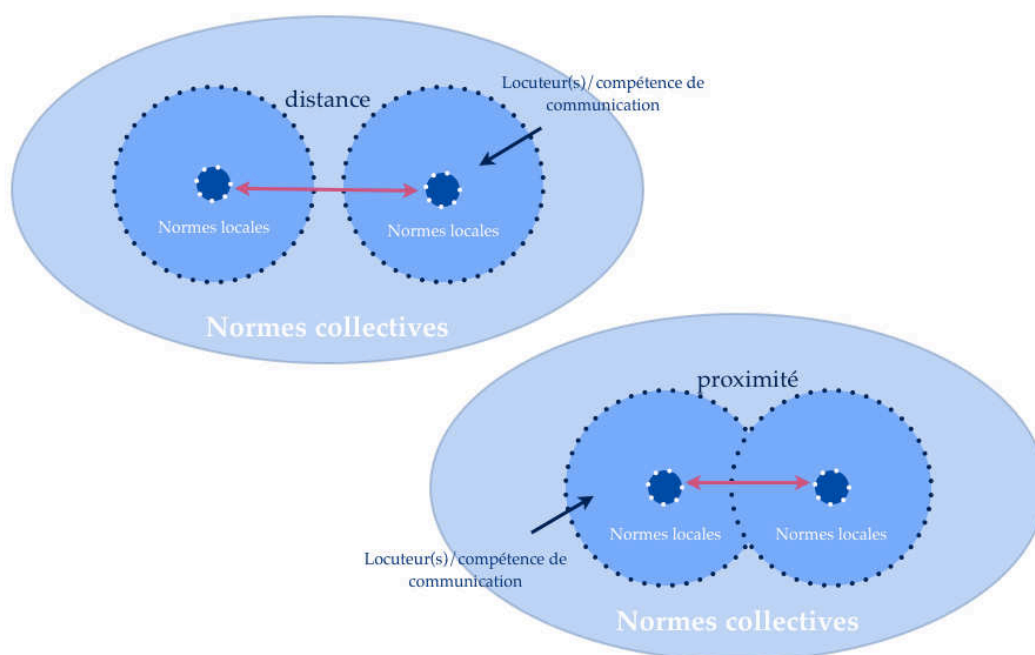


Fig. 12 : L'interaction selon le modèle normatif relevant d'une conception pragmatique de la langue (adaptation de Guerin, 2011 : 47)

Le partage des normes locales permet l'actualisation de la langue dans la proximité, représentée par l'intersection des cercles. L'appréhension partagée des normes locales est, en effet, au cœur de la micro-communauté de pratiques que les interlocuteurs constituent au moment de l'échange. Elle favorise la mise en place d'une certaine connivence et l'émergence d'implicites et de raccourcis, typiques des échanges ordinaires entre pairs (voir, entre autres : Kerbrat-Orecchioni, 1996).

3. Conclusion : proximité communicationnelle et style de parole emphatique

Le rapprochement entre proximité communicationnelle et style de parole emphatique n'est pas fortuit, étant donné que l'expression de l'emphase met en jeu un certain degré d'émotionnalité, paramètre qui entre dans la composition de la proximité communicationnelle (voir : fig. 10).

Selon Selting (1994), l'*emphatic speech style* relève d'une communication à fort degré d'émotivité et se caractérise comme une performance émotive manifestant

l'implication partagée des locuteurs dans l'interaction¹⁹. Les marques prosodiques semblent jouer un rôle majeur, celles-ci étant employées comme moyen pour solliciter des interprétations en contexte de « pics » d'implication emphatique (Selting, 1994 : 377).

Le style de parole emphatique est ainsi utilisé pour connoter l'émotivité de l'interaction en train de se produire et marque un certain degré d'implication des locuteurs qui doit guider les interactants dans l'interprétation voire dans la reconstruction du cadre conversationnel où les unités marquées par l'emphase se contextualisent. C'est en ce sens que Selting (1994 : 403) définit l'emphase comme « *a holistic interpretive notion [...], the context-sensitive interpretation of a bundle of marking features in particular conversational and sequential environments* ».

Des mouvements mélodiques larges de F_0 , associés à une durée et à une intensité accrues, constituent - selon Bagou (2001) - les indices prosodiques principalement mis en œuvre dans un style de parole emphatique en français. Les valeurs de F_0 évoluent entre une ligne de base et un plateau, qui délimitent la plage habituelle d'un locuteur, à savoir sa gamme de fréquence préférentielle ou fondamental usuel (Léon, 2006 : 82). Toute variation de F_0 , par rapport à cette plage habituelle, est alors perçue comme significative. En français, l'élévation de la plage de variation de F_0 marque une forte implication du locuteur (Vaissière, 2006 : 98-120).

Vaissière (2006), souligne aussi l'importance d'une appréhension « élargie » de la substance prosodique, qui ne se limite pas aux seuls paramètres de fréquence, durée et intensité, mais qui intègre également les différentes composantes glottiques, sous-glottiques et supra-glottiques qui constitueraient des moyens d'expression « para-linguistiques », comme le suggèrent les travaux de Fónagy (2000) et de Léon (1994).

Pour conclure, nous avons déjà vu, lors de la description des aspects prosodiques des parlers jeunes, que le patron mélodique montant-descendant ne semble pas véhiculer une signification précise. Il remplit plutôt la fonction de signaler que l'événement linguistique en cours s'actualise dans un cadre de

¹⁹ Voir aussi : Arndt *et al.* (1991).

connivence et de proximité communicationnelle inter-locuteurs et de renvoyer donc au contexte et à la situation de communication pour l'interprétation de ce qui est en train de se produire.

Pour mieux comprendre cette dynamique, nous nous pencherons désormais sur la deuxième étude pilote, qui porte sur l'analyse d'aspects prosodiques, discursifs et pragmatiques du discours rapporté tel qu'il a été observé dans des interactions tirées du corpus MPF.

CHAPITRE 4

La deuxième étude pilote : aspects prosodiques et discursifs, implications pragmatiques

Étant donné les impasses auxquelles s'est heurtée notre première étude pilote (chapitre 3), nous avons jugé bon de pratiquer une deuxième étude pilote, consacrée à l'analyse des aspects prosodiques du discours rapporté dans le corpus MPF, tenant compte à la fois de ses aspects discursifs et de ses implications pragmatiques.

Parmi les formes discursives qui permettent l'observation de phénomènes mettant en jeu l'interaction, le discours rapporté (désormais DR), par son caractère interactif, revêt un intérêt particulier pour une autre conception de la sociolinguistique, qui se situe au croisement entre la prosodie, la syntaxe et la pragmatique. La mise en scène d'un discours autre repose nécessairement sur un jeu d'implicite et de connivence entre les interactants. Sans réelle surprise, nous avons pu constater, à l'écoute minutieuse des enquêtes du corpus MPF, que la prosodie jouait un rôle essentiel dans la construction du DR, ce dont nous allons tirer parti maintenant.

1. Présentation de la deuxième étude pilote¹

Le DR permet à un locuteur de représenter des propos antérieurs, réels ou fictifs, dans tous les cas non actuels, à condition que tous les interactants adhèrent au cadre énonciatif fictif posé. Autrement dit, le discours rapporté se caractérise par la superposition de deux cadres énonciatifs, l'un actuel, l'autre fictif, étant entendu que le second tient si et seulement si l'actualité autorise la fiction. Aussi comprend-on

¹ Voir : Guerin & Paternostro (2014), pour plus de détails.

que certains éléments nécessaires au maintien du cadre fictif, les « éléments ressource », soient donnés par le locuteur. On a donc affaire à un procédé qui s'ancre dans l'interaction, qui implique l'interlocuteur et qui est mis en œuvre à des fins pragmatiques (Rosier, 2008).

Dès lors, on peut poser l'hypothèse que la proximité ou la distance communicationnelles ont une influence sur la forme langagière : les éléments ressource vont être plus ou moins explicites en fonction de la connivence des interactants.

À partir de données tirées du corpus MPF (voir : annexe 2, pour les détails du corpus de travail, qui comporte 8 enquêtes, 12 locuteurs et un total de 8 heures d'enregistrement), nous avons relevé 126 occurrences de DR. Elles ont été repérées manuellement, à partir d'une écoute et d'une observation fines des enquêtes retenues. Une analyse automatique des données, faite sur la base de la recherche des verbes introducteurs ou des particules introductives, traditionnellement considérés comme accompagnant l'apparition des séquences de DR, ne nous aurait pas permis, en effet, l'observation de certaines formes « émergentes »².

L'analyse prosodique, discursive et pragmatique des extraits observés permet de conclure à un continuum des formes établi suivant le degré de proximité communicationnelle et d'implication des locuteurs, qui va des énoncés où tous les éléments ressource, nécessaires à la restitution de la situation d'interaction évoquée, sont donnés explicitement, à des énoncés dans lesquels très peu d'éléments ressource sont fournis, voire aucun. Trois différentes catégories d'énoncés semblent alors se dégager (fig. 1).

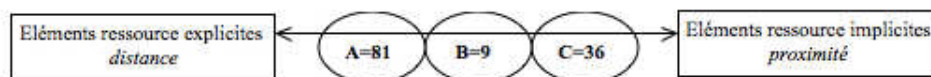


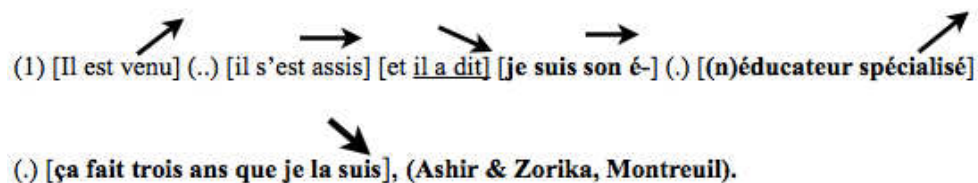
Fig. 1 : Distribution des occurrences de discours rapporté dans le corpus de travail
A, B, C : types de discours rapporté et taux d'occurrence

² Par « émergent », nous n'entendons pas forcément des formes linguistiques nouvelles (qui viendraient d'apparaître), mais plutôt de nouveaux emplois qui échappent aux descriptions et aux catégorisations traditionnelles. Voir : Gadet & Guerin, 2012. On observera qu'une telle catégorie semble nécessaire, mais est particulièrement difficile à définir. Voir aussi : Galazzi & Molinari (2008).

Les énoncés de type A, associés à l'idée de distance, se caractérisent par une restitution explicite des éléments ressource, la restitution de la situation d'interaction peut se faire sans inférence, c'est-à-dire sans que la connivence des interactants entre en jeu. Dans les énoncés de type C, en revanche, associés à l'idée de proximité, aucun élément ressource n'est fourni et la restitution de la situation d'interaction repose essentiellement sur l'implicite. L'interprétation du DR ne peut se faire que par inférence, en fonction d'un ensemble d'expériences et de savoirs partagés. Les énoncés de type B, enfin, se situent à mi-chemin entre les A et les C. Peu d'éléments ressource sont fournis, mais l'interprétation du DR demeure suffisamment explicite. Néanmoins, un recours limité à l'ensemble de savoirs partagés par les interactants s'avère parfois nécessaire.

1.1 Aspects prosodiques du discours rapporté

Dans les énoncés de type A, le DR est intégré à la structure prosodique de l'énoncé porteur et ne présente pas de marques connotant un style de parole emphatique (voir : chapitre 3). On peut observer une structuration des groupes accentuels par contraste de pentes, typique du français standard³.



L'énoncé (1)⁴, par exemple, peut être découpé en six groupes accentuels⁵. Le premier est marqué par un contour montant, le deuxième par un contour plat neutralisé. La

³ Philippe Martin (2009) a mis au point un modèle descriptif de l'intonation du français, sur bases macro-syntaxiques, dit de « contraste de pente », qui repose sur un mécanisme d'inversion de pente mélodique à droite. Les groupes prosodiques appartenant à la même structure intonative présentent chacun un contour opposé à celui qui les précède (voir : chapitre 1).

⁴ Les crochets désignent les groupes accentuels et les flèches les contours intonatifs (montants, plats, descendants, montant-descendants plus ou moins amples). Le verbe introducteur est souligné alors que la séquence porteuse du DR est marquée en gras. (.) indique une pause brève, (..) indique une pause longue.

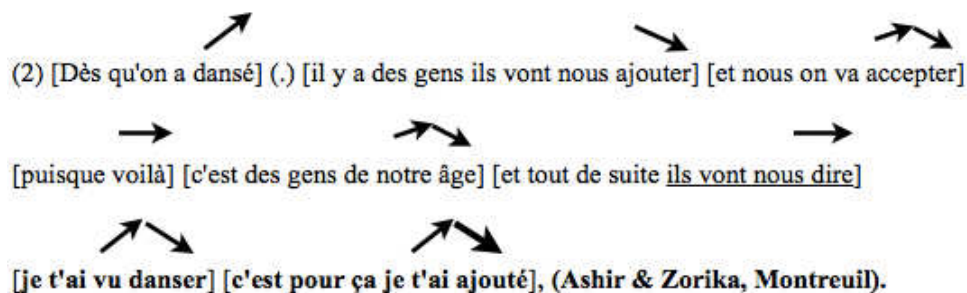
⁵ Dans cette étude, nous nous limitons à une analyse des unités prosodiques en groupes accentuels, soit une séquence de sept syllabes dont au moins une, la dernière, est proéminente (Martin, 2009 : 95-97). Chaque groupe accentuel est porteur d'un contour intonatif servant à la structuration prosodique de l'énoncé (Martin, 2009 : 131-136).

séquence comportant le verbe introducteur du DR est prononcée avec un contour descendant. Le quatrième groupe présente un contour plat, typique d'une l'hésitation. Les deux derniers groupes, enfin, sont marqués respectivement par un contour montant et descendant. On remarque l'absence significative du marqueur de changement de cadre énonciatif/situationnel⁶, qui n'est pas non plus remplacé par une pause. Néanmoins, aucun changement de gamme mélodique ne peut être relevé, la fréquence fondamentale (dorénavant F_0) occupant la même plage sonore (de 85 à 330 Hz) tout au long de la séquence. Les mouvements mélodiques fonctionnant dans un système de contraste de pentes donnent donc à voir une structure prosodique banale, typique du français standard.

Cependant, quelques énoncés de type A, bien que contribuant à intégrer les DR à la structure prosodique de l'énoncé porteur, présentent un certain degré d'implication des locuteurs manifesté par l'introduction de quelques contours marquant l'emphase. Ces contours emphatiques se caractérisent par un mouvement ample de F_0 , montant-descendant, un allongement significatif de la syllabe accentuée, ainsi que par un accroissement de l'intensité (Di Cristo, 1998).

Bien qu'une distinction puisse être opérée entre les ensembles A, B et C (sur un ensemble de critères subjectifs ne comportant pas que des éléments prosodiques), il faut néanmoins souligner l'intérêt de penser le classement des occurrences sous la forme d'un continuum et non à travers des catégories cloisonnées. Comme pour tous les classements, en effet, le problème n'est pas les classes, mais le passage des frontières. Ainsi, bien que l'énoncé (2) manifeste certains indices prosodiques illustrant davantage la proximité communicationnelle, il apparaît toutefois préférable de le catégoriser dans l'ensemble A puisque, les éléments ressource sont explicites. On peut supposer que dans cet échange, à ce moment précis, la mémoire discursive partagée par les interactants nécessaire à l'interprétation n'est pas aussi dense que dans les exemples cernés en B ou C.

⁶ Par « marqueur de changement de cadre énonciatif/situationnel » nous entendons les particules (*ouais, non, genre, style, j'étais là, vas-y, etc.*) qui habituellement suivent le verbe introducteur et qui marquent l'entrée dans le discours rapporté et donc dans le cadre fictif, représenté. Voir : Morel & Danon-Boileau (1998) et la thèse en cours de Moreno. En revanche, nous n'entendons pas entrer dans le débat concernant les frontières du discours rapporté, ce qui irait bien au-delà des objectifs qu'on s'est fixés ici.



On repère ici huit groupes accentuels. Mis à part le contour de continuation majeure et de continuation mineure des deux premiers groupes ainsi que les contours plats neutralisés des groupes 4 et 6, la présence de deux contours d'évidence (caractérisés par une montée et une ampleur moins importantes par rapport à des contours emphatiques), sur les groupes 3 et 5, peut être relevée. Les groupes accentuels 7 et 8 sont, eux, marqués par des contours emphatiques qui signalent un certain degré d'implication du locuteur dans son discours. Les pics de F_0 dans les contours expressifs atteignent la hauteur de 303,7 Hz et 293,1 Hz respectivement.

Dans les énoncés de type C ainsi que dans quelques-uns de type B, les DR se caractérisent par une structure prosodique qui se démarque nettement de la structure de l'énoncé porteur et qui présente des contours intonatifs spécifiques, dits « chantonnés » (Fonagy, 2006 ; Fagyal, 1997), souvent sous forme d'énumération ou de liste. Fonagy (2006 : 71) considère les énonciations chantonnées comme faisant partie des clichés mélodiques du français parisien. Il s'agit de contours prosodiques figés, caractérisés par une micro-mélodie montante-descendante, régulière et saillante, qui créent des liens directs et constants entre le contour et la situation d'énonciation. Les énumérations chantonnées se distinguent des énumérations uniquement informatives, ces dernières n'étant marquées que par une intonation montante sur chaque item de la liste (Fagyal, 1997 : 84).

À ces contours chantonnés, des unités linguistiques autres que prosodiques peuvent s'ajouter, par exemple les *general extenders*⁷ (Cheshire, 2007), portant un contour conclusif soit montant soit descendant, plus rarement montant-descendant. Fagyal (1997 : 78) suggère que, contrairement aux énumérations informatives, où l'intonation montante frappant chaque item introduit une information nouvelle pour

⁷ Particules d'extension, en français.

l'interlocuteur, les contours chantonnés remplissent la fonction pragmatique de rendre le contenu propositionnel de l'énoncé prévisible à partir du contexte. Le contenu propositionnel n'est pas restitué à partir du seul co-texte, mais il est à reconstituer à partir des savoirs et des expériences partagés par les locuteurs, dans une situation illustrant la proximité communicationnelle. L'emploi de contours chantonnés représente alors un indice conscient et codifié faisant appel à la coopération de l'interlocuteur qui, au moyen d'inférences, doit reconstituer le cadre interactionnel évoqué.



L'énoncé (3) présente un DR sous forme d'énumération. Le début de la séquence est signalé par le marqueur de changement de cadre énonciatif/situationnel *ouais*, prononcé avec un contour montant. Les différents items sont énumérés avec un contour chantonné, caractérisé par un allongement significatif de la syllabe accentuée, un accroissement de l'intensité et un mouvement mélodique compris entre 125 et 169 Hz. Par ce contour, le locuteur signale la nécessité de faire recours à l'inférence pour la restitution de l'information, soit en complétant la liste, bien qu'ici elle semble exhaustive, soit en la résumant.

Contrairement à l'énoncé (3), où le locuteur présente effectivement une liste d'items (*noir, arabe, chinois, blanc*), l'énoncé (4) ne comporte pas d'énumération mais applique les mêmes procédés utilisés dans l'énoncé précédent pour créer néanmoins un « effet liste ». Encore une fois, le contour chantonné est ici mis en œuvre pour inviter l'interlocuteur à compléter les éléments-ressource qui ne sont

fournis que partiellement et de façon implicite en ayant recours à un ensemble de savoirs et d'expériences partagé par les interlocuteurs. Après avoir posé le cadre situationnel d'une « fête de famille », Habib semble considérer que son interlocuteur partage l'ensemble de connaissances et expériences lié aux devoirs familiaux et se permet donc de faire appel à la coopération de celui-ci pour qu'il reconstitue au moyen d'inférences ce que ces devoirs impliquent.

Contrairement à l'énoncé (4) où, malgré le recours à l'implicite, l'essentiel des éléments ressource nécessaires à la restitution de la situation d'interaction évoquée est donné, l'introduction de la particule d'extension *nanana* dans l'énoncé (5), prononcée avec un contour montant, permet de réduire la liste d'éléments ressource nécessaires à la restitution du cadre situationnel évoqué (*on est jeunes*). Cette particule favorise encore plus le recours à l'implicite, et rend la tâche de reconstitution du cadre originel encore plus complexe. Cela semble bien l'effet d'un degré élevé de proximité communicationnelle inter-locuteurs. En l'occurrence, les énoncés (3) et (4) relèvent d'un entretien caractérisé par une distribution des rôles du type enquêteur/enquêté alors que l'énoncé (5) relève d'un enregistrement écologique d'une conversation entre pairs. Les échanges entre pairs, en effet, apparaissent illustrer des situations de communications comportant un degré plus élevé d'implication des interactants, par rapport à des échanges où le rôle des participants est plus figé et le contexte plus formel (Voir : Gadet & Guerin, 2012).

L'énoncé (6), enfin, présente une structure prosodique différente par rapport aux énoncés précédents, compte tenu de l'emploi des particules *ci* et *ça*, se caractérisant par une opposition de pentes mélodiques (intonation descendante sur *ci* et montante sur *ça*) orientations inattendues qui permet tout de même la perception d'un certain

effet liste. Étant donné le statut particulier de ces particules en français parlé (voir : Guerin, 2007, pour la caractérisation de *ça*), nous faisons l'hypothèse que l'implicite repose ici presque entièrement sur celles-ci. Les contours emphatiques réalisés avant le DR contribuent sans doute à marquer un style de parole emphatique et sont révélateurs, eux aussi, de l'implication des locuteurs dans l'échange.

1.2 Le discours rapporté entre prosodie et discours

Si l'on regarde de près la distribution des éléments analysés jusqu'à présent, quatre moyens d'expression de l'implication des interlocuteurs dans les différentes classes d'énoncés semblent émerger (fig. 2 et 3) :

- (1) le DR intégré à la structure prosodique de l'énoncé porteur ;
- (2) le DR intégré à la structure prosodique, à quoi s'ajoute une connotation emphatique ;
- (3) le contour chantonné produisant un effet liste ;
- (4) la réalisation d'un contour chantonné s'accompagnant de la présence de particules d'extension, qui indiquent explicitement que la liste n'est qu'amorcée et doit être complétée par des informations partagées.

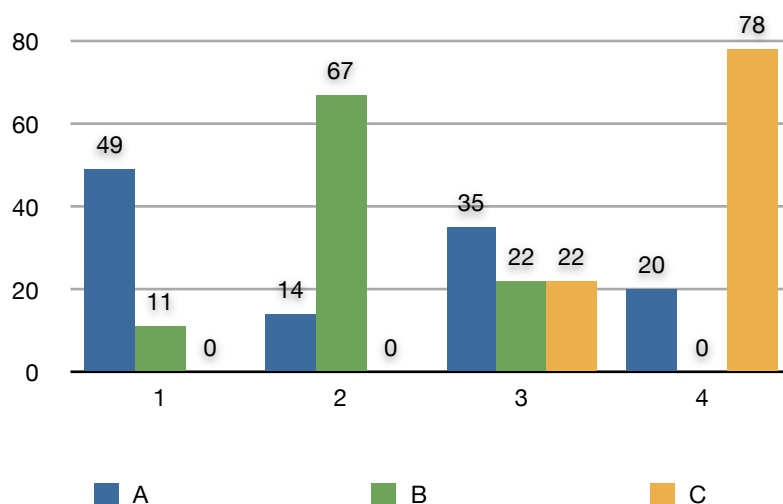


Fig. 2 : Distribution des moyens d'expression de l'implication inter-locuteurs dans les DR

1 : DR intégré à la structure prosodique de l'énoncé porteur ; 2 : DR intégré, contours emphatiques ; 3 : Contours chantonnés (effet liste) ; 4 : Contours chantonnés, particules d'extension ; A, B, C : types d'énoncés

Les énoncés de type A, associés à l'idée de distance communicationnelle, favorisent l'intégration du DR à la structure prosodique banale de l'énoncé porteur (49% des occurrences). D'autres modalités, bien que minoritaires, ne sont pas exclues. Les énoncés de type B, à mi-chemin entre le type A et C, même s'ils favorisent encore l'intégration du DR à la structure prosodique de l'énoncé porteur, manifestent un certain degré de connotation emphatique (67% des occurrences). Les énoncés de type C, enfin, associés à l'idée de proximité communicationnelle, sélectionnent exclusivement des traits prosodiques relevant d'un style de parole emphatique et s'accompagnent de la présence de particules d'extension (78% des occurrences).

Types d'énoncés	DR intégré à la structure prosodique			DR intégré + emphase		Contours chantonnés (effet « liste »)		Contours chantonnés + <i>general extenders</i>	
	n.	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
A	81	40	49	11	14	28	35	2	2
B	9	1	11	6	67	2	22	0	0
C	36	0	0	0	0	8	22	28	78

Fig. 3 : Distribution des moyens d'expression de l'implication inter-locuteurs dans les DR

Parmi les quatre modes d'expression de l'implication des interlocuteurs, l'emploi de contours chantonnés en association avec l'insertion de particules d'extension semble le moyen qui permet d'exprimer le plus haut degré d'implication des locuteurs. La restitution de la situation d'interaction évoquée par le DR repose alors entièrement sur un jeu d'inférences et de connivence des interlocuteurs, qui correspond à une proximité communicationnelle élevée.

Finalement, l'analyse du DR dans la parole des jeunes parisiens a montré une forte corrélation entre le degré d'implication des locuteurs et l'activation de procédés à la fois prosodiques et discursifs relevant d'un *emphatic speech style* et d'une dynamique d'adaptation à l'appréhension réelle ou souhaitée de la proximité communicationnelle. Il s'agit ici de paramètres qui n'ont pas été pris en compte par les descriptions classiques du discours rapporté en français parlé (Morel & Danon-Boileau, 1998 : 131-133) et qui permettent de ne plus analyser les faits de langue selon leur conformité ou non conformité au modèle standard mais plutôt à partir de la

distance ou de la proximité communicationnelle inter-locuteurs. Ce qui s'avère être propre aux parlers jeunes, ce ne sont donc pas les procédés eux-mêmes, ceux-ci relevant de la langue commune, mais plutôt le fait que de tels procédés soient sélectionnés dans un cadre communicationnel bien précis, à l'intérieur de la communauté de pratiques qu'est le groupe de pairs.

Les résultats de notre deuxième étude pilote ont permis de montrer que les parlers jeunes se caractérisent par des pratiques spécifiques qui reposent essentiellement sur le partage d'une expérience et d'une appréhension commune du monde, et qui s'organisent autour d'identifications étroitement partagées et de présupposés communs. S'il existe un trait caractérisant les parlers jeunes dans toute l'étendue de leur diversité, il est alors à chercher dans les procédés d'adaptation à l'appréhension réelle ou souhaitée de la proximité communicationnelle.

2. Un nouveau regard sur l'accent de banlieue

Partant d'une caractérisation d'ordre socio-pragmatique des parlers jeunes, il est possible de porter un regard nouveau sur l'accent de banlieue. Il serait moins l'expression d'une exclusion sociale ou d'un malaise identitaire (ou d'un besoin de définition identitaire), comme le supposent la majorité des commentaires sur la langue des jeunes, qu'un recours à des modèles attestés et courants mais employés dans des cadres inattendus.

Dès lors, le rapprochement entre le contour intonatif montant-descendant, qui a pu être interprété comme une forme d'agressivité voire de violence, et les contours emphatiques, nullement perçus comme agressifs, ne serait pas fortuit et ne tiendrait pas uniquement à des caractéristiques acoustiques similaires.

2.1 L'exemple de Farid

Dans Paternostro (2013) nous avons analysé notre interaction avec Farid, un des informateurs MPF. Seules deux occurrences du contour intonatif montant-descendant

peuvent être repérées dans l'enregistrement. Sans pouvoir exclure que la réalisation d'un tel patron mélodique soit due à des automatismes langagiers, nous préférons faire l'hypothèse qu'elle représente plutôt la marque d'une implication du locuteur dans son discours, éventuellement associée à un fort degré d'interactivité.

Dans l'exemple (7), Farid présente une explication voire une démonstration, qui se caractérise par la présence de subordonnées, de connecteurs et de pauses longues :

(7) Farid : [les jeunes du 16^e] parce que c'est des gens c'est (.) ils- ils veulent se sentir d'une position victimaire (.) qui n'existe pas.

Roberto : <d'accord>.

Farid : <parce que> les vraies victimes dans cette société (.) c'est bien les mecs qui parlent mal et qui sont- qui habitent dans le 93 (.) mais non eux (.) ils sont victimes parce que le mec qui parle mal quand il le rencontre dans le métro (.) il lui dit vas-y donne-moi ton euh walkman ou donne-moi ton mp3 (.) il va lui donner.

Roberto : oui.

Farid : alors pour ne plus avoir à subir ça (..) il veut s'exprimer comme lui.

Roberto : d'accord.

Farid : il veut s'habiller comme lui (..) mais le mec (..) qui veut dépouiller (.) c'est un prédateur.

Roberto : oui.

Farid : quand il rencontrera un mec dans la rue (.) et qu'il le sent que c'est une victime.

Roberto : oui.

Farid : il va lui prendre que ce soit que tu parles comme lui ou pas.

Roberto : bien sûr.

Farid : maintenant même les mecs ils prennent à n'importe qui quoi.

(Farid, Paris 20^e).

Indépendamment du contenu de ces propos, nous observons que le contour intonatif, caractérisé par une montée mélodique de 8,33 demi-tons (dorénavant dt) et une chute de -9,27 dt, est réalisé dans une position pragmatiquement forte, la conclusion d'une démonstration :

1. quand il rencontrera un mec dans la rue ;
2. et qu'il le sent que c'est une victime ;
3. il va lui prendre.

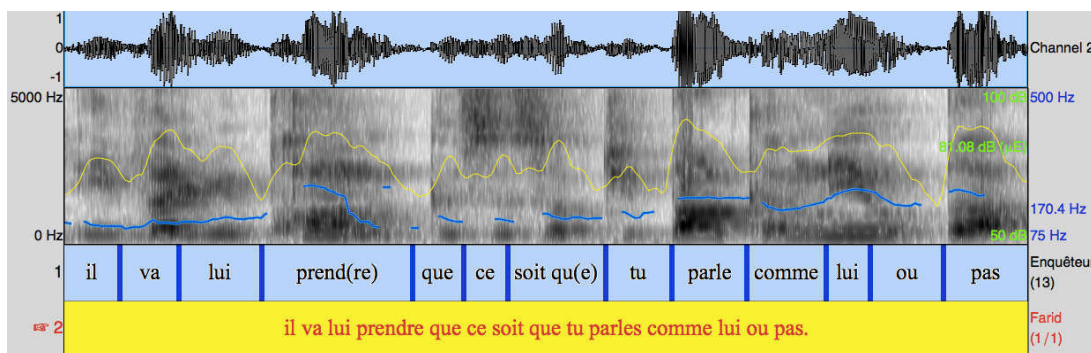


Fig. 4 : Spectrogramme affichant la courbe mélodique (en bleu) et les pics d'intensité (en jaune) de l'exemple (7) donnant à voir un contour prosodique montant-descendant sur *prendre*

Le contour intonatif réalisé dans une telle position joue un rôle de mise en relief pragmatique. En effet, selon Farid, le jeune du 16^{ème} a beau chercher à imiter le jeune du 93, il n'empêchera pas celui-ci de lui voler son MP3 dans le métro. La présence de ce contour intonatif véhicule une forte implication du locuteur vis-à-vis du sujet traité et de la démonstration qu'il vient d'opérer par une mise en relief du bien fondé de son propos. En outre, le contour prosodique est associé à une autre forme non standard, l'absence du clitique *le*. L'accumulation de formes que l'on rencontre plutôt dans un cadre de proximité communicationnelle signifierait alors une implication de l'informateur, marquée et par l'intonation et par la syntaxe.

(8) Farid : <je suis désolé> hein <mais c'est les mêmes cons qu'en> France hein.

Roberto : <non non non non> (.) oui <oui oui>.

Farid : <je suis désolé> hein (.) que lorsqu'il avait en 2007 Sarkozy le mec il venait raconter ses conneries ses (.) un xx menteur (.) tu le voyais tu le comprenais que c'était un menteur.

Roberto : ouais.

Farid : moi je (.) j'ai appris à vivre hein dans la rue le mec qui parle trop ceci cela les gestuelles je sais que c'est un menteur.

(Farid, Paris 20^e).

Dans l'exemple (8), les interactants sont en train de parler des situations politiques italienne et française. Notre informateur émet des jugements de valeur sur la situation politique italienne. Farid s'excuse de parler ainsi du pays d'origine de l'interlocuteur et rapproche donc la situation politique italienne de la française, en qualifiant l'ex-président de la république française de menteur. La réalisation du

contour montant-descendant semble ici relever, outre d'une implication forte du locuteur dans son discours, d'un appel emphatique (voir le *tu*) adressé à l'interlocuteur. La « crédibilité » de son propos est fondée par Farid sur son expérience de la culture de la rue et sur sa capacité ainsi acquise à reconnaître les menteurs. Le style de parole emphatique se manifeste non seulement à l'aide du contour intonatif en question mais aussi par l'intermédiaire de l'affrication/palatalisation des consonnes occlusives /t/ et /k/, qui marqueraient à la fois l'attachement du locuteur à son discours et le rejet vis-à-vis du contenu évoqué (voir : Fónagy 2006: 26-32).

L'emphase portée sur le syntagme *tu le voyais* par le biais d'un contour intonatif particulièrement fort et des consonnes affriquées pourrait aussi fonctionner en tant que marqueur de contextualisation : l'informateur envoie ainsi des signaux à l'enquêteur pour qu'il reconstruise, à partir de l'expérience et du savoir partagés, ce qu'il veut signifier au-delà des mots proférés, à savoir la façon dont les hommes politiques mettent en scène leur discours dans le but d'accrocher leur auditoire et éventuellement de l'illusionner. L'allusion à la gestuelle et au *mec qui parle trop* confirme notre hypothèse. Les particules *ceci cela*, prononcées avec une intonation chantonnée, invite encore une fois l'interlocuteur à aller puiser dans le savoir partagé pour compléter ce que l'informateur se contente d'amorcer (voir plus haut).

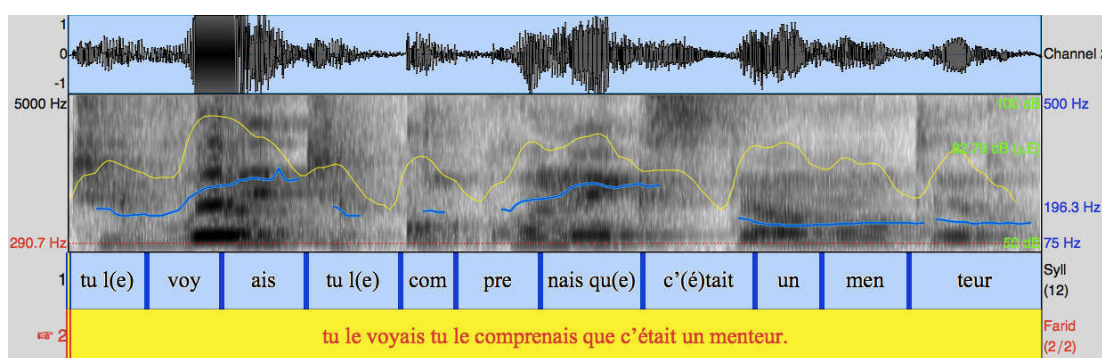


Fig. 5 : Spectrogramme affichant la courbe mélodique (en bleu) et les pics d'intensité (en jaune) de l'exemple (8) donnant à voir un contour prosodique montant-descendant sur *voyais*

Dans les deux exemples, enfin, nous observons des mouvements mélodiques amples, allant jusqu'à 12 dt et dépassant de loin le seuil neutre fixé par Bagou (2001) à 145 Hz, ainsi que des pics d'intensité importants, qui sont tous des facteurs renforçant la

perception d'un style de parole emphatique et l'actualisation d'une forme de langue dans un cadre de proximité communicationnelle.

2.2 L'exemple de Stéfanie

Un autre exemple d'occurrence d'un contour montant-descendant peut être observé dans la parole de Stéfanie, l'une des enquêtrices MPF. Il s'est produit après environ une heure d'interaction entre l'enquêtrice et Léa, une adolescente de 14 ans, fille de son patron. Si au début l'interaction laisse apparaître une certaine retenue des interactants, au fur et à mesure qu'une connivence s'instaure, des indices de proximité communicationnelle se font jour. Au niveau phonétique, on peut souligner une augmentation de l'intensité et des mouvements mélodiques importants.

(9) Léa : et tu vas faire de Londres aussi ?

Stéfanie : alors du coup en fait à Londres ça s'est- il y a une équipe donc dans le projet il y a des Anglais qui l'ont déjà fait (.) une équipe de d'étudiants euh anglais et eux ils l'ont déjà fait et c'est après l'avoir fait à Londres qu'ils ont eu l'idée de euh de le que quelqu'un le fasse en France quoi qu'il y ait aussi une équipe qui le fasse en France pour pouvoir comparer (.) donc euh donc moi je vais pas y aller quoi pour le faire mais euh enfin des fois on va se rencontrer ceux qui l'ont fait là-bas on va on va se rencontrer et tout ça.

(Léa & Lucie, Paris 4°).

Du point de vue interactionnel, Stéfanie répond à une question portant sur le volet anglais du projet MPF. Léa lui a demandé si elle va *faire* la même chose à Londres qu'à Paris. Stéfanie essaie d'expliquer que non, mais qu'elle aura l'occasion de rencontrer l'équipe anglaise pour d'autres raisons. Non seulement Stéfanie reprend le verbe *faire* utilisée par Léa, lui renvoyant tout ce qu'elle entend par l'action de *faire*, mais elle le marque par un contour acoustiquement saillant, caractérisé par un écart mélodique de 300 Hz environ et un pic d'intensité.

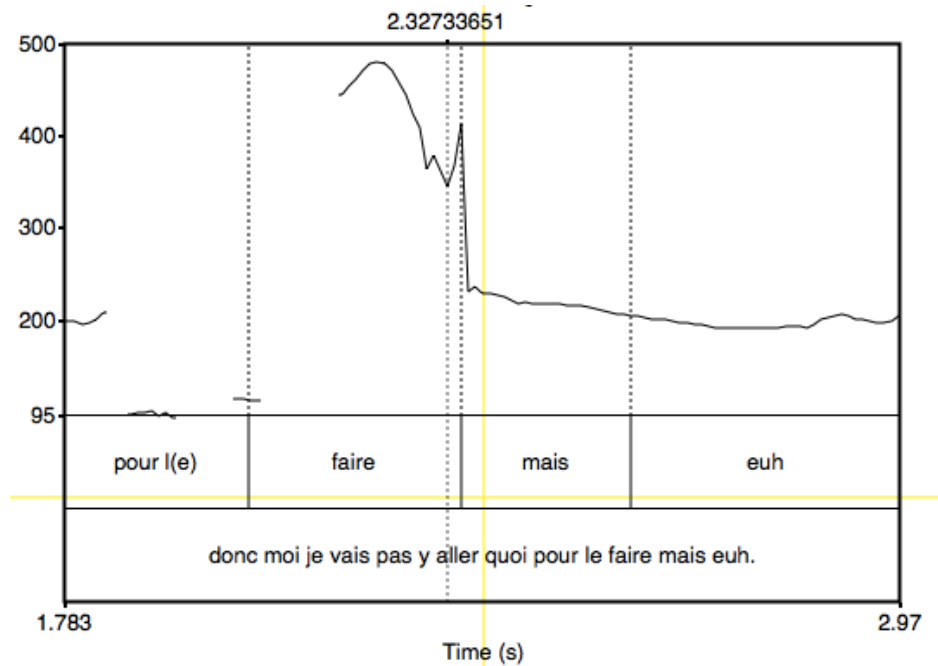


Fig. 6 : Spectrogramme affichant la courbe mélodique (en bleu) et les pics d'intensité (en jaune) de l'énoncé (3) donnant à voir un contour prosodique montant-descendant sur *faire*

Ce contour partage tous les paramètres acoustiques d'un contour intonatif « banlieue », si ce n'est que cette réalisation joue plutôt le rôle d'une mise en valeur pragmatique, soulignant à la fois le caractère implicite de l'interaction et le degré de connivence des interactants.

Ce que semblent alors partager les contours « banlieue » et « emphatique », au-delà des paramètres acoustiques, est à rechercher à un niveau discursif et interactionnel et répond à des exigences de nature communicationnelle. Ces observations rejoignent la position de Hambye (2012) selon laquelle le contour intonatif faisant l'objet de notre étude n'est pas forcément compris de la meilleure façon en fonction de pratiques de type identitaire et qu'il peut, en revanche, remplir la fonction de marqueur emphatique, activé en discours en fonction du degré d'interactivité des locuteurs et de leur implication.

Néanmoins, il faut souligner que cette interprétation, fondée sur des arguments de type interactionnel et communicationnel, ne saurait exclure d'autres interprétations. Il y a certainement d'autres facteurs qui entrent en jeu dans la caractérisation des parlers jeunes. Si la réalisation d'un contour montant-descendant était exclusivement la marque d'un haut degré de connivence et d'interactivité,

comment expliquerait-on que toutes les interactions de proximité ne donnent pas à voir l'occurrence d'un tel indice ? L'étude des parlers jeunes de la région parisienne ne peut pas se passer, entre autres, de la prise en compte des dimensions diatopique et diastratique, ainsi que des parcours individuels des informateurs. L'accent de banlieue est à appréhender, en effet, au croisement de plusieurs axes de variation, dont l'architecture reste encore à être explorée.

3. Conclusion : « Ça paraît agressif, mais ça l'est pas quand tu viens de banlieue »...

Ne pas prendre en compte les paramètres à l'origine de l'élaboration des parlers jeunes, c'est-à-dire ne pas considérer qu'ils constituent une forme d'actualisation de la langue dans un contexte de proximité communicationnelle, c'est courir le risque de limiter l'analyse. On pourrait être tenté d'y voir l'expression d'une certaine agressivité. Or, il apparaît sociolinguistiquement plus pertinent d'y voir l'expression d'une implication/engagement⁸ du locuteur caractéristique des situations d'échange entre locuteurs connivents. Les traits de prononciation que l'on vient d'illustrer cessent d'être interprétés comme relevant de l'agressivité dès lors que les interactants sont suffisamment proches pour que cette implication ne soit pas vécue comme une tentative d'imposer son propos à l'autre puisqu'il est construit sur des présupposés communs.

Les propos de Cédric, un de nos amis, interviewé dans l'une des enquêtes de MPF, contribuent à éclairer le sujet en nous donnant une perspective émique⁹ sur la question :

⁸ *Involvement* dans l'original anglais de Selting (1994), qui recoupe ainsi les études classiques de Chafe (par exemple, 1985), qui constitue aussi, à côté de Koch & Œsterreicher, l'un des classiques de la réflexion critique sur oral/écrit.

⁹ Une perspective émique relève, selon Pike (1967), des significations culturelles autochtones, liées au point de vue des acteurs. Il s'oppose à *étique*, qui repose sur des observations externes indépendantes des significations portées par les acteurs et relève des observations des chercheurs. Certaines réflexions sociolinguistiques ont su reconnaître l'intérêt de cette distinction.

(10) Cédric : Donc là m- la banlieue j'ai quand même pris de grandes distances depuis ces depuis ces années-là (.) donc j'ai essayé de changer ma (.) ma façon de parler aussi parce que j'avais pris de mauvaises habitudes

Commentaire : (Cédric réalise la liaison facultative entre mauvaises et habitudes).

Roberto : C'est vrai ? <lesquelles> ?

Cédric : <Oui> (.) bah de parler comme un banlieusard quoi (.) après c'est peut-être mon père qui nous a (.) qui nous a tout le temps dit attention ne parlez pas comme des banlieusards alors qu'en fait on est banlieusards hein.

Roberto : <Et qu'est-ce que tu as gommé> par exemple ?

Cédric : **L'intonation**¹⁰ (.) là tu vois je te parle je sais que c'est pas naturel (.) ça le devient mais ça n- ça c'est pas naturel si je te si je te parlais comme quand je parle à des gars du foot.

Roberto : Hum hum.

Cédric : Ça va être plus (.) mais j'en sais rien moi tu as vu euh (.) employer pas faire des phrases super bien construites (.) avoir ce ton là (.) tu vois ? **plus direct** (.) plus euh (.) **en fronçant les sourcils** tu vois il y a il y a aussi la les mi-toutes **les mimiques qui vont avec les mains**.

Roberto : Hum hum.

Cédric : **Tu vois quand tu veux appuyer une idée** bah tu y vas quoi (.) **c'est presque avec le corps**.

Roberto : D'a<ccord>.

Cédric : <Et> euh (.) et le fait de moins parler comme ça (.) mon retour en Australie de d'Australie quand j'ai revu mes am- certains certaines connaissances on va dire (.) putain ça m'a choqué là j'ai vu le.

Cédric : La différence ah ouais (claque des doigts) avant putain je parlais comme ça quoi.

Roberto : (Rire).

Cédric : Et tu vois **j'étais beaucoup plus agressif** en fait (.) **ça paraît agressif mais ça l'est pas quand tu viens de banlieue (.) quand tu viens de banlieue tu sais qu'il est en train de s'exprimer sur un truc (.) il est pas content mais il est pas (.) ultra-énervé ton interlocuteur tu sais tu t- (.) tu sens ça tu t'énerves pas quoi en fait (.) tandis que moi je sais (..) que si je te présente un ami (..) qui parle déjà assez agressif tu tu vas te dire ouais mais il est pas qu'est-ce qui se passe là ? (.) il va t'expliquer des trucs il va te faire (en imitant)¹¹ je sais pas moi.**

Roberto : (Rire).

Cédric : C'est-à-dire qu'ils ont du mal à contrôler leurs émotions internes tu vois ils ont une certaine haine (.) et euh (.) **s'ils te parlent d'un sujet euh (.) qui les touche un peu ils vont ils vont gueuler quoi ils vont (en riant) wouah.**

Roberto : (Rire).

Cédric : Voilà (.) voilà donc parler euh là je te parle j'essaie d'être plus mesuré de faire en sorte d'être compris de tout le monde et pas (.) inspirer une (.) tu vois une espèce de peur pas une peur mais une wouah (.) il est énervé lui tu vois ?

¹⁰ Les mots en gras mettent en évidence les éléments du discours de Cédric qui éclairent la question de l'emphase dans l'accent de banlieue.

¹¹ Les paramètres acoustiques que Cédric utilise pour imiter un accent emphatique sont un contour intonatif montant-descendant et la postériorisation de l'articulation. Ceux-ci coïncident avec ce que la littérature décrit classiquement comme étant les traits caractéristiques d'un accent de banlieue (voir : chapitre 3).

parce que moi c'est ça que je ressentais c'est ça x parfois.

Roberto : (Rire).

Cédric : Tu vois des gens qui s'expriment et qui sont **en train de brailer dessus** quoi wouah calme toi (en riant) (.) tu vois ?

Roberto : (Rire) D'accord.

(Cédric, Le Plessis Robinson).

Maintenant que nous avons montré que la réalisation d'un contour intonatif montant-descendant est davantage liée à des pratiques linguistiques situées dans un contexte de proximité communicationnelle et d'expression d'un style de parole emphatique, nous pouvons nous consacrer à des études plus empiriques. Tout d'abord, nous testerons dans quelle mesure les locuteurs perçoivent effectivement de l'emphase dans la réalisation de ces contours. Puis, nous aborderons la question de la modélisation acoustique des contours montants-descendants représentatifs d'un accent de banlieue pour voir dans quelle mesure on peut vraiment parler de deux types de contours, l'un emphatique et l'autre marqué banlieue ; l'autre hypothèse étant qu'il s'agirait plutôt d'un même type de contour réalisé dans des contextes différents et s'accompagnant de traits spécifiques.

Partie II

Analyses perceptives et acoustiques

La deuxième partie de notre thèse est consacrée aux analyses perceptives et acoustiques de la prosodie des parlers jeunes en région parisienne.

Tout d'abord, nous présenterons le corpus du travail (chapitre 5), sélectionné sur la base de la complexité des analyses empiriques prévues, mais surtout en fonction d'un regard sociolinguistique essentiellement qualitatif et des exigences qu'impose l'expérience didactique que nous détaillerons dans la troisième partie.

Ensuite, nous procéderons à la description du test de perception visant à mesurer la capacité qu'ont les locuteurs à percevoir les indices mélodiques d'un style de parole emphatique et à observer si les contours intonatifs montants-descendants contribuent à véhiculer cette impression d'emphase et d'agressivité qui semble caractériser l'accent des jeunes (chapitre 6).

Enfin, nous présenterons les aspects acoustiques des deux types de contours, « emphatiques » et « banlieue », dans un souci de modélisation et de comparaison, de façon à voir si la réalité acoustique nous permettra de confirmer ou d'infirmer les résultats issus du volet perceptif (chapitre 7).

CHAPITRE 5

Présentation du corpus de travail

Dans ce chapitre, nous nous consacrons à la présentation du corpus de travail retenu pour les analyses perceptives et acoustiques, qui seront présentées dans les chapitres 6 et 7. À l'état actuel de notre travail¹, le corpus MPF comporte 85 enquêtes, pour un total de 71 heures d'enregistrements, dont une quarantaine d'heures ont déjà été transcrites et révisées. Sur la base des enquêtes finalisées, le corpus compte déjà 650.000 mots environ. L'analyse de l'intégralité du corpus n'étant aucunement envisageable, nous avons dû faire un choix, motivé à la fois par la complexité des analyses acoustiques prévues et par un regard sociolinguistique essentiellement qualitatif se fondant moins sur des catégorisations socio-démographiques que sur un ensemble de paramètres communicationnels et situationnels qui entrent en jeu dans les interactions verbales et qui jouent un rôle crucial dans l'actualisation de formes de langue pertinentes. À cela s'ajoute l'attention portée à la didactique du FLE, qui demande la sélection d'extraits à la fois audibles et exploitables dans le cadre de l'expérience didactique que nous détaillerons dans la troisième partie.

Le travail d'édition de corpus pour le projet MPF nous a donné l'occasion d'intervenir à toutes les étapes de la constitution du corpus : la collecte de données sur le terrain, la participation à la validation des enquêtes selon des critères qualitatifs les plus précis possibles, la transcription et la révision des enregistrements, l'anonymisation des fichiers (qui permettait une ultime réécoute). Ce qui nous a donné la chance de côtoyer de près l'intégralité des enquêtes et de nous les rendre familières².

¹ Le corpus de travail s'est enrichi au fur et à mesure de l'avancement de notre thèse. Par *état actuel* nous entendons donc le moment où nous avons décidé d'arrêter nos analyses et de considérer notre corpus comme définitif (en tous cas pour la thèse), soit le mois de juin 2013.

² Nous reviendrons plus loin sur l'effort que cela a représenté pour quelqu'un qui comme nous est un locuteur L2 de français et sur les effets bénéfiques que cela a produits sur la perception et la production orales dans une perspective didactique.

1. La sélection des enquêtes

Parmi les enquêtes finalisées à notre disposition, nous en avons sélectionné 3, d'une durée de 3 heures et 20 minutes environ, comportant 6 informateurs au total (fig. 1).

Enquête	Informateurs	Point d'enquête	Durée	Enquêteur
Anaïs_1	Ana & Juline	Marly-le-Roi (78)	60m	Anaïs Moreno
Anna_2	Koffi & Aziz	Montreuil (93)	55m	Anna Makerova
Wajih_4	Walid & Hakim	Mantes-la-Jolie (78)	1h19m	Wajih Guehria

Fig. 1 : Enquêtes retenues pour notre corpus de travail

Vu que nos analyses portent majoritairement sur des aspects phonétiques et prosodiques, notre choix a avant tout été motivé par l'identification de productions d'informateurs ayant un accent « particulier », aussi bien aux niveaux segmental que suprasegmental. La bonne qualité sonore des enregistrements a également joué un rôle, quoique moins décisif. Les extraits sélectionnés actualisent en effet la plupart des traits phonétiques décrits dans la première partie comme typiquement associés aux parlers jeunes de la région parisienne et illustrant la proximité communicationnelle et la connivence.

En revanche, les critères socio-démographiques, qui avaient présidé au choix des enquêtes retenues dans notre première étude pilote (voir chapitre 3) ne sont désormais plus considérés comme déterminants. Ainsi, le fait que nos informateurs ont tous plus ou moins le même âge (15-17 ans), qu'ils fréquentent tous le collège ou le lycée et sont tous issus de l'immigration, s'avère accessoire par rapport à leurs façons de parler.

La présentation de notre corpus de travail, en effet, s'arrêtera moins sur la description de catégories socio-démographiques (âge, sexe, origine, etc.) que sur des aspects socio-discursifs et interactionnels, visant d'une part à dresser un portrait sociolinguistique des informateurs et d'autre part à souligner quelques spécificités pragmatiques des interactions susceptibles d'éclairer les analyses perceptives et acoustiques, ainsi que de fournir des éléments pour l'expérience didactique de la

troisième partie de notre travail. Les traits de prononciation, le lien existant entre les locuteurs, le degré de connivence des interactants, les thématiques abordées constituent, en effet, les éléments pris en compte pour la sélection des extraits proposés en laboratoire de langues dans le but d'un éveil à la variation phonétique en FLE (chapitre 10).

Les enquêtes sélectionnées sont toutes des entretiens entre des informateurs et des enquêteurs qui ne sont pas complètement étrangers les uns aux autres (catégorie B de la classification générale, voir : note 21, chapitre 2) et qui ont donc eu l'occasion de se côtoyer en dehors de la réalisation de l'enquête, le plus souvent à l'école ou dans des espaces socio-éducatifs.

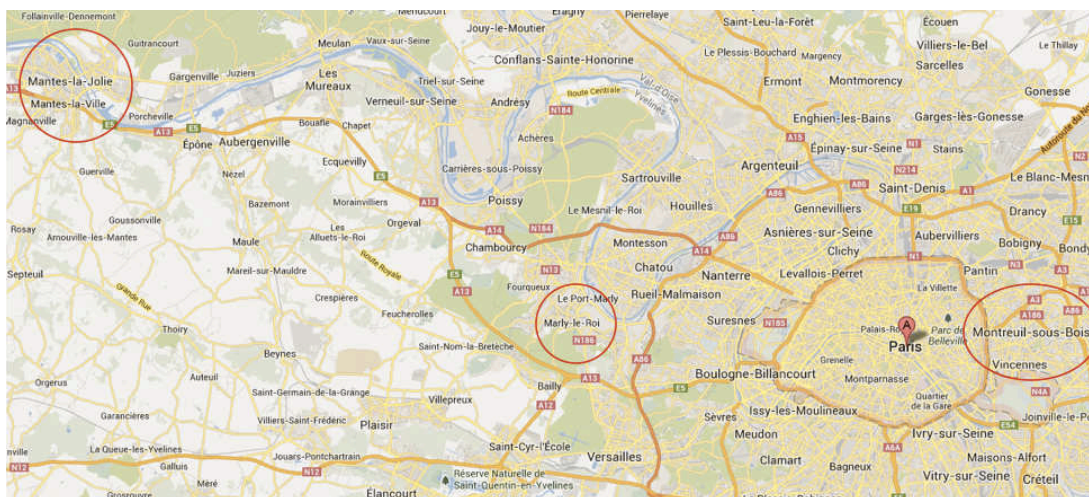


Fig. 2 : Points d'enquête de notre corpus de travail
Mantes-la-Jolie et Marly-le-Roi à l'Ouest de Paris ;
Montreuil-sous-Bois à l'Est.

Enfin, les informateurs, tous originaires de la banlieue parisienne (voir : les points d'enquête dans la fig. 2), partagent un vécu social similaire et expriment leur point de vue sur des thématiques semblables, souvent sous forme de récits : l'école, les parlars jeunes, la police, les enseignants, les internats d'excellence, les « quartiers », etc. La présence de récits longs a, en effet, l'avantage à la fois de favoriser le recours à l'implicite et l'actualisation de formes linguistiques relevant de la proximité communicationnelle.

2. L'enquête Anaïs_1

L'enquête **Anaïs_1** est un entretien entre une enquêtrice, Anaïs Moreno, doctorante d'origine normande, et deux jeunes filles, Ana et Juline, qui sont des internes à l'Internat d'excellence de Marly-le-Roi, à l'Ouest de Paris, dans les Yvelines (78). Les deux informatrices sont dans la même classe de troisième et partagent la même chambre à l'internat.

Informatrices	Sexe	Âge	Lieu d'origine
Ana	F	15	Sèvres, Yvelines (92)
Juline	F	15	Saint-Denis, Seine-Saint-Denis (93)

Fig. 3 : Détail des informatrices de l'enquête Anaïs_1

Ana a rejoint l'internat d'excellence à cause de problèmes familiaux. Ce qui explique peut-être sa difficulté à donner des renseignements précis concernant ses parents. Son père, âgé de 44 ans et originaire de Sèvres (92), est chauffeur-livreur de profession et a arrêté ses études à 13 ans. On sait qu'il parle français et portugais, mais on ne sait pas vraiment s'il a des origines portugaises ou pas. Sa mère, âgée de 35 ans, est originaire de Houilles (78). Elle est assistante de commerce et titulaire d'un bac + 2. On sait qu'elle parle français et qu'elle comprend le créole réunionnais et le vietnamien, mais on n'en sait pas davantage sur ses origines.

Juline a habité dans d'autres villes de la région parisienne, avant de s'installer à Saint-Denis : Aubervilliers (93), Villiers-le-Bel, dans le Val-d'Oise (95), et Grigny, dans l'Essonne (91). Elle parle français et dit connaître le lingala et le néerlandais. Ses parents ont, en effet, des origines congolaises. Son père, âgé de 45 ans, a vécu à Vincennes, dans le Val-de-Marne (94), à Villiers-le-Bel (95), à Grigny (91) et à Aubervilliers (93), avant de s'installer à Saint-Denis (93). On sait qu'il a fait des études après avoir obtenu son bac, mais on ne connaît pas les détails de sa formation ni de sa profession actuelle. Sa mère, âgée de 39 ans, est née en France et parle français, lingala et néerlandais. Elle est auxiliaire de vie et a suivi le même parcours géographique que son mari.

L'Internat d'excellence de Marly-le-Roi, dans l'Académie de Versailles, fait partie de la cinquantaine d'internats existant dans l'Hexagone, qui ont été créés en 2008 pour la promotion de « l'égalité des chances ». Il s'adresse à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, mais qui ne bénéficient pas d'un environnement familial et/ou social, favorable à la réussite dans les études³. « Tous les internats, dans leur diversité, doivent proposer l'excellence aux élèves accueillis pour contribuer à l'égalité des chances et à la réussite de tous »⁴. Les internes de Marly-le-Roi suivent leurs cours à l'extérieur, dans des établissements publics de proximité, et sont encadrés et soutenus par une équipe pédagogique dédiée. L'établissement se situe dans un environnement d'exception, un parc arboré de neuf hectares, et propose des chambres bien équipées, une restauration sur place, des activités artistiques, sportives et culturelles ainsi que des conditions de travail optimisées. Il s'agit, certes, d'un service payant, mais qui s'adapte en fonction du revenu de chaque famille et peut faire l'objet d'aides sociales. L'admission se fait sur dossier, qui peut être constitué par n'importe quel acteur de la scolarité de l'élève (équipe pédagogique et éducative, assistantes sociales, familles, etc.)⁵. Internat d'excellence ne veut cependant pas dire qu'il accueille des élèves déjà brillants, mais qu'il s'agit d'une institution proposant un cadre d'excellence pour des élèves en difficulté dans leur milieu d'origine.

L'enquêtrice travaillait depuis presque deux ans dans le collège fréquenté par les deux jeunes filles en tant qu'assistante pédagogique. Elle s'occupait de l'aide aux devoirs des élèves de sixième et de cinquième ainsi que de la surveillance des temps de récréation. C'est pendant l'activité de surveillance qu'elle a eu l'occasion de croiser les deux informatrices. Leur relation ne peut se définir ni comme proche ni comme distante. Cependant, lors de l'entretien, notre sentiment est que, à part une gêne initiale due sans doute à la présence de l'enregistreur, la parole circule librement. Les informatrices montrent une attitude coopérative et se disent

³ Voir la page du site du Ministère de l'Éducation Nationale consacrée aux Internats d'excellence : <http://www.education.gouv.fr/cid50541/les-internats-d-excellence.html> (consultée le 3.06.2013).

⁴ Lettre de Vincent Peillon et de George Pau-Langevin à tous les personnels de l'éducation nationale du 26/06/2012 : <http://www.education.gouv.fr/cid60743/lettre-a-tous-les-personnels-de-l-education-nationale.html> (consulté le 03.06.2013).

⁵ Voir le site de l'établissement : http://www.internat-excellence-marly.ac-versailles.fr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=54 (consulté le 03.06.13).

enthousiastes de pouvoir parler d'elles-mêmes et partager leur expérience. D'autant plus que, comme le formulent les jeunes filles elles-mêmes, les internes ont l'habitude de s'exprimer devant les caméras, parce que leur établissement a souvent fait la une des médias⁶, notamment à l'occasion de la visite officielle de l'ancien Président de la République, Nicolas Sarkozy⁷.

L'entretien s'articule fondamentalement sur deux grands axes : la description du parcours de vie des informatrices, notamment en ce qui concerne les différences entre leurs anciens collègues et la vie en internat, et les parlers jeunes.

Ana et Juline ne se connaissaient pas avant de se retrouver à partager leur chambre à l'internat de Marly-le-Roi. De plus, elles n'y sont pas arrivées pour les mêmes raisons. Juline a entendu parler de cette possibilité en cours d'histoire et, comme sa mère lui avait depuis longtemps manifesté l'intention de la mettre en internat, elle s'est renseignée auprès de ses professeurs. Ana, en revanche, s'est tournée vers l'internat à cause de problèmes familiaux, qui ne lui permettaient pas d'être dans de bonnes conditions pour s'investir dans les études. Cependant, malgré des motivations différentes, les deux informatrices partagent une même opinion quant à leur expérience à l'internat, comme l'exprime Juline (1) :

(1) Juline : En fait ici euh je (.) pour moi j'ai changé (.) <je suis> plus la même euh c'est plus le même truc.

Anaïs : <Hum hum>.

Juline : Je sais pas j'arrive chez moi c'est une autre personne j'arrive ici aussi c'est une autre personne (.) ça m'a aidé c'est bien pour moi je trouve .

Anaïs : Et c'est sur quel plan que tu penses que tu as changé c'est euh ?

Juline : Euh niveau déjà ni- niveau travail je travaillais là-bas mais (.) je me donnais pas vraiment (.) les moyens de réussir.

Anaïs : Hum hum .

Juline : <Par> rapport à ici euh (.) ici je sais qu'il faut je dois travailler (.) je me donne les moyens de réussir alors que chez moi euh c'est pas (..) c'est pas vraiment (.) c'est pas possible <pour moi (.) il y a du- ouais il y a du bruit> et tout ouais (..) alors qu'ici ça va c'est calme tu sais.

(Ana & Juline, Marly-le-Roi).

⁶ Voir, par exemple, l'article du Monde - http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/02/28/a-marly-le-roi-la-metamorphose-de-miguel-et-ralph_1649309_3224.html - ou du Parisien - <http://www.leparisien.fr/yvelines-78/marly-le-roi-un-internat-d-excellence-ouvrira-a-la-rentree-29-01-2010-796602.php> - qui y sont consacrés (consultés le 03.06.2013).

⁷ Voir la vidéo, tirée du site officiel de l'Élysée, qui propose un aperçu de la visite de l'ancien chef de l'Etat : <http://www.youtube.com/watch?v=905eIyuObvU> (consulté le 03.06.2013).

Une image qui revient souvent dans le discours des informatrices est celle de deux mondes qui s'opposent, un monde négatif qui correspond à la situation d'avant, à l'ancien collège, parfois qualifié de *centre de loisirs* et non d'établissement scolaire, et un monde positif, qui correspond à la situation actuelle, à Marly-le-Roi, où toutes les conditions semblent être réunies pour qu'elles puissent réussir dans la vie. Mis à part le niveau d'excellence des professeurs et des élèves, les informatrices mentionnent aussi l'ensemble des activités culturelles et sportives qui leur sont proposées, notamment des ateliers de théâtre, des visites guidées dans les musées, des voyages, des sorties culturelles à l'Opéra, etc. Celles-ci sont l'occasion pour les jeunes filles de découvrir des activités qu'elles ne connaissaient pas avant et envers lesquelles elles avaient plutôt des préjugés.

(2) Ana : Avant c'était normal (.) parce qu'on vivait dedans (.) c'était notre vie à la base (..) mais **quand tu changes de monde** mais tu t'aperçois que (.) <ouais> **tu avais pas de vie avant** tu sais .

Juline : <Ouais>.

Anaïs : Hum hum .

Ana : Tu faisais des voilà (.) c'est (.) <c'est impressionnant quand même>.

Juline : <Parfois je me-> j'arrive à- au collège et je dis oh heureusement que ma mère elle m'a mise ici.

(Ana & Juline, Marly-le-Roi).

Cependant, tout n'est pas idyllique dans la vie de l'internat. Surtout au début, la séparation de la famille et des amis n'a pas été facile. D'autant plus que l'accueil des parents d'élèves marlychois a été assez froid. Ceux-ci avaient, en effet, peur que des adolescents *banlieusards* s'installent dans leur commune et côtoient leurs enfants à l'école. Les informatrices aussi, de leur côté, avaient des préjugés vis-à-vis des Marlychois, qu'elles considéraient comme des *bourges*⁸. Sans parler, naturellement, du changement de cadre de vie : pas de téléphone portable, pas de télévision dans la chambre, pas d'ordinateur personnel, pas de compte *Facebook*, etc. Cependant, ce qui apparaissait à leurs yeux comme une privation au début est devenu aujourd'hui complètement naturel, voire souhaité. Les informatrices font état du fait qu'elles ne

⁸ Marly-le-Roi se situe à l'ouest de Paris, dans une région plutôt riche et favorisée. Le revenu moyen des Marlychois s'élève, en effet, à 39.010 euros par an : <http://www.insee.fr/fr/bases-de-donnees/esl/comparateur.asp?codgeo=com-78372> (consulté le 15.05.13).

regardent plus la télévision lorsqu'elles rentrent en famille et qu'elles ne passent plus des heures sur l'Internet et sur les réseaux sociaux comme elles le faisaient avant d'arriver à l'internat.

En ce qui concerne le langage, Ana et Juline disent avoir abandonné leurs anciennes pratiques linguistiques qu'elles définissent *pas bien, moche sur une fille, pas beau* :

(3) Juline : <Mais en fait on essaye de dire> que ce style a enfin (.) ce langage c'est **c'est pas bien** (.) que ce soit dehors ou dans la société euh (..) c'est ce langage <même là je> (.) avant je je parlais euh je disais par exemple wesh⁹ à un garçon mais (.) je me rendais pas compte que **c'était moche** sur une fille ou des trucs comme ça et là (.) en arrivant ici euh je me suis rendue compte que (.) **c'était pas beau** quoi je pouvais pas parler comme me permettre de parler comme ça.

(Ana & Juline, Marly-le-Roi).

De plus, ce changement perdure même lorsque les informatrices rentrent dans leurs familles et sortent avec leurs anciens amis, qui - eux - se disent choqués par ce nouveau comportement :

(4) Ana : Mais en fait ouais (.) c'est **même le langage on a carrément changé.**

Juline : Hum.

Anaïs : Et quand vous rentrez le week-end vous reprenez pas enfin par exemple <vos habitudes> d'avant euh <(puisqu'on parlait du) langagier> etc. <pas du tout> ?

Ana : <Non non même euh> (.) <non pas du tout> non (.) même **mes amis ils trouvent ça un peu euh choquant** mais (.) non bah (..) dans la vie il faut x il faut avancer hein (.) après .

(Ana & Juline, Marly-le-Roi).

Les informatrices témoignent du fait que lorsqu'elles sont arrivées dans leur nouveau collège, les élèves marlychois s'attendaient à accueillir des *wesh wesh*¹⁰, alors qu'ils ont été surpris de voir qu'il ne s'agissait finalement que d'un stéréotype.

Concernant les items lexicaux que les informatrices citent comme étant représentatifs des parlers jeunes, nous aimerions nous arrêter un instant sur le mot *seum*, dans l'expression *j'ai le seum*. D'après Ana, qui par ailleurs est en mesure de

⁹ *Wesh* est l'expression la plus fréquemment citée comme emblématique du parler banlieue. Elle vient de l'arabe et est utilisée en discours avec plusieurs significations. Elle est souvent employée comme le ponctuant *quoi* ou bien elle peut apparaître dans les salutations, comme dans *wesh narvalo* (salut mon ami).

¹⁰ Catégorisation communément employée pour désigner un jeune de banlieue, qui fait allusion à sa tendance à toujours intercaler *wesh* dans ses phrases.

citer et d'identifier clairement des expressions arabes utilisées dans le parler des jeunes telles que *labaas* ou *wullah*¹¹, le mot *seum* relèverait d'une forme verlanisée. *Seum* est en fait un mot arabe, qui désigne le venin du serpent et qui est utilisé dans l'expression *j'ai le seum*, avec le sens de *j'ai la rage*.

Malgré cette prise de distance forte par rapport aux pratiques langagières des jeunes de la banlieue parisienne, Ana et Juline n'ont pas complètement réussi à camoufler leur accent. Ana est celle qui semble le plus actualiser une forme de langue standard, alors que Juline donne à voir tous les phénomènes typiquement associés à l'accent de banlieue. Une catégorisation externe, s'appuyant sur les seules données socio-démographiques, n'aurait pas mis en évidence les spécificités propres aux profils des deux jeunes filles et ne nous aurait pas permis de découvrir et de valoriser l'originalité du parcours de chacune pour une meilleure compréhension des formes de langue actualisées.

3. L'enquête « Anna_2 »

L'enquête **Anna_2** est un entretien entre une enquêtrice, Anna Makerova, jeune docteure d'origine russe, mais qui a fait sa thèse en France, et deux jeunes garçons, Koffi et Aziz, des lycéens de Montreuil, en Seine-Saint-Denis (93).

Informateurs	Sexe	Âge	Lieu d'origine
Koffi	M	15	Montreuil, Seine-Saint-Denis (93)
Aziz	M	14	Sénégal, puis Montreuil (93)

Fig. 4 : Détail des informateurs de l'enquête Anna_2

Koffi est d'origine franco-ivoirienne. Son père, ivoirien, est informaticien au Ministère de l'Intérieur. Sa mère, française, est retraitée. La famille du côté paternel habite en Côte d'Ivoire, mais Koffi n'a jamais eu l'occasion de leur rendre visite.

¹¹ Les expressions arabes *labaas* et *wullah* signifient respectivement : *ça va ?* et *je te jure*.

Seulement ses deux grands frères ont pu le faire. Il dit également ne parler que le français.

Aziz, né au Sénégal, est arrivé en France, à Montreuil, à l'âge de deux ans. Ses parents, tous deux Sénégalais, sont désormais à la retraite. Il n'a pas de frères et sœurs. Il parle français et dit ne pas vraiment comprendre le wolof.

Les deux informateurs sont dans la même classe de seconde, dans un lycée du quartier Robespierre, dans le Bas-Montreuil (voir plus bas).

Montreuil, en Seine-Saint-Denis (93), est la ville la plus grande du département et compte presque 100.000 habitants¹². Bien que limitrophe de Paris, Montreuil fait preuve d'une forte identité culturelle, qui fonde ses racines dans la classe ouvrière et témoigne d'une grande capacité d'accueil vis-à-vis des migrants en Île-de-France. Comme l'évoque Aziz, Montreuil est souvent appelé *Bamako-sur-Seine* ou la *deuxième ville du Mali*, à cause de la présence déjà ancienne d'une communauté malienne. La ville est aussi connue pour la présence d'une importante communauté de gens du voyage, qui a laissé son empreinte dans la langue et la culture locales, notamment à travers les mots qui se terminent en *-ave*, tels que *bicrave* (vendre), *bédave* (fumer) ou *poucave* (dénoncer), qui lui sont immédiatement associés dans l'imaginaire des informateurs que nous avons eu l'occasion de côtoyer¹³.

L'entretien s'est déroulé à Montreuil, au Café La Pêche. Créé en 1994, à l'initiative de la ville de Montreuil, ce café se présente comme « un lieu artistique, culturel et de citoyenneté, destiné aux jeunes montreuillois et ouvert à un large public »¹⁴. Il ne s'agit pas d'un café comme les autres. La Pêche est à la fois un lieu de formation, de manifestation de solidarité, de répétition pour les musiciens et les acteurs, de résidence pour les artistes, et - bien sûr - un bar. Il se fonde sur un projet pédagogique précis visant au rassemblement et à la rencontre de la diversité artistique et culturelle ainsi que de la mixité sociale de la ville et de l'Est parisien en général. Le Café La Pêche est surtout un lieu de rencontre pour les jeunes, qui

¹² <http://www.toutes-les-villes.com/villes-departements/93-seine-saint-denis.html>.

¹³ Voir les autres enquêtes réalisées auprès de jeunes Montreuillois par Anna Makerova (Makerova, 2011), notamment Ashir & Zorika pour ce qui concerne la forte identité locale. Les enquêtes réalisées par nous-même auprès de Habib et Gaël donnent des renseignements intéressants quant aux aspects géo-sociaux de la ville, notamment en ce qui concerne la répartition de l'espace urbain et les représentations des habitants.

¹⁴ <http://www.lapechecafe.com/activites> (consulté le 04.06.2013).

peuvent s'y retrouver pour boire un verre, suivre une formation, participer à un atelier, répéter un morceau de musique ou une pièce de théâtre.

L'enquêtrice a fréquenté pendant longtemps ce café avant de commencer à faire ses enquêtes. Les jeunes qu'elle a interviewés ne sont donc pas des inconnus.

L'entretien, assez classique dans la forme, tourne surtout autour des mots employés par les jeunes. Après les présentations, l'enquêtrice pose donc des questions ciblées sur le sujet. Ce qui est remarquable dans cet entretien, c'est la façon dont Koffi se représente la diffusion des items lexicaux :

(5) Koffi : euh moi je savais pas hein d'où ça vient ces mots c'est **juste j'ai entendu dire** on m'a dit on je les ai entendu dire mais **après on m'a expliqué** ce que ça voulait dire donc après on **je les ai répétés**.
(Koffi & Aziz, Montreuil).

Les informateurs ont du mal à répondre aux questions sur le lexique, que l'enquêtrice leur pose parfois de façon directe et précise. La plupart des exemples sont des mots qui se terminent en *-ave*, et ils sont mis en avant comme étant la spécificité de Montreuil. Les deux jeunes garçons semblent plus à l'aise avec le langage des jeunes que Ana et Juline. Et pourtant, Koffi ne tarde pas à faire le lien entre les mots des jeunes et ce qu'il appelle le *ghetto* :

(6) Koffi : Euh dans le **seizième arrondissement** qui est super riche à Paris **ils vont pas parler comme ça** (.) c'est-à-dire c'est un langage euh ils vont pas ils vont pas parler comme ça ils ils savent pas eux parce que eux c'est des euh <voilà c'est>.

Aziz : <Par exemple> tu m'as chourave¹⁵ ils vont di- ils vont dire tu m'as volé euh tu- **ils vont rester polis** ils vont rester dans leur euh.

Koffi : <Voilà (.) parce que eux ils> euh ils voilà **ils connaissent pas tout ça là le ghetto et les mots comme ça** euh.

Aziz : <Dans leur langage à eux> en plus ces mots ils les apprend euh à l'école en général <on les apprend> avec les <autres c'est tout>.

Koffi : <C'est (.) voilà> ceux qui nous le disent (.) mais c'est **c'est vraiment voilà dans les endroits qui sont euh ghettoisés** c'est pas (.) c'est pas par exemple **dans les trucs de euh de bourgeois ils parlent pas ils parlent pas**

¹⁵ *Voler* : les formes en *-ave* ne sont la plupart du temps pas conjuguées, mais il y a des exceptions. Ainsi, il nous est arrivé d'entendre *moucavez*, à la deuxième personne du pluriel, dans le sens de « taisez-vous », comme un exemple de ce qu'un professeur, particulièrement proche des élèves, aurait dit, pour montrer une certaine connivence. L'emploi d'une forme conjuguée, loin des pratiques des élèves, peut montrer d'une part l'artificialité de l'échange et d'autre part qu'un représentant de l'éducation nationale ne peut pas prononcer de formes « fautives » dans l'imaginaire des élèves.

comme ça.
(Koffi & Aziz, Montreuil).

En parlant du rap, Koffi et Aziz disent *n'écouter que ça* alors qu'au début, quand les grands de la cité leur ont fait découvrir ce nouveau style musical, ils ne l'aimaient pas vraiment. Ce qui les a poussés à s'intéresser au rap c'est donc, d'une part, la valeur initiatique de l'accession au monde des grands, d'autre part, le fait qu'ils se reconnaissent dans les thématiques abordées par les rappeurs, parce qu'ils parlent de la rue :

(7) Koffi : Euh **le rap** ça- <ça vient de la rue c'est tous les mots et tout ça- ça vient de la rue et euh> [...] ça euh **ça parle de la rue** quoi c'est **c'est de là où on vient.**
(Koffi & Aziz, Montreuil).

La description de la géographie de Montreuil, à savoir la distinction entre le *haut* et le *bas* Montreuil, une zone plutôt caractérisée par des cités pour le premier, un quartier plutôt pavillonnaire pour le second, est l'occasion d'évoquer les affaires de rivalité entre cités voisines ainsi que des problèmes avec la police. Chaque thématique abordée permet à l'enquêtrice de passer en revue les items lexicaux correspondants : les termes qui indiquent les affrontements, les différentes façons de nommer la police et les policiers, etc.

(8) Koffi : Ah là aussi <on- on dit> **schmit** aussi>.
Aziz : <Il y en a- il y en a-> il y en a <qui vont>.
Koffi : <Pour les> **flics** (.) on les appelle les **schmits** <euh>.
Aziz : <Ou les **poulets** hein>.
Koffi : Ouais ou les poulets (.) bon maintenant on dit plus schmit euh <ah il y a les **schmits**> euh les trucs comme <ça>.
Aziz : <**Schmit** on a> les **condés**.
Koffi : <Ouais les **condés** aussi>.
(Koffi & Aziz, Montreuil).

Bien que les informateurs rapprochent le langage des jeunes d'une façon de parler impolie et typique des milieux ghettoisés, ils n'hésitent pas à affirmer que les jeunes du *neuf trois* sont comme les autres et que tout ce qui est communément dit des banlieues relève d'un stéréotype :

- (9) Aziz :** <Il faut pas> croire tout ce qu'ils vous montrent à la <télé>.
Koffi : <Ouais> il faut pas croire ce qu'on raconte que (.) par exemple dans le neuf trois ils vont montrer des jeunes qui agressent des gens et tout ça euh <c'est- c'est- c'est pas- c'est pas tout le temps comme ça ouais>.
Aziz : <C'est pas tout le temps comme ça parfois on a des on a des fous rires> même.
Koffi : <Ouais on est- on est> des humains (rire).
[...]
Koffi : Je je disais (.) il y a des il y a des jeunes c'est sûr qu'ils font des problèmes et tout euh qui font du trafic des trucs comme ça <c'est des trucs pas bien c'est hors la loi>.
Aziz : <xxx ils sont ok>.
Koffi : <Mais voilà il y en a euh>.
Aziz : <Ils mon- en fait la télé ils montrent> que les gens <qui sont euh> (.) que le mal.
Koffi : <Voilà> ils nous montrent <que des ce qui ce qu'ils veulent nous- nous montrer x>.
Aziz : <Il y a des gens qui xx bien par exemple il y en a qui- qui sont banquiers> (rire) qui sont docteurs <qui sont euh>.
Koffi : <Hum>.
Aziz : Normal.
Koffi : Et ils expliquent pas pourquoi aussi c'est il y en a ils font ça (.) ils le disent pas pourquoi il y en a qui font des problèmes et tout ça (.) parce que c'est euh justement c'est à cause de ces ghettos et tout ça c'est après ça c'est ça vient de la <politique et tout ça>.
Aziz : <Aussi dans les ghettos> il y en a qui se sentent mal aussi (.) par exemple dans le ghetto il y en a qui sont euh (.) qui sont forts il y en a qui sont plus faibles.
(Koffi & Aziz, Montreuil).

Les informateurs, outre qu'ils fréquentent le même lycée, sont aussi des amis dans la vie et partagent des expériences et des activités communes. Cette proximité se manifeste surtout par une complicité affichée, qui les pousse souvent à compléter les phrases l'un de l'autre (en une parfaite illustration de ce que Jeanneret (1999) a appelé « co-énonciation »), ou bien à se vanter et à faire de l'humour :

- (10) Anna :** Du shit c'est de l'herbe c'est ça ?
Koffi : Ouais.
Aziz : Ouais (.) shit c'est toute drogue <xxx>.
Anna : <LSD> ?
Aziz : Hein ?
Anna : LS<D> ?
Koffi : <Hum>.
Aziz : <Ouais>.
Koffi : <Ça c'est le truc pour euh> les filles ça non ?
Aziz : <Il y a tout il y a x>.
Koffi : Qu'on met dans les verres pour qu'ils.

Anna : Je sais pas.

Koffi : Ça c'est un truc je crois ouais c'est c'est genre dans les soirées on met ça dans les verres des des filles pour qu'elles (.) qu'elles qu'ils ils se laissent faire et après ils sont violés et tout ça <c'est des trucs comme ça xx>.

Aziz : <Tu as déjà fait ça toi> (?)

Koffi : Hein ?

Aziz : Tu as déjà fait ça ?

Koffi : **Non (rire) ça va pas quoi (rire).**

Aziz : **(Rire).**

Koffi : Non c'est juste j'ai euh (.) j'ai entendu dire ça.

(Koffi & Aziz, Montreuil).

La vanne et l'humour agissent ici en tant qu'indicateurs du haut degré de connivence qui s'établit entre les informateurs et de la spontanéité de l'échange. Ces deux traits font partie des critères sur lesquels nous nous sommes appuyés pour la sélection d'extraits illustrant des interactions « naturelles », s'actualisant dans un cadre de proximité.

4. L'enquête « Wajih_4 »

L'enquête **Wajih_4** est un entretien entre un enseignant-chercheur d'origine algérienne, Wajih Guehria, et deux jeunes garçons, Walid et Hakim, du Val Fourré, un quartier de Mantes-la-Jolie, dans les Yvelines (78).

Informateurs	Sexe	Âge	Lieu d'origine
Walid	M	17	Mantes-la-Jolie, Yvelines (78)
Hakim	M	16	Mantes-la-Jolie, Yvelines (78)

Fig. 5 : Détail des informateurs de l'enquête Wajih_4

L'enquêteur connaît bien les informateurs, parce qu'il a été pendant plusieurs années assistant pédagogique dans le collège que fréquentaient les deux jeunes garçons.

Le Val Fourré est un quartier périphérique de Mantes-la-Jolie, classé comme Zone Urbaine Sensible (ZUS) et qui a fait l'objet d'un important projet de réaménagement urbain. Les travaux, qui ont duré presque vingt ans, ont consisté en la destruction de nombreuses tours et barres, qui ont été remplacées par des espaces

verts, des places de parking et notamment par une piscine municipale très moderne¹⁶. Le but du réaménagement est d'attirer des gens externes au quartier pour réduire le cloisonnement, dû notamment à un taux élevé d'échec scolaire et même de délinquance qui caractérise le quartier¹⁷. Mantes-la-Jolie incarne, par ailleurs, le stéréotype de la ville de banlieue à forte connotation ethnique, particulièrement d'origine maghrébine. L'enquêteur lui-même, qui a pendant longtemps vécu à Mantes, se permet de faire de l'ironie à ce propos :

- (11) Hakim** : Même là là au quartier (.) tout le temps tu vois des des daronnes¹⁸ par la fenêtre et tout ça.
Wajih : Des daronnes des Françaises ?
Hakim : Ouais des Françaises.
Wajih : (En riant) Parce qu'il y a encore des Français au quartier ?
Hakim : Ouais il y en <a des Français>.
Walid : <Ouais il en reste un peu xx>.
(Walid & Hakim, Mantes-la-Jolie).

Walid, né en France de parents marocains, est en classe de terminale et prépare un bac professionnel en électronique. Il témoigne d'un positionnement très particulier vis-à-vis de la culture de ses parents ainsi que de sa vie dans le *quartier*. Il dit ne pas parler arabe et pourtant il est celui qui répond le plus aux sollicitations de l'enquêteur, intéressé par les *mots rebeu*¹⁹ qui circulent dans le parler des jeunes de sa cité. Il n'a pas fréquenté l'école arabe et ne sait pas lire le Coran. Il affirme, néanmoins, qu'il le souhaiterait. Il dit ne pas ressentir de manque et pourtant il affirme que c'est *dur* de ne pas savoir parler arabe, par rapport aux gens du *bled*²⁰, mais aussi par rapport à sa vie en France :

- (12) Walid** : Non moi **c'est à la maison ça parle arabe et tout** après je comprends.
Wajih : Et tu arrives à retenir ?

¹⁶ Le réaménagement du Val Fourré illustre la façon dont ont été conçues les rénovations des « quartiers », tout dans le bâti et sans recherche de participation des habitants, soit une question largement sociale traitée dans l'architecture.

¹⁷ Voir le reportage transmis récemment par France Télévisions, à l'occasion de l'inauguration de la nouvelle piscine municipale, qui retrace l'histoire urbaine du quartier : http://www.francetvinfo.fr/video-le-val-fourre-apres-sa-renovation-c-est-agreable-c-est-magnifique_310881.html (consulté le 07.06.2013).

¹⁸ Mot d'argot pour *mère*.

¹⁹ Forme du verlan pour *beur*, *arabe*.

²⁰ Mot arabe pour *pays d'origine*.

Walid : Ouais après c- des fois ils l'utilisent beaucoup de fois et tout après je comprends hein (.) il faut réfléchir après tu comprends.

Wajih : **Mais tu sens que tu as un manque ou pas ?**

Walid : Arabe <ouais (.) parlé s->.

Wajih : <Ouais d- (.) non> c'est-à-dire tu sens ouais (.) pas pa- il y a un manque de le le fait de ne pas connaître l'arabe tu sens que tu te sens inférieur aux autres ?

Walid : Non c'est pas ça c'est juste.

Walid : Tu pourrais pas parler à quelqu'un au bled un truc comme ça (.) c'est un peu dur.

Wajih : **C'est un peu dur.**

Walid : Même ici.

Walid : Quand des fois les gens ils parlent et tout je comprends pas trop <c'est pour ça>.

Wajih : <D'accord>.

(Walid & Hakim, Mantes-la-Jolie).

Quoi qu'il en soit, pour Walid la question est claire :

(13) Walid : [...] c'est pas la même chose **là on est en France** (.) on peut pas parler tout le temps en [arabe].

(Walid & Hakim, Mantes-la-Jolie).

Le risque, cependant, pour un jeune issu de l'immigration maghrébine qui ne sait pas parler arabe, est de faire l'objet de moqueries à l'école ou au *quartier*. Walid raconte, par exemple, qu'il n'est jamais allé au Maroc, surtout pour des raisons économiques, alors que des *Renois*²¹ du *quartier*, y vont plus souvent que lui :

(14) Walid : Après **des fois ils disent** euh (.) genre toi **tu sais pas parler arabe et tout** (.) <et ils rigolent>.

Hakim : <Ouais ils te> **gazent parce que tu es jamais parti au bled** <tu pars jamais au> bled.

Walid : <Voilà> c'est pour ça.

Hakim : <Mais le> plus- le plus quand ils te xx c'est pas (.) c'est pas que tu sais pas parler arabe c'est tu vas jamais.

Wajih : <Pourquoi> ?

Hakim : Tu vas jamais dans ton pays.

Wajih : Pourquoi c'est la honte de ne pas ja- de ne pas <aller> ?

Hakim : <C'est pas ça> parce que là cette année tous les jeunes de mon quartier ils sont partis.

Wajih : Ouais.

Hakim : Et genre lui il est resté.

Wajih : Toi tu es parti ?

²¹ Forme du verlan pour *Noir*.

Hakim : Ouais.

Wajih : Toi tu es resté euh ?

Hakim : Non moi je suis pas resté avec eux tout le monde est parti (.) parce que genre il y avait que lui (.) et un peu de personnes qui sont restés (.) et voilà les gens ils.

Walid : Genre parce que <avec> (.) il y a (.) comment s'appelle.

Hakim : <Ils gazent>.

Walid : Il y a combien euh il y a euh (.) deux- **deux Renois ils sont partis aussi.**

Wajih : Hum hum.

Walid : **C'est-à-dire ils me disent ouais on est pa- on est euh bientôt on va y aller plus que toi dans ton pays un truc comme ça.**

Wajih : (Petit rire).

(Walid & Hakim, Mantes-la-Jolie).

Le mot *quartier* revient souvent chez beaucoup d'informateurs des enquêtes MPF et il est presque toujours prononcé avec une palatalisation et une affrication fortes des consonnes /k/ et /t/. Hakim et Walid le répètent tellement souvent que l'enquêteur leur pose ouvertement la question :

(15) Wajih : Tu fais quoi au quartier ? Explique-moi au quartier j'ai envie de comprendre c'est quoi au quartier ? **Qu'est-ce que tu comprends par au quartier toi ?**

Walid : **Derrière chez nous.**

Hakim : Ouais voilà d- **devant chez nous.**

Walid : **Juste à un pas.**

Wajih : C'est ça au quartier ?

Walid : Ouais ouais.

Wajih : Et euh à ton avis toi si tu étais pas au quartier si tu étais par exemple je sais pas moi à Neuilly²² tu crois que tu te serais contenté de douze ? (.) **Tu sens pas que le quartier t'influence un peu ?**

Hakim : Non mais là je peux me contenter de douze là.

(Walid & Hakim, Mantes-la-Jolie).

Le quartier est pour les jeunes garçons un espace proche, mais le quartier, défini en des termes relevant de l'espace, réfère aussi à un cadre vie, une *situation*, puisque il peut *influencer* les jeunes dans les mots de l'enquêteur. Hakim affirme que le quartier ne l'influence pas et pourtant - *là* - il dit pouvoir se contenter de notes moyennes à l'école. L'emploi de l'adverbe de lieu *là* est révélateur, parce que, tout comme *ça*, il

²² Neuilly-sur-Seine, dans les Hauts-de-Seine (92) est très fréquemment donné comme le stéréotype d'une banlieue chic, une prolongation du seizième arrondissement de Paris. Ce qui n'est pas faux, le revenu annuel moyen de ses habitants s'élève à 62.646 euros et le prix de l'immobilier est de 8.952,14 eur/m² (Stewart, 2009 : 60). Voir également l'enquête Roberto4c pour ce qui est des représentations liées à l'Ouest Parisien.

pourrait fonctionner en opérateur pragmatique et référer donc au quartier en tant qu'espace à la fois physique et symbolique, dont les interlocuteurs partagent toutes les implications renvoyant à des modes et à des cadres de vie bien particuliers (voir : Guerin, 2007).

À propos des études, Walid dit avoir la moyenne et ne jamais avoir été recalé. Et pourtant il n'a pas envie de s'impliquer davantage à l'école. Son but est de trouver un bon travail, ce qui ne dépend pas - d'après lui - du fait d'avoir fait de longues études.

Hakim est lui aussi issu d'une famille marocaine. Il est en classe de troisième, dans le même collège que Walid a fréquenté et où l'enquêteur a travaillé. Il suit la même formation en électronique. Contrairement à Walid, Hakim parle couramment arabe, a fréquenté l'école arabe et a appris à lire le Coran. Cependant, il n'arrive pas vraiment à faire la distinction entre arabe littéraire et arabe dialectal et avoue ne pas tout comprendre à la lecture du Coran.

Comme Walid, il a la moyenne et n'a pas vraiment envie de s'appliquer davantage. Il met en avant, néanmoins, sa volonté de poursuivre les études après son bac jusqu'à l'obtention d'un BTS. Son but est d'avoir un bon salaire, ce qui - d'après lui - peut être obtenu seulement en faisant davantage d'études. Les informateurs donnent à voir souvent des opinions contrastées sur les différents sujets abordés, ce qui se traduit par plusieurs passages se caractérisant par des débats très animés voire des conflits.

Hakim est un adolescent perturbateur à l'école, ce qui lui a valu d'être envoyé en internat pendant un an. Il considère cet épisode comme une expérience très négative, qui ne lui a rien appris :

(16) Hakim : [...] je suis parti en internat moi (.) quand j'étais en sixième j'étais à Pasteur.

Wajih : Ouais.

Hakim : J'ai fait la halla²³ il m'a envoyé en internat.

Wajih : Ah bon ?

Hakim : Après je suis revenu en fin de cinquième (.) parce qu'ils m'ont viré de l'internat.

[...]

²³ Mot arabe pour *pagaille*.

Wajih : Et c'était c'était bien l'internat ?

Hakim : Ah mais **non c'était pété wesh.**

(Walid & Hakim, Mantes-la-Jolie).

La première partie de l'entretien tourne autour de la thématique des mots arabes qui circulent dans le parler des jeunes en région parisienne, notamment dans les textes de rap. C'est au cours de l'interaction, souvent lors de séquences contenant des récits, que les jeunes garçons commencent à laisser apparaître les items lexicaux recherchés.

Les récits constituent d'ailleurs des passages très intéressants de l'enquête, où une langue de proximité se donne à voir. Les anecdotes qui semblent le plus passionner les jeunes garçons concernent leurs aventures avec la police. Il s'agit d'un thème récurrent, qui prend souvent des allures de récits de guerre et qui laissent apparaître de nombreux phénomènes de co-énonciations (Jeanneret, 1999)²⁴ :

(17) Walid : Bref on [les deux informateurs] s'était embrouillé et tout (.) et vas-y on avançait et on allait rentrer au (..) et la BAC elle est venue (..) et vas-y il commence à nous contrôler et tout (..) et il y avait l'autre à côté (.) il est venu il a dit quoi il a dit (..) on leur remet des claques ou pas (?) (.) après l'autre il a dit non il y a trop de (.) personnes.

Wajih : Comme ça ?

Walid : Comme ça.

Hakim : Même nous au quartier zaama²⁵ quand (.) il y a trois personnes de là-bas qui sont passées ils sont p- ils passent dans le quartier (.) il y a des gens genre ils ont crié (.) ont crié hop ouh les poulets²⁶ (.) après ils sont venus nous voir (.) zaama ils marchaient comme des cow boys on dirait je sais pas (..) <on aurait pu les> xx.

Wajih : <Comment ça ils ve-> comment ça comme des cow boys (?)

Hakim : Ils étaient trois (.) <ils étaient trois ils marchent dans notre quartier> ils marchent comme aç²⁷.

Walid : <xxx (.) c'est quoi>.

Commentaire : (Walid imite la façon de marcher des policiers).

Hakim : Ils nous regardent de haut.

Walid : <C'est que> eux.

Wajih : <Ouais>.

²⁴ La co-énonciation, définie par Jeanneret (1999 : 184) comme une « solution rationnelle mise en œuvre par les participants à la conversation pour résoudre un problème », participe du fonctionnement linguistique de la coopération entre les interactants. Elle peut aussi fonctionner en tant qu'indicateur d'un haut degré de connivence inter-locuteurs, qui se manifeste par le fait que chacun complète le discours de l'autre, dans les deux sens dans le meilleur des cas.

²⁵ Mot arabe pour *genre*.

²⁶ Mot d'argot pour désigner les policiers.

²⁷ Forme verlanisée de *comme ça*.

Walid : On dirait c'est des gamins (.) <parce qu'ils> ouais (.) parce que tu fais une bêtise (.) ils vont t'attraper ça c'est pas grave ils t'attrapent tu as fait une bêtise on va rien dire.
Wajih : <Les flics> ? ouais.
Walid : Mais ils essaient de te faire des prix chelou²⁸ des <ils essaient> toujours de t'étrangler.
Wajih : <x> ils s'entraînent sur toi.
Walid : Voilà des trucs chelou.
Walid : Tout le temps et des aux racistes ou- il y a pas plus <qu'eux>.
Wajih : <Comment ça> t'étrangler je comprends pas là.
Walid : <Je sais pas quand ils t'attrapent>.
Wajih : <Il y a un truc qui m'échappe>.
Walid : Quand ils t'attrapent.
Wajih : Ouais.
Walid : Tu as les menottes tu as tout.
Wajih : Ouais.
Walid : Tu es neutralisé.
Hakim : <Ils te mettent> la tête par terre ils je sais ap²⁹ ils veulent que tu manges le sol.
Wajih : <Ouais>.
Hakim : <Un truc comme ça>.
Walid : <Ils font quoi> ils t'attrapent là là la gorge.
Wajih : Ouais.
Walid : Et ils te la serrent.
Wajih : Même pour un- bon <toi tu es- tu es grand> tu as (.) <mais même> pour un maigre pour un.
Walid : <Comme ça tu ils ouais>.
Hakim : <Ils sont vingt ils sont vingt-cinq ou wesh>.
Walid : <Tout le monde>.
Wajih : Ah ouais.
Hakim : Tu peux rien faire.
Wajih : Et malgré ça ils veulent mon<trer>.
Hakim : <La dernière> fois la dernière fois un mec il s'est fait péter là-bas.
(Walid & Hakim, Mantes-la-Jolie).

Les deux informateurs participent à la même narration et complètent chacun l'énoncé de l'autre. Au fur et à mesure que le récit s'intensifie, les tours de parole se raccourcissent et se chevauchent, l'intensité des voix augmente, le rythme s'accélère, les marques d'un style de parole emphatique apparaissent et se multiplient. Nous avons affaire à un entretien qui atteint un haut degré de connivence entre les participants et qui peut se rapprocher de certains enregistrements écologiques du corpus MPF (voir : chapitre 2). Les formes de discours se situent elles aussi sur un continuum en fonction des paramètres de la distance et la proximité

²⁸ Forme verlanisée de *louche*.

²⁹ Forme verlanisée pour *je sais pas*.

communicationnelles dont nous avons parlé plus haut. Un entretien peut par moments prendre des allures de conversation spontanée entre pairs. Le continuum ne doit cependant pas suggérer une distribution linéaire, l'interaction étant essentiellement discontinue et pouvant évoluer de manière non homogène (voir : Berruto, 1995 : 152-159).

L'autre grande thématique de l'entretien concerne l'école et la relation enseignants-élèves. Tout comme pour la police, les récits qui mettent en scène les professeurs comme protagonistes se caractérisent par des histoires marquées par l'opposition et le conflit et donnent à voir des formes discursives similaires. En écoutant ces interactions, on a l'impression que les informateurs exagèrent dans leur façon de relater les faits, comme c'est souvent le cas dans les récits destinés à captiver un public. Les récits de nos jeunes ne sont pas à prendre au pied de la lettre. C'est la raison pour laquelle l'enquêteur cherche souvent à dédramatiser ce qui est dit, avec souvent comme effet de provoquer la vanne.

5. Conclusion : les enjeux d'un dialogue interdisciplinaire...

La sélection des enquêtes retenues dans notre corpus de travail ne s'est pas avérée une tâche facile, d'une part, pour la grande quantité de données parmi lesquelles notre choix a dû s'effectuer et, d'autre part, pour la difficulté à faire converger les intérêts et à minimiser les contraintes propres aux trois disciplines que nous avons l'ambition de faire dialoguer : la phonétique expérimentale, la sociolinguistique et la didactique du FLE.

La phonétique nécessite, en effet, des extraits audio d'une grande qualité sonore pour que les analyses ne soient pas biaisées par des phénomènes tels que le bruit de fond ou des erreurs de détection (Martin, 2008). C'est pourquoi nombre de phonéticiens préfèrent utiliser des enregistrements réalisés en chambre sourde, qui réduisent le risque de bruits ou de réverbérations, au détriment de la spontanéité et de l'écologie des événements communicatifs. Cette exigence de qualité est cependant difficilement conciliable avec une sociolinguistique qualitative, pour laquelle il n'est

pas suffisant que « ça parle ». Le respect de l'écologie des événements se fait souvent aux dépens de la qualité de la prise de son, qui cherche à être la moins invasive possible³⁰. En didactique, on se trouve aussi confronté au même souci de qualité sonore des enregistrements, mais le but est différent, il s'agit surtout de faciliter la compréhension de l'apprenant, qui est susceptible d'être perturbée par des bruits de fond, surtout à un niveau débutant. Ce qui s'avère parfois difficile à concilier avec l'intérêt croissant manifesté pour les documents authentiques et les corpus oraux utilisés en cours de FLE.

Dans la troisième partie, nous détaillerons ce que la participation au travail d'édition du corpus MPF a représenté pour nous en tant que locuteur L2 du français, et nous insisterons sur ce qu'une tâche telle que la transcription d'interactions actualisant des formes de langue de proximité nous a permis de découvrir et d'apprendre sur la langue. Ce qui nous amènera à réfléchir aux façons dont le corpus MPF peut s'appliquer à l'enseignement et à l'apprentissage du Français Langue Étrangère.

³⁰ Concilier la qualité de la prise de son et la qualité sociolinguistique de la collecte des données est d'autant plus difficile que dans MPF on compte une bonne quinzaine d'enquêteurs. Nous-même, nous avons préparé une fiche avec des consignes pour une prise de son optimale (voir : annexe 4). Cependant, nous nous sommes très rapidement confronté à l'impossibilité d'attirer l'attention d'une équipe animée par des intérêts et des sensibilités différents sur l'importance d'une bonne qualité acoustique des données, qui constitue davantage une préoccupation de phonéticien que de syntacticien ou d'analyste de discours. Non seulement les consignes n'ont pas toujours été respectées avant de lancer un enregistrement, mais malgré la mise à disposition de plusieurs enregistreurs professionnels, les enquêteurs ont souvent préféré le caractère plus habituel d'un MP3 voire de leur *smartphone*.

CHAPITRE 6

Les indices prosodiques de la perception d'un style de parole emphatique : quels rapports, quelles implications ?

Dans ce chapitre, nous nous consacrons à la description d'un test de perception en deux volets, que nous avons conçu pour voir si les contours intonatifs montants-descendants contribuent à véhiculer cette impression généralisée d'emphase et d'agressivité qui semble caractériser l'accent des jeunes dans l'imaginaire des locuteurs. Le premier volet porte sur la perception des indices mélodiques d'un style de parole emphatique, tels qu'ils ont été présentés dans les chapitres 3 et 4. Le deuxième volet cherche à savoir si les locuteurs sont capables d'opérer une distinction entre des contours montants-descendants plutôt « emphatiques » et des contours montants-descendants plutôt « banlieue » et constitue le point de départ pour les analyses acoustiques du chapitre suivant.

1. La perception des « accents »

On a vu que le rapprochement entre phénomènes prosodiques et perception de l'emphase n'était pas anodin. L'anecdote ci-dessous, relatée par Gumperz (sociolinguistique dont l'intérêt pour la prosodie est bien connu), montre, en effet, que certains indices mélodiques sont susceptibles de véhiculer de l'emphase dans un contexte de parole qui est neutre, en tous cas du point de vue des apparentes intentions de l'énonciateur :

« The incident took place in London on a bus driven by a West Indian driver/ conductor. The bus was standing at a stop and passengers were filling in. The driver announced periodically, "Exact change, please". The second time around, he said "please" with extra loudness, high pitch, and falling intonation,

and he seemed to pause before "please". One passenger so addressed, as well as several following him, walked down the bus aisle exchanging angry looks and obviously annoyed, muttering, "Why do these people have to be so rude and threatening about it ? » (Gumperz, 1977 : 199).

Dans cet exemple, la répétition machinale d'une consigne technique, prononcée à voix haute, sur un ton élevé et avec une intonation descendante, est perçue comme « impolie » voire « menaçante » de la part d'usagers qui ont du coup même renoncé à monter dans le bus¹.

Ce qui s'est ici passé à Londres est probablement comparable à ce qui peut se passer à Paris lorsqu'un francophone affirme se sentir agressé quand il entend parler un jeune ayant un accent de banlieue. Si cette hypothèse se confirme, le lien entre accent de banlieue et parole emphatique pourrait constituer l'un des facteurs responsables de la perception d'un langage *dur* et *impoli*.

Nous reprenons ici la définition de l'emphase donnée par Selting (1994) en tant qu'implication et engagement des locuteurs en interaction (« *involvement* », dans l'original anglais) ainsi que l'étude de Bagou (2001) et les observations de Vaissière (2006), qui décrivent les corrélats acoustiques de l'implication emphatique en français, caractérisée surtout par des mouvements amples de la fréquence fondamentale (dorénavant F_0). Ces indices d'ordre phonétique, en association avec d'autres indices d'ordre linguistique et/ou extra-linguistique, tels qu'un usage fréquent de mots phatiques (*tu vois ? ah bon ? alors, voilà, quoi, etc.*), mais aussi tout une attitude physique passant par les regards, les mimique ou les gestes (voir : Lepoutre, 1997 ; Labov, 1972), contribuent grandement à la mise en place et à l'expression d'une certaine connivence des locuteurs dans les interactions quotidiennes, caractérisées par un haut degré de proximité communicationnelle (voir : chapitre 3). Ils favorisent le recours à l'implicite et la création de raccourcis

¹ Il faut signaler que le chauffeur d'autobus n'est pas un Londonien natif. Gumperz avait là été embauché par la ville de Londres, afin d'aider la compagnie des autobus à comprendre pourquoi il y avait tant de plaintes concernant la supposée grossièreté de chauffeurs d'origine pakistanaise.

qui ne peuvent être interprétés qu'à partir d'un ensemble de savoirs et d'expériences partagés².

Il est bien connu à quel point le terme *accent* est ambigu (Boula de Mareuil, 2010 ; Moreau, 1997 : article « accent »), car il désigne à la fois une proéminence accentuelle, qui peut s'exprimer en français par une F_0 , une intensité et une durée accrues (Martin, 2009 : 95) et, davantage du côté de l'usage ordinaire des locuteurs, une prononciation particulière associée à un groupe social, géographique ou à un style de parole spécifique. Comme nous l'avons indiqué au début de notre travail (chapitre 2, note 2), il n'est pas utilisé ici dans son sens phonétique d'*accentuation* mais dans son sens courant de *façon de parler*, sur laquelle les locuteurs portent un jugement de nature sociale. Plus précisément, un accent pourrait se définir comme « l'ensemble de marques phoniques (phonématiques et prosodiques) indexant la parlure [*sic*] d'un sujet ou d'un groupe » (Léon 1993 : 217) - avec une forte tendance naturelle à ce que l'accent, ce soit les autres.

De façon générale, la perception est différente de l'audition, dans le sens qu'elle n'est pas la capacité physique à entendre, mais une « interprétation de la réalité physique par intervention de l'activité mentale dans le processus auditif » (Guimbretière, 1994 : 15-16). Un test de perception, qui peut prendre différentes formes (questionnaire, interview, etc.), est donc l'un des moyens privilégiés utilisés en socio-phonétique et en sociolinguistique pour tenter d'avoir accès à l'interprétation de phénomènes langagiers.

Plus particulièrement, la perception des accents repose sur ce que Léon (1994 : 21-22) appelle « fonction identificatrice de l'accent », à savoir le fait que lorsqu'un locuteur parle, ceux qui l'écoutent observent son comportement linguistique et font des inférences sur son identité sociale au sens large (âge, sexe, origine géographique, état psychologique, classe sociale, etc.). Ce jugement se fonde sur des indices à la fois linguistiques, connotant l'identité linguistique du locuteur, et sémiotiques, connotant ses émotions et ses attitudes.

² Il s'agit d'indices qui, par définition pourrait-on presque dire, sont souvent absents des interactions d'apprenants de FLE, du fait de l'évidence qu'ils ne sont pas natifs. Les apprenants auront plutôt tendance à actualiser un style de parole neutre, explicite, peu connivent, véhiculant une impression d'artificiel par rapport aux productions des francophones L1 dans la même situation de communication.

Les indices sémiotiques sont sans doute plus faciles à décoder, parce que plus stables et universels³. Les indices linguistiques, en revanche, comportent une grande part d'interprétation subjective et sont susceptibles de solliciter l'« imaginaire linguistique » des locuteurs, à savoir un ensemble de normes subjectives, évaluatives et prescriptives ainsi que toutes sortes de représentations sociales qui contribuent à créer des idéaux linguistiques (Houdebine, 1982 : 50 ; Moreau, 1997 : article « imaginaire linguistique »).

Comme nous l'avons vu plus haut, en effet, les traits phonétiques ne peuvent pas être associés de façon exclusive et automatique à une seule variété de langue, mais ils fonctionnent plutôt par effet de cumul et se situent sur un continuum parfois difficile à préciser. Lorsque les locuteurs ne parviennent pas à prendre appui sur un nombre suffisant d'indices, ils ont l'impression d'être perdus et essaient donc de s'appuyer sur les quelques traits qu'ils identifient pour juger de l'accent du locuteur en question. Cette interprétation est alors susceptible de mobiliser les représentations des locuteurs et ne correspond que rarement à la réalité linguistique. L'étude de Lambert (1967) sur le bilinguisme au Canada, qui reprend à la psychologie sociale une technique qui deviendra en sociolinguistique la technique du « locuteur masqué »⁴, a montré qu'un même locuteur, parfait bilingue anglais-français était jugé de façon différente par le même auditoire, en fonction de la langue qu'il parlait. C'est cette technique qui est aux fondements de la plupart des études sur les accents, notamment en ce qui concerne le monde francophone⁵.

Notre hypothèse est, d'abord, que les locuteurs sont en mesure de reconnaître, sur la base d'indices mélodiques, un style de parole emphatique et que par

³ Lhote (1995), dans le cadre de l'approche paysagiste des langues, que nous détaillerons dans la troisième partie, a mis en évidence que c'est justement sur ce genre d'indices que s'appuient les apprenants de FLE initialement pour comprendre et interpréter un échange linguistique. La perception de certains patrons intonatifs ou rythmiques ainsi que de certains traits segmentaux permettent en effet de « situer » l'événement linguistique observé et de retrouver donc des éléments du paysage sonore qui peuvent être communs à différentes langues et cultures. Nous pensons par exemple aux patrons rythmiques et intonatifs d'une émission de sport ou d'un journal télévisé, qui présentent des caractéristiques communes dans bien de langues et qui permettent donc d'identifier instinctivement la situation de communication en question. Il s'agit, d'ailleurs, de stratégies qui ne sont pas utilisées exclusivement en langue étrangère ou seconde, mais qui sont aussi mobilisées en langue première.

⁴ *Matched-guise*, dans l'original anglais.

⁵ Parmi les études les plus récentes, on peut évoquer, parmi de nombreuses autres, les études de Boughton (2006), qui souligne la difficulté de la perception des accents régionaux en France et leur non correspondance avec la réalité linguistique des sujets évalués, et Moreau *et al.* (2007), qui porte sur la perception des accents dans l'ensemble de la francophonie.

conséquent l'intonation se situe parmi les principaux responsables de la perception d'emphase en français. Enfin, nous estimons que les contours montants-descendants, souvent considérés comme représentatifs de l'accent des jeunes de la banlieue parisienne, possèdent des caractéristiques similaires aux contours emphatiques, notamment en ce qui concerne les mouvements mélodiques, et - de ce fait - contribuent à la perception d'une parole marquée par l'emphase. C'est la raison pour laquelle il ne nous semble pas certain que les locuteurs soient toujours capables d'opérer une distinction entre des contours emphatiques, qui ne sont pas habituellement associés à l'accent d'une population spécifique, et des contours liés plutôt à la perception d'un accent de banlieue. Si cette hypothèse se confirme, cela pourrait vouloir dire que l'accent de banlieue n'est pas aussi marginal que les préjugés communs le supposent : il serait davantage question de modèles déjà repérés, attestés et courants mais recyclés dans des cadres inattendus.

Notre test de perception se compose de deux volets, un premier qui porte sur la reconnaissance en parole filtrée d'extraits de parole neutre et emphatique, sur la base de seuls indices mélodiques ; et un deuxième qui porte sur la capacité à opérer une distinction entre des contours intonatifs montants-descendants plutôt emphatiques ou plutôt banlieue.

1.1 Présentation des juges retenus pour le test de perception

Le choix des juges⁶ dans un test de perception n'est jamais une démarche anodine et est soumis à plusieurs contraintes : temporelles (il faut trouver des individus qui soient disponibles à consacrer du temps à quelque chose dont ils ne voient pas forcément l'utilité), budgétaires (en Amérique du Nord, il est courant de rémunérer les participants à des tests de perception et cela se fait de plus en plus en Europe aussi), mais surtout scientifiques (on ne peut pas demander à n'importe qui de se soumettre à un test de perception souvent bien spécifique).

⁶ Le terme *juge* désigne ici des sujets sélectionnés suivant des critères établis au préalable et qui sont considérés comme représentatifs d'une certaine population visée. Dans le cadre de tests qui concernent le langage, les juges sont souvent choisis parmi des locuteurs moyens, en mesure de porter un jugement sur la langue qui soit l'expression de la plus grande partie de la population visée.

À l'époque actuelle, un nombre croissant de chercheurs proposent la passation de tests de perception en ligne. Pour le chercheur, cela a l'avantage de lui permettre d'atteindre un maximum de juges sans devoir se déplacer ni consacrer son temps à faire passer *in praesentia* le test. Pour le juge, cela représente la possibilité d'une passation individuelle, chez soi, devant son ordinateur et dans des conditions très favorables (à l'aide d'un casque et loin du bruit et des distractions d'une séance collective). Un autre facteur non négligeable pour le chercheur est que les données recueillies sont automatiquement stockées et déjà « prêtes » pour le calcul des résultats et pour un traitement statistique. Cependant, si cela semble tout à fait faisable pour des tests qui portent sur des sujets généraux, qui ne demandent pas une sélection stricte du public à opérer en amont⁷, encore faut-il trouver les moyens de plébisciter l'initiative et de convaincre les gens de participer au test⁸. Sans parler de la nécessaire maîtrise des outils informatiques ou le coût d'un recours éventuel à un fournisseur externe. À ces considérations d'ordre technique, il faut ajouter que, pour un test sociolinguistique, la passation *in absentia*, ne permettant pas le moindre contrôle sur la compréhension des consignes par l'auditoire, est au minimum une illusion, plus vraisemblablement une absurdité.

Le test de perception que nous avons mis au point se caractérise par des spécificités sociolinguistiques qui nous ont fait pencher pour une passation *in praesentia*. L'objet de notre test ayant trait à un accent souvent considéré comme spécifique des jeunes de la banlieue parisienne, nous avons jugé indispensable de le proposer à un public constitué majoritairement de jeunes Parisiens ou du moins qui sont en contact avec la région parisienne. C'est la raison pour laquelle nous avons eu recours à des étudiants de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense et de l'Université Paris Descartes, plus précisément du pôle de psychologie qui se situe à Boulogne Billancourt, pour cette dernière. Les deux Universités sont localisées dans les Hauts-de-Seine (92), en banlieue.

Le fait d'avoir choisi des étudiants de facultés parisiennes situées en banlieue, nous a permis d'une part d'avoir affaire au genre de public que nous cherchions (des

⁷ Nous pensons, par exemple, à des tests de perception dont le seul pré-requis est le fait d'être francophone L1.

⁸ Les moyens les plus souvent utilisés sont les listes de diffusion et/ou les réseaux de chercheurs.

individus dans leur majorité relativement jeunes, et en contact avec le contexte parisien). D'autre part, cela a répondu à des exigences purement pratiques, à savoir la possibilité de regrouper un nombre important et assez homogène de juges, facilement, rapidement et gratuitement. Le seul défi à relever était d'essayer de les motiver, de façon à ce qu'ils participent de façon active et coopérative.

Les étudiants retenus pour notre expérience ont été divisés en trois groupes : le premier groupe est constitué par les étudiants Nanterrois, en deuxième année de Master en Didactique du Français Langue Etrangère. Les deuxième et troisième groupes sont représentés par des étudiants en deuxième année de Licence en Sciences du Langage, de l'Université Paris Descartes⁹.

Notre échantillon de juges se compose donc au total de 72 individus, tous groupes confondus, dont 9 hommes et 64 femmes, âgés de 23 ans en moyenne. La disproportion entre hommes et femmes est due à la difficulté de recruter des juges de sexe masculin dans des Facultés de Sciences Humaines et Sociales et relève donc du hasard. Le groupe de Paris Ouest se compose de 34 individus. Les juges de Paris Descartes ont été divisés en deux groupes, l'un de 11 et l'autre de 27 individus. Tous les juges sont étudiants, de niveau compris entre bac + 2 et bac + 4. 58% de la population interrogée est originaire de la région parisienne, 24% des autres départements de la France. Seuls 18% sont d'origine étrangère (fig. 1). Néanmoins, 98% des juges déclarent habiter en région parisienne et 78% affirment avoir des contacts avec des jeunes ayant un accent dit de banlieue (fig. 2).

⁹ La répartition en groupes n'a pas été un choix délibéré, mais relève plutôt d'une part de l'impossibilité de réunir 72 individus dans une seule salle et en une seule fois et d'autre part du fait que nous sommes intervenus pendant les heures de cours. Le nombre de sujets ainsi que leur répartition sont donc dus au nombre d'étudiants qui étaient en cours le jour de la passation de notre test.

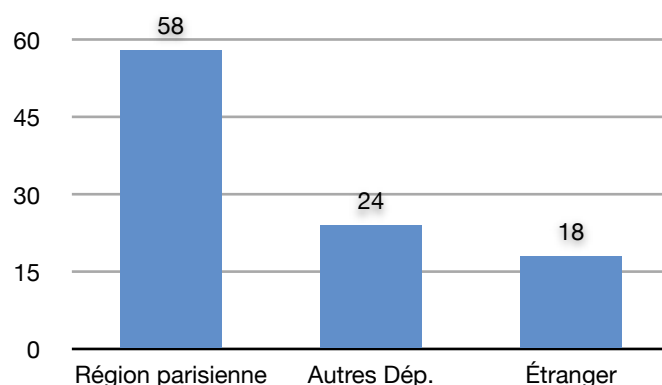


Fig. 1 : Lieu d'origine des juges (%)

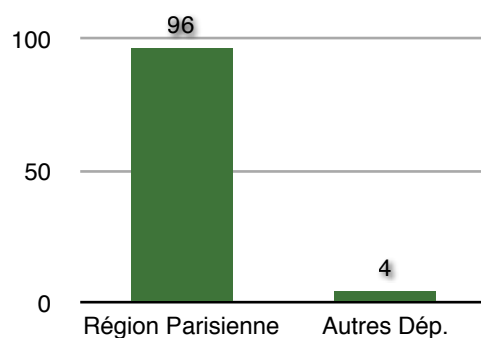


Fig. 2 : Domicile des juges (%)

Pour ce qui concerne les langues (fig. 3), 82% des interviewés ont le français comme seule langue première, 8% déclarent parler au moins une autre langue première avec le français (par ordre alphabétique : allemand, anglais, arabe, cantonnais, hongrois, manjak, soninké), quoique le nombre d'individus ayant un ou deux parents d'origine étrangère s'élève à 30,5%¹⁰. 7% des juges ont une langue autre que le français comme seule langue première (par ordre alphabétique : allemand, anglais, chinois, russe).

¹⁰ Il est étonnant de constater que sur 32,5% de ceux qui ont déclaré avoir des parents d'origine étrangère, seuls 8% se disent bilingues. Cela nous amène à nous poser des questions quant à la transmission des langues d'héritage au sein de la famille et par voie institutionnelle ainsi que sur le fait que les « origines », la mixité culturelle et le bilinguisme représentent encore un tabou pour la société française (voir : chapitre 2, pour une réflexion sur l'immigration et sur le rapport aux langues d'héritage).

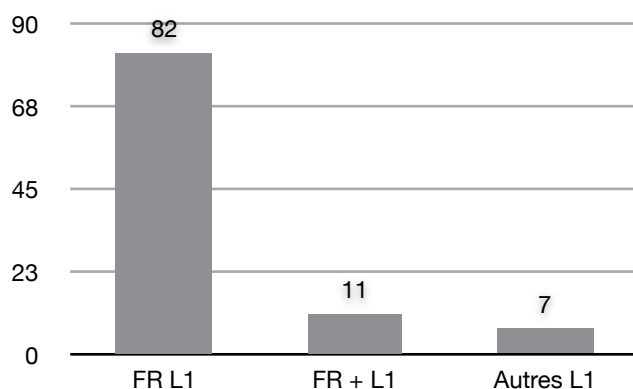


Fig. 3 : Langues premières des juges (pourcentage)

FR L1 = français comme seule L1 ; FR + L1 = français plus une autre L1 ;
Autres L1 = d'autres langues que le français comme L1.

La population retenue pour notre test de perception semble donc correspondre aux critères que nous nous étions imposés, à savoir le fait que la majorité de nos juges sont soit Parisiens d'origine soit Parisiens d'élection (et depuis un temps raisonnablement long) et ont des contacts avec l'accent de banlieue. Par ailleurs, 64% des juges déclarent habiter en banlieue parisienne alors que seuls 28% déclarent habiter dans Paris *intra-muros*.

1.2 Conditions de passation du test de perception

Faute de postes informatiques disponibles, où chacun puisse se soumettre à l'expérience perceptive individuellement, la passation du test s'est déroulée dans des salles de cours, de façon collective. Les pistes audio, préparées au préalable, ont été diffusées via un ordinateur central, relié à des enceintes. Les salles étaient suffisamment silencieuses et le volume des extraits sonores suffisamment puissant pour que les conditions d'écoute soient relativement bonnes. Une fois installés, les juges ont reçu un questionnaire individuel, sous format papier. Nous avons annoncé les consignes nous-même et nous avons dirigé l'expérience tout au long de son déroulement. La durée prévue d'une séance complète, sans calculer le temps pour les consignes et de la préparation, était de 30 minutes environ. Nous détaillerons plus bas les spécificités de chaque partie du test et de chaque groupe.

Les juges se sont montrés très coopératifs. Aucun problème particulier n'est à signaler. Le test administré aux trois échantillons de juges était exactement le même en ce qui concerne la structure. Seuls les stimuli étaient différents, notre but étant de tester le plus grand nombre possible d'extraits sonores.

2. Description de la première partie du test de perception

Le premier volet du test porte sur la perception en parole filtrée d'extraits sonores comportant des énoncés « neutres » et des énoncés « emphatiques ». Le but de cette première partie est de voir si des usagers de la langue (les juges) sont capables de percevoir un style de parole emphatique à partir des seuls indices mélodiques et donc de faire la différence entre des extraits plutôt neutres, qui présentent majoritairement¹¹ des contours continuatifs et/ou conclusifs, et des énoncés plutôt emphatiques, qui se caractérisent par un certain nombre de contours montants-descendants, y compris des contours « banlieue »¹².

Nous avons choisi d'avoir recours au filtrage des énoncés qui - éliminant la couche segmentale et donc sémantique de la parole - fait en sorte que la perception de l'emphase soit due uniquement à la dimension mélodique. Pour ce faire, nous avons appliqué, à l'aide du logiciel *Praat*, un filtre qui enlève les fréquences comprises entre 400 et 5000 Hertz (dorénavant Hz). Ce genre de filtrage rend la parole plutôt incompréhensible tout en gardant un effet de « naturel ». Nous avons

¹¹ Majoritairement parce que comme il s'agit de parole spontanée, c'est-à-dire non produite en laboratoire à des fins spécifiques, il se peut qu'il y ait accessoirement des contours emphatiques même dans une parole jugée plutôt neutre. L'emploi de *plutôt* permet, par ailleurs, de souligner qu'on n'a jamais affaire à une parole totalement neutre ou totalement emphatique, mais qu'on est la plupart du temps confronté à des tendances.

¹² Nous renvoyons au chapitre consacré à l'intonation du français pour la description des caractéristiques acoustiques des différents contours. Nous soulignons seulement que notre choix repose sur le fait que les contours de continuation et de conclusion font partie des intonations de base du français et se caractérisent donc comme des contours « banals ». Les contours intonatifs montants-descendants, en revanche, sont associés aux mouvements larges de la fréquence fondamentale dont parlent Bagou (2001) et Vaissière (2006) et donc à l'expression d'une certaine emphase en français. C'est la raison pour laquelle nous avons considéré des extraits de parole ne comportant majoritairement que des contours continuatifs et/ou conclusifs comme étant plutôt « neutres » et des extraits plutôt caractérisés par des contours montants-descendants comme étant plutôt « emphatiques ». Les contours « banlieue » présentent des caractéristiques similaires aux contours emphatiques et peuvent donc être assimilés à ceux-ci pour ce qui concerne la première partie de notre expérience (voir : Stewart & Fagyal, 2005 : 244 ; Lekha-Lemarchand, 2007 : 98-99).

cependant constaté, lors d'une vérification auditive des extraits, un effet de diminution d'intensité dû au filtrage, ce qui a fait que nous avons choisi d'augmenter l'intensité des extraits à 80 décibels (dorénavant db).

Tous les extraits sont tirés de notre corpus de travail (voir : chapitre 5), et ils ont été choisis en fonction de la présence de contours continuatifs et/ou conclusifs, pour les extraits « neutres », et de contours emphatiques et/ou banlieue, pour les extraits « emphatiques ». Au total, nous avons sélectionné 50 extraits, dont 15 neutres et 35 emphatiques (dont 16 emphatiques et 19 banlieue)¹³, durant une douzaine de secondes environ. Ils ont été ensuite répartis en trois groupes, un pour chacun des trois échantillons de juges, et ordonnés de façon aléatoire. Le premier groupe comporte 10 extraits, les deux autres 20 extraits chacun. Nous avons fait écouter chaque extrait deux fois, avec un intervalle de 3 secondes de silence entre les deux écoutes. Nous avons laissé 10 secondes aux juges pour remplir le questionnaire qui leur a été distribué. L'expérience a donc duré 5 minutes pour le premier groupe et 10 minutes pour les deuxième et troisième groupes, sans compter le temps d'explication de la consigne.

Dans le cadre de la première partie du test, les juges n'avaient pas à se prononcer de façon explicite sur la nature des stimuli proposés, à savoir décider si ceux-ci étaient neutres ou emphatiques. Ils devaient, au contraire, évaluer les différents extraits de façon indirecte, à partir d'un questionnaire comportant une liste d'adjectifs bipolaires et une échelle évaluant le degré d'emphase perçue. L'intérêt de cette partie du test est, en effet, non seulement de savoir si les juges sont capables d'opérer une distinction entre une parole neutre et une parole emphatique, mais surtout de déterminer le rôle qu'y jouent les indices mélodiques. D'où la nécessité de cibler leur perception sur ceux-ci par un recours à la parole filtrée et de recueillir leur évaluation des stimuli à l'aide d'un questionnaire.

Le questionnaire, disponible en annexe (voir : annexes 5 et 6), se compose d'une grille de 12 adjectifs bipolaires, soit 6 adjectifs et leurs contraires, que les

¹³ Le but de cette partie étant de tester la corrélation entre présence de contours montants-descendant (emphatique et banlieue confondus) et perception d'un style de parole emphatique, nous avons préféré ne pas faire de distinction entre les contours emphatiques et les contours banlieue. Les deux ont donc été regroupés sous l'étiquette « emphatique ».

juges peuvent cocher au choix (*emphatique/neutre, en colère/calme, direct/détaché, chantant/plat, sympa/désagréable, dur/doux*), suivant la sensation véhiculée par la mélodie des extraits concernés, tout en faisant attention, bien entendu, à ne pas cocher deux adjectifs contradictoires. Les adjectifs ont été choisis de façon ciblée en nous inspirant des représentations qui ont émergé au cours des entretiens enregistrés lors de la collecte du corpus MPF, ainsi que de nos hypothèses vis-à-vis du style de parole emphatique que l'accent de banlieue contribuerait à véhiculer¹⁴. Cette grille s'accompagne d'une échelle à quatre degrés (de 0 à 3), placée à droite, visant à l'évaluation du degré d'emphase perçue lors de l'écoute de chaque stimulus. Nous avons expliqué aux juges ce que nous entendons par emphase, à savoir l'implication et l'engagement¹⁵ des locuteurs en interaction et leur avons fait écouter un exemple de parole neutre, plutôt plat, ne véhiculant pas d'emphase, et un exemple de parole emphatique, plutôt mouvementé, correspondant à davantage d'implication des interactants. Le degré 0 correspond à « aucune emphase perçue », le degré 1 à « peu d'emphase perçue », le degré 2 à « assez d'emphase perçue », le degré 3, enfin, à « beaucoup d'emphase perçue ». La fig. 4 montre la façon dont cette première partie du test à été présentée.

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>				
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Fig. 4 : Reproduction de la grille proposée lors de la première partie du test

En fait, lors de la passation du test auprès des étudiants Nanterrois, nous avons prévu une grille comportant 16 adjectifs et non 12, mais nous nous sommes rendu

¹⁴ Les informateurs que nous avons côtoyés lors de la collecte du corpus MPF ont témoigné du fait que l'accent de banlieue est souvent perçu comme étant agressif, dur, direct, chantant, globalement désagréable (voir, par exemple : les propos de Cédric cités à la fin du chapitre 4, et aussi de nombreux témoignages dans Lepoutre, 1997). Contrairement à l'accent de banlieue, un accent neutre sera donc perçu comme étant plutôt calme, détaché, plat, doux, etc. Voir aussi les études qui se sont penchées sur la perception des accents en général et de l'accent de banlieue en particulier : Moreau *et al.*, 2007 ; Stewart & Fagyal, 2005 ; Lafontaine, 1986 et 1988 ; Lambert, 1967. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des résultats.

¹⁵ Voir : l'*involment* dont parle Selting (1994).

compte que le nombre des adjectifs était excessif et que la présentation n'aidait pas à repérer rapidement leur bipolarité (fig. 5). C'est la raison pour laquelle nous avons réduit leur nombre et ajouté des bordures de cellules permettant de visualiser plus rapidement les paires bipolaires.

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Exalté <input type="checkbox"/>	Froid <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Monotone <input type="checkbox"/>	Chaleureux <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>				

Fig. 5 : Reproduction de la grille proposée au premier groupe de juges, lors de la première partie du test

Les paires d'adjectifs qui ont été exclues pour le deuxième et le troisième groupes sont *exalté/monotone* et *froid/chaleureux*. Ce choix a été motivé par le fait que leur sens est très proche d'autres paires telles que *en colère/calme* et *chantant/plat*. Dans le calcul des résultats les paires d'adjectifs exclus seront prises en compte seulement pour le premier groupe de juges.

La première partie du test se termine par la question ouverte suivante : « Avez-vous reconnu un quelconque accent régional ou social ? ». Nous tenons à préciser que lors de la passation de cette première partie du test, jamais nous n'avons mentionné un accent de banlieue ou plus globalement un accent parisien. Les juges, donc, s'attendaient à un accent français, régional ou social, de n'importe quelle région de la francophonie dans le monde. Comme nous le verrons dans la présentation des résultats, certains juges ont même cru reconnaître des accents étrangers. Nous avons délibérément choisi de ne fournir aucune pré-catégorisation à cette étape du test, pour permettre aux juges de créer eux-mêmes leurs propres catégorisations à partir de stimuli, il faut bien le reconnaître, complexes et demandant un effort cognitif important.

À ce propos, nous aurions pu choisir de ne pas filtrer les extraits et de rendre donc la tâche d'identification plus facile. Néanmoins, la couche segmentale, chargée de tous les traits typiquement associés à un accent de banlieue ainsi que d'un lexique

évocateur des parlers jeunes¹⁶, aurait risqué de biaiser l'expérience, que nous voulions ciblée sur la perception de l'emphase, à partir des seuls indices mélodiques.

2.1 Résultats de la première partie du test

Pour le dépouillement des résultats de la première partie, nous avons procédé de la manière suivante. Tout d'abord, nous avons comptabilisé, par groupes, le nombre de fois qu'un adjectif a été coché par stimulus. Ensuite, nous avons calculé le degré de significativité statistique par paire d'adjectifs bipolaires¹⁷, à l'aide du test binomial, exécuté sous R¹⁸. Nous avons alors extrait uniquement les adjectifs statistiquement significatifs, tous groupes confondus, et avons comparé les résultats entre le groupe de stimuli neutres et le groupe de stimuli emphatiques (fig. 6, 7 et 8)¹⁹.

Adjectifs	Neutre	Emphatique	Adjectifs	Neutre	Emphatique
Emphatique	3	7	Monotone	1	1
Neutre	7	5	Sympa	0	3
En colère	0	6	Désagréable	2	6
Calme	9	4	Dur	1	11
Direct	1	6	Doux	0	3
Détaché	2	2	Chantant	1	10
Exalté	0	2	Plat	6	7

Fig. 6 : Résultats du test de perception en parole filtrée pour les stimuli neutres et emphatiques

¹⁶ Nous faisons allusion, par exemple, à la présence de mots de verlan ou de mots communément associés aux parlers jeunes et populaires de la capitale.

¹⁷ Voir : le tableau des résultats en annexe (annexe 8).

¹⁸ Le test binomial permet de montrer la significativité statistique d'une distribution en fréquence donnée par rapport à une distribution en fréquence théorique. Il permet ainsi d'écarter l'hypothèse nulle, c'est-à-dire le fait qu'une distribution donnée soit le produit du hasard. Nous rappelons que le seuil de significativité pour les Sciences Humaines est fixé à $p \leq 0,05$ (Voir : Grojean & Dommergues, 2011). Le logiciel R est un logiciel de statistique gratuit et disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.r-project.org>.

¹⁹ Le nombre de 14 adjectifs s'explique parce que la paire d'adjectifs *froid/chaoureux* n'apparaît pas, vu qu'elle n'a pas donné à voir de résultats significatifs. Nous rappelons que la paire *exalté/monotone*, en revanche, a été proposée uniquement au premier groupe de juges. Les résultats de la fig. 6 sont à lire de la façon suivante : les juges ont significativement évalué comme emphatiques 3 stimuli sur 15 pour le groupe *neutre* et 7 stimuli sur 35 pour le groupe *emphatique*. 15 est, en effet, le nombre total de stimuli neutres et 35 le nombre total de stimuli emphatiques. Nous rappelons aussi que le tableau n'affiche pas la totalité des résultats, mais uniquement ceux qui sont statistiquement significatifs. Il n'est donc pas surprenant que des stimuli en principe neutres aient été évalués comme étant emphatiques. En Sciences Humaines, en effet, on n'a que rarement affaire à des phénomènes étanches et linéaires, faciles à cerner. Des phénomènes tels que l'accent, les émotions, etc. se situent souvent sur un continuum. La prise en compte du degré de significativité statistique des résultats permet alors de ne retenir que les plus représentatifs, en limitant l'effet du hasard.

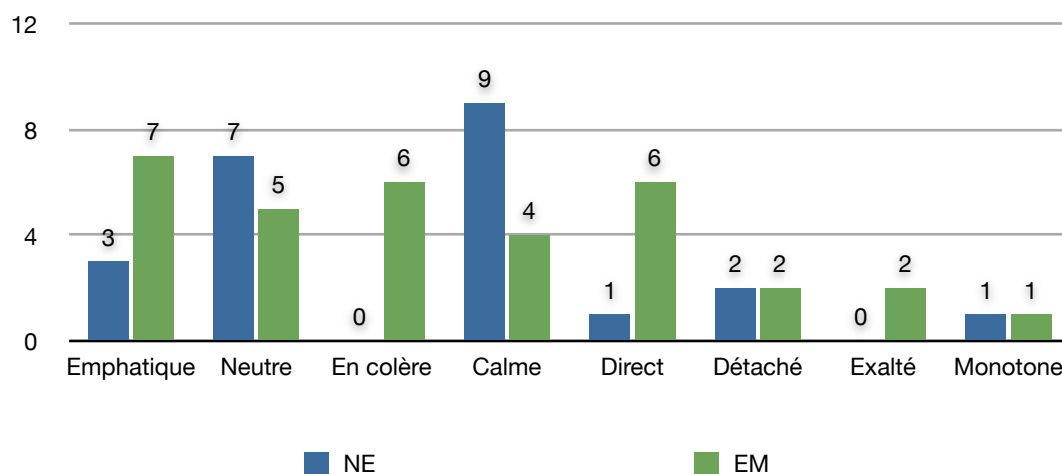


Fig. 7 : Résultats du test de perception en parole filtrée pour les stimuli « neutres » (NE) et « emphatiques » (EM), pour les adjectifs 1-8

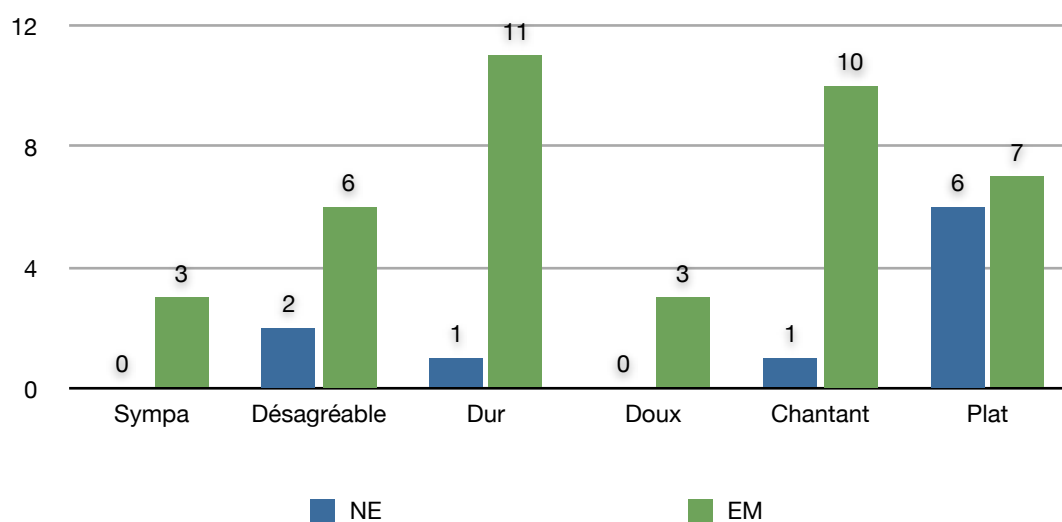


Fig. 8 : Résultats du test de perception en parole filtrée pour les stimuli « neutres » (NE) et « emphatiques » (EM), pour les adjectifs 9-14

Les histogrammes des fig. 7 et 8 montrent bien qu'il y a des résultats qui sortent du lot, alors que d'autres s'avèrent plus difficiles à interpréter. Les extraits neutres ont été perçus comme tels de façon significative. Ils ont aussi été jugés *calmes* et *plats*. Les extraits emphatiques ont été significativement évalués comme *emphatiques* et *en colère* ainsi que *directs*, *désagréables*, *durs* et *chantants*.

En revanche, les deux types d'extraits ont été jugés à égalité comme étant *détachés* et *monotones*. Les extraits emphatiques, en outre, ont été perçus comme étant à la fois *durs* et *doux*, *chantants* et *plats*. Cependant, ils semblent être

significativement plus *durs* et *chantants* que *doux* et *plats*. Il est parfois difficile de comprendre les raisons de tels jugements contradictoires. Néanmoins, nous soulignons d'abord que la contradiction relevée concerne des adjectifs de moindre importance pour la caractérisation d'un style de parole emphatique par rapport, par exemple, à des adjectifs tels que *neutre/emphatique* ou *calme/en colère*. Enfin, l'effort cognitif important que requiert un test de perception en parole filtrée ne doit pas être sous-estimé.

Pour ce qui concerne le degré d'emphase perçu pour chacun des deux types d'extraits, la fig. 9 montre que les extraits neutres véhiculent en moyenne très peu d'emphase (0,84 sur une échelle de 3) alors que les extraits emphatiques en véhiculent davantage (1,40 sur une échelle de 3)²⁰. Les juges se sont tout de même montrés très prudents dans leurs évaluations.

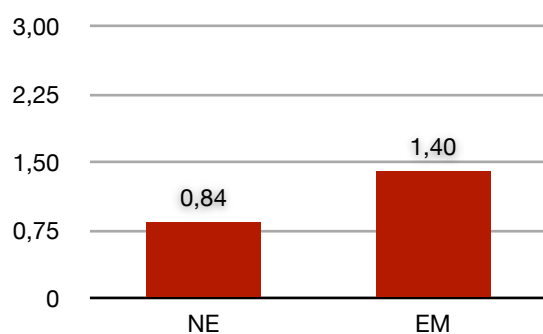


Fig. 9 : Degré d'emphase perçu pour les stimuli « neutres » (NE) et « emphatiques » (EM)

À la question « avez-vous reconnu un quelconque accent régional ou social ? », posée à la fin de la première partie du test, les juges ont répondu de façon surprenante : 44 sur 72 (soit 61%) ont reconnu un accent de banlieue, à partir des seuls indices mélodiques ; 16 sur 72 ont dit ne pas savoir ; et 7 sur 72 ont cru entendre des sonorités provenant de langues d'héritage (fig. 10).

²⁰ Les résultats sont statistiquement significatifs : $F(1,46) = 10,04$ $p < 0,002$.

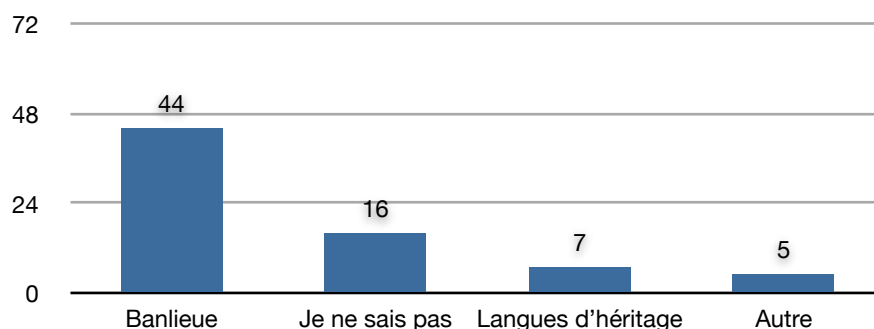


Fig. 10 : Histogramme des réponses à la question « avez-vous reconnu un quelconque accent régional ou social ? »

*L'étiquette « autre » regroupe les catégorisations : accent régional, étranger, bourgeois, des médias, standard.

Nous rappelons que, la question étant ouverte, aucune catégorisation n'a été suggérée aux juges pour cette réponse. Les items affichés dans la fig. 10 sont donc une synthèse des réponses qui ont été données. Sous l'étiquette *banlieue*, par exemple, nous avons regroupé les catégorisations suivantes : *langue des jeunes*, *accent populaire*, *accent populaire des jeunes*, *accent de la rue*, etc. Parmi les langues d'héritage évoquées dans les réponses, nous trouvons les catégorisations *maghrébin* et *africain*. Ces catégorisations spontanées produites par les juges ne sont pas sans importance. Nous reviendrons plus loin sur l'intérêt que représente le fait que les mêmes indices mélodiques aient été jugés comme relevant à la fois de parlars jeunes, du français populaire et de langues de l'immigration.

2.2 Discussion des résultats de la première partie du test

Malgré la complexité d'une expérience perceptive en parole filtrée, les juges ont globalement été en mesure de faire la distinction entre des extraits de parole neutre et des extraits de parole emphatique, à partir seulement d'indices mélodiques. Les contours intonatifs de continuation et/ou de conclusion, qui caractérisent majoritairement les extraits « neutres » retenus pour notre test, contribuent donc de façon significative à véhiculer un style de parole *neutre*, *calme*, voire *monotone* et *détaché*. Les contours intonatifs montants-descendants, dont relèvent les contours « emphatiques » et « banlieue », en revanche, sont responsables de la perception

d'une parole *emphatique, en colère, direct, désagréable, dur et chantant*. Bien entendu, même si le filtrage a neutralisé la couche segmentale des énoncés, il reste d'autres indices qui ont pu être exploités en association avec les indices mélodiques. Nous pensons notamment aux aspects rythmiques, à la durée, aux accents d'insistance, aux pauses. Bref, des éléments que l'opération de filtrage ne neutralise pas complètement et qui peuvent contribuer à une caractérisation plutôt neutre ou emphatique des extraits proposés.

Quant aux adjectifs choisis pour qualifier la perception des extraits, certains s'avèrent particulièrement significatifs. Nous avons déjà souligné que ces adjectifs n'ont pas été sélectionnés au hasard, mais à partir de propos que nous avons pu recueillir auprès des informateurs MPF lors de la collecte du corpus. Ils relèvent donc de l'imaginaire linguistique des informateurs et des opérations de catégorisation spontanée de leur parler.

Le fait que la parole emphatique soit perçue comme *dure et directe*, nous renvoie, par exemple, à Aline²¹, une jeune fille d'origine antillaise, âgée de trente ans, née à Bobigny, dans le 93, en Seine-Saint-Denis (93) en banlieue parisienne, et qui habite actuellement à Suresnes dans les Hauts-de-Seine (92). Lors d'un entretien semi-dirigé, elle fait état d'une relation très particulière avec le langage. Elle incarne l'idéal de la jeune fille qui a réussi, qui a fait des études et qui cherche à oublier son enfance et son adolescence vécues dans une cité défavorisée et multiculturelle du 92. Elle dit comprendre le créole guadeloupéen, puisque c'est la langue qu'utilise sa mère dans les interactions avec ses enfants, mais elle affirme ne pas le parler. En effet, elle dit toujours répondre en français aux sollicitations de sa maman. Elle avoue ne pas fréquenter particulièrement la communauté antillaise à Paris et pourtant elle a épousé un homme d'origine antillaise. Elle ne souhaite pas non plus apprendre le créole à sa fille, âgée de trois ans. Interrogée sur les motivations de son choix, elle répond que le créole est une langue « dure », « directe ». Questionnée à propos des parlers jeunes de la banlieue parisienne, elle tient des propos similaires : « les jeunes n'ont pas de barrières. Ils s'adressent à leur patron comme s'ils s'adressaient à leurs potes. Ils utilisent un langage déplacé ». Son discours trahit, en fait, ses sentiments

²¹ Comme toujours dans MPF, le prénom est un pseudonyme.

vis-à-vis des formes de langue de « proximité », c'est-à-dire favorisant la mise en place d'une connivence forte entre les interlocuteurs et réduisant de fait la distance communicationnelle. Les parlars jeunes, en ce sens-là, seraient « déplacés », parce qu'inappropriés au contexte professionnel, dans la relation hiérarchique d'un employé envers son patron. Sa dureté relèverait, en revanche, des représentations associées aux formes de langue qui ne jouissent pas d'un prestige social et qui sont considérées comme « impolies »²² ou agressives. Ce qui pourrait expliquer également le choix de l'adjectif *désagréable* par rapport à la parole emphatique²³. L'impression de dureté pourrait, quant à elle, être liée à la rupture de conventions sociales et donc renvoyer à une certaine forme d'agressivité symbolique (voir : Bourdieu, 1982). Il n'est pas exclu que la dureté puisse aussi avoir un lien avec le caractère *direct* associé à un style de parole emphatique. Nous allons illustrer ce point par l'exemple de la politesse négative, du caractère *indirect* du français et des difficultés que cela pose dans l'apprentissage du FLE.

Une langue « qui n'a pas de barrières » est une langue directe, ce qui nous paraît en opposition avec le caractère *indirect* propre aux interactions en langue française, telles qu'elles ont été décrites par Kerbrat-Orecchioni (1996). En reprenant ce que Brown & Levinson (1987) appellent « politesse négative », c'est-à-dire la mise en place de stratégies d'évitement et/ou d'adoucissement pour éviter que son interlocuteur « perde la face »²⁴, Kerbrat-Orecchioni (1996) dresse une liste

²² L'emploi de l'adjectif *impoli*, qui revient très souvent dans les catégorisations que les jeunes font eux-mêmes de leurs parlars, n'est pas non plus anodin. Le caractère impoli n'a rien à voir ici avec la langue vulgaire ou les gros mots. Il désigne une forme de langue *inappropriée*, non légitime d'un point de vue social.

²³ Voir à ce propos les enquêtes menées dans différents pays francophones, qui témoignent très fréquemment d'un sentiment d'insécurité de la part des locuteurs d'un français périphérique par rapport au français central, considéré comme la forme socialement prestigieuse (entre autres : Lafontaine, 1986 et 1988 ; Francard, 2001 ; Moreau *et al.* 2007).

²⁴ Malgré les réticences que peuvent déclencher ces concepts largement comportementalistes et psychologisants, d'ailleurs abandonnés par Goffman au moment où les linguistes s'en emparent (voir : Conein & Gadet, 2009), il nous a semblé opératoire d'y faire appel pour des besoins surtout didactiques. Nous faisons allusion à la notion de *Face Threatening Act* (FTA), que Brown & Levinson (1987) élaborent à partir du premier modèle de Goffman (1955), qui désigne ces actes menaçants pour les « faces » ou « territoires du moi », dans le cadre d'actes de langage posés lors d'une interaction. Dans cette perspective, les actes de langage se répartissent en quatre catégories : 1. les actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit (par exemple, une offre ou une promesse, soit des actes susceptibles de léser son propre territoire) ; 2. les actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit (aveu, excuse, auto-critique, et autres comportements auto-dégradants) ; 3. les actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit (questions indiscrettes, ordres, requêtes, etc.) ; 4. les actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit (la critique, le reproche, l'insulte, le sarcasme, etc.). Voir : Kerbrat-Orecchioni (1996 : ch. 8).

d'adoucisseurs utilisés en français pour rendre moins directe une formulation qui risquerait d'être menaçante pour l'interlocuteur (i.e. formulation indirecte d'actes de langage, question valant pour un reproche, aveu d'incompréhension valant pour une critique, etc.). Debrock *et al.* (1999) ont, en effet, observé que les interactions en langue française se caractérisent par un rituel bien structuré et rigide dans le cadre duquel toute rupture est vue comme une forme d'agressivité symbolique. Ils ont également mis en avant que ce caractère *indirect* de la langue et de la culture françaises constitue l'une des plus grandes difficultés pour des apprenants de FLE, qui ont l'habitude d'être assez directs dans leur langue et culture d'origine. C'est le cas des néerlandophones, par exemple, quant à l'acte de langage²⁵ de requête (Flament-Boistrancourt, 2001)²⁶. Les francophones abordent généralement l'interlocuteur avec beaucoup de prudence et de précaution, utilisant, entre autres, des assertions-demandes de confirmation²⁷ ou des questions alternatives plutôt que des questions directes et ayant souvent recours à des questions purement phatiques pour adoucir le moment de l'entrée en question²⁸. Les néerlandophones ont l'air, au contraire, d'être beaucoup plus directs et essaient d'atteindre leur but le plus rapidement possible. Ceux-ci seront donc le plus souvent perçus comme *impolis* par les francophones qui, eux, donneront par contre l'impression de « parler pour ne rien dire » et de « tourner autour du pot ».

À ces remarques d'ordre discursif, des observations relevant d'un niveau phonétique peuvent s'ajouter. L'emploi de traits, segmentaux et supra-segmentaux, connotant un style de parole emphatique dans des contextes inattendus peuvent

²⁵ La notion d'acte de langage a été développée d'abord par J. Austin (1970) - ensuite largement revue par J. Searle, à partir de la distinction entre des énoncés constatifs, à valeur descriptive, et des énoncés performatifs, qui sont eux-mêmes l'accomplissement d'un acte. Il souligne qu'en interaction le langage n'a pas pour fonction de décrire le monde, mais d'agir sur le monde. Il distingue, alors, trois types d'actes de langage : l'acte locutoire (qui est l'acte de parole proprement dit) ; l'acte illocutoire (qui est l'acte accompli en disant, tel qu'un acte de promesse, par exemple) ; l'acte perlocutoire (qui est l'acte accompli par le fait de dire, c'est-à-dire l'effet produit sur l'interactant).

²⁶ Voir aussi : Wierzbicka (1991), pour les Polonais et les langues slaves en générale.

²⁷ « Vous êtes étudiante, peut-être ? », au lieu de la question partielle très directe : « Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? ». L'assertion-demande de confirmation, accompagnée de l'adoucisseur « peut-être », permet d'obtenir le même effet que la question partielle, mais en prenant des précautions.

²⁸ Flament-Boistrancourt (2001) remarque, sur la base du corpus LANCOM, qui vise à comparer les interactions entre natifs et entre apprenants de FLE dans les mêmes contextes, que les francophones L1 préfèrent donner toujours une alternative à l'interlocuteur au lieu de lui proposer quelque chose de précis. Ou alors, ils posent des questions évidentes, qui remplissent uniquement une fonction phatique, à savoir la prise de contact avec son interlocuteur.

produire le même effet d'agressivité, tout comme l'emploi d'une question très directe ou l'absence d'adoucisseurs. Comme nous l'avons vu plus haut, les interactions entre jeunes se caractérisent souvent par des indices phonétiques véhiculant l'implication et l'engagement des interlocuteurs. Nous pensons, certes, à la présence de contours intonatifs montants-descendants, mais aussi au débit d'élocution, à une intensité accrue, aux tours de parole rapides, aux chevauchements, à l'accentuation initiale de groupe, et à toute une série de traits de prononciation liés à l'expression d'une parole émotive (palatalisation et affrication des occlusives, la réalisation pharyngale de /R/, les coups de glotte, etc. Voir : Fónagy, 2006 ; Vaissière, 2006) qui contribuent à mettre en place une connivence entre les interlocuteurs et qui en sont, pour ainsi dire, le reflet. L'emploi de telles marques emphatiques dans des situations de communication qui dépassent le cadre de l'interaction entre pairs peut, en effet, se révéler inapproprié et donner l'impression d'une langue *directe, sans barrières, agressive*.

L'adjectif *chantant*, généralement associé à un accent du sud ou exotique, est ici associé aux extraits de parole emphatique. Ce qui semble impliquer la perception de courbes intonatives particulièrement saillantes par rapport à une parole neutre, jugée comme *plate*. Le fait, néanmoins, que le degré d'emphase perçu dans les extraits emphatiques ait reçu le score moyen de seulement 1,4 sur 3 nous invite à creuser davantage la question. L'effet de diminution d'amplitude dû au filtrage de la parole pourrait en effet avoir joué un rôle dans la prudence des évaluations.

Pour terminer, nous voudrions revenir sur les catégorisations produites par les juges lorsqu'il leur a été demandé s'ils étaient en mesure de reconnaître un quelconque accent régional ou social dans les extraits en parole filtrée. Les mêmes indices mélodiques ont, en effet, été jugés comme relevant des parlers jeunes, du français populaire et des langues de l'immigration. D'une part, cela confirme le rôle important que jouent les contours intonatifs dans l'identification d'un accent de banlieue (voir, entre autres : Stewart, 2011). D'autre part, le fait que ceux-ci soient associés en même temps au français populaire et aux langues de l'immigration, nous permet de nous interroger sur le caractère héréditaire et/ou novateur de l'accent de

banlieue (voir : chapitre 2). Ce qui est nouveau relèverait donc moins des traits de prononciation eux-mêmes que de leur emploi dans des contextes inhabituels.

3. Deuxième partie du test de perception

La deuxième partie de notre test de perception vise à établir si les juges²⁹ sont capables d'opérer une distinction entre des contours montants-descendants plutôt emphatiques et des contours montants-descendants plutôt banlieue. Elle constitue aussi le point de départ pour les analyses acoustiques présentées dans le chapitre suivant.

Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 2, il existe une ressemblance entre des contours montants-descendants typiquement associés à l'accent des jeunes de la banlieue parisienne et des contours emphatiques du français standard. Tous les deux semblent se caractériser par le même patron mélodique, à deux détails près : les contours emphatiques seraient plus longs et présenteraient une montée et une descente mélodiques moins élevées et moins abruptes par rapport aux contours banlieue.

Cependant, il ne s'agit que d'hypothèses, qui n'ont été validées ni par des analyses acoustiques, visant à la comparaison des deux types de contours, ni par des analyses perceptives, visant à tester la perception par les locuteurs.

Lors de la mise en place de nos analyses acoustiques (voir : chapitre 7), nous nous sommes aperçus, en fait, que la réalité est bien plus complexe qu'il n'y paraît et qu'il n'est donc pas toujours évident de distinguer les deux types de contours. Nous avons vu, en effet, qu'un accent se situe toujours sur un continuum et sa perception relève moins de traits isolés que d'un effet de cumul. Les contours intonatifs montants-descendants ne constituent que l'un des indices véhiculant un accent de banlieue, en association avec d'autres, dont le cumul participe à la production d'un « effet banlieue ».

²⁹ Nous rappelons que les juges choisis pour la passation de la deuxième partie de notre test sont les mêmes que ceux qui ont pris part à la première partie et dont les détails ont été donnés au début de ce chapitre.

L'intérêt de ce volet de notre test de perception repose principalement sur deux exigences. D'une part, nous avons voulu faire appel à d'autres locuteurs francophones pour qu'ils nous aident dans la démarche d'annotation de nos données acoustiques. D'autre part, nous estimons essentiel de déterminer si les locuteurs sont capables de percevoir et donc éventuellement d'opérer une distinction entre des contours emphatiques et des contours banlieue. Tout phénomène linguistique, en effet, devient pertinent du moment qu'il est perçu et fait l'objet d'un jugement social. En d'autres termes, avant d'analyser d'éventuelles différences et/ou similarités acoustiques entre les deux types de contours, il nous semble fondamental de tester si les deux objets sont perçus en tant que phénomènes linguistiquement pertinents et socialement signifiants. Les différences acoustiques qu'on pourrait éventuellement trouver par la suite, pourraient ne pas avoir de signification sociale si elles ne sont pas perçues en tant que telles.

Pour ce faire, nous avons sélectionné 100 extraits, à partir de notre corpus de travail (chapitre 5), longs de 5 secondes environ chacun et comportant une centaine de contours montants-descendants (au minimum un par extrait)³⁰. Les extraits proposés avaient été au préalable étiquetés par nous-même dans le but de pouvoir ensuite vérifier le degré de correspondance entre notre perception et la perception de nos juges³¹.

Selon notre propre étiquetage, les 100 extraits retenus pour cette partie du test comportent 55 extraits plutôt emphatiques et 45 plutôt banlieue, qui ont été repartis

³⁰ Nous préférons donner un chiffre indicatif du nombre de contours que comportent les 100 extraits sélectionnés. Nous avons, en effet, réussi à sélectionner majoritairement des contours isolés tout en essayant d'extraire des énoncés syntaxiquement et sémantiquement « complets », c'est-à-dire véhiculant un sens minimal. Nous avons essayé également de respecter une durée minimale favorisant une réelle écoute de l'énoncé en question. Cependant, nous avons aussi remarqué que les contours montants-descendants sont parfois produits en série (par groupes de deux ou trois contours). Dans ces cas-là, nous avons préféré extraire et proposer l'intégralité de la série, par souci de naturel et de respect de l'écologie du phénomène. Nous soulignons encore une fois, en effet, que nous avons affaire à de la parole spontanée, non construite en laboratoire ni sollicitée par des truchements tels que la dénomination d'images ou autres. Ce qui rend le travail du phonéticien parfois plus compliqué, mais aussi, nous l'espérons, plus intéressant.

³¹ Le souci de vérifier le degré de correspondance entre notre perception et celle de nos juges relève, entre autres, de raisons totalement fonctionnelles. Comme nous le détaillerons dans le chapitre suivant, nous avons annoté environ 600 contours intonatifs au total, dans le but de mener des analyses acoustiques fiables et fines. Malgré le recours à nos 72 juges, il aurait été impensable de leur proposer l'évaluation de l'intégralité des contours sélectionnés pour nos analyses. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de ne leur en proposer qu'une centaine et de confier le reste à notre évaluation individuelle. D'où la nécessité de savoir si notre façon d'évaluer correspond ou pas à la tendance globale manifestée par nos juges.

en trois groupes et ordonnés de façon aléatoire. L'expérience a duré, sans calculer le temps de l'explication de la consigne, 7 minutes, pour le premier groupe, à qui seulement 20 extraits ont été proposés, et 15 minutes pour les deux autres, à qui on a fait écouter 40 extraits chacun (80 au total pour les deux groupes). Tout comme pour la première partie du test, chaque extrait a été écouté deux fois, avec un intervalle de silence de 3 secondes. Les juges avaient ensuite 10 secondes de temps pour remplir le questionnaire proposé.

Cette fois-ci, nous avons fait le choix de déclarer ouvertement le but de notre expérience. À l'aide de deux exemples, que nous leur avons d'abord fait écouter, nous avons expliqué notre difficulté à distinguer un contour emphatique, « que n'importe quel Français pourrait produire »³², d'un contour banlieue, typiquement associé au parler des jeunes de la banlieue parisienne. Après leur avoir fait écouter les exemples, sans donner d'informations sur notre catégorisation précédemment établie, nous leur avons demandé s'ils étaient en mesure de dire lequel des deux extraits était plutôt emphatique et lequel plutôt banlieue. Nous avons alors recueilli leur avis à main levée, ce qui nous a permis de constater que la majorité avait effectivement réussi à les reconnaître, ou du moins que leur avis coïncidait avec la nôtre. À la question : « Pourquoi pensez-vous que les extraits sont différents et sur quels indices vous êtes-vous appuyés pour opérer la distinction » ? la réponse a été unanime. « Le contour banlieue est "plus fort" ». Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des résultats ainsi que dans le chapitre consacré aux analyses acoustiques.

Le questionnaire proposé pour cette partie comporte deux grilles, où figurent des étiquettes cette fois-ci explicites (fig. 11).

³² Cette formulation délibérément naïve ainsi que le recours à des étiquettes parfois plutôt impressionnistes sont motivés par un souci de vulgarisation et de clarté. Le test de perception que nous avons monté est déjà suffisamment complexe. Nous n'avons donc pas voulu ajouter à cela une formulation sociolinguistiquement plus élaborée des tâches et des phénomènes à analyser. L'emploi des guillemets pour certaines assertions ainsi que pour certaines étiquettes vise justement à souligner que ce qui est dit réfère à la façon dont les choses ont été « vulgarisées » à l'intention des juges. Il en est de même pour l'emploi de certains adverbes tels que « plutôt » ou « majoritairement », qui essaient de nuancer ce qui parfois est dit de façon trop tranchée (voir plus haut).

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Fig. 11 : Reproduction des grilles proposées lors de la deuxième partie du test de perception

La partie gauche du questionnaire envisage la question : « Pensez-vous que l'extrait sonore que vous venez d'écouter comporte un contour intonatif qui pourrait être caractérisé comme plutôt emphatique ou plutôt banlieue » ? « Si vous ne savez pas ou si vous hésitez, cochez "je ne sais pas" ».

Comme nous l'avons dit plus haut, le « plutôt » est ici fondamental, parce qu'il souligne qu'un accent se situe sur un continuum, souvent difficile à cerner et à catégoriser. En effet, nous aurions pu présenter la grille de façon différente, à savoir sur une échelle permettant de choisir un degré d'accent qui tendrait plutôt vers le type emphatique ou vers le type banlieue (fig. 12). Cependant, nous avons estimé qu'une telle présentation, outre nous rendre plus complexe le calcul statistique, aurait, pour les juges, rendu la tâche moins intuitive pour une réponse rapide.

Plutôt « emphatique »	3	2	1	0	1	2	3	Plutôt « banlieue »
------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------------

Fig. 12 : Reproduction de la grille que nous aurions pu proposer lors de la deuxième partie du test de perception

Dans la deuxième partie du questionnaire (à droite, dans la fig. 11) nous avons proposé de nouveau la grille en demandant aux juges d'évaluer le degré d'emphase véhiculé par les stimuli. Encore une fois, nous avons expliqué ce que nous entendions par emphase, à savoir le degré d'implication et/ou d'engagement des locuteurs en interaction. Nous avons aussi expliqué que le degré 0 correspond à « aucune emphase perçue », le degré 1 à « peu d'emphase perçue », le degré 2 à « assez d'emphase perçue », le degré 3, enfin, à « beaucoup d'emphase perçue ». Enfin, nous soulignons que la perception d'emphase n'était pas nécessairement liée au type de contour en question, et ceci pour deux raisons : un contour emphatique

pouvait véhiculer peu d'emphase, alors qu'un contour banlieue pouvait en véhiculer beaucoup.

3.1 Résultats de la deuxième partie du test

Pour le dépouillement des résultats de la deuxième partie du test, nous avons d'abord calculé le nombre de réponses par stimulus, à savoir le score qu'ont obtenu les entrées « plutôt emphatique », « plutôt banlieue », ou « je ne sais pas » pour chaque extrait proposé. Nous avons aussi calculé le pourcentage pour avoir une idée du degré de consensus manifesté par les juges dans leur perception des stimuli. Ensuite, nous avons mesuré la significativité statistique des résultats obtenus par l'exécution d'un test chi-deux³³, pour vérifier la « fiabilité »³⁴ du consensus manifesté par la majorité des juges. Enfin, nous avons calculé la moyenne des réponses par stimulus concernant le degré d'emphase perçu.

Sur une base de 100 stimuli, 59 ont produit des résultats statistiquement significatifs. C'est-à-dire que pour 59 stimuli sur 100, le consensus manifesté par la majorité des juges est significatif (voir : annexe 9). Sur la base de ces résultats-là, 17 extraits ont été évalués comme étant plutôt emphatiques, avec un degré d'emphase perçu de 1,48³⁵ (sur une échelle de 3), et 42 extraits ont été évalués plutôt banlieue, avec un degré d'emphase perçu de 1,67³⁶ sur 3 (fig. 13 et 14). Bien que les résultats soient statistiquement significatifs en ce qui concerne le degré d'emphase perçu, un test ANOVA à deux facteurs a révélé que l'interaction entre les deux distributions

³³ Le test du chi-deux est un test qui permet de montrer la significativité statistique d'une distribution en fréquence donnée par rapport à une distribution en fréquence théorique. Il permet alors d'écarter l'hypothèse nulle, c'est-à-dire le fait qu'une distribution donnée soit le produit du hasard. Par rapport au test binomial, utilisé pour la première partie, le chi-deux peut s'appliquer à plus de deux variables. Nous rappelons que le seuil de significativité pour les Sciences Humaines est fixé à $p \leq 0,05$ (Voir : Grojean & Dommergues, 2011). Le logiciel R est un logiciel de statistique gratuit et disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.r-project.org>.

³⁴ Le fait de considérer comme fiables des données qui se sont avérées statistiquement significatives ne veut pas dire que les autres données sont à exclure. Comme nous l'avons dit, le seuil de significativité statistique sert à écarter l'hypothèse nulle, c'est-à-dire le fait qu'une distribution donnée soit le produit du hasard. C'est la raison pour laquelle, par exemple, nous avons décidé de comptabiliser, parmi les résultats statistiquement significatifs, les quelques réponses qui ont obtenu une évaluation à 100% concorde de la part des juges. Bien que celles-ci n'aient pas toujours dépassé le seuil de significativité statistique, elles font état d'une perception unanime.

³⁵ L'exécution d'un test-t à un groupe a confirmé que le résultat est statistiquement significatif ($t 15,310 p = 0,0001$).

³⁶ Le résultat est statistiquement significatif ($t 15,543 p = 0,0001$).

n'atteint pas le seuil de significativité statistique : $F(1,58) = 2,67$ $p < 0,10$. Ce qui peut vouloir dire que les deux types d'extraits véhiculent bien de l'emphase, mais que l'on n'est pas en mesure d'affirmer que les contours banlieue véhiculent significativement plus d'emphase que les contours emphatiques et vice-versa.

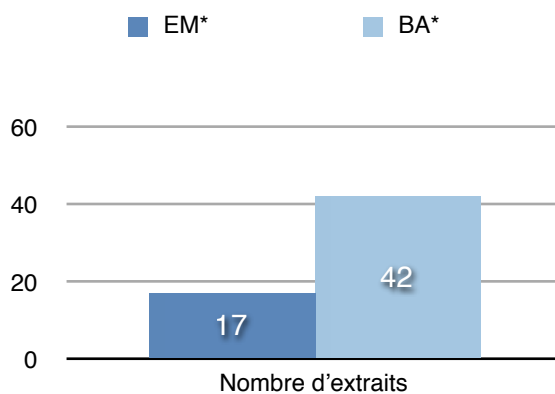


Fig. 13 : Nombre d'extraits évalués comme « emphatiques » (EM*) et « banlieue » (BA*), parmi les résultats statistiquement significatifs³⁷

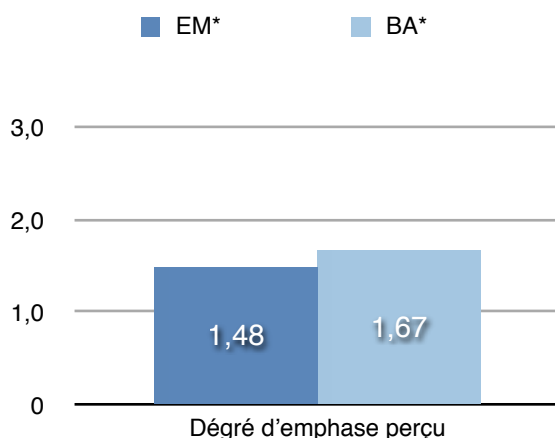


Fig. 14 : Degré d'emphase perçu pour les extraits « emphatiques » (EM*) et « banlieue » (BA*), parmi les résultats statistiquement significatifs

En revanche, pour ce qui concerne le taux de convergence et/ou de divergence des évaluations des juges par rapport à notre travail de pré-étiquetage des données, 32 extraits ont été évalués de façon convergente, 27 de façon divergente. 54% des extraits qui ont reçu un jugement statistiquement significatif ont été évalués de la même façon que nous par nos juges, alors que 46% des mêmes extraits ont été

³⁷ L'astérisque (*) indique que les résultats sont statistiquement significatifs.

évalués de façon différente (fig. 15). Le calcul du kappa score, qui permet de mesurer l'accord inter-annotateurs de corpus, a mis en évidence un accord faible (0,17), mais somme toute pas nul³⁸.

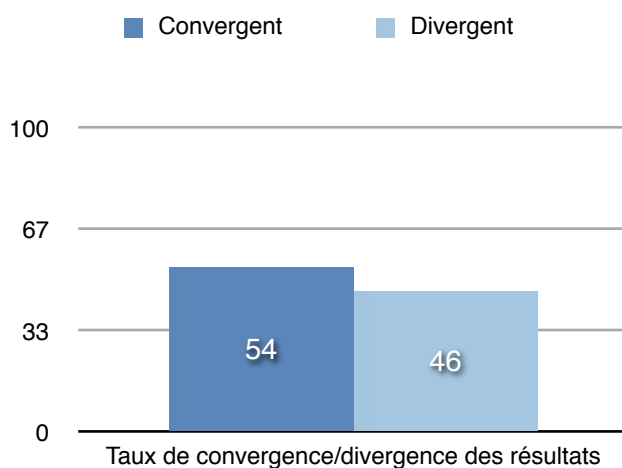


Fig. 15 : Pourcentage du taux de convergence/divergence dans l'évaluation des données entre le chercheur et les juges pour les résultats statistiquement significatifs

Vu le taux moyen de résultats statistiquement significatifs (59 stimuli sur 100), nous avons essayé de prendre en compte tous les résultats obtenus, c'est-à-dire ceux qui ont reçu un jugement statistiquement significatif et ceux qui ne l'ont pas reçu, pour voir si une même tendance se dégage. Tous résultats confondus, 37 extraits ont été évalués comme étant plutôt emphatiques, avec un degré d'emphase perçu de 1,43³⁹ (sur une échelle de 3), et 63 ont été évalués comme étant plutôt banlieue, avec un degré d'emphase perçu de 1,57⁴⁰ (fig. 16 et 17). Encore une fois, l'interaction entre les deux distributions n'atteint pas le seuil de significativité statistique : $F(1,98) = 2,14$ $p < 0,14$.

³⁸ Le kappa score a été calculé à partir du lien suivant : <http://graphpad.com/quickcalcs/kappa2/>.

³⁹ Le résultat est statistiquement significatif (t 19,459 p = 0,0001).

⁴⁰ Le résultat est statistiquement significatif (t 25,138 p = 0,0001).

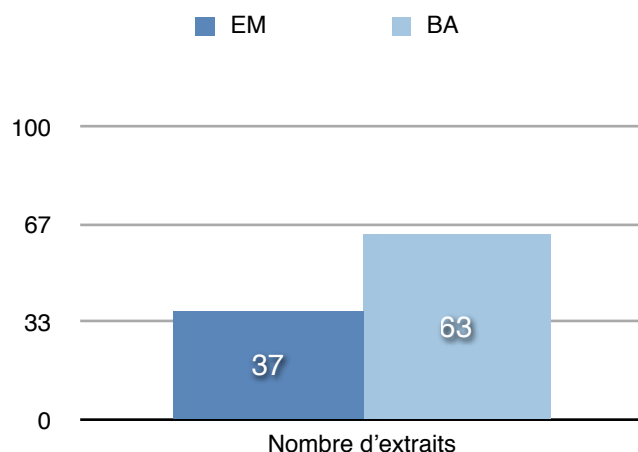


Fig. 16 : Nombre d'extraits évalués comme « emphatiques » (EM) et « banlieue » (BA), tous résultats confondus⁴¹

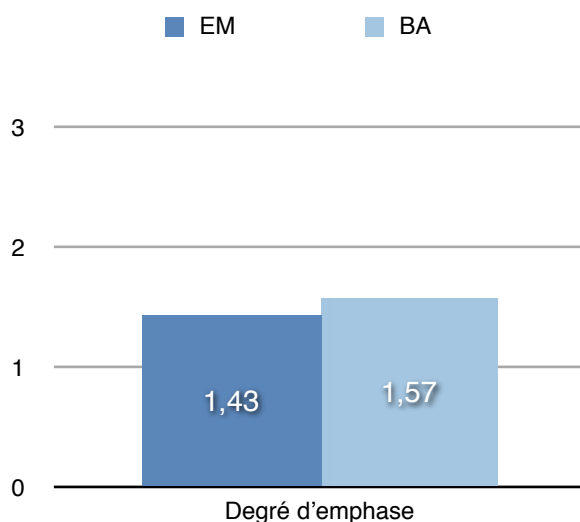


Fig. 17 : Degré d'emphase perçu pour les extraits « emphatiques » (EM) et « banlieue » (BA), tous résultats confondus⁴²

Pour ce qui est du taux de convergence et/ou de divergence des évaluations des juges par rapport à notre travail de pré-étiquetage des données, 57 extraits ont été évalués de façon convergente, 43 de façon divergente. 57% des extraits, tous résultats confondus, ont donc été évalués de la même façon que nous par nos juges alors que 43% des mêmes extraits ont été évalués de façon différente (fig. 18). Le calcul du

⁴¹ Dans ce tableau les résultats statistiquement non significatifs ont été comptabilisés avec ceux qui sont statistiquement significatifs.

⁴² Dans ce tableau les résultats statistiquement non significatifs ont été comptabilisés avec ceux qui sont statistiquement significatifs.

kappa score, qui permet de mesurer l'accord inter-annotateurs de corpus, a mis en évidence cette fois-ci un accord très faible (0,18)⁴³.

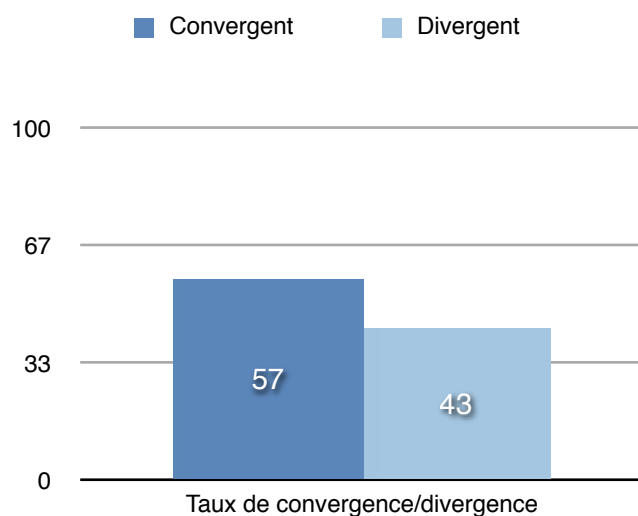


Fig. 18 : Pourcentage du taux de convergence/divergence dans l'évaluation des données entre le chercheur et les juges, tous résultats confondus

Pour terminer, la comparaison des résultats obtenus à partir des réponses statistiquement significatives avec ceux obtenus à partir des réponses statistiquement non significatives ne réserve pas de surprises. Au contraire, elle donne à voir une tendance absolument cohérente et convergente (fig. 19, 20 et 21).

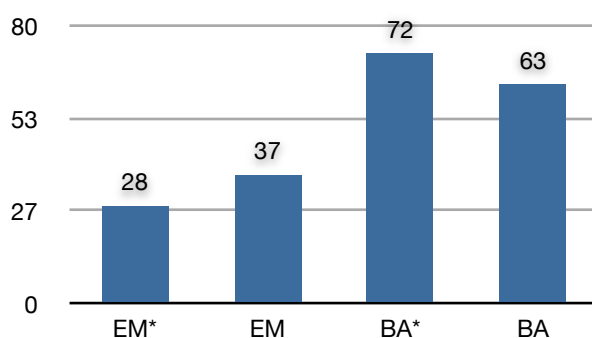


Fig. 19 : Comparaison entre les pourcentages du nombre d'extraits évalués comme « emphatiques » (EM) et comme « banlieue » (BA), pour les résultats statistiquement significatifs (*) et pour tous les résultats confondus

⁴³ Le kappa score a été calculé à partir du lien suivant : <http://graphpad.com/quickcalcs/kappa2/>.

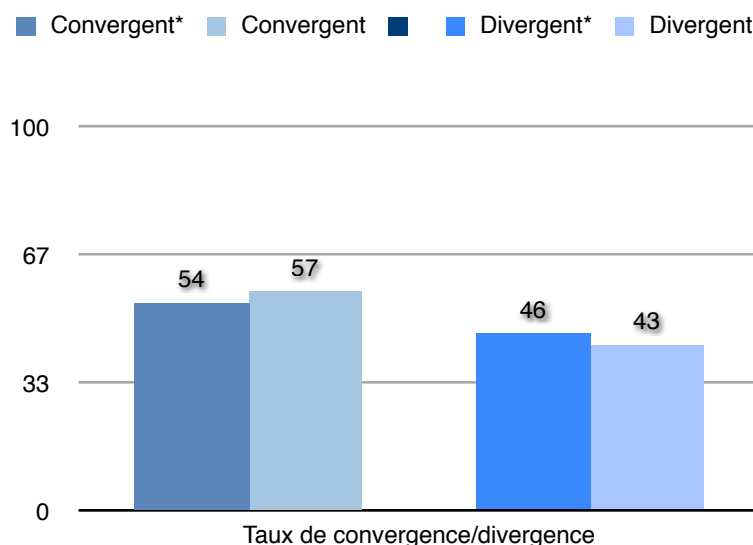


Fig. 20 : Comparaison entre les pourcentages du taux de convergence/divergence dans l'évaluation des données entre le chercheur et les juges, pour les résultats statistiquement significatifs (*) et pour tous les résultats confondus

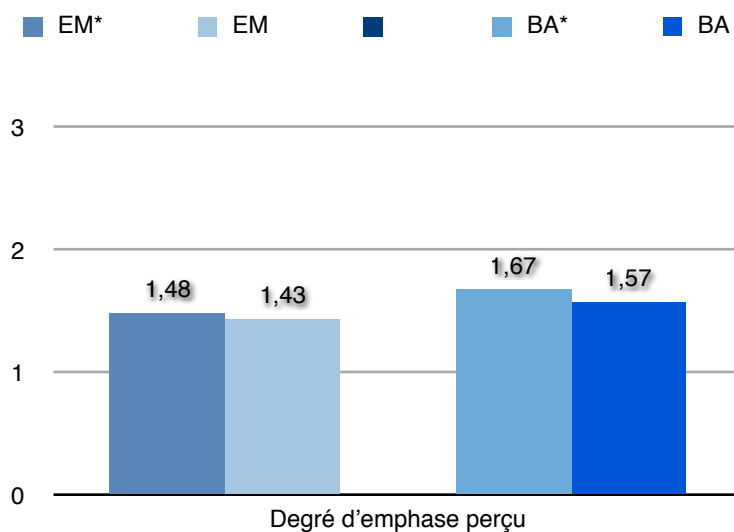


Fig. 21 : Comparaison du degré d'emphase perçu pour les résultats statistiquement significatifs (*) et pour tous les résultats confondus

3.2 Discussion des résultats de la deuxième partie du test de perception

Malgré un taux plutôt moyen de résultats statistiquement significatifs (59% du total), nous nous sommes aperçus que la prise en compte de toutes les réponses, significatives et non significatives, ne modifie pas la tendance globale qui se dessine.

Les résultats de la deuxième partie du test de perception ont montré, en effet, que les juges ne sont que partiellement capables d'opérer une distinction entre des contours intonatifs emphatiques et des contours intonatifs banlieue (seulement pour 59%). Ce qui pourrait suggérer qu'un contour banlieue n'est perçu comme significativement différent d'un contour emphatique que sous certaines conditions, à savoir le cumul de traits produisant un « effet banlieue » dont nous avons parlé plus haut.

Quant au taux de convergence entre le pré-traitement des données de la part du chercheur et l'évaluation de celles-ci de la part des juges, il s'élève à 54% environ pour les résultats statistiquement significatifs, soit 54 contours sur 100 (57%, tous résultats confondus, soit 57 sur 100). Bien que le kappa score ait indiqué un accord inter-annotateurs faible, voire très faible, ce résultat semble néanmoins cohérent par rapport au taux de reconnaissance de la distinction emphatique/banlieue de 59 contours sur 100. D'une part, cela confirme une fois de plus qu'il est difficile, mais somme toute pas impossible, d'opérer une distinction entre des contours emphatiques et des contours banlieue. D'autre part, cela suggère la nécessité de faire appel à une quantité importante de données lors de l'exécution des analyses acoustiques, de façon à atténuer l'impact de biais éventuels et à écarter l'effet du hasard.

Si l'on essaie de nuancer les résultats et de comprendre plus en détail la façon dont se manifeste le degré de consensus des juges (fig. 22), l'on s'aperçoit que la majorité des stimuli ont été évalués avec un degré de consensus manifesté qui se concentre autour des 50-60% (43 stimuli sur 100) et que seulement 13 stimuli ont, en revanche, été évalués avec un degré de consensus manifesté de 90-100%.

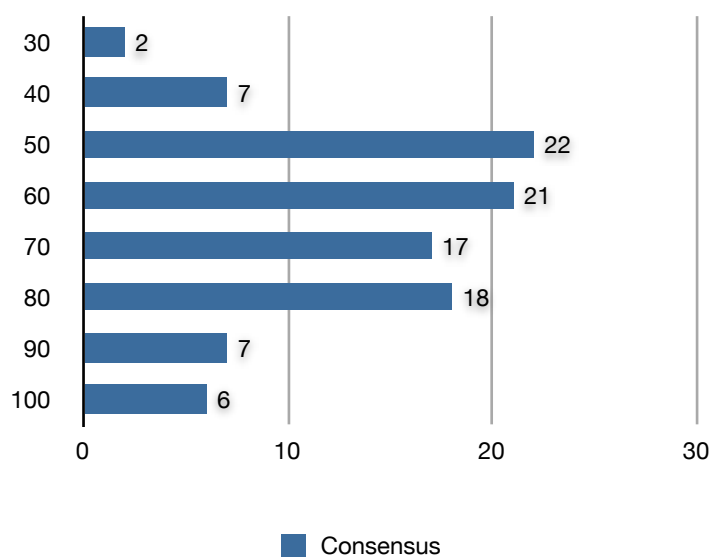


Fig. 22 : Degré de consensus manifesté par les juges, tous résultats confondus

Les 7 stimuli qui ont fait l'objet d'une évaluation unanime de la part des juges, avec un degré de consensus manifesté de 100%, ont tous été perçus comme étant des contours banlieue (dorénavant BA). Les stimuli évalués avec un degré de consensus de 90% ont en grande partie été perçus comme des BA (5 sur 7). Les stimuli évalués avec un degré de consensus manifesté de 50% ont été, en revanche, perçus comme étant en partie des BA (12 sur 22) et en partie des contours emphatiques (dorénavant EM) (10 sur 22). Les 2 stimuli évalués avec un degré de consensus de 30%, enfin, ont tous été perçus comme des EM. La tendance qui se dessine semble alors être sans équivoque : plus le consensus manifesté des juges est élevé, plus les contours intonatifs sont perçus comme des BA. Et inversement, moins le consensus manifesté par les juges est élevé, plus les contours sont évalués comme des EM (fig. 23).

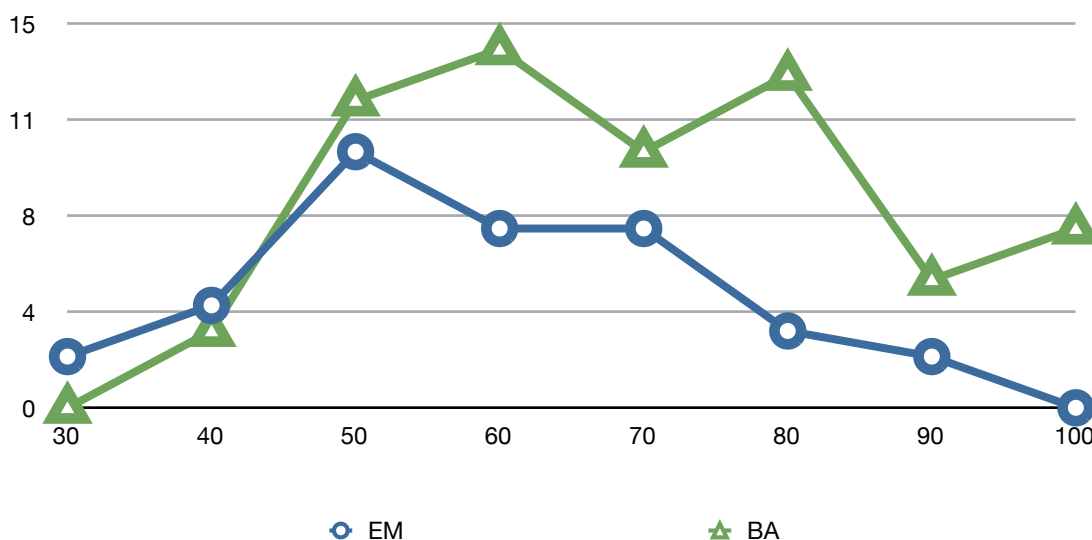


Fig. 23 : Degré de consensus manifesté par les juges, en relation avec le type d'évaluation « emphatique » (EM) ou « banlieue » (BA), tous résultats confondus.

L'écoute et la comparaison des extraits évalués par nos juges selon le degré de consensus manifesté nous a permis, non sans surprise, de constater qu'au fur et à mesure que le degré de consensus augmente, les contours intonatifs se caractérisent par un accent de plus en plus marqué (« fort »), à savoir le taux de montée et de descente de F_0 est plus important et l'intensité est accrue. À l'inverse, au fur et à mesure que le degré de consensus diminue, l'accent est plus « faible », dans le sens où les contours intonatifs montants-descendants donnent à voir une montée et une descente mélodiques moins importantes et l'intensité s'avère diminuée. Plus l'accent est « fort », donc, plus il est associé à des contours intonatifs banlieue et plus le jugement est unanime. Plus l'accent est « faible », plus il est associé à des contours emphatiques et moins le jugement est unanime. Un accent « moyen », enfin, est associé en partie à des contours banlieue et en partie à des contours emphatiques, avec un degré de consensus qui est lui aussi moyen.

La perception des juges semble alors non seulement reconstituer, par le degré de consensus manifesté, un continuum qui va de contours plutôt emphatiques vers des contours plutôt banlieue, mais elle semble aussi clairement associer l'accent le moins « fort » avec des contours emphatiques et l'accent le plus « fort » avec des

contours banlieue. Aussi la perception de contours BA s'accompagne-t-elle d'un degré d'emphase perçu plus important (1,67 pour les BA contre 1,48 pour les EM).

4. Conclusion : un seul type de contour ?

Une vue d'ensemble sur l'intégralité du test de perception montre que les résultats de la deuxième partie s'avèrent comparables à ceux obtenus dans la première partie, lors du test en parole filtrée, pour lesquels le degré d'emphase perçu s'élevait à 1,40 (sur 3) pour les extraits emphatiques et banlieue confondus. Donc malgré une évaluation plutôt prudente de la part des juges, les stimuli BA sont perçus comme véhiculant de l'emphase au même titre que les stimuli EM, voire davantage.

Dès lors, les contours emphatiques et banlieue ne seraient donc plus à voir comme deux phénomènes différents et distincts dans les représentations des locuteurs, mais comme un seul et même phénomène se situant sur un continuum, compte non tenu des évaluations sociales associées, bien entendu. La perception des différences relève moins de traits spécifiques et identifiables que d'un effet de cumul de traits obéissant à des paramètres communicationnels et interactionnels tels que la proximité ou l'implication des locuteurs en interaction. Il reste à établir dans quelle mesure la réalité acoustique, que nous analyserons dans le chapitre suivant, confirmera ou infirmera la perception des locuteurs.

CHAPITRE 7

Vers une modélisation acoustique des contours intonatifs « emphatiques » et/ou « banlieue »

Les analyses du chapitre précédent ont montré que d'un point de vue perceptif les contours « emphatiques » et « banlieue » ne sont pas à considérer comme deux phénomènes totalement différents et distincts, mais comme un seul et même phénomène se situant sur un continuum, dont les différences relèvent moins de traits spécifiques et clairement identifiables que d'un effet de cumul obéissant à des paramètres communicationnels et interactionnels tels que la proximité ou l'implication des locuteurs.

Dans ce chapitre nous nous pencherons désormais sur les aspects acoustiques des deux types de contours, dans un souci de modélisation et de comparaison, de façon à voir si la réalité acoustique nous permettra de confirmer ou d'infirmer les résultats issus de la perception.

1. Matériels et méthodes

À partir du corpus de travail décrit dans le chapitre 5, nous avons procédé à la sélection d'un total de 593 contours intonatifs montants-descendants, dont 391 ont été labellisés « emphatiques » (EM) et 202 « banlieue » (BA)¹.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, le travail d'annotation des contours s'est fait en partie en fonction de l'évaluation des 72 juges

¹ Notre choix de ne pas recourir à une groupe témoin « externe » pour l'annotation de contours emphatiques est délibéré. Depuis Labov (1972), on sait qu'il n'existe pas de locuteurs monostyle. En ce sens, les jeunes de banlieue sont aussi légitimes que n'importe quel locuteur du français standard (à supposer qu'un tel locuteur existe). Une comparaison « interne » n'est pas seulement possible, elle est aussi plus intéressante et pertinente, pour nos objectifs, qu'une comparaison s'appuyant seulement sur des catégories externes (voir : chapitre 3).

retenus pour notre test de perception (100 contours sur 593) et en partie en fonction de notre propre perception. Notre souhait était, en fait, de fonder l'annotation entièrement sur la perception des juges. Cependant, nous nous sommes rapidement rendu compte de l'impossibilité d'une telle démarche, notamment à cause du long travail de préparation et de traitement des résultats que demande la mise en place d'un test de perception ainsi qu'à cause de l'effort cognitif considérable demandé aux juges, qui se sont prêtés bénévolement à ce genre d'expériences.

Tout comme pour notre première étude pilote (voir : chapitre 3), nous avons opté pour une annotation de la courbe intonative en trois points : le début de la montée intonative (*point_1*), le sommet (*point_2*) et la fin de la descente (*point_3*), qui correspondent aux points *em1*, *em2*, *em3* et/ou *ba1*, *ba2* et *ba3* dans les fig. 1, 2 et 3). Les trois dernières syllabes du groupe prosodique sur lequel portent les contours intonatifs ont aussi été segmentées et transcrites en alphabet SAMPA² : *syll_2* correspond à la syllabe antépénultième, *syll_1* correspond à la pénultième, *syll_0* à la dernière (fig. 3).

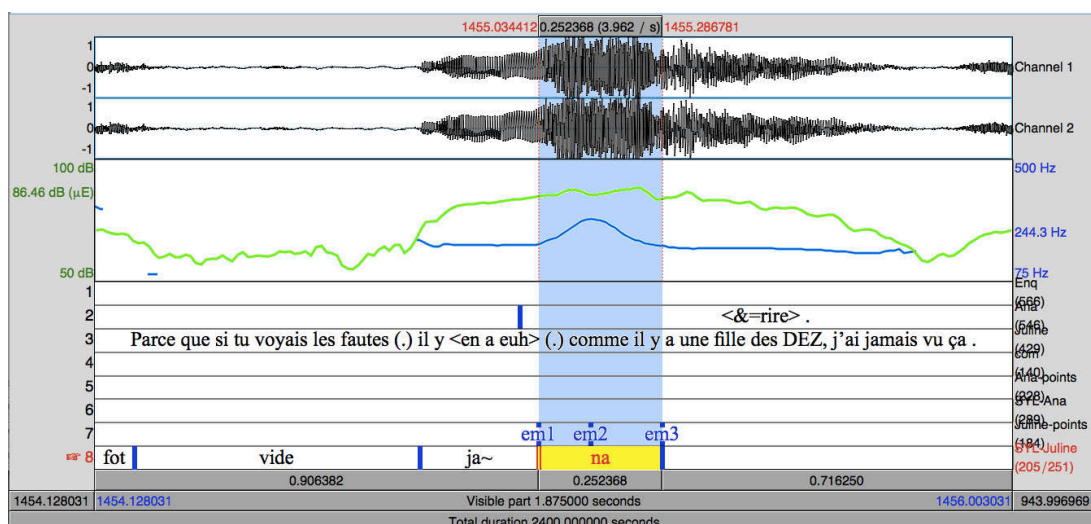


Fig. 1 : Exemple d'annotation en trois points d'un contour « emphatique »³

² L'alphabet SAMPA (*Speech Assessment Methods Phonetic Alphabet*) est un jeu de caractères phonétiques conçu pour des ordinateurs utilisant les caractères ASCII, basé sur l'Alphabet Phonétique International (API). Par rapport à l'API, il présente l'avantage de pouvoir s'écrire sans avoir recours à un clavier spécial ou à des symboles. Pour l'ensemble des caractères SAMPA français, voir : <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/french.htm>.

³ En bleu, la courbe intonative ; en vert, l'intensité. Tire 7 : annotation en trois points ; tire 8 : segmentation en syllabes, transcrites en alphabet SAMPA.

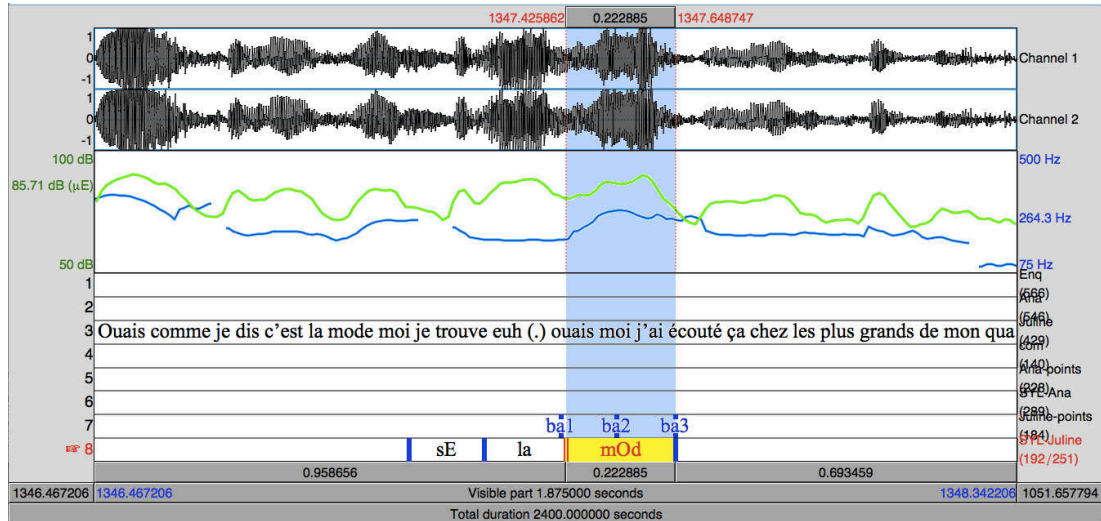


Fig. 2 : Exemple d'annotation en trois points d'un contour « banlieue »⁴

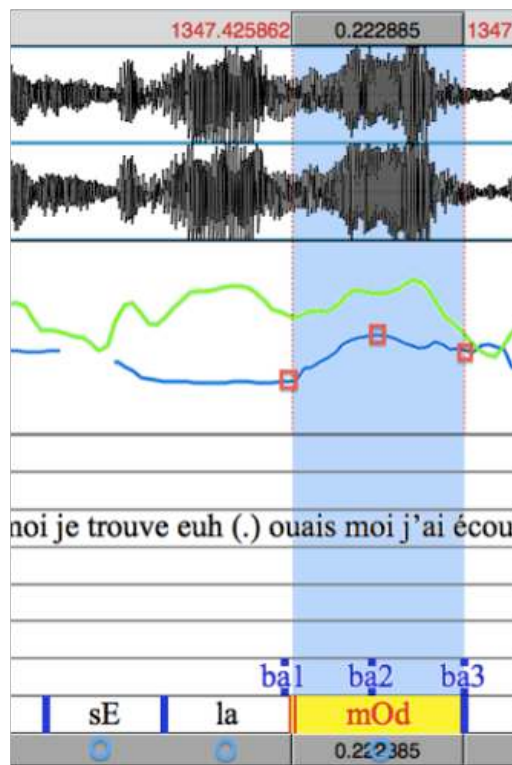


Fig. 3 : Détail de l'annotation en trois points et de la segmentation en syllabes d'un contour « banlieue »⁵

⁴ En bleu, la courbe intonative ; en vert, l'intensité. Tire 7 : annotation en trois points ; tire 8 : segmentation en syllabes, transcrites en alphabet SAMPA.

⁵ En bleu, la courbe intonative ; en vert, l'intensité. Carrés : points de la courbe mélodique correspondant à l'annotation en trois points (*ba1*, *ba2*, *ba3*) ; cercles : correspondent, de droite à gauche, à la dernière syllabe (*syll_0*), la pénultième (*syll_1*) et l'antépénultième (*syll_2*).

La sélection et l'annotation des contours intonatifs ont été faites manuellement, sous *Praat*, après plusieurs écoutes et observations fines de l'intégralité du corpus de travail. Le *pitch*⁶ de chaque point annoté a également été vérifié et corrigé manuellement, de façon à éviter tout saut d'octave et d'autres erreurs de détection (fig. 4).

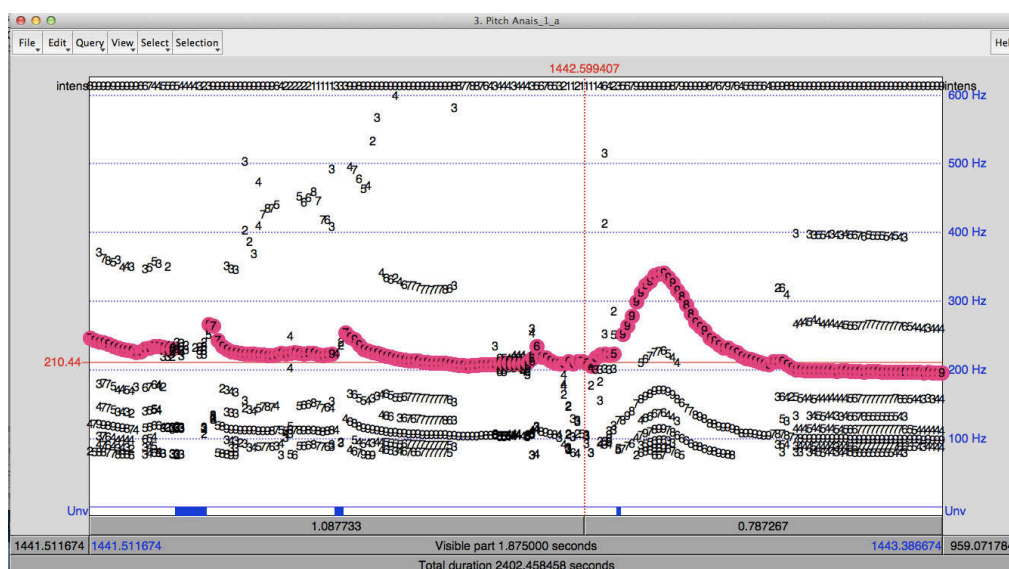


Fig. 4 : Exemple de fenêtre de *pitch* dans Praat⁷

La valeur des différents points (1779 au total) ainsi annotés, vérifiés et corrigés, a ensuite été extraite et convertie en demi-tons (dt). La conversion en demi-tons s'est avérée nécessaire à cause des différences entre les voix masculines et féminines. Ces dernières sont beaucoup plus aiguës par rapport aux voix masculines. La conversion en demi-tons permet alors d'obtenir des données comparables⁸. L'annotation en trois points nous a également permis d'extraire la valeur temporelle des différents points, exprimée en secondes.

À partir donc des données ainsi extraites et converties, nous avons calculé :

⁶ Le *pitch*, dans *Praat*, est la valeur en hertz de la fréquence fondamentale (F₀). Il se peut que cette valeur soit biaisée par la présence de bruit de fond dans l'enregistrement ou par d'autres facteurs imprévisibles. D'où la nécessité d'une vérification fine et manuelle, de façon à éviter les sauts d'octave et/ou des erreurs de détection susceptibles de fausser les analyses.

⁷ Les pastilles roses représentent les différents points qui constituent la courbe intonative ; les chiffres noirs représentent les octaves. Par cette fenêtre, il est possible de vérifier et éventuellement de corriger les erreurs de détection en cliquant manuellement sur les pastilles.

⁸ La voix masculine est plus grave et se situe autour de 120 Hz. La voix féminine est plus aiguë et se situe à l'octave supérieure, soit autour de 240 Hz (voir : Léon, 2007 : 81).

- le taux de montée intonative, à savoir l'écart tonal qui existe entre le début de la montée et son sommet (*point_2 - point_1*) ;
- le taux de chute intonative, à savoir l'écart tonal qui existe entre le sommet la fin de la descente (*point_3 - point_2*) ;
- la durée globale du contour intonatif (*point_3 - point_1*) ;
- la durée des trois syllabes segmentées (dernière, pénultième et antépénultième) pour chaque contour.

Les résultats obtenus ont servi de base aux analyses statistiques que nous détaillerons plus bas. Toutes les opérations d'extraction et de calcul ont été faites automatiquement, grâce à un script créé à cet effet (voir : Paternostro & Goldman, sous presse).

2. Modélisation de contours « emphatiques » et/ou « banlieue »

Dans les chapitres 2 et 6, nous avons déjà attiré l'attention sur la ressemblance qui existe entre les contours montants-descendants typiquement associés à l'accent des jeunes de la banlieue parisienne et les contours emphatiques du français standard, qui semblent se caractériser par le même patron mélodique à deux détails près : ces derniers seraient plus longs et présenteraient une montée et une descente mélodiques moins abruptes par rapport aux contours banlieue (fig. 5).

Contours « banlieue »	Contours « emphatiques »
Mouvement ample de F_0	Mouvement ample de F_0
Montée et chute abrupte de F_0	Chute abrupte de F_0
Moins long	Plus long
Montée intonative alignée sur l'avant-dernière syllabe	Montée intonative alignée sur la dernière syllabe

Fig. 5 : Comparaison des caractéristiques acoustiques des contours intonatifs « emphatiques » et « banlieue » dans la littérature⁹

⁹ Voir : Fagyal (2005) ; Stewart & Fagyal (2005 : 244), Lekha-Lemarchand (2007 : 98-99), Di Cristo (1998).

Néanmoins, ce rapprochement n'est qu'une hypothèse, qui n'a pas encore été validée par des analyses acoustiques.

Les analyses perceptives du chapitre précédent ont, en effet, montré que les contours « emphatiques » (dorénavant EM) et « banlieue » (dorénavant BA) ne sont pas perçus comme deux phénomènes distincts, mais comme un seul et même phénomène se situant sur un continuum, dont la perception des différences relève d'un effet de cumul de traits obéissant à des paramètres communicationnels et interactionnels tels que la proximité et l'implication des locuteurs. Nos juges, en effet, avaient pu opérer une distinction statistiquement significative entre les deux types de contours pour seulement 59 contours sur 100. Ce qui suggère que pour les 41 contours restants une distinction était difficile à opérer.

Notre hypothèse est donc que, même au niveau acoustique, les contours intonatifs EM et BA ne se caractérisent pas par des traits acoustiques spécifiques tels qu'on puisse les considérer comme deux phénomènes totalement distincts.

C'est pourquoi nous avons décidé d'entreprendre des analyses à la fois acoustiques et statistiques visant à la modélisation des deux types de contours, dans le but de mettre en lumière leurs similarités et leurs différences.

3. Présentation des résultats : « emphatique » vs. « banlieue » ?

Dans un premier temps, nous analyserons et nous comparerons le taux de montée et de chute mélodique des contours EM et des contours BA, ainsi que la durée globale des segments sur lesquels portent les contours concernés. Le choix de nos analyses repose sur les différences supposées qui ont été avancées dans la littérature et que nous avons résumées dans la fig. 5. Dans un deuxième temps, nous essaierons d'affiner les analyses, en nous focalisant notamment sur l'alignement des contours intonatifs par rapport aux syllabes ainsi qu'au calcul de la vitesse de montée et de descente mélodiques.

3.1 Taux de montée et de chute mélodique

Pour ce qui concerne le calcul et la comparaison du taux de montée mélodique dans les contours EM et BA, à savoir la différence entre le début de la montée et le sommet, les fig. 6 et 7 nous montrent que les contours EM présentent un taux de montée de 4,62 dt (E.T. 2,3)¹⁰ et que les BA présentent un taux de montée de 5,56 dt (E.T. 2,59)¹¹.

Montée mélodique		E. T.	Différence
EM	4,621	2,306	0,947
BA	5,568	2,592	

Fig. 6 : Moyenne du taux de montée mélodique pour les contours EM et BA

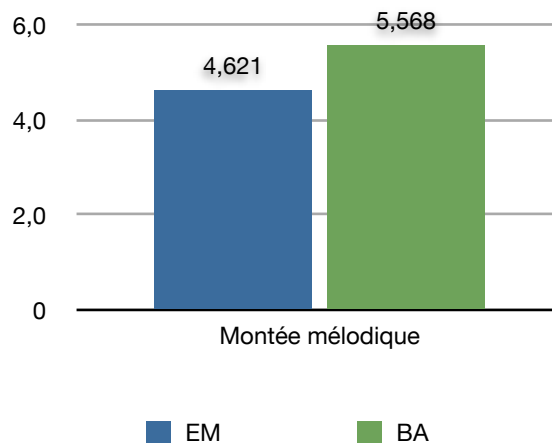


Fig. 7 : Histogramme du taux de montée mélodique pour les contours EM et BA

En ce qui concerne la chute mélodique (fig. 8 et 9), les contours EM présentent un taux de chute mélodique de -4,03 dt (E.T. 1,95) et les BA un taux de chute mélodique de -4,74 dt (E.T. 2,42)¹².

¹⁰ Voir le chapitre sur les études pilotes (chapitres 4 et 6) pour les symboles et les explications des tests statistiques.

¹¹ Le test ANOVA montre que les résultats sont statistiquement significatifs : $F(1,592) = 22,212$; $p < 0,0001$.

¹² Le test ANOVA montre que les résultats sont statistiquement significatifs : $F(1,592) = 15,717$; $p < 0,0001$.

Chute mélodique		E. T.	Différence
EM	-4,030	-1,955	0,711
BA	-4,741	-2,420	

Fig. 8 : Moyenne du taux de chute mélodique pour les contours EM et BA

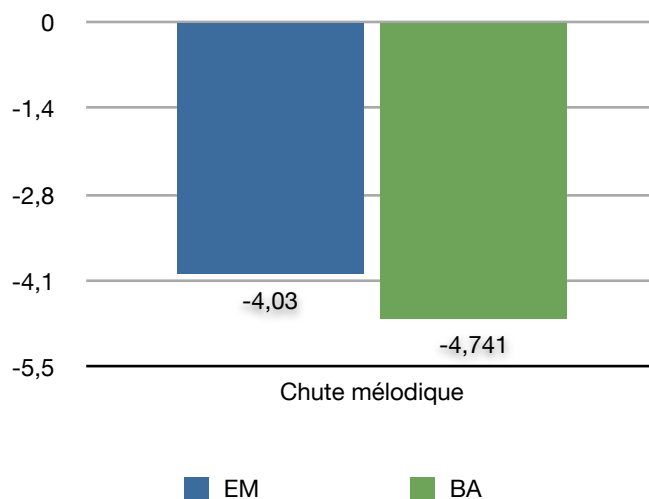


Fig. 9 : Histogramme du taux de chute mélodique pour les contours EM et BA

Bien qu'affichant des résultats significativement différents, les taux de montée et de chute mélodique des contours EM et BA ne diffèrent que d'une valeur inférieure à un demi-ton. Nous reviendrons sur ces résultats plus loin, dans la partie consacrée à la discussion, notamment pour voir si une telle différence est susceptible d'être perçue ou pas.

3.2 Durée des contours EM et BA

Pour ce qui concerne la durée globale des contours intonatifs, nous nous sommes fondé sur la durée du segment sur lequel porte le contour intonatif, soit la différence des valeurs temporelles entre la fin du contour (*point_3*) et le début (*point_1*),

exprimée en secondes (s). Vu la quantité importante de données à notre disposition, nous n'avons pas estimé nécessaire le recours à la normalisation¹³.

Nos résultats montrent que les contours EM ont une durée moyenne de 0,240 s alors que les BA ont durée moyenne de 0,233 s. Leur différence est donc moindre et n'est pas statistiquement significative (fig. 10 et 11)¹⁴.

Durée globale		E. T.	Différence
EM	0,240	0,075	0,007
BA	0,233	0,077	

Fig. 10 : Durée moyennes des contours EM et BA

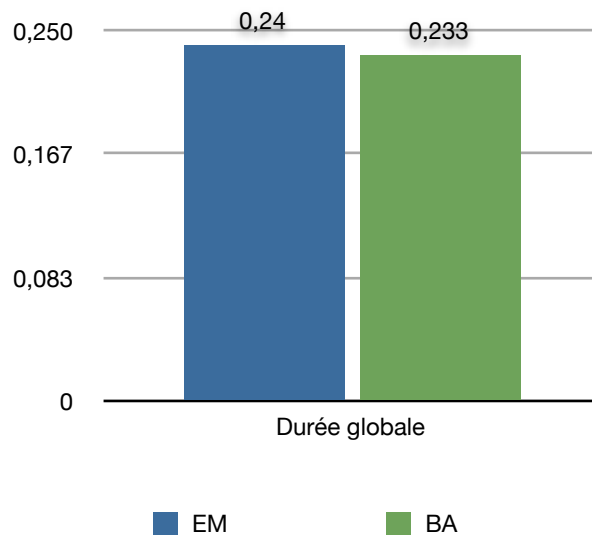


Fig. 11 : Histogramme de la durée des contours EM et BA

Nous avons essayé d'affiner les résultats et avons remarqué que, malgré l'absence de différence en ce qui concerne la durée globale des deux types de contours, la durée de la chute mélodique est de 0,036 s plus longue pour les contours EM par rapport aux contours BA. Les résultats sont statistiquement significatifs ($p < 0,01$). Il s'agit

¹³ La normalisation est une opération qui permet de neutraliser la variation individuelle dans l'analyse de données souvent très diversifiées entre elles et qui permet donc la comparaison inter-locuteurs. Elle s'avère nécessaire spécialement lorsque l'on a affaire à une petite quantité de données.

¹⁴ $F(1,592) = 1,316$; $p > 0,2518$.

d'une différence moindre, qui n'a pas d'impact sur la durée globale des contours intonatifs, mais qui mérite néanmoins d'être approfondie. Nous y reviendrons plus loin.

3.3 Durée syllabique et allongement de la pénultième

Les résultats obtenus jusqu'à présent semblent suggérer que les contours EM et BA ne se différencient pas en ce qui concerne la durée globale du segment sur lequel ils portent. Pour affiner les résultats, nous nous penchons alors sur le calcul de la durée syllabique, notamment en ce qui concerne l'éventuel allongement de la syllabe pénultième, souvent donné comme un trait particulièrement saillant des contours banlieue dans la littérature (voir : chapitre 2).

En ce qui concerne l'allongement de la syllabe pénultième, nous avons calculé le pourcentage de son allongement par rapport à la dernière syllabe. Nous rappelons, en effet, que le français étant une langue oxytonique, dont l'accent porte toujours sur la dernière syllabe prononcée (voir : chapitre 1), celle-ci est d'habitude deux fois plus longue que les syllabes inaccentuées (voir : Delattre, 1966b).

Nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer l'existence d'un allongement significatif de la syllabe pénultième. Les contours BA semblent néanmoins se caractériser par une syllabe pénultième plus longue de 18 % par rapport aux contours EM ($p < 0,01$), mais qui en aucun cas ne dépasse la durée de la dernière syllabe accentuée. Les contours BA se caractérisent donc par une syllabe pénultième légèrement allongée par rapport aux contours EM, mais aucun allongement par rapport à la dernière syllabe accentuée n'a pu être relevé. Nous nous demanderons alors si la perception d'un allongement de la syllabe pénultième n'est pas plutôt marquée par des paramètres autres que la durée.

3.4 Alignement de la courbe intonative

À partir de la division en syllabes décrite plus haut, nous avons cherché à savoir si le début de la montée intonative se produit majoritairement sur la dernière syllabe du

groupe prosodique¹⁵ (*syll_0*), sur l'avant-dernière syllabe (*syll_1*) ou bien sur l'antépénultième (*syll_2*) pour les deux types de contours. Les études existantes, en effet, font état de résultats discordants. Le début de la montée intonative se situe toujours sur la dernière syllabe dans le corpus rouennais de Lehka-Lemarchand (2007 : 92) alors qu'elle se situe sur l'avant-dernière dans le corpus parisien de Fagyal (2005 : 98-101).

Nos résultats montrent (fig. 12) que pour les contours EM, la montée intonative s'aligne majoritairement sur la dernière syllabe du groupe prosodique ou *syll_0* (51% des cas), alors que pour les contours BA, celle-ci s'aligne plutôt sur l'avant-dernière ou *syll_1* (64,0% des cas)¹⁶.

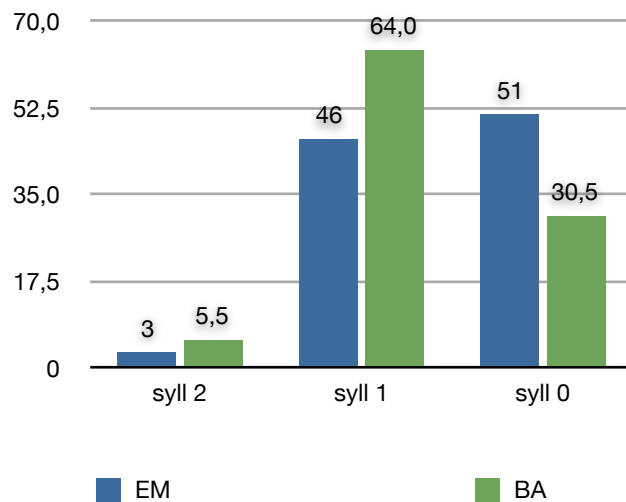


Fig. 12 : Alignement du début de la montée intonative pour les contours EM et BA
syll_0 = dernière syllabe du groupe prosodique ; *syll_1* = syllabe pénultième ;
syll_2 = syllabe antépénultième

Les résultats ne sont pourtant pas faciles à interpréter. Bien qu'ils aient permis de dégager une tendance majoritaire, celle-ci n'est pas exclusive. En effet, la montée intonative se produit à partir de l'avant-dernière syllabe du groupe prosodique dans 46% des cas pour les contours EM, et sur la dernière syllabe dans 30,5% des cas pour les contours BA. Enfin, seulement dans 3% des cas pour les contours EM et dans 5,5% des cas pour les contours BA, la montée intonative se produit à partir de la

¹⁵ Voir : chapitre 1, pour une définition du groupe prosodique.

¹⁶ Les résultats sont statistiquement significatifs ($p < 0,01$).

syllabe antépénultième. Encore une fois, il nous paraît difficile d'opérer une distinction nette entre des contours EM, pour lesquels la montée intonative se produirait exclusivement sur la dernière syllabe, et des contours BA, pour lesquels la montée intonative se produirait seulement sur l'avant-dernière. Force est de constater qu'une quantité non négligeable des deux types de contours (46% pour les EM et 30,5% pour les BA) donnent à voir la tendance opposée.

Pour affiner les résultats, nous avons alors calculé la position temporelle de l'alignement du *point_1* (début de la montée intonative), du *point_2* (sommet) et du *point_3* (fin de la chute intonative) des contours EM par rapport aux contours BA (voir : fig. 3, pour la position des points 1 et 3 sur la courbe mélodique). Les résultats montrent que la montée intonative des contours EM est plus tardive par rapport à celle des contours BA (18%). Le sommet est aussi atteint 5,8% plus tardivement pour les EM par rapport aux BA. Enfin, la descente intonative est elle aussi plus tardive (3%) pour les EM que pour les BA. Les résultats sont statistiquement significatifs ($p < 0,01$).

Pour terminer, nous avons calculé et comparé la vitesse de la montée et de la chute intonatives pour les contours BA et EM, suivant la formule demi-ton par seconde (st/s). Il en résulte que les contours BA montent plus rapidement (10,5 st/s) et descendent plus rapidement (12,7 st/s) que les contours EM. Les résultats sont statistiquement significatifs ($p < 0,01$). Nous reviendrons sur ce dernier point lors de la discussion.

4. Discussion des résultats

Pour résumer, les contours BA semblent être plus amples que les contours EM, c'est-à-dire qu'ils semblent monter plus haut et descendre plus bas. Les contours BA sont aussi plus courts, particulièrement en ce qui concerne la durée de la descente intonative, qui est plus courte par rapport à celle des contours EM. En revanche, la syllabe pénultième est plus longue pour les BA que pour les EM, sans pour autant dépasser la durée de la dernière syllabe accentuée. Les contours BA et EM, enfin, se

caractérisent tous les deux par un alignement précoce de la montée intonative sur la syllabe pénultième, même si les BA s'alignent significativement plus en avant que les EM. De la même façon, les EM font état d'un alignement tardif de la descente intonative sur la dernière syllabe par rapport aux BA. L'alignement précoce de la montée et de la descente intonatives des contours BA s'accompagnent également d'une plus grande rapidité. Les contours BA montent et descendent, en effet, plus rapidement que les EM.

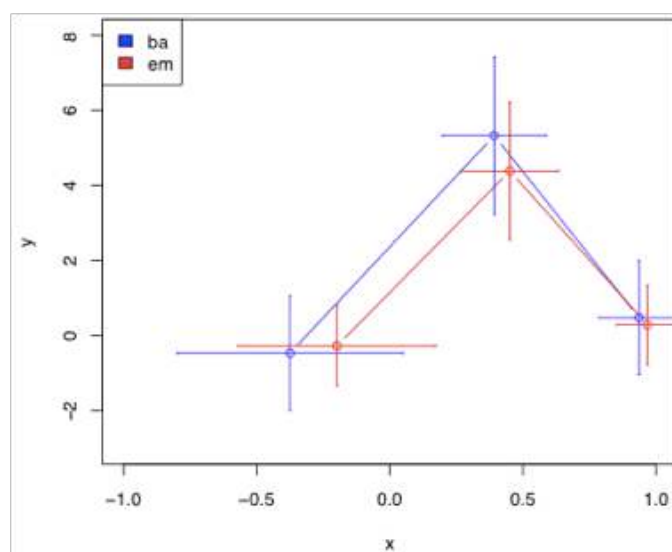


Fig. 13 : Modélisation acoustique des contours BA (en bleu) et EM (en rouge), par rapport à la dernière syllabe (normalisée entre 0,0 et 1,0 en abscisses) et à la pénultième (entre -1,0 et 0,0, toujours en abscisses).

En ordonnées est représenté l'écart tonal (en demi-tons). Le point de référence de la courbe intonative est fixé sur le début de la montée. Les croix représentent la moyenne (branche horizontale) et l'écart-type (branche verticale) dans les dimensions temporelle (en abscisses) et tonale (en ordonnées).

La fig. 13 représente une première tentative de modélisation des deux types de contours intonatifs (EM et BA), sur la base d'environ 600 occurrences annotées. Elle montre bien les différences qui existent entre les contours EM et BA, en ce qui concerne la montée et la descente intonatives ainsi que l'alignement précoce sur la syllabe pénultième. Ces différences, bien qu'elles soient statistiquement significatives, s'avèrent néanmoins moindres. Les BA présentent, en effet, une montée et une descente supérieures de seulement 1 dt environ par rapport aux EM. Bien que les BA fassent état d'un alignement précoce de la montée intonative par rapport aux EM, les deux types de contours s'alignent sur la même syllabe, avec une

différence temporelle de seulement 18%. Il reste donc à savoir si ces différences, bien que moindres, sont susceptible d'être perçues par les usagers.

Pour répondre à cette question, nous essayons d'une part de calculer le seuil de *glissando*, pour savoir si l'écart tonal de montée et de chute atteint le seuil de perception établi par des études antérieures. D'autre part, nous nous penchons sur la comparaison de la modélisation de nos contours avec celle d'un groupe de contrôle, à savoir des contours intonatifs de continuation (dorénavant CONT)¹⁷, pour savoir si les contours EM et BA s'avèrent différents par rapport à des contours « de base », considérés comme « banals » en français standard.

Le seuil de *glissando* a fait l'objet de plusieurs études (voir : Rossi, 1978 ; 1979). Il permet d'établir à partir de quel moment un mouvement mélodique peut être perçu comme montant ou descendant ou, dans tous les cas, comme différent par rapport à un ton plat ou statique. t'Hart *et al.* (1989), en résumant les études précédentes, ont mis au point une formule qui permet de calculer le seuil de *glissando* en demi-ton par seconde (dt/s). L'application d'une telle formule permet de calculer la vitesse avec laquelle la F_0 d'un contour intonatif d'une durée donnée doit évoluer pour être perçue en tant que *glissando*. Le seuil a été fixé à 0,16 st/t² (t² correspond à « secondes »).

Seuil de <i>glissando</i>	
CONT	0,61
EM	0,67
BA	0,83

Fig. 14 : Seuil de *glissando* pour les contours CONT, EM et BA.

Les résultats montrent que le seuil de *glissando* montant est largement atteint pour les trois types de contours. Bien que la différence ne soit pas considérable, les BA sont susceptibles d'être perçus significativement plus montants que les contours EM de 0,16 st/t² ($p < 0,05$). La comparaison avec les CONT permet de montrer que les contours BA sont effectivement plus saillants que les contours de continuation du

¹⁷ Voir : chapitre 1.

français standard, alors que les contours EM, bien que plus montants que les CONT, ne se démarquent pas vraiment. En revanche, les résultats ne sont pas statistiquement significatifs pour la chute intonative.

En ce qui concerne la comparaison avec le groupe de contrôle, nous avons procédé à l'annotation de 119 contours intonatifs de continuation (CONT) en deux points, sur le modèle de ce que nous avons fait plus haut pour les contours EM et BA (fig. 15).

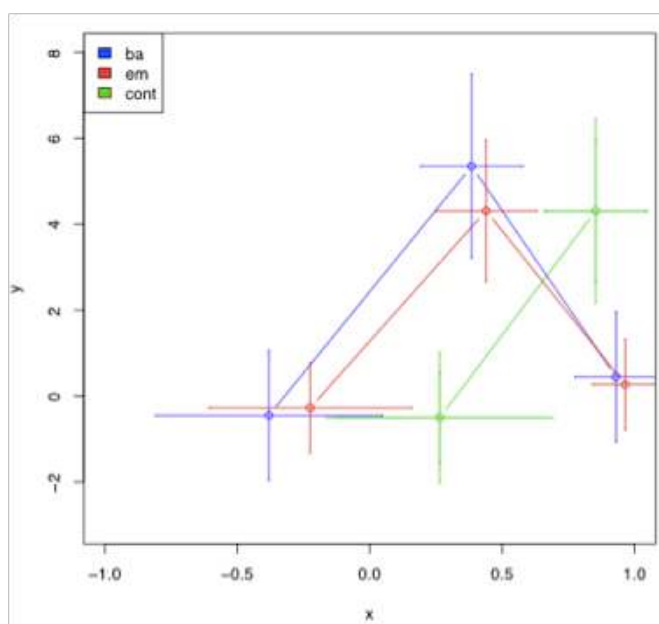


Fig. 15 : Modélisation acoustique des contours BA (en bleu) et EM (en rouge) et CONT (en vert), par rapport à la dernière syllabe (normalisée entre 0,0 et 1,0 en abscisses) et à la pénultième (entre -1,0 et 0,0, toujours en abscisses).

En ordonnées est représenté l'écart tonal (en demi-tons). Le point de référence de la courbe intonative est fixé sur le début de la montée. Les croix représentent la moyenne (branche horizontale) et l'écart-type (branche verticale) dans les dimensions temporelle (en abscisses) et tonale (en ordonnées).

Le but de cette comparaison est, d'une part, de s'assurer que les contours EM et BA diffèrent des contours de base du français standard (comparaison « externe ») et, d'autre part, de déterminer si les contours EM et BA peuvent effectivement être considérés comme deux types de contours réellement différents entre eux ou pas (comparaison « interne »).

Comme le montre la fig. 15, les résultats semblent confirmer que les contours EM et BA sont effectivement différents par rapport aux contours de base du français standard, surtout en ce qui concerne l'alignement syllabique, qui se fait

majoritairement sur la dernière syllabe du groupe prosodique pour les contours de continuation.

Enfin, la modélisation des fig. 14 et 15 met aussi en évidence que la différence qui existe entre les contours EM et BA (comparaison interne) est moindre par rapport à celle qui existe entre les contours EM/BA et les contours CONT (comparaison externe).

5. Conclusion : une seul patron mélodique « emphatique », plusieurs actualisations

Les résultats issus de nos analyses acoustiques ont donné à voir des valeurs moins élevées en ce qui concerne le taux de montée et de descente mélodiques de nos contours BA par rapport aux résultats obtenus à Rouen par Lehka-Lemarchand (2007) : 9,6 dt pour la montée, -8,6 dt pour la descente. Aucune valeur chiffrée n'apparaît en revanche dans la littérature pour la région parisienne, mis à part l'étude exploratoire de Le Gac *et al.* (2006), qui a comparé les réalisations rouennaises et parisiennes. Son étude semble confirmer que la réalisation de contours BA moins étendus à Paris par rapport à ceux observés à Rouen.

En ce qui concerne l'alignement, la montée intonative des contours BA s'aligne toujours sur la dernière syllabe dans les données rouennaises, alors qu'elle s'aligne toujours sur la syllabe pénultième dans les données parisiennes de Fagyal (2010). Nos résultats se rapprochent davantage de ceux de Fagyal, même s'ils sont loin d'être catégoriques et déterminent donc plutôt une tendance.

Le calcul de la vitesse de montée et de descente mélodiques a montré que les BA montent et descendent plus rapidement que les EM et atteignent largement le seuil de *glissando* mélodique en ce qui concerne la montée. Ce qui indique qu'il s'agit donc d'un phénomène perceptible.

L'alignement précoce sur la pénultième ainsi qu'une plus grande vitesse de montée mélodique constituent sans doute les éléments clé de la perception de contours intonatifs particulièrement saillants. À ce propos, l'intensité n'a pas été

calculée, mais nous avançons l'hypothèse qu'elle peut effectivement jouer un rôle significatif dans l'intensification de la perception du phénomène.

Malgré les quelques différences que les analyses acoustiques ont pu mettre en évidence, nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer l'existence de deux contours intonatifs « différents », c'est-à-dire se caractérisant par des traits acoustiques spécifiques et suffisamment éloignés pour que les deux contours soient considérés comme deux phénomènes distincts. Les différences EM/BA sont, en effet, moins importantes que leurs ressemblances.

La modélisation des fig. 13 et 15 ne semble pas valider l'hypothèse de l'existence de deux patrons intonatifs montants-descendants différents. Elle suggère plutôt que les contours BA sont similaires aux contours EM, mais plus « forts ».

Par ailleurs, les analyses perceptives avaient déjà mis en évidence que les stimuli évalués avec un consensus manifesté des juges de 100% étaient tous des BA, alors que les stimuli évalués avec un consensus manifesté inférieur ou égal à 30% étaient tous des EM. Moins il y a de consensus inter-juges, plus les contours étaient « faibles ». Plus le consensus était élevé, plus les contours étaient « forts ». Le caractère *fort/faible* semble ainsi référer à l'angularité de la courbe intonative, induite à la fois par la montée et la descente mélodiques, l'alignement et la vitesse de montée/descente. Comme le suggère Fónagy (1983 : 123-124), en effet, l'angularité de la courbe est parmi les principaux responsables de la perception d'une emphase accrue, voire d'une perception d'agressivité.

Les données acoustiques semblent dès lors confirmer ce qui est apparu avec les données perceptives en ce qu'elles permettent de montrer que les contours montants-descendants ne peuvent pas être considérés comme un phénomène nouveau et/ou spécifique à l'accent des jeunes de la banlieue parisienne. Si nouveauté il y a, elle réside davantage en ce qu'ils sont susceptibles d'être employés en contexte, à des fins pragmatiques, en fonction de l'implication des locuteurs en interaction et de l'appréhension partagée d'une proximité communicationnelle.

C'est la raison pour laquelle il serait plus pertinent dorénavant de ne parler que d'un seul et même contour, que l'on pourrait appeler « emphatique », se caractérisant

par un patron mélodique montant-descendant, avec un taux moyen de montée intonative de 5,05 dt et un taux moyen de descente intonative de -4,35 dt (fig. 16).

Montée intonative	5,05 dt
Chute intonative	- 4,35 dt

Fig. 16 : Taux moyen de montée et de chute mélodiques tous contours confondus (EM et BA)

Sous certaines conditions, ce contour peut être perçu comme un contour « banlieue », même si sa caractérisation « banlieue » ne semble pas relever de traits acoustiques spécifiques, mais d'un effet de cumul obéissant à des paramètres communicationnels et interactionnels complexes. Les seules caractéristiques acoustiques ne semblent pas suffire, en effet, à l'identification du phénomène. Ce qui ne manquera pas d'avoir des implications sociolinguistiques qui méritent d'être explorées. Le croisement de données acoustiques et perceptives avec des analyses syntaxiques, discursives et interactionnelles devrait à terme permettre de mieux appréhender un phénomène pour lequel l'analyse des seules caractéristiques formelles ne semble pas pouvoir suffire.

Partie III

Implications didactiques

La troisième partie de notre thèse, consacrée aux implications didactiques, présente une étude de terrain menée auprès d'apprenants de FLE du monde entier dans le cadre des Cours d'été de langue française de l'Université de Genève.

À partir d'une démarche de *data-driven learning*, nous avons confronté des apprenants L2 du français à des formes de langue non-standard, favorisant l'observation en contexte.

Après une discussion sur l'intérêt que le corpus MPF représente pour l'enseignement du français (chapitre 8), nous discuterons de la pertinence de la transcription de données orales pour un éveil à la variation phonétique en FLE (chapitre 9). Finalement, nous détaillerons les différentes étapes qui ont permis la mise en place de l'activité de transcodage en laboratoire de langues (chapitre 10).

CHAPITRE 8

Le corpus *Multicultural Paris French* et la didactique du français : pour un éveil à la variation phonétique en Français Langue Étrangère

Les manuels d'enseignement de la prononciation en Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) ainsi que les matériaux utilisés en laboratoire de langues proposent de plus en plus un travail sur l'expressivité et plus rarement des activités portant sur les traits phonétiques du français « ordinaire » (Gadet, 1997)¹, comme les phénomènes d'assimilation ou de simplification de la chaîne parlée : *peut-êt(r)e* [pøtɛt], *je sais pas* [ʃepa]. Cependant, ce type de matériel didactique se limite souvent à la description d'aspects prosodiques et articulatoires de base, à partir d'extraits sonores courts, joués par des acteurs, peu spontanés, qui constituent le seul contexte offert aux apprenants.

« Dès qu'on entre dans un laboratoire on se situe dans le domaine de l'artificiel malgré soi. Quoi qu'on fasse on ne crée que des artefacts : enregistrements forcés, émotions improvisées sur commande, un hachis de sons, bribes de parole... » (Galazzi & Guimbretière, 1994 : 81).

Force est de constater l'absence de la variation phonétique, notamment pour le style. Ce chapitre se veut alors à la fois une réflexion sur les raisons de cette absence et sur l'intérêt d'une application didactique du corpus MPF pour l'éveil à la variation phonétique en FLE.

¹ Le français ordinaire n'est pas un terme habituel en linguistique. Ce n'est pas seulement le français oral ou parlé ni le français populaire. « C'est davantage le français familier, celui dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours » (Gadet, 1997 : 3, avec une évidente allusion à l'expression « parler ordinaire » de Labov).

1. La variation phonétique en FLE : les raisons d'une absence

En tant que locuteur étranger² du français, je me souviens très bien du moment où mes amis parisiens, qui me considéraient désormais comme l'un des leurs, m'ont fait remarquer, autour d'un verre, que mon français était « trop parfait » pour faire français. Ils pointaient certains indices phoniques : l'absence d'assimilation ou la réalisation de la liaison facultative³, dans l'énoncé « je suis italien », prononcé [ʒəsɥizitaljɛ̃] au lieu de [ʃɥitaljɛ̃]. Bien qu'ayant entendu de telles réalisations, je ne les avais pas croisées dans un apprentissage spécifique, et n'osais pas alors m'aventurer dans le domaine inaccessible du non-standard, à mon sens réservé aux « natifs » (Galazzi, 2008)⁴. L'emploi constant du standard me valait d'ailleurs des remarques que je considérais comme flatteuses : « tu parles comme un prof », « tu parles très bien, on dirait un livre ».

Les cours de FLE privilégient effectivement l'apprentissage du standard comme étant le français « par défaut », reléguant la langue ordinaire à un apprentissage sur le tas, à l'occasion de séjours dans le pays et/ou de rencontres avec des locuteurs natifs⁵. Cela a souvent pour effet de produire des locuteurs qui donnent

² La catégorisation d'étrangère est problématique dès que l'apprenant commence à se familiariser avec une langue, qui n'est plus alors « étrangère » (Gadet, 2012b). C'est pour rendre compte de cette difficulté qu'a été conçue la catégorie de quasi-natif.

³ Delattre (1966a) catégorise la liaison en fonction du caractère obligatoire, interdit et facultatif et explique son origine par des arguments à la fois historiques et pragmatiques : « la liaison est la survivance de quelques enchaînements de consonnes finales de l'ancien français [...]. [Elle] se fait dans la mesure où l'usage a consacré l'extrême étroitesse d'union de deux mots ou classes de mots ». Gadet (1997 : 71) souligne le caractère d'« indicateur sociolinguistique très fort » de la liaison, sans doute en lien avec le rapport oral/écrit, l'écrit étant associé au prestige. La liaison, activation orale de consonnes latentes à l'écrit, constitue un indice (et un signe extérieur) de maîtrise du système orthographique, à fort pouvoir symbolique (Bourdieu, 1982). Mis à part les cas où la liaison joue un rôle linguistique, elle indique surtout la maîtrise du code écrit et de l'orthographe française. Nombre d'études se sont penchées et continuent de le faire aujourd'hui sur l'usage de la liaison en français contemporain, en L1 et en L2, souvent à partir de données issues de corpus oraux. Voir, entre autres : Laks (sous presse) ; Mastro Monaco (1999) ; Thomas (2002) ; Durand & Lyche (2008) ; Racine & Detey (2012) ; Falbo *et al.* (2013).

⁴ Berruto (2003) a montré la vacuité des notions de « locuteur natif » et « langue maternelle », impossibles à définir en termes positifs. Quant aux notions de L1 et de L2, langue « première » et « seconde », qui seraient à préférer à « langue maternelle » et « étrangère », elles ne sont pas moins problématiques.

⁵ Regan (1996) donne l'exemple d'apprenants irlandais de niveau avancé, qui reviennent d'un séjour linguistique en France ayant visiblement baissé leur taux de réalisation du *ne* de négation. C'est l'immersion qui leur a donc permis de découvrir et/ou d'actualiser l'omission fréquente du *ne*, sur le modèle de ce que font les natifs. Thomas (2002) relève la même tendance à la baisse chez des étudiants avancés au retour d'un séjour en France pour ce qui concerne la liaison, le schwa et l'élision du *l* dans *il* pré-consonantique. Voir aussi : Mougeon & Rehner (2001), pour le cas d'apprentissage en immersion.

l'impression de parler mieux que les natifs, mais qui en définitive ne font qu'utiliser une langue neutre, sans parfum ni couleur⁶. En fait, ces derniers n'ont tout simplement pas encore développé une compétence de communication (Hymes, 1984)⁷, qui leur permettrait de mieux appréhender et adapter leurs productions à la fois à la situation de communication, aux interlocuteurs et aux activités accomplies. Guerin (2010) a ainsi attiré l'attention sur ce qu'elle appelle l'« outre-langue » des enseignants à l'école, à qui l'institution demande d'actualiser « une langue au-delà de la langue », ne s'inscrivant dans rien d'observable.

Bien que le contexte d'enseignement du FLE et du Français Langue Maternelle (FLM)⁸ ne puissent pas être directement superposés, la problématique de l'enseignement de la norme et des effets que cela peut avoir sur la langue actualisée par les enseignants et, par conséquent, par les élèves, représente une question centrale et partagée par les différentes didactiques du français. La norme⁹ est le premier *input* pour un apprenant de FLE, et reste souvent la seule actualisation de la langue à laquelle il aura accès. Contrairement aux locuteurs L1, en effet, pour qui le contact avec la norme se fait à l'école et qui sont d'abord confrontés à la langue ordinaire de leur entourage, l'apprenant n'a au début de contact direct qu'avec la langue de l'enseignant en cours. Il risque alors de croire qu'il s'agit là de « la » langue française. Bien qu'il ait un écho de ce qui se parle hors de la classe, notamment par les documents authentiques, le français ordinaire demeure marginal, un luxe, la « cerise sur le gâteau » (Tyne, 2009b).

⁶ Voir à ce propos le titre très évocateur d'un article de Lafontaine (1988), qui sous-entend que les accents constituent le parfum et la couleur du français.

⁷ La compétence de communication, telle qu'elle a été définie par Hymes (1984 :74), correspond à une capacité performative : ce dont un locuteur a besoin pour communiquer de manière efficace. Elle se traduit par l'adéquation des messages verbaux à leur contexte et se nourrit de l'expérience sociale. Elle est aussi plurilingue, car elle coexiste avec plusieurs langues en présence.

⁸ Voir : Cadet & Guerin (2012), pour une réflexion sur les relations de ressemblances et de différences entre l'enseignement du FLE, du FLM, du FLI, etc.

⁹ La notion de « norme » n'est pas sans être problématique. Elle est liée à l'idéologie du standard, qui identifie le français à la forme standard - la langue de référence, une et homogène -, censée être pratiquée par tous les locuteurs appartenant aux couches sociales cultivées et représentée principalement par l'écrit (Gadet, 2007a : 17-18). De cette conception découle tout ce qui est considéré comme « normatif », à savoir l'ensemble des normes subjectives, définies à partir de ce que l'on croit être la norme et faisant appel à un état « pur » de la langue. Néanmoins, la norme est à l'origine aussi de tout ce qui est « normal », c'est-à-dire ce qui se dégage à partir de l'observation des pratiques attestées et objectives des locuteurs (Houdebine, 1982 ; Rey, 1972, sans doute le premier à avoir montré le balancement de norme entre normal et normatif). Voir : Borrel & Billières (1989), pour une histoire de la norme phonétique.

« [...] Les locuteurs natifs ne s’attendent pas à retrouver leur propre comportement langagier chez des locuteurs alloglottes, en particulier chez ceux qui ont acquis leur maîtrise de la langue principalement en salle de classe. Au contraire, ils s’attendent à ce que ceux-ci parlent “mieux” qu’eux, c’est-à-dire qu’ils aient acquis une variété de la langue dans laquelle certaines variantes sont gommées, c’est-à-dire une variété neutre » (Valdman, 2000 : 649).

L’appropriation de formes plus proches de la langue réelle serait alors perçue par les locuteurs L1 comme « une intrusion, puisque généralement les alloglottes ne participent pas aux réseaux de la communication vernaculaire » (Valdman, 2000 : 657). Or, mon expérience montre plutôt l’inverse. D’une part, j’ai pu constater que les francophones L1 sont plutôt surpris d’entendre parler des apprenants de façon « correcte » mais artificielle. D’autre part, les apprenants ont aujourd’hui de plus en plus l’occasion de côtoyer des natifs et de faire des expériences en immersion, ce qui les amène, ne serait-ce qu’au niveau de la perception, à entrer plus facilement en contact avec le vernaculaire¹⁰. Ils se rendent alors rapidement compte que le français entendu en classe et qu’ils ont appris à maîtriser n’existe pas, ou qu’il est actualisé seulement dans certains contextes. Ce qui crée un décalage évident entre leurs pratiques, qu’ils croyaient être « le » français, et celles des autochtones, qu’ils ont du mal à décrypter et à comprendre (voir : Weber, 2006).

Bien entendu, je ne prétends pas généraliser mon expérience. Je reviendrai plus loin sur ce point, mais il faut d’ores et déjà souligner que le natif ne constitue pas un modèle à suivre et/ou à imiter. À ce propos, une distinction nette doit être opérée entre production et perception. Pour la très grande majorité des apprenants, en effet, le vernaculaire en production ne constitue pas un réel objectif d’apprentissage. En perception, en revanche, le développement d’une sensibilité à la dimension du diaphasique s’avère essentielle pour un décodage efficace au niveau (socio)-linguistique et pragmatique.

¹⁰ Nous pensons notamment aux échanges inter-universitaires ou aux stages professionnels, au niveau européen et extra-européen, qui sont devenus une étape incontournable de tout parcours d’études, mais aussi au marché des vols *low-cost*, qui a énormément contribué à augmenter la mobilité des gens à moindre coût. Si l’on ajoute à cela l’essor des réseaux sociaux et des nouvelles technologies, qui permettent de rester en contact quasi-permanent et/ou de travailler à distance avec des gens aux quatre coins du monde, sans oublier la nouvelle vague migratoire engendrée par la crise financière, l’on peut estimer que la rencontre avec les natifs est aujourd’hui banalisée et l’accès aux réseaux vernaculaires favorisé voire encouragé. L’apprenant découvre alors de nouveaux besoins de communication, à l’oral et à l’écrit (le langage SMS, par exemple), qu’il n’avait pas avant, pour lesquels la didactique du français se doit de donner une réponse.

Malgré les efforts faits, ces dernières années, pour intégrer la variation à l'enseignement du français parlé, notamment par l'introduction d'accents francophones¹¹ et par l'intérêt pour le lexique familier et l'intonation expressive¹², la variation phonétique demeure le parent pauvre des cours de FLE.

1.1 Les indices phoniques du style ou la variation invisible

L'apprenant ne dispose pas des références sociales nécessaires pour décrypter les nuances de la variation stylistique. C'est donc par apprentissage qu'il doit se les construire (Gadet, 2001 : 66). Bien que le phonique constitue un indicateur saillant pour le diaphasique, il fait peu l'objet d'un apprentissage explicite en cours ou dans des manuels de FLE. La variation stylistique est le plus souvent abordée à partir d'exemples lexicaux, sans doute plus faciles pour montrer le changement de registre avec une suite comme *automobile, voiture, bagnole, caisse*, où chaque item semble renvoyer à un style bien précis¹³.

Même l'un des ouvrages phare de l'enseignement de la prononciation, la *Phonétique Progressive du Français*, niveau avancé (Charliac & Motron, 2006), qui a le mérite d'être entièrement consacré à l'intonation expressive ainsi qu'au « style familier », n'échappe pas à cette tendance¹⁴. La première activité proposée dans le chapitre 47, par exemple, consiste à retrouver les équivalents standard d'une liste de

¹¹ Voir à ce propos l'ouvrage à visée didactique (Detey *et al.*, 2010), issu du projet « Phonologie du Français Contemporain » (PFC), qui met à la disposition des enseignants et des apprenants une description du français parlé dans les différentes francophonies ainsi qu'un DVD avec des activités pédagogiques adaptées. Un ouvrage similaire est en préparation pour ce qui concerne le français parlé par les apprenants de FLE du monde entier, dans le cadre du projet « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC), dirigé par Sylvain Detey, Isabelle Racine, Yuji Kawaguchi et Jacques Durand (voir : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>).

¹² Voir, par exemple, Callamand (1973) et Léon (1992), entièrement consacrés à l'enseignement de l'intonation expressive et du style.

¹³ À ce propos, la didactique du FLM procède exactement de la même manière.

¹⁴ Notre but n'est pas ici de faire un compte-rendu de l'intégralité des méthodes de prononciation du français. Nous nous limitons à quelques remarques portant sur les méthodes actuellement utilisées dans l'enseignement de la prononciation en Français Langue Étrangère. Le choix de la *Phonétique Progressive* s'impose, parce que, malgré les limites que nous évoquons, cet ouvrage est l'un des rares à proposer un travail sur la variation diaphasique à des apprenants de niveau avancé. Les autres ouvrages que nous avons pu consulter - entre autres : Abry & Chalaron (1994) ; Abry & Veldeman-Abry (2007) ; Abry & Chalaron (2011) - n'abordent que superficiellement la question, voire l'ignorent. Bien entendu, nos observations se limitent à la façon dont la variation phonétique est abordée et proposée aux apprenants. Il n'est pas question d'évaluer l'ensemble des activités proposées. La qualité et la pertinence de ces ouvrages ne sont en aucun cas remises en question.

mots familiers. Lorsque les indices phoniques sont abordés, ils sont dits relever d'une « prononciation moins soignée » et se résument à une liste décontextualisée, comportant notamment des éléments syntaxiques tels que l'omission du *ne* de négation ou à l'emploi de *on* :

« Le style familier se caractérise par un vocabulaire familier, des emprunts à l'argot et au verlan, l'usage de formes tronquées ; une syntaxe simplifiée ou elliptique : suppression du “ne” de la négation, usage de “on” pour “nous” en position non-tonique ; une prononciation moins soignée : nombreuses chutes du /ə/, modifications de consonnes, ellipses de consonnes ou de voyelles, non prononciation de liaisons réalisées en style standard » (Charliac & Motron, 2006 : 108).

La variation phonétique (traits de prononciation segmentaux et suprasegmentaux) est complexe à définir et à enseigner, et difficile à assigner à un registre. Les assimilations et les simplifications de la chaîne parlée ou la réalisation de liaisons facultatives, souvent associées au registre familier, apparaissent de fait autant dans une interaction entre amis que dans une conférence ou dans la parole publique¹⁵. Ce qui fait que « l'on a tendance à confondre les réalisations concrètes des variétés standard en situation d'énonciation informelle avec les variétés diastratiques socialement péjorées » (Valdman, 2000 : 653). Tel est bien entendu le cas pour l'accent populaire et l'accent de banlieue, par exemple.

Les traits phonétiques ne peuvent donc pas être immédiatement associés à un style de parole ou à une hiérarchie sociale. Ils sont plutôt à situer sur un continuum, et fonctionnent par cumul selon des paramètres complexes, en fonction de la distance/proximité communicationnelle entre locuteurs. C'est leur combinaison et leur fréquence dans une situation - et non un trait isolé - qui créent un accent ou un style (voir : chapitre 3).

Wachs (2005) a par ailleurs souligné le statut problématique de la notion de registre, qui sous-entendrait l'existence de « frontières » intra-linguistiques. La notion de « répertoire », essentiellement pragmatique, introduite en sociolinguistique par Gumperz (1977) et appliquée à la didactique par Coste *et al.* (2009), dans le

¹⁵ Voir à ce propos l'analyse phonétique d'un discours de Lionel Jospin de 1998 dans Valdman (2000 : 654-655) ou l'étude récente de Laks (sous presse) sur l'évolution de la liaison dans la parole publique de 1999 à 2011.

cadre de la définition de la compétence plurilingue¹⁶, nous paraît plus appropriée que celle de registre en ce qu'elle met l'accent à la fois sur l'hétérogénéité et la cohérence des langues ainsi que sur la façon dont elles s'actualisent, compte tenu du contexte et de la situation :

« [...] Toute communication, tout apprentissage et tout enseignement mettent en contact des répertoires distincts et relèvent donc d'ajustements circonstanciels [...]. On postule, sinon une cohérence et une continuité totales, du moins une intégration de l'ensemble du répertoire, pour hétérogène qu'il soit, sous le mode d'une gestion de la pluralité et non en termes de cloisonnement et de sélection entre langues ou variétés juxtaposées » (Coste, 2010 : 149).

De plus, le répertoire, propre à tout locuteur - L1 et/ou L2 - ne concerne pas uniquement les langues étrangères, mais englobe tous les éléments de pratiques langagières, qu'elles relèvent de la L1 ou de la L2, et dépasse donc le cadre du seul apprentissage :

« [...] Sont prises en compte non seulement les langues étrangères reconnues et enseignées par l'école, mais aussi les autres éléments de leur répertoire que les apprenants doivent à leur famille, à leur environnement, à leurs activités avant et à côté de la scolarisation » (Coste, 2010 : 150).

Dès lors, les traits phonétiques peuvent être appréhendés en tant qu'ensemble non-hiérarchisé et non pré-catégorisé, une « ressource » hétérogène et cohérente pour l'actualisation de la langue en contexte. Ce qui rend l'apprentissage des indices phoniques de la variation stylistique, en perception mais aussi en production, complexe et oblige les apprenants à mettre en place des stratégies non linéaires et changeantes, compte tenu de la situation de communication.

¹⁶ « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste *et al.*, 2009 : v).

1.2 L'idée de continuum et ses retombées en didactique du FLE

Le contour intonatif montant-descendant faisant l'objet de notre thèse, qui est habituellement associé à un accent de banlieue, passe inaperçu lorsqu'il est produit dans un contexte neutre et ne s'accompagne pas d'autres indices (linguistiques, interactionnels, sémiotiques) considérés comme représentatifs des jeunes de la banlieue parisienne. Le même mécanisme peut s'appliquer aux traits de prononciation associés à un accent régional dans l'imaginaire francophone. Ceux-ci s'avèrent, en effet, non-exclusifs, dans ce sens où ils sont communs à plusieurs accents et sont interprétés comme significatifs, eux aussi, par « cumul ». Le même contour intonatif associé à la banlieue, par exemple, s'accompagne parfois d'un allongement de la syllabe pénultième, un trait partagé par plusieurs accents régionaux. En faisant écouter un extrait d'une jeune fille de la banlieue parisienne, qui marquait sensiblement ses syllabes pénultièmes, un informateur suisse, qui ne partage pas forcément les mêmes représentations et stéréotypes liés à l'accent de banlieue, a cru entendre une locutrice genevoise¹⁷. Il faut cependant souligner que tous les traits semblent ne pas avoir le même poids dans la perception d'un accent. Certains jouent un rôle central, tandis que d'autres n'ont qu'un rôle auxiliaire.

Aborder la question du style à un niveau phonique par l'idée de continuum et/ou de répertoire de traits permet notamment d'inclure des accents étrangers parmi les formes de français parlé dans le monde francophone et d'aborder la question de la nativisation de l'apprenant sous un autre jour (Coste *et al.*, 2009 ; Galazzi, 2008 ; Deprez, 2010). Dans cette idée, en effet, l'autorité du modèle du natif est remise en question, puisque l'actualisation de la langue ne se fait pas en fonction de catégories externes (origine géographique et sociale, sexe, âge, etc.), mais en fonction de paramètres situationnels et communicationnels (voir : plus haut).

Dans une telle architecture, le standard n'est donc plus la référence, mais une actualisation de la langue associée à la distance communicative, qui se caractérise par la sélection d'unités lexicales, syntaxiques, phonétiques, dont l'interprétation est

¹⁷ L'accent genevois, tout comme l'accent suisse romand en général, compte parmi ses traits phonétiques caractéristiques l'allongement de la syllabe pénultième. Voir : Andreassen *et al.* (2010).

indépendante d'un savoir partagé (Guerin, 2008). Ce n'est plus « le » français, mais l'une de ses actualisations. Le but de l'apprentissage n'est donc plus la transmission d'une norme, mais la maîtrise et le maniement, en perception et/ou en production¹⁸, d'un certain nombre de potentialités du français.

2. L'intérêt du corpus MPF pour la didactique de la prononciation en FLE

Nul ne doute aujourd'hui de l'intérêt de l'emploi de données authentiques dans l'enseignement du FLE (voir à ce sujet le numéro 31 de la revue *Mélanges CRAPEL* (2009) ; Boulton & Tyne (2013), pour une synthèse). Pourtant, il y a décalage flagrant entre ce que montrent les corpus et la façon dont les faits de langues sont présentés dans les manuels et les cours de FLE (Debaisieux & Boulton, 2007 ; Gilmore, 2007 ; Detey, 2010).

Bien des efforts ont été faits ces dernières années pour la collecte de corpus de français parlé, en France et hors de France¹⁹. Néanmoins, ceux-ci restent souvent méconnus, difficilement accessibles et très diversifiés quant aux méthodes et aux conditions de collecte, aux conventions de transcription, aux objectifs scientifiques (Cappeau & Gadet, 2007 ; Gadet & Guerin, 2012). Leur application à la didactique du FLE demeure, en outre, marginale (Debaisieux & Boulton, 2007). Les documents

¹⁸ À ce propos, Detey (2010), reprenant les principes d'élaboration des normes pédagogiques en FLE formulés par Valdman (1989 : 21), réfléchit sur la nécessité de familiariser les apprenants avec les accents de la francophonie, mais il ne manque pas de souligner le problème que cela soulève dans la dichotomie perception/production : « Exposer les apprenants à trois ou quatre variétés phonologiques différentes (et donc aux productions orales qui leur sont associées) ne signifie pas l'imposition de trois ou quatre variétés différentes à maîtriser en *production*. Car si l'authenticité sociolinguistique de ces variétés en impose l'étude, à un moment ou un autre du parcours d'apprentissage, leur *acceptabilité* (linguistique) ne doit pas être valorisée abusivement au détriment de leur *apprenabilité* (psycholinguistique) par les apprenants, étant entendu que la multiplicité des indices phonéto-phonologiques, voire, le cas échéant, leurs divergences ou leur incompatibilité, pourrait conduire à un échec en termes d'apprentissage ». Voir également Detey & Racine (2012) pour une réflexion sur la norme en correction phonétique, compte tenu du contexte socio-pédagogique des apprenants.

¹⁹ En ce qui concerne les corpus oraux de France, nous renvoyons à l'inventaire de Cappeau & Seijido (2005) : http://www.dglf.culture.gouv.fr/recherche/corpus_parole/Presentation_Inventaire.pdf ainsi qu'au site du Consortium Corpus Oraux et Multimodaux (IRCOM) : <http://ircom.corpus-ir.fr/site/corpus.php>. Pour ce qui concerne le français hors de France, une base de donnée vient d'être constituée par Gadet (2013) et mise en ligne sur le site de la Délégation à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) : http://www.dglf.culture.gouv.fr/recherche/corpus_parole/Presentation_Inventaire.pdf.

authentiques²⁰ exploités en cours de FLE sont, en effet, majoritairement tirés des médias. Ils présentent l'avantage d'être disponibles sur l'internet et de donner à voir une langue parfois plus compréhensible du fait qu'ils relèvent souvent de formes d'écrits oralisés, plus proches de la langue actualisée en classe de FLE²¹. Comme le souligne Detey (2010), enfin, lorsque les enseignants ou les manuels font appel aux corpus oraux, c'est surtout les transcriptions, c'est-à-dire des documents écrits, qui sont mobilisées.

Il paraît dès lors légitime de se demander quel serait l'intérêt d'un corpus comme MPF pour la didactique du FLE. Dans la première et la deuxième partie de notre travail, nous avons montré que ce qu'on appelle « accent de banlieue » est moins la marque d'une marginalité linguistique et sociale que l'usage de la langue dans un cadre de proximité communicationnelle. Les interactions qui se tissent en banlieue semblent favoriser l'émergence d'un style de parole emphatique (voir : Selting, 1994), caractérisé par des traits de prononciation exprimant la connivence et l'implication des locuteurs. « La vie dans la cité, c'est chaleureux ! », dit un informateur (voir : plus haut).

Parmi les traits phoniques concernés, la plupart coïncident avec ce que Gadet (1997 : 95-106) appelle « facilités de prononciation », et qui sont caractéristiques du français ordinaire : les assimilations de sonorité (*je pense* [ʃ pã s], *je crois* [ʃ k R w a], *je sais pas* [ʃ e p a], *je suis* [ʃ u i]), où la consonne sourde assimile la consonne sonore qui la précède ; les assimilations du mode d'articulation (*pendant* [pã nã], *maintenant* [mẽ nã]), surtout pour la nasalisation ; les assimilations du point d'articulation (*le week-end prochain* [l w i k ɛ m p r o ʃ ẽ], *quinze juin* [k ẽ ʒ ɔ ʒ ẽ]) ; les phénomènes de dilation ou harmonie vocalique (*surtout* [s u r t u], *attention* [a t ɔ̃ s j ɔ̃], *il était* [i l ɛ t ɛ]) ; la simplification de groupes consonantiques complexes, à l'intérieur du mot (*quelque chose* [k ɛ k ʃ o z], *exprès* [ɛ s p r ɛ], *parce*

²⁰ Lebre *et al.* (1977 : 1) définissent un document authentique : « un document non fabriqué à des fins pédagogiques est un document qui n'a pas été conçu pour l'enseignement de la langue, c'est-à-dire dont le contenu syntaxique et lexical n'a pas été volontairement produit en vue d'une progression didactique ». Voir aussi : Callamand *et al.* (1974).

²¹ Cependant, Kamber & Skupien (2009), qui s'interrogent sur l'emploi de documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale, soulignent que - contrairement à leurs attentes - les documents d'oral spontané sont bien plus compréhensibles pour les apprenants que les émissions de radio. L'hypothèse avancée est que le caractère redondant propre aux interactions authentiques facilite la compréhension.

que [paskə], *il dit*, [idi], *elle part* [ɛpaR]), ou en finale (*lettre* [lɛt], *quatre* [kat], *peut-être* [pøtɛt], *ça risque* [saris], *il reste* [iRɛs]); les réductions vocaliques (*tu as* [ta], *c'était* [stɛ], *déjà* [dʒa]).

A cette liste, non exhaustive, nous pouvons ajouter : la chute du *e* muet, la non réalisation des liaisons dites facultatives, la réalisation de liaisons inhabituelles ou « mal-*t*-à propos », la réalisations d'accents expressifs en position initiale de groupe, des contours intonatifs emphatiques, l'affrication et la palatalisation des consonnes occlusives dentales et vélaires devant les voyelles, majoritairement /i/ et /y/ (*étude* [ɛtʃyd], *voiture* [vwatʃyR], *tu dis* [tʃydʒi], *quartier* [k'artʃje]), la réalisation d'un /R/ particulièrement énergique (nous ne reprenons pas ici les nombreuses références indiquées dans la première partie).

D'autres éléments, syntaxiques, discursifs et lexicaux, peuvent accompagner ces traits de prononciation. Par exemple, les hésitations (*euh*), les amorces (*ta- ta- table*), les reformulations, les phatiques et ponctuels (*ouais, quoi, bon, ben*), l'omission du *ne* de négation... L'oral, en effet, donne souvent une impression d'inachevé et de désordre par rapport à l'écrit, ce qui n'entrave pourtant nullement la communication. Le modèle phrastique de l'écrit, qui voit la phrase comme un produit fini et idéal, s'avère, en effet tout-à-fait inapproprié à la description d'énoncés construits dans la progression et au fil de l'interaction (voir : Blanche-Benveniste, 2010a, 2010b ; Blanche-Benveniste *et al.*, 1990 ; Debaisieux, 2001 ; Cappeau, 2005).

Ces phénomènes, marques de connivence en communication ordinaire, qui peuvent paraître marginaux pour notre objectif actuel, sont au contraire au cœur de l'interaction : ils favorisent ou reflètent la proximité communicationnelle, la co-construction de l'interaction, et assurent la collaboration des interlocuteurs.

En ce qui concerne les hésitations, par exemple, André & Tyne (2010) ont mis en évidence que les apprenants avancés de FLE peuvent utiliser les hésitations comme une véritable ressource pour l'élaboration du discours dans et par l'interaction. Ce qui aurait pu être considéré comme une « disfluente »²² est en réalité l'expression de la capacité à varier, à négocier les productions dans les

²² Ce terme est utilisé pour calquer le terme anglais fluency/disfluency, dans le sens de parler couramment, aisément (André & Tyne, 2010 : note 4).

échanges, bref, une marque de « fluence » et de maîtrise de la compétence sociolinguistique²³.

Les interactions dont témoigne le corpus MPF représentent alors un observatoire privilégié sur la langue ordinaire et permettent aux apprenants de se confronter à des traits linguistiques (phoniques, mais aussi syntaxiques et lexicaux) illustrant la proximité communicationnelle et la connivence, insolites pour un cours de FLE, dans le but d'un éveil à la variation.

4. Conclusion : le primat du diaphasique

Contrairement à ce qui se passe pour d'autres langues européennes²⁴, où la variation diastratique et/ou diatopique semblent l'emporter sur le diaphasique, il a pu être affirmé que c'était la variation stylistique qui primait en français (Gadet, 1999 ; 2007).

À ce propos, Armstrong (2002) et Boughton (2006) mettent en évidence le nivellement des accents régionaux en train de se produire en français hexagonal, qui a comme effet le gommage des traits de prononciation les plus caractéristiques et locaux au profit de ceux qui sont davantage partagés par les locuteurs des deux grandes aires linguistiques : le Midi et le Septentrion. Les accents régionaux de l'Hexagone seraient donc en train de céder la place à deux grandes variétés moyennes : le français méridional et le français septentrional.

Ce primat du diaphasique se heurte néanmoins au manque de descriptions détaillées des traits mobilisés pour son actualisation ainsi qu'à la rareté des corpus

²³ Savoir hésiter en L2 constitue souvent la signe d'une bonne maîtrise de la langue et de ses codes symboliques. D'un point de vue phonétique le son produit pour exprimer une hésitation (*eu*h, en français) correspond au fondamental usuel, à savoir le niveau mélodique de base (voir : chapitre 1), à partir duquel toutes les variations intonatives sont réalisées. Parfois, on peut identifier un accent étranger à partir seulement de la façon dont les apprenants hésitent. L'hésitation, en effet, relève d'automatismes langagiers souvent difficiles à corriger. De plus, en français, le *eu*h d'hésitation est réalisé [œ] ou [ø], c'est-à-dire par des voyelles antérieures labialisées. Elles constituent l'une des spécificités du vocalisme français et s'avèrent problématiques pour un très grand nombre d'apprenants, pour qui elles ne font pas partie du système phonologique en L1. Pour ces derniers, l'appropriation de ce phonème peut donc constituer un bon indice de leur imprégnation linguistique.

²⁴ Voir, entre autres, Armstrong (2002), Armstrong & Pooley (2010), pour ce qui est de la Grande Bretagne, où la variation socio-régionale semble l'emporter sur le diaphasique, et Berruto (2005) pour l'Italie, où la diatopie est au cœur de la variation de la langue.

oraux témoignant d'un intérêt poussé pour la variation stylistique et collectés en respectant un certain nombre d'exigences imposées par l'écologie des événements observés²⁵. À cela s'ajoute la rareté des réflexions sur le rôle que joue le diaphasique dans l'enseignement du français ainsi que l'inadéquation des notions de niveaux de langue et de registre. « L'évaluation diaphasique peut prendre la forme de nuances fines, alors même que les éléments linguistiques en jeu sont limités » (Gadet, 2001 : 66). Ces nuances deviennent presque invisibles quand la variation phonétique entre en ligne de compte, c'est pourquoi le plan phonique est laissé à l'écart. Ce que le locuteur de français L1 maîtrise par imprégnation, le locuteur de français L2 doit le construire par l'observation et l'apprentissage (du moins dans la mesure où il est souhaitable de lui voir imiter le natif).

La didactique du FLE se doit alors de prendre en compte et de réfléchir à l'enseignement du style et au développement de la compétence sociolinguistique et pragmatique, notamment par l'élaboration d'activités et d'outils favorisant l'observation de formes de langue en contexte. Ce n'est que le début d'une « didactique de corpus ».

²⁵ Le corpus MPF (voir la présentation dans la première partie de notre travail), bien que témoignant du français de jeunes locuteurs de la région parisienne, a été collecté sur la base de choix théoriques et méthodologiques qui respectent et favorisent l'écologie de la langue et des interactions. De ce fait, il constitue un observatoire privilégié sur la variation stylistique et l'actualisation de la langue dans un cadre de proximité et de connivence (Gadet & Guerin, 2012). Le corpus CIEL (Corpus International Écologique de la Langue Française) fait aussi figure d'exception en ce qu'il a été recueilli dans différents lieux de la francophonie, en respectant strictement la situation de communication et en étant parfaitement écologique (Gadet *et al.*, 2012) : <http://www.ciel-f.org>.

CHAPITRE 9

Le transcodage en tant qu'outil d'éveil à la variation phonétique

Dans le cadre d'une pédagogie de l'écoute (Lhote, 1995 ; Guimbretière, 1992 ; Galazzi, 1995)¹ ainsi que d'une démarche de *data-driven learning*² (Johns, 1993), nous proposons une activité pédagogique, conçue à partir d'un travail de terrain didactique, qui vise à sensibiliser les apprenants aux indices phoniques de la variation stylistique.

A partir d'extraits d'interactions authentiques³, tirées du corpus MPF, les apprenants pourront se familiariser avec les indices phoniques d'un style de parole de proximité. Après une phase d'écoute et d'observation de l'extrait sonore proposé, ils sont appelés à transcrire ce qu'ils croient percevoir. Nous appelons le passage par la transcription « transcodage »⁴, à la fois pour relativiser l'idée de scripturalité et pour marquer qu'il s'agit d'une transposition de l'oral vers l'écrit. Le transcodage se fait selon l'orthographe standard, sauf pour la ponctuation, marquée par des signes spécifiques à l'oral⁵. Le passage de l'oral à l'écrit, qui est le cœur de cette activité,

¹ L'expression « pédagogie de l'écoute » est ici employée en lieu et place de « correction phonétique » ou de « pédagogie de la prononciation », d'une part pour éviter le terme de « correction », qui suppose l'idée de censure sur une production fautive, et d'autre part pour souligner l'importance de l'écoute dans l'apprentissage de la prononciation.

² Apprentissage sur corpus, en français.

³ Nous entendons ici par « authentiques » (terme dont nous sommes parfaitement conscient à quel point il est polysémique, pour ne pas dire employé de quantités de façons différentes) des interactions qui n'ont pas été jouées par des acteurs ni produites suivant un script ou un but précis. Il s'agit d'extraits d'entretiens entre un enquêteur et des informateurs, qui respectent l'écologie de l'événement en train de se produire et qui sont ressentis comme « naturels » à la fois par les interactants et par le chercheur. Voir aussi : la définition de « document authentique » donnée par Lebre *et al.* (1977), citée plus haut.

⁴ Malgré la pertinence du terme transcodage pour une réflexion didactique, nous sommes conscient de son opacité sémantique pour les apprenants. C'est pourquoi nous l'utilisons pour l'activité globale, et gardons « transcription » quand l'acte de transcrire est en cause.

⁵ (.) et (..) marquent respectivement une pause brève et longue ; le point indique une frontière majeure d'énoncé ; le tiret marque les amorces de mots ou les répétitions. Pour un débat sur les conventions de transcription à adopter pour des apprenants FLE, voir : Lebre *et al.* (1977) ; Malandain (1984).

permet à l'apprenant de focaliser son attention sur le phonique tout en renforçant sa capacité d'écoute et d'observation de la langue actualisée en contexte.

L'idée nous est venue lors du travail de collecte, de traitement et de transcription du corpus issu du projet MPF. Le fait d'avoir consacré une partie importante de notre travail de recherche à la transcription de données orales donnant « à voir » une langue de proximité nous a littéralement « ouvert les oreilles » à la variation, notamment en ce qui concerne la dimension du phonique. La transcription a peu à peu changé nos habitudes d'écoute et nous a aidé à percevoir des détails de la chaîne parlée, qui apparaît souvent comme un flux sonore difficile à découper et à décrypter aux oreilles des apprenants. Elle nous a aussi donné la clé pour mieux percevoir et appréhender le paysage sonore, mais aussi géo-social et culturel, de Paris⁶. Cela ne s'est pas fait sans difficulté, mais les bénéfices obtenus dépassent largement l'effort accompli et l'énergie investie.

1. La transcription : entre théorie et application

Sans vouloir entrer dans le débat que la transcription de l'oral soulève⁷, nous nous limitons à décrire ses caractéristiques principales ainsi que ses enjeux didactiques en FLE.

⁶ La notion de « paysage sonore », empruntée à Murray Schafer, a été introduite en didactique de la prononciation par Lothe (1990). L'apprenant, en tant qu'auditeur, est enveloppé dans un environnement sonore nouveau, qu'il doit décrypter et intégrer. Le processus d'apprentissage de la dimension sonore d'une langue se décline alors en trois mouvements : perception, compréhension, production. Après une étape d'ancrage dans la nouvelle langue (c'est-à-dire la perception de mots compris et captés), l'apprenant cherche à mettre en place de nouvelles stratégies de perception/compréhension (étape de repérage), adaptées au nouvel environnement acoustique de la L2 et qui reposent sur un ensemble d'hypothèses linguistiques permettant la reconstruction totale ou partielle des énoncés. La compréhension naît alors de la rencontre entre ancrage et repérage. C'est à ce moment-là que peut intervenir la production, l'apprenant ne pouvant pas produire ce qu'il ne comprend pas.

⁷ À vrai dire, l'article de Cappeau *et al.* (2011), attire plutôt l'attention sur le fait que la transcription de l'oral n'a pas vraiment soulevé de débat en linguistique, et continue de ne pas le faire, malgré les incidences qu'elle peut avoir sur le travail d'analyse et d'interprétation des données. Les études existantes à ce sujet pourraient presque se résumer en quelques entrées : Ochs (1979), Houdebine (1979), Blanche-Benveniste & Jeanjean (1986) ainsi que Racine *et al.* (2011) pour la transcription de données issues de locuteurs L2. C'est toutefois un thème constant de l'ensemble de l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste.

« La notation de l'oral par écrit constitue une contradiction irréductible : l'écrit ne présentera jamais qu'une image approximative de la réalité linguistique orale ; cependant, cette épure est indispensable, car nos habitudes de perception ne nous permettent pas de travailler ce qui atteint l'oreille sans le mettre à la portée de l'œil » (Gadet, 1997 : 43).

La transcription est une activité complexe, multi-tâche, qui mobilise de nombreux savoirs et savoir-faire à la fois. Le transcripteur, qu'il soit francophone L1 ou L2, se trouve confronté à un texte oral, continu, qu'il doit écouter, interpréter et transposer à l'écrit selon des conventions établies au préalable. Dans les pratiques actuelles, sans doute à la suite de l'insistance apportée sur ce point par les travaux du GARS et l'œuvre de C. Blanche-Benveniste, c'est le respect de l'orthographe standard qui est privilégié, pour sa lisibilité maximale ainsi que pour son apport de connotations supplémentaires minimale, tout type de trucage entraînant, *volens nolens*, un jugement esthétique ou social sur la langue ainsi donnée à voir (Gadet, 1992 ; 1997).

Bien que l'Alphabet Phonétique International (API) ait été conçu pour que les apprenants de FLE ne se laissent pas entraîner dans les pièges de l'orthographe (Passy, 1896)⁸, nous estimons qu'il ne serait pas envisageable de demander aux apprenants la maîtrise d'un code scriptural autre que l'orthographe standard. Cela aurait l'effet de rendre encore plus difficile une activité déjà assez complexe pour eux. L'API pourrait éventuellement être utilisé avec des apprenants avancés, maîtrisant déjà le système. L'acquisition de compétences complexes, en effet, qui peuvent être perçues comme « accessoires » et peu rentables d'un point de vue fonctionnel, ne peut que difficilement être proposée. Les contraintes imposées par le marché pédagogique contemporain, gouverné par la rapidité et l'efficacité de l'apprentissage, s'accordent de plus en plus mal avec un travail en prononciation qui requiert un temps long d'intériorisation et de maturation⁹.

⁸ Voir, à ce propos : le chapitre consacré à l'API et à Paul Passy dans Galazzi (2002 : 142-160).

⁹ François (1974) propose d'employer un API simplifié et de découper la chaîne continue par mots. Ce qui permet, selon elle, une simplification de la tâche tout en gardant un minimum de précision phonétique. Elle est probablement inspirée sur ce point par l'enseignement d'André Martinet qui a longuement et vigoureusement défendu son projet d'Alfonic. Cependant, Lebre *et al.* (1977) considèrent que, mis à part le cas d'apprenants avancés déjà formés à la transcription en API, celle-ci demeure difficile d'accès et pédagogiquement peu utilisable. De façon générale, les travaux du BELC, dont sont issus nos auteurs, privilégient une transcription en orthographe standard, excepté pour la ponctuation, qui est remplacée par des signes spécifiques.

Goffman (1981 : 207) attire l'attention sur le fait qu'en conversation, les locuteurs ont tendance à ne pas entendre les « fautes mineures » telles que les répétitions, les amorces, les hésitations, etc. Nous avons aussi souvent remarqué que des transcrip-teurs débutants ont souvent tendance à « remplir » ce qui est perçu comme un manque dans la chaîne parlée, comme par exemple l'omission du *ne* de négation, du pronom *il* dans des constructions impersonnelles telles que *il faut, il va falloir*, etc. Une telle attitude est d'une part influencée par les stratégies d'anticipation et d'attente, souvent ancrées dans la scripturalité, que le transcrip-teur met en place lors de l'écoute¹⁰. D'autre part, elle a trait aux habitudes perceptives propres à chaque individu, mais d'une façon trop uniforme parmi les usagers pour qu'elle ne soit pas en grande partie conventionnalisée.

« La première réaction à la transcription d'un document sonore sera de dire que "ce n'est pas français". Par la suppression des hésitations, des redondances, des répétitions, des éléments phatiques (qui facilitent ou permettent de maintenir le contact entre les interlocuteurs) etc. et par l'emploi de la ponctuation qui segmente l'énoncé en groupes de sens on tend, consciemment ou non, à retrouver l'organisation de la « norme » du texte écrit » (Lebre *et al.*, 1977 : 5).

À ce propos, nos auteurs parlent de tendance à la « paraphrase » qu'ont souvent les francophones L1 se confrontant pour la première fois à la transcription de données orales. La compréhension semble alors passer par une reformulation, consciente ou non, qui peut être d'ordre perceptuel, mais qui, le plus souvent, provient d'une interférence avec les normes de l'écrit.

La variation « déforme » la chaîne sonore attendue et la rend méconnaissable pour des oreilles étrangères. Contrairement aux locuteurs L1, qui ont appris à « voir » l'unité dans la multiplicité, l'invariable dans la variation¹¹, les apprenants L2 parcourent le chemin inverse. N'ayant connu que l'homogénéité de la norme, ils doivent apprendre à se familiariser avec la diversité et la variabilité. La transcription, telle une loupe, leur permet alors de se focaliser sur des détails¹², pour reconnaître

¹⁰ C'est en ce sens que Cappeau (2005) parle de fiabilité relative de la transcription.

¹¹ Voir, à ce propos : les travaux sur l'adaptation perceptive de locuteurs anglophones L1 vis-à-vis de mots anglais prononcés par des locuteurs sinophones (Bradlow & Bent, 2008).

¹² Nous faisons allusion ici à ce que Nguyen *et al.* (sous presse) appellent *fine phonetic details*, à savoir des « *phonetic properties that are judged non-essential in the identification of speech sounds* », sans pour autant négliger les aspects suprasegmentaux et discursifs.

l'unité dans la diversité et observer la façon avec laquelle cette diversité est exploitée en contexte pour faire sens.

La transcription est loin de faire l'unanimité : rarement les transcrip-teurs d'un même extrait perçoivent exactement la même chose. Mis à part les raisons de nature psycho-linguistique, qui dépassent le cadre de notre travail, d'un point de vue linguistique, le français se prête bien à ce genre d'ambiguïtés interprétatives. D'une part, l'orthographe masque les spécificités de la langue parlée. « Elle est si profondément inscrite en nous qu'elle détermine des erreurs de perception » (Houdebine, 1979). D'autre part, le croisement de proximité phonologique et équivalence grammaticale potentielle, ne facilite pas l'interprétation : *on y va pas* vs. *on n'y va pas*, *il a fait* vs. *il l'a fait*, *je dis* vs. *j'ai dit*, *j'étais* vs. *j'ai été*, etc. Gadet (1997 : 41), à la suite de Blanche-Benveniste & Jeanjean (1986), dresse une liste de la plupart des difficultés d'écoute possibles, auxquelles pourraient s'ajouter des difficultés spécifiques à la transcription de productions orales en L2 (Racine *et al.*, 2011), pour laquelle il faudrait sûrement songer à distinguer en fonction de la langue première.

« La transcription graphique d'un document sonore authentique est un pari impossible. D'un caractère hybride, elle emprunte à la fois au système de l'oral dont elle se veut le reflet fidèle, et à celui de l'écrit par sa nature même » (Lebre *et al.*, 1977 : 3).

Enfin, le passage de l'oral à l'écrit opéré par la transcription s'avère forcément problématique et réducteur. La transcription, en effet, qui essaie de transposer les sons en lettres, le temps en espace, l'auditif en visuel, est nécessairement discontinue (phonèmes, mots, syntagmes, phrases) alors même que l'oral est, lui, essentiellement continu, se présentant comme un flux ininterrompu, un cumul de segmental et suprasegmental¹³.

¹³ À ce propos, nous renvoyons à Avanzi & Delais-Roussarie (2011) en ce qui concerne le débat autour de la transcription prosodique du français.

2. Le transcodage en FLE : quels avantages, quels inconvénients

Le transcodage, soit le passage par la scripturalité pour restituer l'oralité, en tant qu'activité pédagogique en FLE, joue un rôle initiatique, d'observation et de familiarisation avec la langue ordinaire. Pour le phonique, il constitue un outil d'éveil à la variation, favorisant l'écoute et le repérage des traits de prononciation dans un contexte de proximité et de connivence. La production n'est donc pas directement visée¹⁴ - à supposer qu'elle soit souhaitable (en l'occurrence, voir les termes du débat tels qu'exposés plus haut).

À partir d'un travail global sur l'oralité, visant au développement de stratégies d'analyses et de segmentation de la chaîne parlée, l'apprenant est amené à se focaliser sur la dimension segmentale et supra-segmentale, favorisant ainsi de façon indirecte, certes, mais efficace, un travail plus ciblé sur la mise en place et/ou l'enrichissement du système phonético-phonologique du français, y compris dans toute l'amplitude de sa variation¹⁵.

La transcription, sous des formes différentes, n'est pas une activité inconnue en didactique du FLE¹⁶.

Dans les années 70, Biggs & Dalwood (1976) proposaient déjà des exercices fondés sur la transcription d'enregistrements effectués à Orléans comme première prise de contact avec le français parlé :

« It is first of all the transcription exercise which directs your attention to the full detail of the words used, and often to the manner in which they are spoken » (Biggs & Dalwood (1976 : 5, cité dans Tyne, 2009a : 94).

¹⁴ Le titre de J. Podeur (2005), *L'œil écoute*, exprime bien l'intérêt d'une perception multi-sensorielle dans l'apprentissage de la prononciation, notamment en ce qui concerne le rôle que la vue peut jouer sur l'ouïe.

¹⁵ Comme le souligne Detey (2010), peu d'études existent sur l'impact de la variabilité phonétique de l'*input* sur l'apprentissage. Néanmoins, les premiers résultats s'avèrent prometteurs : Hazan *et al.* (2003) et Bradlow (2008) ont en effet montré que les activités proposant des stimuli à variabilité restreinte sont plus faciles à apprendre, mais ne permettent pas aux apprenants d'opérer des généralisations. La variabilité, au contraire, leur permet de prendre conscience des indices les plus robustes et d'apprendre à discerner ce qui est pertinent.

¹⁶ La transcription est aussi utilisée, en tant qu'activité pédagogique, pour l'enseignement/apprentissage de langues autres que le français. Voir : Lynch (2001 ; 2007), Conrad (2004), Stillwell *et al.* (2010), Mennim (2012) par exemple, pour l'emploi de la transcription dans l'apprentissage de l'anglais.

Une démarche similaire est proposée par Pimsleur, pour sensibiliser les apprenants à « la langue que parlent la plupart des Français lorsqu'ils n'ont aucune raison de "bien parler", c'est-à-dire la plupart du temps » (1978 : 4). À partir de la transcription de courts énoncés spontanés, les apprenants sont confrontés à différents phénomènes du français parlé : la disparition de sons, la gémation de consonnes et de voyelles, la chute du *e* muet, etc. L'auteur ne se limite cependant pas seulement au français familier, mais il applique la même méthode pour l'apprentissage des difficultés grammaticales du français standard et du lexique de la langue « soignée ».

Toujours dans les années 60-70, les travaux du BELC¹⁷ ont souvent proposé d'exploiter la transcription de données orales brutes en classe de FLE :

« [...] La transcription permet de garder la trace visuelle et stable d'un discours oral par essence fugitif. Elle offre donc un moyen matériel (une mémoire visuelle) pour analyser les caractéristiques de l'oral » (Lebre *et al.*, 1977 : 4).

Néanmoins, contrairement à la pratique de Pimsleur, la transcription n'est pas toujours réalisée par l'apprenant. Elle représente plutôt une référence matérielle et constitue le point de départ pour des exercices de sensibilisation aux caractéristiques du français parlé.

Par ailleurs, les auteurs qui réfléchissent à ce sujet mettent aussi en garde contre certains « dangers » que peut entraîner la transcription. Si elle est employée de façon systématique et sur des extraits longs, hormis le cas d'apprenants particulièrement avancés (et sans doute dotés d'une solide sensibilité linguistique), elle peut s'avérer une activité fatigante et pas forcément utile, avec le risque de devenir frustrante. En ce sens, la transcription représenterait surtout un travail mécanique de « greffier », inutile au plan de la pratique de la langue (Lebre *et al.*, 1977 : 17). La capacité de restitution du mot à mot, enfin, ne serait pas un garant de compréhension (Galisson, 1978 : 2).

¹⁷ Voir : Lebre-Peytard *et al.*, 1977 ; Lebre & Malandain, 1981 ; Malandain, 1984 ; ainsi que le site : <http://www.ciep.fr/memoire-du-belc/> (consulté le 06.01.2014). Le BELC (Bureau d'Étude pour les Langues et les Cultures), fondé en 1959, est aujourd'hui partie intégrante du CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques). Il est chargé de la formation des professeurs de français, notamment à travers de stages pédagogiques particulièrement créatifs. En ce sens, il a été l'un des cadres principaux dans lesquels se sont produites les différentes avancées en didactique du FLE tout au long du XX^e siècle.

Plus récemment, Tyne (2009a) rapporte une expérience impliquant des étudiants britanniques dans la collecte, la transcription et l'analyse de leur propre corpus de français parlé. Le contact avec les données, et leur transcription notamment, leur a permis de découvrir des aspects du français parlé qu'ils ne connaissaient pas avant, et elle s'est avérée selon lui une fructueuse occasion d'apprentissage.

La transcription n'est néanmoins pas proposée par la plupart des manuels de prononciation. Léon *et al.* (2009) et Wioland (1991), par exemple, offrent un travail de graphie/phonie, qui part de la façon dont les mots s'écrivent pour arriver à la façon dont ceux-ci sont prononcés. Weber (2006) présente une activité didactique pour des apprenants avancés de l'Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, dans le but de les sensibiliser aux différences oral/écrit. À partir de la visualisation d'une transcription en orthographe aménagée¹⁸ d'une conversation spontanée, les apprenants sont amenés à se rendre compte des différences de prononciation existant entre langue parlée et langue écrite, qui entravent souvent la compréhension. Le point de départ de cette démarche demeure néanmoins le texte écrit, sur lequel se greffe l'oralité, perpétuant donc la primauté de l'écrit en classe de langue¹⁹.

Le transcodage, au contraire, s'inscrit dans une dynamique de prise en compte de la phonie passant par la graphie, l'écrit n'étant qu'un passage dans un aller-retour, de l'oral à l'oral par l'écrit. Pour reprendre la terminologie de Lhote (1990), le transcodage intervient entre les étapes d'ancrage et de repérage, et vise à renforcer la compréhension²⁰. L'attention portée au détail sonore grâce au passage par l'écrit, associée à la possibilité d'écouter/réécouter à loisir, permettent en effet de gérer la diversité en perception. Au fur et à mesure que le brouhaha initial s'éclaircit,

¹⁸ On entend par « orthographe aménagée » une façon de transcrire l'oral en mettant en relief quelques traits de prononciations spécifiques par l'effacement et/ou modifications de certaines lettres, tout en gardant un degré de lisibilité acceptable. Les limites d'une telle pratique sont nombreuses (voir en particulier une critique chez Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986). On peut y ajouter, d'un point de vue didactique, qu'elle peut être lourde à décrypter, qu'elle fait appel à un savoir supposé partagé sur la langue, et qu'elle désigne une forme comme écart, portant donc d'emblée un jugement négatif (voir : Gadet, 1997 : 45-46). Mais il y a sans doute plus grave à faire comme critique, du point de vue sémiotique, de la non-correspondance entre oral et écrit : elle repose sur ce que l'orthographe est susceptible de donner à voir de traits d'oralité, négligeant totalement ce que celle-ci ne peut aucunement refléter. Voir : Gadet 2008.

¹⁹ Voir aussi : Weber, 2013.

²⁰ Le fait que l'apprenant soit capable de transcrire un mot ou un énoncé ne veut pas dire, selon Galisson (1978), qu'il a forcément compris leur sens ou leur fonction.

l'apprenant découvre le multiple et la variation dans ce qu'il croyait être unique et invariable.

Guimbretière (1994 : 59) préfère parler d'audition, perception et production. Elle souligne que l'audition reste inefficace tant que ce qui est entendu n'est pas perçu. Le transcodage favorise alors la perception et le stockage, à savoir le passage de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme, des détails phoniques observés. Ce qui est aussi renforcé par la sollicitation de plusieurs canaux perceptifs, notamment l'écoute et la vue.

L'observation en contexte d'interactions brèves et authentiques introduite par le transcodage permet alors de contourner la difficulté à dresser une liste de traits de prononciation qui corresponde à un style de parole précis (à supposer qu'un tel objectif soit atteignable), de façon à ce que l'apprenant se rende compte des traits qui seront sollicités pour refléter la connivence et la proximité, dans une langue de tous les jours.

À ce sujet, la *Phonétique Progressive du Français*, niveau avancé (Charliac & Motron, 2006 : 109), propose une activité où les apprenants doivent écouter la façon dont une liste de phrases écrites sont prononcées, identifier l'élément qui, bien que présent dans le texte écrit, a été éliminé à l'oral, et dire s'il s'agit d'un style standard ou familier, en donnant les raisons qui fondent le jugement. Même si l'on a affaire à une activité simple en termes didactiques et cognitifs, elle présente le désavantage de laisser croire à l'apprenant à l'existence d'un rapport direct entre trait de prononciation utilisé et style de parole actualisé. L'absence de contexte, en outre, ne permet pas d'observer et d'intégrer l'effet pragmatique produit. Elle pourrait laisser entendre que la seule omission du *ne* de négation dans la première phrase de l'exercice (« je ne sais pas », prononcée [ʒə sɛ p a]) permet *ipso facto* d'actualiser un style familier, alors qu'il s'agit d'un phénomène morpho-syntaxique complexe, qui obéit à des facteurs stylistiques et sociaux parfois difficiles à cerner²¹. L'attention portée à l'élément syntaxique pour illustrer un exemple de prononciation, enfin, se

²¹ Voir à ce sujet Gadet (1997 : 127-133), pour le français hexagonal, et Sankoff & Vincent (1977), pour le français de Montréal, dans lequel l'omission du *ne* de négation semble un phénomène beaucoup plus avancé qu'en France.

fait au détriment de l'assimilation de sonorité [ʃ e p a], qui aurait pu constituer, quant à elle, un trait bien plus pertinent.

Le transcodage rappelle la dictée²² à cause du passage de l'oral à l'écrit, mais il en diffère de deux façons essentielles dans notre propos. L'extrait à transcrire n'est pas un écrit oralisé, suivant des réalisations phonétiques artificielles du texte lu comme c'est le cas dans la dictée, mais un échantillon d'interactions authentiques (c'est-à-dire un texte qui a commencé à exister à l'oral). Contrairement à la dictée, permettant de tester la correction de l'écrit, le transcodage est une démarche descriptive, qui ne fera pas l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant. L'apprenant pourra néanmoins se confronter au corrigé fourni par l'enseignant, moment de vérité essentiel pour lui, permettant de mesurer sa capacité à comprendre. Il s'agit d'une auto-évaluation qui naît de la comparaison, d'une découverte. Déchargé de son orientation prescriptive, l'écrit permet alors à l'apprenant de retrouver l'unité qu'il avait crue perdue dans la multiplicité du variable : cela peut constituer un véritable appui pour la mise en place d'une passerelle entre l'homogénéité du signe graphique et le foisonnement des réalisations orales²³.

Enfin, le passage par l'orthographe standard constitue aussi un moyen de sensibiliser l'apprenant aux différences entre le code oral et le code écrit (particulièrement important pour le français) et permet de marquer une rupture par rapport à la dichotomie oral/écrit : même des formes orales, communément considérées comme « fautives », peuvent s'écrire.

3. Conclusion : compréhension globale vs compréhension détaillée ?

Compte tenu de l'importance de la compréhension globale d'une interaction, nécessaire à toutes les étapes d'un apprentissage, le transcodage ne s'oppose pas à

²² En réalité, le transcodage renoue avec ce que la dictée était pour les phonéticiens classiques, à savoir une activité d'écoute (voir : Galazzi, 2002).

²³ Detey (2005a ; 2005b ; 2007 ; 2010) souligne que le caractère permanent et stable de l'écrit présente des avantages dans l'acquisition de l'oral en L2, notamment grâce à sa fonction de désambiguïsation. Bien qu'il s'agisse d'une approche plutôt ancrée dans la graphie/phonie, de l'écrit vers l'oral, elle n'est pas sans intérêt pour notre démarche qui va de l'oral à l'écrit par l'écrit.

celle-ci, mais la complète. Le passage par l'écrit favorise la focalisation sur des phénomènes phonétiques que les apprenants ne percevraient peut-être pas autrement, renforçant la phase de repérage, et constitue un moment de vérité, qui leur permet de réfléchir aux spécificités des traits « observés » en contexte.

Une simple démarche de compréhension globale d'un document authentique mobilise, en effet, la mise en place de stratégies qui permettent aux apprenants de cerner le sens général d'un texte (Debaisieux, 2009), sans forcément leur permettre de percevoir ou de reconnaître les « finesses » du texte en question. Ainsi, le transcodage n'est qu'une étape, passagère mais essentielle, qui permet l'observation détaillée de faits de langue relevant d'un niveau micro-textuel, en l'occurrence certains phénomènes de prononciation. Il ne vise pas l'entraînement articulatoire, mais s'inscrit dans une démarche plus globale qui peut s'élargir à d'autres spécificités linguistiques, interactionnelles et culturelles « observables » dans l'extrait proposé, favorisant ainsi le développement d'une compétence pragmatique. Les apprenants sont, en effet, responsabilisés du fait d'être amenés à chercher par eux-mêmes les phénomènes à observer (phonétiques ou autres) et à essayer de comprendre leur fonctionnement.

Comme le suggèrent Gadet & Tyne (2007), la mise en place de la variation sociolinguistique en L2 profite des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant possède déjà dans sa L1. On n'apprend pas une L2 en étant dépourvu de tout savoir linguistique et de toute conscience sociolinguistique et il n'y a pas de raison de supposer qu'un apprenant abordera l'apprentissage d'une nouvelle langue en pensant qu'elle est moins complexe et moins sujette à la variation que celle(s) qu'il connaît déjà.

CHAPITRE 10

Le transcodage en laboratoire de langues

L'activité de transcodage a été mise en application dans le cadre des Cours d'été de langue française et de cultures francophones de l'Université de Genève, destinés à des apprenants du monde entier qui, pendant les vacances d'été, désirent consacrer quelques semaines à l'apprentissage et à l'étude du français. Ils constituent un formidable terrain d'observation et d'enquête, du fait qu'ils réservent une place de choix à l'enseignement de la prononciation¹.

Notre activité a été proposée en juillet-août 2013, en cours de prononciation en laboratoire, destiné à des apprenants de niveaux B et C du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005)². La prononciation en laboratoire fait partie des cours en option qui sont proposés l'après-midi. Bien que ces derniers ne soient pas obligatoires, il est recommandé aux étudiants de consacrer à la prononciation au moins deux heures par semaine. L'accès au laboratoire est libre dans la mesure des postes informatiques disponibles. Le travail proposé aux étudiants est principalement individuel et personnalisé, en fonction des difficultés de chacun, qui sont diagnostiquées au

¹ Les Cours d'été de l'Université de Genève, fondés en 1891, figurent parmi les premiers cours de français pour étrangers de l'histoire. Ils s'inscrivent dans le courant des cours de vacances, qui, à la suite de l'abbé Rousselot et de Paul Passy, ont marqué la naissance et le perfectionnement à la fois de la phonétique expérimentale et de la phonétique appliquée à la didactique du FLE. Les Cours d'été de Genève ont toujours réservé une place de choix à l'enseignement de la prononciation, contrairement à la tendance actuelle qui est plutôt à sa marginalisation. Parmi ses illustres professeurs, Charles Bailly et Ferdinand de Saussure peuvent être cités. Le phonéticien Georges Thudicum, qui fut le directeur entre 1922 et 1936 (voir : Galazzi, sous presse), est l'auteur d'une célèbre méthode de prononciation (1902). Aujourd'hui, des enseignements de prononciation en laboratoire s'accompagnent de cours de prononciation en classe, par petits groupes, mettant donc la phonétique au cœur des cours de l'après-midi. Pour plus de renseignements sur l'organisation des cours, consulter le site : <http://www.unige.ch/lettres/elcf/coursete/index.html>.

² Nous avons écarté pour le moment la possibilité de tester notre activité avec des apprenants débutants (A1-A2 du CECRL). Ce qui nous aurait demandé un travail d'adaptation du matériel et des supports que nous n'étions pas en mesure d'assumer à ce moment-là. Cependant, cette expérience n'est pas exclue dans l'avenir. Au contraire, nous estimons que le transcodage se prête bien à un travail d'éveil à la variation stylistique, qui pourrait intervenir très tôt, même chez des débutants (voir : Guimbretière, 2001 ; Dewaele & Mougeon 2002 ; Tyne, 2009b). Notre expérience didactique nous a en effet montré que les apprenants sont capables de percevoir plus qu'on ne le croit.

préalable lors d'un entretien avec l'enseignant. Différentes activités leur sont proposées telles que des exercices ciblés de correction phonétique, tirés de l'ouvrage *350 exercices de phonétique* (Abry & Chalaron, 1994) et des activités d'écoute à partir de documents forgés par les enseignants au fil des ans tels que des biographies d'artistes, philosophes et écrivains suisses, des synopsis de cinéma, des extraits oralisés du *Petit Prince* ou encore des chansons francophones.

À cette offre pédagogique, déjà très riche, nous avons ajouté une séance d'activités communes, proposée deux fois par jour, l'une à l'ouverture du laboratoire et l'autre après la pause du milieu. Il s'agit d'explications théoriques et d'exercices pratiques portant sur les différents sons du français, qui essaient d'intégrer différentes méthodologies et qui s'inspirent notamment de la méthode verbo-tonale³. C'est dans le cadre de ces activités communes que notre activité de transcodage a été proposée.

Les Cours d'été offrent de nombreux cours en option l'après-midi, des cours de grammaire, d'écrit, de communication orale, des cours sur les contes suisses, sur les chansons francophones, des conférences à thème (histoire suisse, philosophie, littérature, économie, etc.), des excursions et sorties, etc. Tous les étudiants ne viennent donc pas en cours de prononciation et, en tout cas, ils ne viennent pas tous les jours. Cependant, la mise en place d'activités communes à des heures stables, nous a permis de fidéliser un certain nombre d'apprenants. Dès lors il a été possible d'effectuer avec ces derniers un travail étalé dans le temps, ce qui a favorisé également leur progression.

³ La méthode verbo-tonale, mise au point par Guberina dans les années 50, se caractérise par une rééducation de l'audition et s'appuie sur les notions de crible phonologique (Troubetzkoy, 1938) et de surdité phonologique (Polivanov, 1931), selon lesquelles les individus deviennent de plus en plus « sourds » aux sons autres que ceux de leur langue maternelle. L'apprenant est alors amené à travailler ses propres difficultés de prononciation à travers l'intonation, le rythme et la tension. L'élément problématique est replacé dans un contexte facilitant (intonation montante ou descendante, consonnes et/ou voyelles favorisant l'acuité ou la gravité, la tension ou le relâchement), en fonction de la nature phonique de l'élément-même. La répétition des sons s'accompagne également de gestes corporels facilitant l'articulation. L'enseignant peut éventuellement intervenir en modifiant les sons, dans le but d'une correction plus efficace de problèmes spécifiques. Voir : Renard (1979 ; 2002), Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guibretière (1991). Pour avoir une idée de ce qu'est un cours de prononciation proposant des activités de corrections qui s'inspirent de la méthode verbo-tonale, il est intéressant de parcourir l'ensemble 2 de la ressource en ligne « Phonétique corrective en FLE » à l'adresse suivante : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>. Il s'agit d'une plateforme mise au point par le département de FLE de l'Université de Toulouse - Le Mirail, sous l'égide de Michel Billières, qui propose une formation à la fois théorique et pratique à la correction phonétique selon les principes de la méthode verbo-tonale.

1. Description du terrain didactique

Les apprenants qui ont pris part aux trois séances de transcodage sont 87 au total⁴, dont 12 hommes et 75 femmes, âgés en moyenne de 33 ans. Ils viennent de 27 pays différents, principalement d'Europe, mais aussi d'Afrique, d'Amérique et d'Asie (fig. 1).

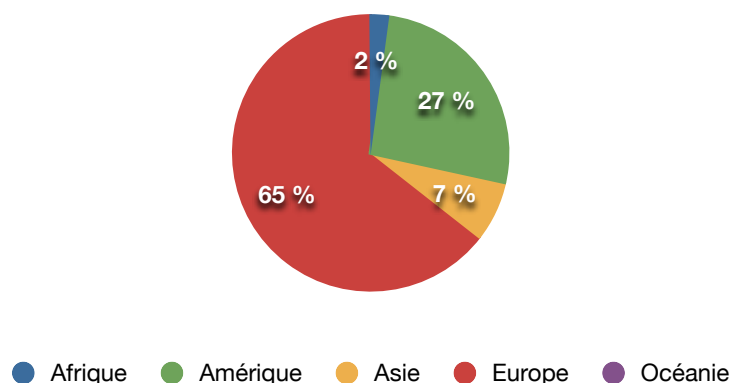


Fig. 1 : Pays d'origine des apprenants

Les L1 les plus représentées sont l'espagnol (24%), en première position, suivi du suisse-allemand (13%). L'anglais apparaît seulement en troisième position (11,5%), suivi de l'italien (10%), du russe (9%) et du portugais (6%). Les autres langues, qui ne dépassent pas le seuil de 5%, sont représentées dans l'ordre alphabétique par l'allemand, l'arabe, le cantonnais, le grec, le mandarin, le myanmar, le néerlandais, le polonais, le roumain, le thaïlandais, le turque et le vietnamien.

Nous avons également cherché à connaître les motivations qui poussent les apprenants à suivre des cours de français (fig. 2), de façon à évaluer la pertinence de notre activité didactique par rapport à leurs besoins et à leurs attentes. Nous observons que 23% ont choisi d'apprendre et/ou de perfectionner le français pour les études, pour intégrer l'Université de Genève ou un autre établissement

⁴ Le nombre de 87 apprenants a été calculé sans tenir compte de ceux qui ont participé à plusieurs séances, voire à l'intégralité. Leur nombre est en effet difficile à établir et ça aurait inutilement compliqué le traitement des données et le calcul des résultats. À cela s'ajoute le caractère anonyme des questionnaires d'évaluation et des fiches pédagogiques, ayant comme but de favoriser la sincérité dans les réponses et l'absence d'enjeux liés à l'évaluation de la part de l'enseignant.

d'enseignement supérieur francophone. Respectivement 20% et 18% des apprenants ont choisi le français pour pouvoir travailler et s'intégrer à Genève et en France voisine⁵, ou plus généralement en Suisse romande. Le reste est représenté par des apprenants qui choisissent d'apprendre le français par loisir, pour améliorer leurs résultats à l'école ou bien pour des motivations plus personnelles, qui n'ont pas été exprimées. Nous sommes donc confrontés à un public majoritairement intéressé par un enseignement de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), notamment en ce qui concerne le français académique ou professionnel⁶.

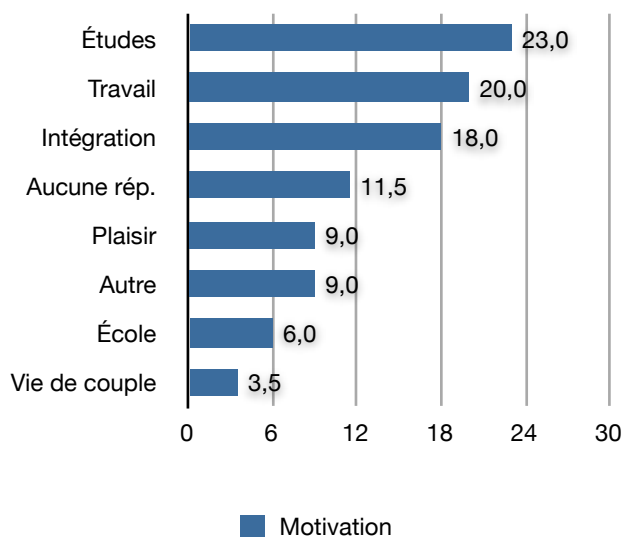


Fig. 2 : Motivation des apprenants

Bien que l'offre pédagogique des Cours d'été ne prévoie qu'une formation en français général et/ou académique, le fait d'avoir des objectifs bien précis, qui relèvent davantage d'une motivation interne, ne peut avoir qu'un effet positif sur la façon d'apprendre ainsi que sur l'implication et l'investissement de chacun dans son parcours d'apprentissage⁷.

⁵ A Genève, on appelle « France voisine » les départements frontaliers de l'Ain (01) et de la Haute-Savoie (74).

⁶ La spécificité du FOS est d'adapter l'enseignement du français à des publics d'adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Son objectif est l'accès des savoir-faire langagiers dans des situations clairement identifiées de communication professionnelle ou académique (Cuq, 2003 : 109-110). Voir : Richer (2008), pour un débat sur le statut du FOS et sur les limites existant entre l'enseignement du français général et du français de spécialité.

⁷ Pour ce qui concerne l'impact de la motivation sur l'apprentissage, voir : Skinner (1957).

En ce qui concerne le niveau de compétence en FLE (fig. 3), validé lors du test d'entrée des Cours d'été et établi selon les critères du CECRL, les apprenants se répartissent en trois groupes de taille à peu près égale entre les niveaux B1 (31%), B2 (26,5%) et C (30%)⁸.

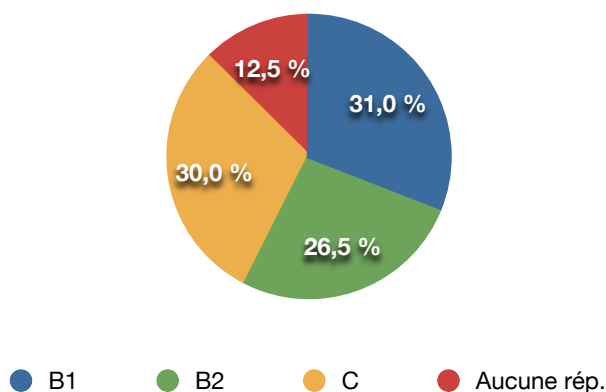


Fig. 3 : Pourcentage d'apprenants par niveau de compétence en FLE

Cependant, la répartition équilibrée des groupes ne correspond pas forcément à une homogénéité des niveaux de compétence. Si le fonctionnement ordinaire du laboratoire, se caractérisant essentiellement par un travail individuel et en autonomie, ne pose généralement pas de problème, le déroulement d'activités communes aux trois niveaux de compétence constitue, en revanche, un défi majeur pour la mise en place de notre activité de transcoding. Il faut dire que la nécessité d'une passation commune n'est imposée que par le caractère expérimental de la tâche. Dans l'optique d'une banalisation de l'activité, celle-ci pourrait se traduire par une passation individualisée, pour laquelle la mise à disposition de matériel différencié par niveaux serait tout à fait envisageable.

⁸ Pour les apprenants de niveau C, aucune distinction en C1-C2 n'a été faite. Les Cours d'été, en effet, ne prévoient pas cette distinction et ne proposent que des cours de niveau C, englobant donc les C1 et les C2.

2. Description du matériel et des supports didactiques utilisés

L'activité de transcodage s'est déroulée en trois séances d'une trentaine de minutes environ, dans le laboratoire de langues réservé aux apprenants de niveau B et C. Le laboratoire est équipé de 24 postes informatiques connectés en réseau, qui permettent à la fois la passation d'activités individualisées et communes. Chaque poste informatique est équipé d'un casque et de microphones. Le poste de l'enseignant peut à tout moment interagir avec ceux des apprenants, individuellement ou collectivement.

Trois différents extraits sonores ont été proposés lors des trois séances de transcodage (voir : annexe 10, pour une liste des extraits utilisés)⁹.

Le premier extrait, d'une durée de 40 secondes environ, est tiré de l'enquête Anaïs_1 (voir : chapitre 5, pour les détails). Il se compose de trois interlocutrices, l'enquêtrice, Anaïs, et deux jeunes filles Ana et Juline, originaires de la région parisienne, l'une du département des Hauts-de-Seine (92) et l'autre de la Seine-Saint-Denis (93). Elles racontent la façon dont elles ont entendu parler de l'internat d'excellence qu'elles fréquentent actuellement et les raisons qui les ont poussées à faire ce choix.

Le deuxième extrait, qui dure aussi 40 secondes, est tiré de l'enquête Anna_2 (voir : chapitre 5, pour les détails) et comporte trois interlocuteurs : l'enquêtrice, Anna, et deux jeunes garçons, Koffi et Aziz, originaires de Montreuil, dans le 93. Ils donnent leur point de vue sur la ville de Montreuil, notamment en ce qui concerne les problèmes liés à la vie dans les cités.

Le troisième extrait, enfin, tiré de l'enquête Wajih_4 (voir : chapitre 5, pour les détails), d'une durée de 25 secondes, se caractérise par l'interaction entre un enquêteur, Wajih, et deux jeunes garçons de Mantes-la-Jolie, dans les Yvelines (78). Walid et Hakim, issus de l'immigration arabe, parlent principalement du rapport à leur langue d'héritage.

Les trois extraits sont un exemple d'actualisation d'un français ordinaire, utilisé dans les interactions entre amis ou entre des gens qui se connaissent

⁹ Une copie des extraits proposés est fournie dans le DVD joint en annexe (annexe 17).

suffisamment bien, autour de thématiques de la vie courante. D'un point de vue phonétique, ils se caractérisent par les facilités de prononciation que nous avons décrites plus haut (voir : chapitre 8).

Parmi les phénomènes phonétiques et discursifs les plus remarquables dans les extraits, nous pouvons souligner : la simplification de groupes consonantiques complexes, notamment la chute du /R/ (*lettre* [lɛ t] *montre* [mɔ̃ t]), l'affrication des occlusives devant /i/ et /y/ (*voiture* [vwa tʃyʀ]), les assimilations (*je suis* [ʃɥi]), le dévoisement des voyelles finales (*parler* [paRleç]), l'élision vocalique (*tu as* [ta], *tout ça* [tza]), etc. Plus globalement, ces interactions donnent à voir l'actualisation d'une langue spontanée, « naturelle »¹⁰, se caractérisant par toute sorte de répétitions, amorces, reformulations, mots phatiques et ponctuants (*donc, voilà, ouais*, etc.), hésitations ainsi que de structures syntaxiques typiques de la langue parlée : « moi le problème c'est j'y vais pas » (Walid, extrait 3).

Au niveau du lexique, les extraits comportent des mots familiers, qui ne sont pas forcément connus des apprenants, mais qui caractérisent les interactions de tous les jours : *bled, truc, c'est chaud, et tout, se taper*, etc.

D'un point de vue culturel, les extraits choisis permettent, par exemple, d'introduire le système d'éducation français, de parler des internats d'excellence, d'expliquer ce qu'est une lettre de motivation, de parler de la banlieue, des cités HLM, de l'immigration, de la place des langues d'héritage en France et plus globalement des problèmes liés à l'immigration, à l'intégration et à la mixité culturelle. Le premier extrait, plus facile, nous l'avons considéré comme de niveau B1-B2 du CECRL. Les deux autres, un peu plus complexes, nous les avons considérés comme de niveau B2-C1.

2.1 Les fiches pédagogiques

En ce qui concerne les supports didactiques fournis aux apprenants, une fiche pédagogique a été conçue et distribuée pour chacune des activités. Chaque fiche

¹⁰ Pour une réflexion sur l'emploi problématique de ces adjectifs se référant à la langue, nous renvoyons à Gadet (2012a). Nous entendons ici des extraits d'interactions « réelles », non forgées pour l'enseignement.

comporte un titre ainsi que des illustrations permettant aux apprenants de se faire une idée du contexte dans lequel se situe l'extrait sonore proposé.

La première activité, qui porte sur le récit de vie et le partage d'expériences personnelles, a été intitulée « Parler de soi » et s'accompagne d'images représentant des jeunes filles qui discutent entre elles. La deuxième et la troisième activités, qui portent sur les problèmes de la banlieue parisienne ainsi que sur le brassage culturel qui la caractérise, s'intitulent « La banlieue... le *melting pot* à la française » et « La banlieue... récits de vie ». Les fiches comportent également l'image d'une carte de Paris entourée de photos de jeunes garçons et d'immeubles typiques des cités HLM. Le détail des fiches fournies aux apprenants peut être consulté en annexe (annexes 11, 12 et 13).

Les fiches pédagogiques, outre servant à favoriser la mise en situation de l'extrait sonore, constituent un support papier sur lequel les apprenants écrivent leur propre transcription. À ce propos, le schéma de l'interaction est reproduit sur chacune d'entre elles, notamment en ce qui concerne les tours de parole, qui ont donc été rendus explicites pour faciliter une activité qui demande déjà un effort cognitif important. Elles rappellent également à l'écrit les consignes qui ont été données à l'oral par l'enseignant ainsi que les conventions de transcription.

Le recours à un logiciel d'aide à la transcription a été écarté. Cela aurait, en effet, demandé une formation spécifique à effectuer au préalable et aurait donc rendu la tâche encore plus complexe.

Des fiches pédagogiques pour l'enseignant ont été créées, qui mettent en évidence les éléments linguistiques et culturels présents dans les extraits et qui donnent des suggestions quant au niveau de compétence requis de la part des apprenants. Elles sont disponibles en annexe (annexe 14).

2.2 Le questionnaire d'évaluation

À chaque séance, un petit questionnaire anonyme a aussi été distribué (voir : annexe 15), visant à recueillir les données socio-démographiques des participants (âge, sexe, nationalité, langues parlées, niveau d'étude du français, motivations, etc.), mais

surtout à obtenir leur avis quant au degré de difficulté ressentie et leur sentiment quant à l'utilité de l'activité proposée. Les fiches pédagogiques aussi bien que les questionnaires d'évaluation ont été recueillis à la fin de l'activité, pour pouvoir ensuite être observés, analysés et dépouillés.

En ce qui concerne le questionnaire d'évaluation, les apprenants avaient tout d'abord à se prononcer sur le degré de difficulté perçu à partir d'une échelle à 5 valeurs, allant de *plutôt facile* à *plutôt difficile* (fig. 4).

plutôt facile	++	+	0	+	++	plutôt difficile
---------------	----	---	---	---	----	------------------

Fig. 4 : Grille proposée pour évaluer le degré de difficulté de l'activité de transcodage

Ensuite, ils devaient essayer de donner les raisons de la difficulté perçue, en choisissant ce qui leur paraissait le plus approprié parmi les 8 éléments que nous leur avons proposés. Bien entendu, nous leur avons laissé la possibilité d'ajouter d'autres éléments à la fin de la grille (fig. 5).

L'accent des locuteurs	
Un rythme trop rapide	
L'articulation peu claire	
La mauvaise qualité de l'enregistrement	
Les tours de parole et les chevauchements	
Le vocabulaire	
Un niveau de langue trop familier	
L'enregistrement était trop long	
Autre :	

Fig. 5 : Tableau proposant quelques éléments de difficulté et accompagnant la grille de la fig. 4.

Enfin, deux questions ouvertes complètent le questionnaire, la première portant sur l'utilité de l'activité proposée (Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ?), la deuxième sur ce que les apprenant pensent avoir appris grâce au

transcodage (La transcription¹¹ vous a-t-elle appris quelque chose ? Pourquoi ?). L'objectif de cette partie est à la fois de recueillir les remarques des apprenants par rapport à l'activité qui leur a été proposée, dans une optique plutôt qualitative, et d'en évaluer les éventuelles retombées pédagogiques. Il est difficile en effet d'évaluer l'impact du transcodage sur les bases de la seule analyse des transcriptions. L'établissement d'une correspondance exacte et immédiate entre phonie et graphie, entre ce qui est perçu et ce qui est écrit, s'avère fort délicat. Outre un problème de perception des différents sujets participant à l'expérience, l'effet de l'orthographe et de la compétence à l'écrit sur le processus de transcodage ne doit pas être négligé. Le niveau hétérogène de maîtrise de la langue, orale et/ou écrite, des sujets participant à nos séances de transcodage ne facilite pas non plus la mise en place de ce genre de raccourci. Par ailleurs, la production d'une orthographe correcte n'a jamais été le but de cet exercice, le passage par l'écrit ne constituant qu'une étape transitoire dans la globalité de la tâche. La trace écrite ne sera donc prise en compte que pour l'observation et l'analyse de certaines tendances, qui ne peuvent en aucun cas constituer la base de généralisations théoriques et/ou didactiques.

3. Description du déroulement globale de l'activité

Les séances de transcodage ont duré de 20 à 30 minutes en moyenne. Après une introduction portant sur l'intérêt d'une telle activité et l'explication des différentes étapes, nous avons donné les consignes nécessaires au bon déroulement de la séance ainsi que les conventions de transcription à utiliser. L'activité se compose de cinq étapes principales : écoute globale, écoute détaillée, transcodage, confrontation et prise de conscience, réflexion-débat.

Premièrement, les apprenants sont invités à écouter l'extrait sonore et à essayer d'identifier de quoi il s'agit : d'une conversation entre amis, d'une interview, d'un

¹¹ Nous avons déjà expliqué les motivations qui nous ont poussé à choisir le terme « transcodage » en lieu et place de transcription. Cependant, nous sommes aussi conscient de son opacité sémantique vis-à-vis des apprenants. C'est donc pour des raisons purement pédagogiques que nous avons préféré garder le terme de « transcription » avec nos apprenants. Voir : plus haut.

entretien d'embauche, etc. À partir de l'intonation, du rythme, de la « musique » du discours, les apprenants cherchent alors à imaginer le contexte dans lequel un tel dialogue peut se dérouler, l'identité des locuteurs, leur âge, les relations entre eux (amis, collègues, simples relations, inconnus...). Pour cette première partie, nous nous sommes inspirés des travaux de Lhote (1995) sur le « paysage sonore » des langues, notamment en ce qui concerne la phase d'ancrage et de repérage (voir : chapitre 9, pour une définition). Les apprenants sont ici invités à porter leur « regard » sur les différents éléments sonores, à formuler des hypothèses, à mettre en place des stratégies interprétatives en ne se basant que sur l'écoute.

Deuxièmement, les apprenants étaient appelés à réécouter l'extrait en portant leur attention sur les détails phoniques, à savoir sur la façon dont les mots étaient prononcés. Cette étape demande une écoute plus détaillée par rapport à la première. Cependant, c'est seulement au cours de la troisième étape, celle du transcodage proprement dit, que les apprenants feront l'effort de se focaliser sur la compréhension du détail en passant du code oral au code écrit.

À partir d'une grille qui retrace les tours de parole des interlocuteurs, les apprenants doivent alors transcoder la conversation selon des conventions de transcription basiques, mais qui rendent bien la différence entre l'oral et l'écrit. Aucun signe de ponctuation n'est utilisé (fig. 6).

Pause brève	(.)
Pause longue	(..)
Amorces	- (ex. à ta- à table)
Chevauchements	< ... >
Mots/syllabes incompréhensibles	xxx

Fig. 6 : conventions de transcriptions utilisées par les apprenants

Au cours de cette étape, l'extrait sonore peut être écouté à loisir. Ce travail est facilité par une passation individualisée à l'ordinateur.

À cette étape centrale, consacrée entièrement au transcodage et qui peut même durer une quinzaine de minutes, succède la confrontation entre la transcription de l'apprenant et le corrigé fourni par l'enseignant. La confrontation constitue un moment de vérité, qui peut parfois se révéler décevant, surtout lorsque l'apprenant se rend compte que sa capacité à comprendre en détail nécessite plus d'entraînement. Elle peut, cependant, se révéler aussi motivante dans la mesure où l'apprenant peut constater et éventuellement suivre ses progrès. Néanmoins, cette étape ne se limite pas à une simple confrontation avec un corrigé, mais elle invite l'apprenant à réfléchir sur les différences qui peuvent éventuellement exister entre sa transcription et celle qui a été faite par l'enseignant. L'attention se porte également sur les mots qui n'ont pas été entendus, avec la possibilité de réécouter l'extrait en faisant particulièrement attention aux éléments qui ont posé problème.

Enfin, les apprenants peuvent réécouter le dialogue à loisir et essayer de repérer, en les soulignant avec un crayon, les mots qui leur semblent être prononcés de façon inhabituelle, les sons ou les intonations particulièrement frappantes, les mots amorcés ou répétés, les mots inconnus. Cette partie sert de prétexte à une petite séance de réflexion-débat, animée par l'enseignant, autour des éléments qui provoquent le plus de « surprise » chez les apprenants. L'activité se termine par le questionnaire d'évaluation que nous avons décrit plus haut, rempli de façon individuelle et anonyme.

Globalement, aucun problème particulier n'est à signaler, si ce n'est que la première séance s'est avérée particulièrement longue. C'est la raison pour laquelle nous avons par la suite raccourci les extraits sonores ainsi que le temps consacré à la transcription.

3.1. Description détaillée de la première activité

Le déroulement de la première activité, qui a porté sur l'extrait tiré de l'enquête Anaïs_1 décrite plus haut, a servi de test pour les séances suivantes. Il nous a notamment permis d'améliorer certains aspects pour une passation optimale. Nous nous sommes aperçu, par exemple, que nous avons laissé beaucoup trop de temps

pour le transcodage. Ce qui était dû à la difficulté d'harmoniser les différences de niveaux des apprenants participant à l'activité, notamment en ce qui concerne les difficultés qu'auraient pu rencontrer les apprenants de niveau B1-B2 par rapport à ceux de niveau C1-C2.

La durée de l'extrait serait également à raccourcir. En fonction du public et de la situation d'apprentissage, de courts énoncés pourraient par exemple remplacer les interactions que nous avons privilégiées jusque là. Cependant, si l'interaction permet d'avoir accès à un minimum de contexte, l'énoncé peut en revanche s'avérer plus complexe à décrypter, notamment à cause de l'absence de repères dans la situation de communication.

L'étape de confrontation et de reconnaissance, que nous avons positionnée à la fin de l'activité lors de notre première séance, a été par la suite anticipée et placée juste après la transcription, en tant que récompense pour l'effort que demande la tâche de transcodage¹². À ce propos, les apprenants ont parfois été découragés à cause du décalage qu'il y avait entre leur transcription et le corrigé. Nous avons alors essayé de les rassurer et soulignant l'enjeu et l'intérêt d'une telle activité visant à les rendre plus familiers envers des formes de langue ordinaire et à renforcer leur capacité d'écoute et de compréhension.

Trois hypothèses ont été avancées quant au genre de discours (étape 1) : interview, entretien, conversation entre amis. Cependant, des objections ont été faites : il ne s'agit pas d'une émission de radio ou de télévision, mais plutôt d'un entretien ; ce n'est pas une conversation entre amis, « parce que les gens ne se coupent pas la parole » (Peter, Royaume-Uni). « Ça reste un style quand même poli. On sent que les locuteurs se respectent » (Idelki, République Dominicaine). Ces observations fines montrent bien à quel point à partir d'une simple écoute les apprenants sont capables de percevoir des détails essentiels, qui les guident et les orientent dans l'interprétation globale de l'interaction.

¹² À ce propos, la fiche de la première activité peut être comparée à celles de la deuxième et troisième activités (annexes 11-13). Les étapes ont été réduites de sept à cinq. La phase de reconnaissance a été avancée et placée en quatrième position, juste après la transcription. Les étapes 4 à 6 ont été unifiées en une seule étape sous forme de liste.

Les aspects qui semblent avoir le plus marqué les apprenants à partir de la seule écoute, c'est-à-dire avant l'étape du transcodage proprement dite, sont :

- l'élision de voyelles et consonnes (*un petit peu* [ɛ̃ti pø], *parce que* [paskə], qui a par ailleurs souvent été transcrit *est-ce que*, à cause sans doute de l'élision du /R/, *déjà me mettre* [dʒammɛt], avec notamment l'affrication du /d/, qui a souvent été transcrit *jamais*, à cause l'élision du /e/ et de la chute de /R/);
- les assimilations (*j'étais* [ʃtɛ], parfois transcrit *acheté, ma lettre de motivation* [malɛdmotivasjɔ̃], parfois transcrit *malade motivation* ou *m'aide motivation*);
- la présence de nombreux mots phatiques et ponctuants (*voilà, ouais, bon*);
- la découverte de la continuité de la chaîne parlée, qui déforme les sons en gommant les limites entre les mots et les syntagmes (*oui c'est ouais* a parfois été transcrit *oui c'est vrai*, sans doute parce que les apprenants ne connaissaient pas l'existence des « remplissages » en français et ont par conséquent essayé de reconstituer le caractère inachevé de l'oral par le recours à des formes « nobles », rappelant la complétude de l'écrit);
- la réalisation d'un *e* épenthétique non orthographique à la fin des mots (*ouais euh*);
- les répétitions et les formes redondantes (*oui, ouais, etc.*);
- l'affrication (*petit* [ptsi], *internat* [ɛ̃tsɛrna])
- les hésitations (*euh*).

Parmi les mots inconnus, nous soulignons *internat*, qui a souvent été transcrit *intérêt* ou *interne*, le mot *rentrée*, qui a été transcrit *entrée* ou encore la forme *s'y*, qui a été transcrite *si*.

En général, les apprenants semblent avoir été surpris par la découverte que les natifs hésitent eux aussi, qu'ils se répètent, amorcent des mots, etc. La quasi-totalité des apprenants a, par exemple, surligné dans leur fiche la suite d'amorces : *il a fait xxx il en a il a dit* et la répétition *qui qui*, comme s'il s'agissait d'éléments nouveaux et/ou insolites. Lors de l'étape conclusive de réflexion-débat autour de ce qui a été observé, les apprenants ont, en effet, affirmé que la découverte de la « fragilité » du natif avait un effet bénéfique sur leur sentiment d'insécurité linguistique, lié sans doute à ce qu'on pourrait appeler le « complexe du non-natif ».

En ce qui concerne la prosodie, de nombreux apprenants ont cru percevoir un contour intonatif particulièrement saillant sur l'énoncé *comment s'y prendre*, qui en effet est l'une des actualisations du contour emphatique-banlieue décrit dans la partie acoustique de notre thèse. Un apprenant a même tenté de reproduire le schéma intonatif qui semble caractériser cette interaction. La ressemblance avec les contours « banlieue » est surprenante (fig. 7) :

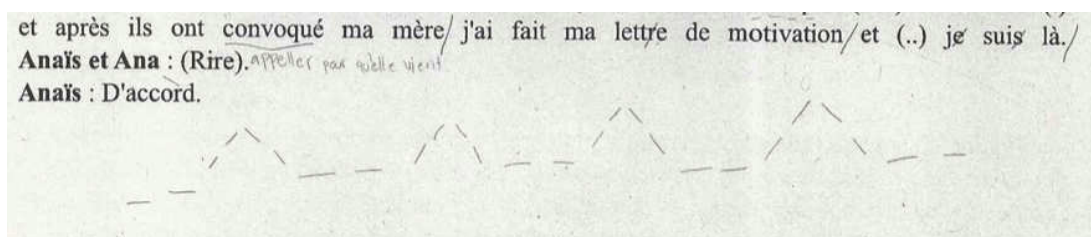


Fig. 7 : Reproduction du schéma mélodique dessiné par un apprenant sur la fiche pédagogique lors de la première séance

Enfin, le transcodage semble avoir aidé les apprenants à bien se focaliser sur les traits de prononciation et à prendre conscience de phénomènes qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de percevoir avant, lors de la phase d'écoute globale. La prise de conscience et la reconnaissance relèvent en effet d'un processus cognitif complexe, se caractérisant par la mise en place de passerelles hypothético-déductives entre l'oral et l'écrit, dans lequel le transcodage agit en tant que « loupe » ou « catalyseur perceptif ».

3.2 Description détaillée de la deuxième activité

La deuxième activité, qui a porté sur l'extrait tiré de l'enquête Anna_2, dont les détails ont été décrits plus haut, a été plus courte que la précédente. En général, les apprenants qui avaient déjà participé à la première séance paraissaient plutôt contents de refaire cette activité.

Les 8 étapes prévues dans la première séance ont été réduites à 5 et le moment de comparaison entre le transcodage de l'apprenant et le corrigé de l'enseignant a été avancé. L'extrait sonore a également été raccourci.

En ce qui concerne l'interprétation de la situation de communication et du rôle des locuteurs participant à l'interaction, après une première écoute globale, les apprenants ont émis l'hypothèse qu'il s'agit d'un jeune qui livre un récit, non pas à une amie, mais néanmoins à une personne qui ne lui est pas complètement inconnue. La situation de communication apparaît, en effet, moins formelle qu'une interview.

Le jeune locuteur semble parler de quelque chose de personnel, qui relève de son vécu. Les apprenants croient, en effet, percevoir de l'« émotion » dans la voix de Koffi. L'emphase a donc été mise en avant comme l'indice qui a permis l'appréhension du lien entre les locuteurs.

Les apprenants ont également cru remarquer la réalisation de groupes intonatifs plus longs que d'habitude, pas forcément liés au débit d'élocution, puisque, selon eux, Koffi ne parle pas rapidement.

En général, le passage de l'oral à l'écrit semble avoir aidé les apprenants à mieux se focaliser sur les mots et à découvrir des choses dont ils n'avaient pas conscience avant. C'est en ce sens qu'une apprenante a dit avoir enfin compris et identifié le mot *gars*, qu'elle avait toujours entendu dans la bouche de ses amis, mais qu'elle n'arrivait pas à cerner. La prononciation affriquée de *tout ça* [tsa], suite à l'élision du /u/, a aussi attiré la curiosité de certains.

Cette activité comportait plusieurs mots peu courants voire spécifiques à la réalité des banlieues, que les apprenants étaient susceptibles de ne pas connaître. Entre autres, nous soulignons *aux armes*, qui a été transcrit par la plupart *aux hommes*, *gars de cité*, qui a produit toutes sortes de transcriptions, faisant parfois montre d'une certaine créativité : *gad cité*, *gacité*, *gacité*. Cette dernière occurrence, bien qu'il soit impossible d'établir une correspondance directe entre phonie et graphie, semble évoquer le dévoisement du /d/ suite à la chute du *e* muet et sous l'influence du /s/. Le mot *cités* a parfois été transcrit *c'était* voire *société*. La ville de Montreuil, dans le département de la Seine-Saint-Denis (93) a, en revanche, été associée à la ville suisse de Montreux, dans le canton de Vaud.

Parmi les mots nouveaux, nous signalons *genre*, en tant que particule introduisant un exemple, *tout ça*, en tant que particule d'extension qui peut se rapprocher de *et caetera*, *c'est chaud*, dans le sens de *dangereux*.

Pour terminer, il faut souligner le cas d'une apprenante italoophone qui, dans la tentative de transcoder la suite de sons [sɛkwɑ], semble partiellement mobiliser le système orthographique de l'italien en transcrivant : *c'est qua*¹³. Cet exemple pourrait de prime abord être interprété comme une interférence de la langue maternelle. Cependant, il peut aussi contribuer à mettre en lumière l'existence d'un répertoire plurilingue (Coste *et al.*, 2009), dans lequel l'apprenante en question puise pour restituer à l'écrit ce qu'elle croit entendre. Le transcodage se confirme donc comme une activité favorisant moins la focalisation de l'apprenant sur la scripturalité que sur l'oralité et rendant alors possible le recours à d'autres systèmes scripturaux que celui du français.

3.3 Description détaillée de la troisième activité

La passation de la troisième séance ne diffère guère de la deuxième, même si nous avons l'impression qu'au fur et à mesure les apprenants travaillent plus rapidement. En effet, pour certains, il s'agit de la troisième session de transcodage. Les consignes sont alors déjà connues ainsi que le déroulement global de l'activité.

Après une première écoute globale, la voix des trois interlocuteurs a bien été identifiée. Certains ont même compris qu'il s'agissait de deux adolescents et d'un adulte, en train de discuter autour de l'apprentissage des langues (enquête Wajih_4). Le mot *bled*, dans le sens de pays d'origine, a immédiatement attiré l'attention. La plupart des apprenants ont cru entendre *blé*. Cette remarque n'est pas sans intérêt. Les locuteurs de cet extrait, en effet, ont tendance à prononcer le mot *bled* avec un /e/ fermé en syllabe ouverte. Ceci contredit la loi de position des voyelles du français, qui prévoit la réalisation d'une voyelle ouverte en syllabe fermée (voir : Léon, 2009 : 118-121), comme par exemple *frère* [fʀɛʀ] ou *fête* [fɛt], et figure parmi les traits caractérisant l'accent de banlieue (voir : chapitre 2). Le fait que les apprenants aient entendu *blé* à la place de *bled* peut en effet être révélateur de l'attention que le transcodage permet de porter aux différents traits phonétiques actualisés dans la

¹³ Le son /kwa/, qui correspond en français au mot orthographique *quoi*, correspond en italien au mot *qua*, qui veut dire *ici* et qui se prononce exactement de la même manière qu'en français.

langue ordinaire. Seule une apprenante américaine, qui avait vécu pendant quelques mois au Maroc, a immédiatement reconnu le mot *bled* ainsi qu'un accent « beur »¹⁴.

Certains mots courants dans les interactions ordinaires n'ont pas été perçus ou bien ont été perçus de façon erronée : *truc, quand on est petit* (prononcé sans liaison et avec l'affrication du /t/ [kãɔ̃nɛptʃi], qui a été transcrit *côté psy* ou *côté est petit*), *au bled* (transcrit *ouplet* ou *oublé*), *je vais au bled* (transcrit *j'ai ouplet*). *Ouais*, utilisé en début de phrase avec une valeur phatique, a souvent été transcrit par les exclamations *ah* ou *oh*. Cela est sans doute dû au statut particulier de *ouais* et des autres particules à l'oral, qui ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite. Cette activité a donc donné l'occasion aux apprenants d'observer un emploi différent de mots qu'ils connaissaient sans doute déjà, mais dans un contexte et avec un sens différents.

La dernière phrase de l'extrait a également marqué les apprenants : « le problème c'est j'y vais pas c'est ça le problème ». Deux éléments ont particulièrement attiré l'attention : le clivage avec reprise du sujet en *c'est* et l'omission du *que* complétif. Les apprenants ont en effet tendance à transcrire des phrases « complètes », qui suivent l'ordre sujet, verbe, complément, sur le modèle de ce qui se fait à l'écrit. Souvent, ils réinsèrent même le *ne* de négation ou le *que* là où il y a eu omission : « non, ce **n'est** pas ça », au lieu de « non, c'est pas ça », « tu **ne** pourrais pas », au lieu de « tu pourrais pas », « il **n'est** pas trop tard », au lieu de « il est pas trop tard », ou encore « les gens **que** je connais pas [...] », à la place de « les gens je connais pas [...] ». Cela nous a donné l'occasion d'amener les apprenants à réfléchir à la différence entre le code écrit et le code oral. Nous avons, cependant, observé la même tendance chez des francophones L1 qui se confrontaient pour la première fois à la transcription de l'oral. Il est donc moins question de maîtrise de la langue que de prise de conscience des différences entre l'oral et l'écrit (voir : chapitre 9).

¹⁴ Nous rappelons que les locuteurs de cet extrait vivent tous dans une situation de contact avec l'arabe maghrébin. L'enquêteur est algérien et a l'arabe comme langue première. Les deux informateurs sont des Français issus de l'immigration marocaine et disent comprendre et/ou parler la langue de leurs parents. Voir, entre autres : Boula de Mareuil *et al.* (2004) et Caubet (2007) pour l'accent maghrébin en France.

Pour terminer, deux étudiantes, l'une des États-Unis et l'autre de la République Dominicaine, qui ont participé à l'intégralité des séances de transcodage, se sont approchées à la fin de la dernière séance et nous ont fait part de leur impression de mieux comprendre la langue parlée dans des situations de vie quotidienne par rapport à la première fois où elles ont été confrontées à ce type d'activité. L'analyse des questionnaires d'évaluation nous aidera sans doute à déterminer s'il s'agit de cas isolés ou bien d'une tendance nette chez nos apprenants.

4. Résultats et analyses du questionnaire d'évaluation

Dans cette partie nous nous consacrerons à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus à partir du questionnaire d'évaluation anonyme, distribué à la fin de chaque séance, et que nous avons intégralement reproduit en annexe (15).

La première question porte sur le degré de difficulté ressentie (fig. 3), à travers une grille à 5 échelons : *plutôt facile* (++, +), *moyen* (0) ou *plutôt difficile* (+, ++).

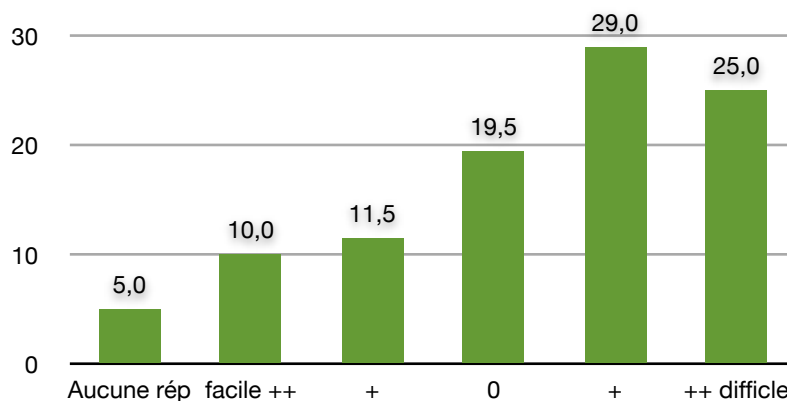


Fig. 8 : Tableau affichant le degré de difficulté ressentie (tous groupes confondus)

Les réponses (fig. 8) aux trois questionnaires (un questionnaire par séance) ont montré que, de façon globale, l'activité de transcodage a été évaluée comme étant plutôt difficile (54%), mais somme toute pas impossible à entreprendre : 29% des

apprenants l'ont, en effet, jugée plutôt difficile à un degré (+), 25% plutôt difficile à deux degrés (++)).

Néanmoins, si on regarde le détail des réponses données pour chaque activité (fig. 9), l'on peut s'apercevoir d'une sorte de progression dans le degré de difficulté ressentie : la première activité a été ressentie comme étant plus difficile (38%, en bleu)¹⁵ que la deuxième (32%, en vert) ou la troisième (14%, en rouge).

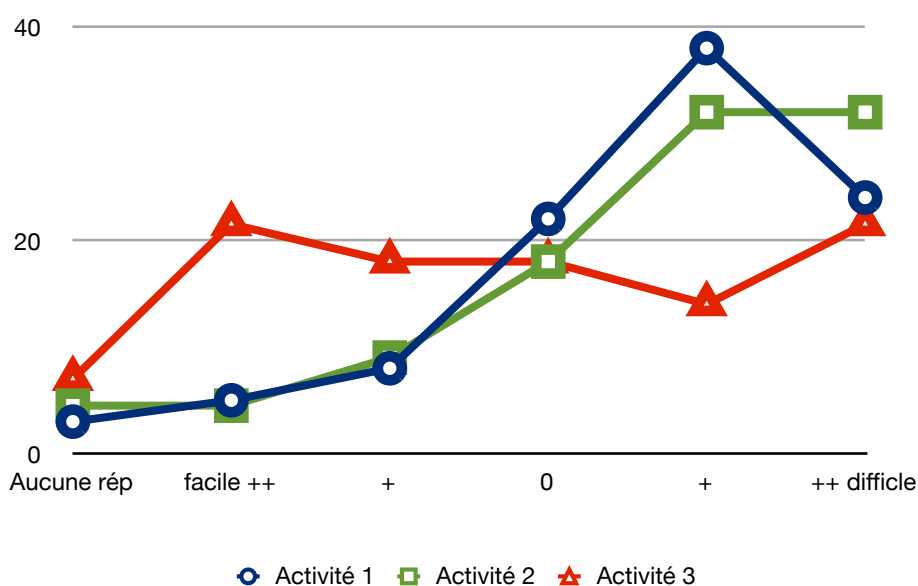


Fig. 9 : Tableau affichant le degré de difficulté ressentie (détail)

Ce résultat n'est somme toute pas surprenant à la lumière de ce que nous avons déjà expliqué. Une bonne partie des apprenants ont, en effet, participé à plusieurs voire à la totalité des séances. Tout comme pour l'apprenante américaine ou la Dominicaine qui nous avaient fait part de leurs progrès, nous postulons que les apprenants sont devenus eux aussi de plus en plus familiers avec l'activité de transcodage et que leur capacité à comprendre s'est sans doute accrue au fur et à mesure. Cela nous paraît d'autant plus raisonnable que, lors de la sélection des extraits à proposer pour les trois séances, nous avons choisi délibérément des interactions que nous avons jugées d'une difficulté croissante. Les trois extraits proposés comportaient, en effet, des interlocuteurs ayant de plus en plus « d'accent » et des sujets de plus en plus éloignés

¹⁵ Voir les résultats de la colonne *plutôt difficile* à un degré (+), dans la fig. 9.

du quotidien des apprenants. Cependant, contrairement à notre perception, les apprenants ont estimé que les extraits proposés étaient de plus en plus faciles. Nous avons tendance à penser que ce décalage de perception est moins dû à une erreur d'évaluation de notre part, qu'à la progression des apprenants.

Toutefois, un autre facteur doit entrer en ligne de compte dans notre analyse. Si l'on considère le pourcentage d'apprenants par niveau de compétence et par activité qui ont pris part aux trois séances (fig. 10), on s'aperçoit que l'activité qui a été ressentie comme étant la plus difficile (activité 1) se caractérise par une majorité de participants de niveau B1. Alors que l'activité qui a été évaluée comme étant la plus facile (activité 3), a réuni une majorité de participants de niveau C. Bien que cela n'exclue pas de façon absolue l'effet des progrès des apprenants, la différence de niveau des participants nous paraît un argument tout aussi plausible.

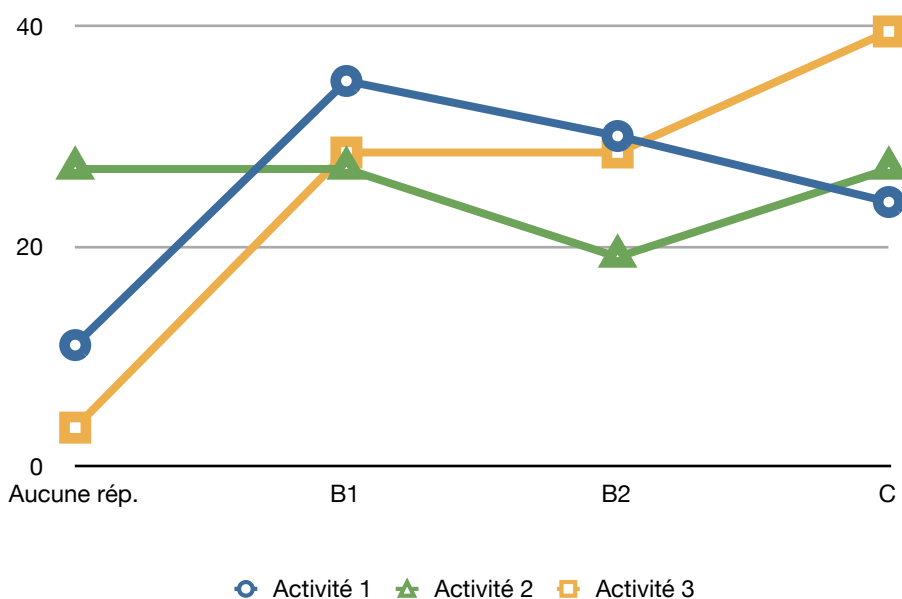


Fig. 10 : Pourcentage d'apprenants par niveau de compétence et par activité

En ce qui concerne les éléments de difficulté caractérisant les trois extraits, pour déterminer lesquels les apprenants avaient à choisir entre les différents item d'une grille (*accent, rythme, articulation, mauvaise qualité de l'enregistrement, tours de parole, vocabulaire, niveau de langue, durée, autre, voir* : fig. 5), les résultats (fig. 11) montrent que les éléments qui semblent avoir posé le plus de problème sont,

dans l'ordre décroissant : l'articulation, le rythme, l'accent, le registre trop familier, le vocabulaire, les tours de parole trop rapides. En revanche, ni la qualité sonore des extraits ni leur durée ne semblent avoir posé problème.

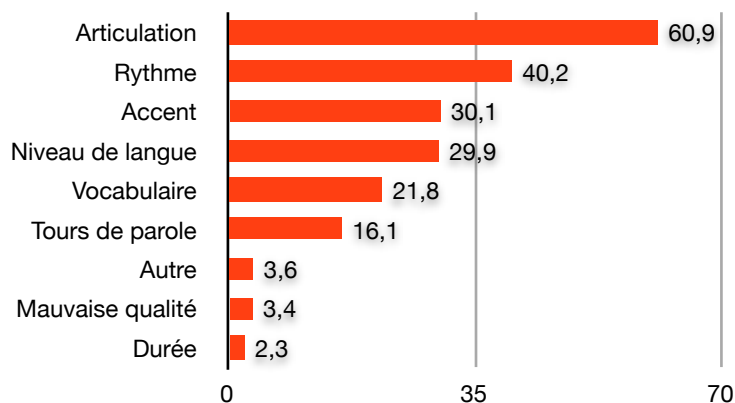


Fig. 11 : Pourcentage des éléments de difficulté présents dans les extraits

La formulation des étiquettes proposées dans la grille, parfois impressionnistes, a été motivée par un souci de simplicité pour les apprenants.

L'étiquette *articulation*, par exemple, renvoie à ce que le sens commun entend lorsqu'on demande à quelqu'un de mieux articuler, de prononcer de façon claire et distincte. Or, d'un point de vue acoustique, l'articulation est plutôt lié au débit qu'aux gestes articulatoires. Léon (2009 : 143), en effet, définit le débit « la quantité de syllabes prononcées par seconde ». Plus le débit est élevé moins l'articulation sera claire. Schwab & Grosjean (2004) ont d'ailleurs montré que le débit paraît toujours plus rapide lorsqu'en entend quelqu'un parler une langue étrangère. Ce qui peut donc expliquer la difficulté à comprendre un étranger qui parle « vite »¹⁶. Le rythme, en revanche, est davantage lié à la durée et à l'accentuation. « Un rythme est instauré quand il y a perception d'une prééminence accentuelle répétée » (Léon, 2009 : 158). Le patron rythmique du français standard est oxytonique et se caractérise par une suite de syllabes brèves inaccentuées, suivie d'une syllabe longue porteuse d'accent (Léon, 2009 : 161).

¹⁶ À ce propos, nous sommes toujours surpris d'entendre des Parisiens, qui dans notre imaginaire d'italophone L1 parlent plus rapidement que les Italiens, nous dire « je ne comprends pas les Italiens, ils parlent tellement vite ! ».

Tout comme pour l'articulation, le terme *accent* n'est pas utilisé ici dans son sens phonétique d'accentuation, mais dans le sens courant de façon de parler sur laquelle les locuteurs portent un jugement de nature sociale (voir : chapitre 1, note 2). Quant à la rapidité des tours de parole, nous entendons d'une part l'enchaînement rapide des répliques des interlocuteurs et d'autre part la présence de chevauchements.

En ce qui concerne l'utilité de l'activité de transcodage pour un éveil à la variation phonétique, 93% des apprenants la considèrent comme utile (fig. 12).

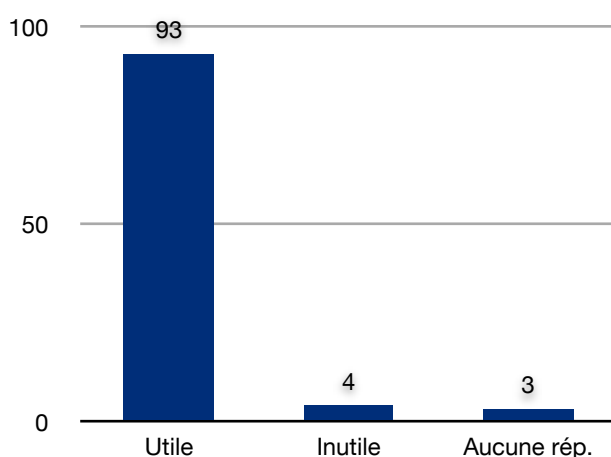


Fig. 12 : Utilité de l'activité de transcodage

Nous ne nous attendions pas à un tel succès, vu que 54% des apprenants avaient jugé le transcodage comme étant une activité difficile. La difficulté de la tâche n'empêche donc pas les apprenants d'en apprécier l'utilité. Néanmoins, une mise en perspective s'impose, notamment à travers le croisement de ce résultat avec la motivation de notre public. Les apprenants des Cours d'été de Genève se caractérisent, en effet, par une forte motivation interne (voir : fig. 2), qui repose sur des objectifs concrets d'étude ou de travail. À une forte motivation semble donc correspondre un grand investissement, qui fait que l'utilité d'une activité est jugée plus importante que son degré de difficulté.

5. Analyses des réponses aux questions ouvertes

En ce qui concerne les questions ouvertes proposées à la fin de notre questionnaire, les apprenants ont tous pris soin de répondre de façon détaillée et pertinente. Le fait de leur avoir laissé la possibilité de s'exprimer librement et de façon anonyme semble les avoir motivés. D'ailleurs, nous n'avons jamais caché le caractère expérimental et scientifique de cette activité et nous les avons explicitement invités à nous aider dans cette démarche. Nous estimons donc que les résultats obtenus à partir de l'observation de notre expérience et des réponses au questionnaire sont le fruit d'une relation pédagogique réussie, qui s'est mise en place au fil du temps. Il faut souligner, à ce propos, qu'avant de proposer cette activité à nos apprenants, nous leur avons laissé le temps d'une part de découvrir le travail en laboratoire et d'autre part d'entrer en confiance avec l'enseignant. C'est seulement à partir de la deuxième semaine que nous avons commencé à travailler sur le transcodage¹⁷.

D'un point de vue méthodologique, nous avons essayé de pallier la difficulté de traitement des résultats issus des réponses à des questions ouvertes, par une approche essentiellement qualitative. D'abord, nous avons recueilli et recopié les différentes réponses dans un même fichier, en respectant ce que les apprenants ont écrit, y compris les fautes de langue (orthographe, morphologie, syntaxe, vocabulaire). Nous les avons reproduites en annexe (annexe 16). Ensuite, après une lecture attentive, nous avons regroupé les différentes réponses sur la base des éléments communs que nous avons pu y observer et qui ont permis un regroupement par macro-catégories.

5.1 Réponses à la première question : « Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ? »

La première question porte sur l'utilité de la totalité de l'activité didactique et ne se focalise pas particulièrement sur l'étape du transcodage. Toute la démarche - écoute,

¹⁷ Nous rappelons que les Cours d'été de l'Université de Genève fonctionnent par sessions de trois semaines. Les apprenants peuvent, néanmoins, décider de suivre les 3 sessions en entier, pour un total de 9 semaines de cours. Par ailleurs, une bonne partie de nos apprenants, étaient là déjà depuis la première session, notre cours s'étant déroulé pendant la deuxième.

observation globale, transcodage, reconnaissance, observation détaillée - y est évaluée.

À partir des réponses recueillies, nous avons pu dégager 4 macro-catégories :

- (1) *Prise de conscience et reconnaissance*, fondée sur les mots-clé *je me suis rendu compte, j'ai reconnu, j'ai compris* ;
- (2) *Entraînement et effort*, fondée sur les mots-clé *entraîner, s'entraîner, faire un effort* ;
- (3) *Nouveauté et pertinence*, fondée sur les mots-clé *j'ai appris, quelque chose de différent, de nouveau, ça m'a aidé, connaître, comprendre* ;
- (4) *Difficulté*, fondée sur les mots-clé *je n'ai pas compris, ce n'était pas utile, j'ai eu du mal* ainsi que d'autres formulations négatives en général.

(1) En ce qui concerne la première macro-catégorie, *prise de conscience et reconnaissance*, nous nous sommes aperçu que dans la quasi-totalité des réponses, la prise de conscience est liée à l'étape du transcodage. Voilà quelques extraits des réponses les plus significatives¹⁸ :

(1.1) « Quand je dois écrire je comprends mieux. Et tous les jours on doit comprendre pas seulement qui parle le français très lentement mais aussi qui parle vite et avec un niveau de langue très familier ».

(1.2) « Utile, voir différent prononciation des mots 'standard' ».

(1.3) « On peut nous rendre compte de comment les français parlent dans certains occasions pour reconnaître le différent accents et aussi pour savoir l'interaction et vélocité ».

(1.4) « C'est important de reconnaître que la langage familier est aussi important ».

Globalement, les apprenants estiment qu'il est important de se familiariser avec la façon dont les francophones parlent dans des situations ordinaires. Ils se rendent bien compte, en effet, qu'il existe des locuteurs qui parlent rapidement et qui actualisent une langue familière. Le transcodage, en tant qu'activité pédagogique favorisant la prise de conscience et la reconnaissance, leur permet de « voir » (1.2) les différentes façons de prononcer les mots du « standard ». L'emploi du verbe *voir* nous paraît, par ailleurs, particulièrement significatif. Le transcodage, en effet, en tant

¹⁸ Seulement quelques extraits des réponses données par les apprenants sont reproduits ici. L'intégralité peut être consultée en annexe (16).

qu'observatoire privilégié sur la variation phonétique, exploite le passage de l'oral à l'écrit, c'est-à-dire d'une réalité sonore à une réalité visuelle, pour aider les apprenants à reconnaître les différents accents et à décrypter les interactions rapides. Les apprenants semblent bien avoir saisi le cœur de l'activité que nous leur avons proposée.

(2) En ce qui concerne la deuxième macro-catégorie *entraînement* et *effort*, nous nous sommes aperçu que, contrairement à nos attentes, la quasi-totalité des réponses associe l'effort à l'écoute et non pas au transcodage. Voilà quelques extraits des réponses les plus significatives :

- (2.1) « On s'entraînait l'oreille ».
- (2.2) « On entraîne la compréhension ».
- (2.3) « C'est la forme d'améliorer l'écoute. C'est vraiment pédagogique ».
- (2.4) « M'entraîner à comprendre la langue parlée normalement et dans la rue, d'une façon rapide ».
- (2.5) « Bien faire un effort pour comprendre la langue parlée ».
- (2.6) « On peut apprendre à écouter ».
- (2.7) « Prêter un plus d'attention aux finesses de la langue ».
- (2.8) « À cause d'activité j'écoutais avec plus attention ».
- (2.9) « On s'habitue l'oreille aux accents différents ».
- (2.10) « Mon compréhension oral a s'élevé un peu ».

Nous avons déjà dit que le transcodage est une activité coûteuse en termes d'effort cognitif, multitâche, qui demande à la fois d'écouter et de transposer ce qui est entendu. Or, si l'acte de transposition a plutôt été associé à un moment de reconnaissance, l'écoute est davantage associée à un moment d'effort et d'entraînement. On s'entraîne à la compréhension pour améliorer l'écoute (2.1 ; 2.3), le but étant de comprendre la langue ordinaire, parlée dans la rue (2.4), de familiariser l'oreille avec des accents différents (2.9). L'effort qui est fait pour écouter améliore donc la compréhension et permet de prêter une attention plus soutenue aux « finesses » et aux subtilités de la langue (2.7).

(3) En ce qui concerne la troisième macro-catégorie *nouveauté* et *pertinence*, les apprenants affirment avoir appris quelque chose de nouveau et de pertinent, notamment en ce qui concerne les interactions de la vie quotidienne :

- (3.1) « J'ai écouté quelque chose différent qui existe dans mon vie quotidienne ».

- (3.2) « J'ai souvent des problèmes à comprendre les gens francophones qui ne sont pas professeurs. Les profs parlent plus clairement ».
- (3.3) « Oui, c'était utile parce que j'ai appris le langage qu'on attend dans la rue ou en conversation. Maintenant je peux comprendre un peu mieux qu'est-ce qu'ils discutent dans le tram ».
- (3.4) « On s'exprime dans la rue le même manière ».
- (3.5) « On apprend les mots comment ils sont parlés (ou comme on les écoute) p. ex. je suis -> chuis ».
- (3.6) « Apprendre à écouter ».
- (3.7) « M'aider à comprendre des conversations normales ».
- (3.8) « Ça facilite trouver où j'ai de difficultés pour une meilleure compréhension ».
- (3.9) « La langue parlée est une langue différente et je suis très motivé de connaître la langue du quotidien ».
- (3.10) « Je peux mieux comprendre ».
- (3.11) « C'est très important d'apprendre comment parlent les gens dans la vie quotidienne ».
- (3.12) « Cela aide beaucoup à la vie quotidienne ».
- (3.13) « Elle présente la langue parlée par des gens ordinaires. Ça aide à comprendre certaines prononciations de certains mots quand ils sont raccourcis ».
- (3.14) « Comprendre les difficultés liées à la façon de s'exprimer à l'oral. J'ai bien compris le contenu et j'ai apprécié l'intonation des interlocuteurs ».
- (3.15) « Connaître l'accent différent et pour savoir des conversations informelles ».
- (3.16) « M'a fait écouter très bien une conversation ».
- (3.17) « J'ai appris des mots familiers et des prononciations familières ».
- (3.18) « M'aider à comprendre des conversations normales ».

Les réponses ci-dessus mettent en évidence que le but principal de l'activité proposée a été atteint. Les apprenants affirment, en effet, que le transcodage leur a permis de se familiariser avec des formes de langue actualisées dans des situations informelles de la vie ordinaire, notamment en ce qui concerne l'accent (intonation, simplifications consonantiques ou vocaliques, assimilations, etc.). Ils disent mieux comprendre, par exemple, les gens qui conversent dans le tram ou dans la rue (3.3). Le transcodage s'est également avéré une activité à la fois nouvelle et pertinente par rapport à leurs besoins. L'un des apprenants affirme, par exemple, que les extraits proposés lui permettent de mieux comprendre les francophones qui ne parlent pas comme des professeurs (3.2). Les enseignants parlent selon lui plus clairement que les locuteurs ordinaires, d'où le besoin d'entrer en contact avec une langue plus proche de la vie réelle, moins artificielle que celle qui est actualisée en classe de langue.

(4) En ce qui concerne la quatrième macro-catégorie *difficulté*, les apprenants ont mis en évidence quelques-unes des difficultés qu'ils ont rencontrées lors du transcodage :

- (4.1) « Il y avait des phrases que je n'ai pas bien compris parce qu'ils étaient combinés en un mot ».
- (4.2) « C'était long ».
- (4.3) « C'était dur à suivre. Mon français est très 'académique et standard' donc pour moi a été quelque chose de nouveau. Intéressant mais difficile ».
- (4.4) « Consignes difficiles à comprendre pour une débutante (seulement 6 mois de français) ».
- (4.5) « Niveau trop haut ».
- (4.6) « Ça n'existe pas dans l'examen ou souvent dans le français standard ».
- (4.7) « Je n'ai pas contact avec les gens qui parlent comme ça ».
- (4.8) « On a déjà des cours de compréhension orale ».
- (4.9) « C'était trop facile ».
- (4.10) « C'est une activité difficile, mais c'est comme elle doit être ».

Les principales difficultés liées au transcodage sont représentées par la durée de l'activité (4.2), par les consignes parfois difficiles à comprendre (4.4) ainsi que par un niveau trop élevé (4.5). Pour remédier à ces deux difficultés, niveau de compétence et durée, nous avons raccourci les extraits et simplifié les consignes (voir : plus haut). Il nous semble intéressant de souligner que ce qui rend « dure à suivre » une telle activité, c'est l'obstacle du « français académique et standard » (4.3), qui constitue le seul *input* avec lequel les apprenants sont entrés en contact. Ces derniers ont, en effet, l'habitude de se confronter à un français relevant de situations formelles et/ou institutionnelles, dont ils arrivent souvent à décrypter des détails très fins. En revanche, ils n'ont que rarement l'occasion d'entendre un français courant, actualisé dans des situations de la vie ordinaire, face auquel la plupart restent déroutés et sans repères. C'est ce constat, enfin, qui fait que malgré la difficulté que cela représente, l'activité de transcodage est perçue comme utile et intéressante. D'une certaine façon, les apprenants ont bien compris que son degré de difficulté va de pair avec son intérêt et son efficacité (4.10).

5.2 Réponses à la deuxième question : « La transcription vous a-t-elle appris quelque chose ? Pourquoi ? »

Contrairement à la première, la question deuxième se focalise essentiellement sur l'étape du transcodage et vise donc à recueillir les commentaires des apprenants sur cette dernière.

(5.1) « Oui ! Ça m'a permis de mieux comprendre aussi l'oral que à l'écriture. Mettre les sons en parole, ça donne une structure intégral qui permet de faire aller-retour. À fur et à mesure que on comprend, on reconnaît mieux les sons, l'intonation, les liaisons, l'accent, l'intention, le ton amical, formel. On se fait une image du contexte dans lequel se déroule la conversation ».

(5.2) « Oui, je pense que je peux faire des exercices similaires à la maison ».

(5.3) « Oui la vie quotidienne aux banlieue, la vision des gens qui habitent là-bas. Comprendre des sentiments, intonations et surtout le message. Toujours intéressant ».

(5.4) « La transcription m'a fait concentré sur les mots et les phrases ».

(5.5) « Compréhension de l'enregistrement surtout quand les personnes parlent en même temps ».

(5.6) « Très claire la différence à l'oral et à l'écrit. Mon oreille commence à écouter différents accents, sans me préjuger. Je suis plus ouverte maintenant et je comprends que tous nous avons certaines difficultés à parler, mais ça n'est pas insurmontable ! ».

(5.7) « Oui, parce qu'elle a mis en évidence la différence entre la langue écrite et la langue parlée ».

(5.8) « Ça m'a appris que lorsqu'on sort de la classe, c'est difficile de avoir une conversation ».

(5.9) « Pour moi à mon avis est essentiel la transcription pour comprendre ».

(5.10) « Oui, la prononciation. Pour la musique et les films, c'est important de comprendre ce type de langue-là ».

(5.11) « Il est vraiment possible d'entendre et comprendre presque tous les mots en les écoutant plusieurs fois ! Cela est très satisfaisant ! :-) ».

(5.12) « C'était bien de faire l'effet de comprendre l'extrait en le transcrivant. Ça m'aide de reconnaître les différentes manières de parler et de mieux les comprendre. Surtout parce qu'elles [les informatrices] parlent rapidement ».

(5.13) « La deuxième partie étant plus longue et plus complexe à comprendre, et sans contexte, on est facilement trompé dans le sens ».

(5.14) « Oui, c'est bonne pour comprendre comment est le français courant ».

(5.15) « J'apprends que il y a beaucoup de voyelles, consonnes ne sont pas prononcés.

(5.16) « Pour moi il était très difficile, par la transcription je n'ai pas appris beaucoup, écouter avec le texte corrigé était mieux ».

(5.17) « Oui ! Bien sûr ! La langue quotidien, parlé ! J'ai appris les liaisons entre les mots ».

(5.18) « Oui, parce que quand j'ai lu la conversation est très différent à l'écoute ».

(5.19) « C'était utile pour améliorer la compréhension ».

(5.20) « Qu'on peut deviner les éléments principaux même si on ne comprend pas toute la conversation ».

En essayant de résumer les nombreux commentaires des apprenants¹⁹, nous pouvons souligner que le fait de « mettre les sons en paroles » (5.1) aide les apprenants à se focaliser « sur les mots et les phrases » (5.4), c'est-à-dire sur les phones et les suites de phones. Au fur et à mesure qu'ils comprennent, les apprenants se rendent compte de certains traits de prononciation spécifiques, de particularités intonatives et, plus globalement, de la continuité de la chaîne parlée. À partir de ces détails-là, ils posent des hypothèses et mettent en place des stratégies d'interprétation de la situation de communication, du ton de la conversation, etc. Les différents traits phonétiques s'actualisant dans un cadre de proximité communicationnelle sont ainsi observés en contexte.

À travers le transcodage, les apprenants prennent conscience des spécificités de la langue parlée par rapport à la langue écrite (5.6). Ils réalisent que même les « natifs » hésitent et se corrigent, que le français est une langue « vivante », à l'image de leur langue maternelle. L'« observation » en contexte leur permet également d'avoir accès à la dimension culturelle de l'échange communicatif, notamment aux problèmes liés à la banlieue parisienne et, plus généralement, aux périphéries urbaines (5.3). Le moment de vérité que représente la comparaison de sa propre transcription avec le corrigé de l'enseignant se révèle décevant pour certains et motivant pour d'autres. Le fait de « voir » qu'on comprend de mieux en mieux encourage, en effet, l'apprenant et le motive à avancer encore plus (5.11). La possibilité de réécouter l'extrait à loisir lors du transcodage aide à mieux se concentrer sur les éléments qui posent problème et à mettre en place des stratégies de compréhension. L'apprenant s'aperçoit que même en ne comprenant pas tous les détails, il peut reconstruire le fond et parfois même la forme de l'échange (ou plus précisément, le cadre au sens de Goffman, ainsi que le sens social). Il peut, néanmoins, aussi être perdu et ne pas trouver d'appui qui puisse l'aider à reconnaître ce qu'il n'entend pas bien. D'où l'importance de bien adapter l'extrait au niveau de son public.

¹⁹ Nous rappelons que l'intégralité des réponses peut être consultée en annexe (16). Seulement quelques extraits significatifs ont été reproduits ici.

6. Conclusion : enseigner le style, la cerise sur le gâteau ?

L'application du transcodage en laboratoire de langues dans le but d'un éveil à la variation phonétique en FLE, s'est avérée une activité difficile mais utile, qui a permis aux apprenants d'entrer en contact et de s'initier à une forme de langue de proximité. Par le biais du passage de l'oral à l'écrit, les apprenants ont pu observer les traits de prononciation employés en contexte servant à la construction d'interactions authentiques et qui relèvent de la vie ordinaire.

Le choix d'extraits d'interactions authentiques, tirées du corpus MPF, n'a donc pas posé de problèmes particuliers. Au contraire, ces extraits semblent avoir attiré l'attention des apprenants, qui en ont apprécié l'utilité pour leurs échanges quotidiens en français. L'intégration d'autres corpus de français parlé pourrait aussi intervenir, dans le but d'élargir la palette des actualisations possibles de la langue, témoignant d'autres situations de communication, même en francophonie.

Nous n'avons pas beaucoup insisté sur les aspects suprasegmentaux, qui peuvent, au contraire, avoir toute leur place dans l'activité de transcodage²⁰. Les apprenants pourraient, par exemple, essayer d'observer la façon dont les locuteurs segmentent les groupes rythmiques et réalisent les mises en valeurs pragmatiques. Un travail sur les différents clichés mélodiques peut aussi être proposé (voir : Guimbretière 2000).

Une application auprès d'étudiants de niveau débutant pourrait également être envisagée, après la nécessaire adaptation des extraits sonores proposés, sous forme d'énoncés courts, ainsi qu'avec une simplification des étapes à suivre. En effet, comme le dit Tyne (2009b : 262) :

« It is difficult to consider style seen thus as a 'final' acquirable feature, the icing on the cake (could we ever conclude that style has been definitively acquired in L1, even?). Rather, we would suggest that it be considered as a part of the cake itself, present from the outset. The question, then, is knowing where to look ».

²⁰ Voir : Guimbretière (2000) et Borrel & Salsignac (2002), pour l'importance de la prosodie dans l'enseignement du FLE.

Guimbretière (2001) plaide également pour que le travail sur l'oralité commence le plus tôt possible, de façon à permettre une plus grande autonomie et une meilleure appréhension du discours. La production est en effet toujours en décalage par rapport à la compréhension, d'où la nécessité de familiariser l'apprenant avec cette dernière dès le début et selon une certaine progression : des descriptions d'abord, des narrations ensuite, pour terminer avec des explications et des argumentations.

Malgré le caractère exploratoire et pionnier de notre application didactique, les résultats observés ainsi que les réponses obtenues nous amènent à dresser un bilan plutôt positif de cette expérience qui a l'objectif hardi de vouloir « enseigner le style » (Gadet, 2001).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre thèse, située au carrefour de trois disciplines (la phonétique, la sociolinguistique et la didactique du FLE), s'est penchée sur l'étude et l'analyse des caractéristiques intonatives du français des jeunes de la région parisienne, ce qui nous a amené, par le biais notamment d'un questionnaire didactique plus large, à nous interroger sur le rôle que les formes de langue non standard peuvent jouer dans l'enseignement du FLE.

Après une description de l'intonation du français, la présentation du projet MPF a été l'occasion d'aborder les questions de l'immigration et du plurilinguisme en région parisienne et de décrire les principaux traits phonétiques des parlers jeunes. La présentation de deux études pilotes nous a permis de détailler le parcours qui nous a orienté vers l'appréhension des parlers jeunes en tant que pratiques linguistiques, par le moyen notamment de la prise en compte de la proximité communicationnelle et du style emphatique.

Puis, à partir d'interactions tirées du corpus MPF, nous nous sommes consacré à la description des caractéristiques acoustiques et perceptives d'un contour intonatif montant-descendant, souvent associé à l'accent de banlieue.

Enfin, pour compléter l'analyse phonétique et sociolinguistique, nous avons présenté l'étude de terrain menée à l'Université de Genève, auprès d'apprenants de FLE du monde entier. Après une discussion sur l'intérêt que le corpus MPF représente pour l'enseignement du français, nous avons détaillé les différentes étapes qui ont permis la mise en place de l'activité de transcodage en laboratoire de langues. Ce qui a été également l'occasion de discuter de l'utilité de la transcription de données orales, tirées d'interactions ordinaires, dans une démarche de *data-driven learning*.

Si nous devons résumer la spécificité de ce travail pour chacune des disciplines qu'il mobilise, nous pourrions le faire selon trois points :

- d'un point de vue sociolinguistique, notre travail a permis une meilleure compréhension des parlers jeunes en tant que pratiques linguistiques obéissant davantage à des paramètres situationnels et communicationnels ainsi qu'au degré de connivence et d'interactivité des locuteurs ;
- d'un point de vue phonétique, il constitue la première étude à grande échelle, fondée sur l'annotation d'environ 600 contours intonatifs, qui vise la modélisation et la comparaison de contours *banlieue* et *emphatiques*, dont le rapprochement avancé par la littérature n'avait jamais fait l'objet d'analyses perceptives et acoustiques solides ;
- d'un point de vue didactique, il a attiré l'attention sur la nécessité d'initier les apprenants à la variation phonétique en FLE, notamment au niveau du diaphasique, et a proposé le transcodage comme un outil favorisant l'observation en contexte des formes du français ordinaire.

Compte tenu de ces trois points, deux directions principales nous paraissent émerger de notre thèse, qui peuvent constituer la base pour des recherches futures :

- en ce qui concerne la relation entre sociolinguistique et phonétique, il est indispensable d'effectuer un croisement des données acoustiques et perceptives avec des analyses syntaxiques, discursives et interactionnelles, de façon à mieux appréhender un phénomène pour lequel l'analyse des seules caractéristiques formelles ne semble pas suffire. Aussi, les implications sociolinguistiques, notamment en ce qui concerne la perception des accents, restent à être explorées. Cette démarche d'ouverture et de croisement dépasse, en fait, le cadre de notre analyse et peut s'étendre à d'autres phénomènes socio-phonétiques, en nous mettant en garde contre le risque de l'interprétation biunivoque (à un trait correspond de façon quasi automatique une et une seule signification) de faits linguistiques qui, par leur nature, apparaissent en fait complexes et multiples ;
- en ce qui concerne les implications didactiques, il faut enrichir le transcodage par l'intégration d'autres corpus de français parlé, par une meilleure prise en compte de

la dimension supra-segmentale¹, par l'introduction d'activités visant davantage l'entraînement de traits spécifiques² et, enfin, par l'adaptation à un public d'apprenants débutants. Le *data-driven learning*³ offre, en effet, des potentialités qui n'ont pas encore été suffisamment exploitées, en tout cas en ce qui concerne le français (voir : Boulton & Tyne, 2014), et peut certainement ouvrir des perspectives originales et prometteuses en didactique du français (que ce soit d'ailleurs langue maternelle ou langue étrangère).

Au terme de ce parcours, mu par une diversification et une complémentarité des approches disciplinaires, il nous semble possible d'élargir le regard porté sur l'accent de banlieue. Les recherches actuelles, en effet, semblent se pencher davantage vers une interprétation de type socio-identitaire, en lien plus ou moins étroit avec l'isolement géographique et social de la banlieue parisienne ainsi qu'avec l'origine ethnique supposée des locuteurs, pris comme seul facteur susceptible d'être retenu.

Or, sans dénier le rôle que joue la dimension socio-identitaire, notre thèse a montré qu'un autre type d'interprétation était possible, voire plus pertinente.

En effet, nos analyses perceptives ont mis en évidence que le patron mélodique montant-descendant, décrit par la littérature linguistique comme l'un des traits indexant l'accent de banlieue, est associé à l'expression de l'emphase. En revanche, une distinction nette entre des contours *banlieue* d'une part et des contours *emphatiques* d'autre part n'est pas toujours facile à opérer. Ce qui nous a amené à faire l'hypothèse que les deux contours seraient plutôt à considérer comme un seul phénomène, situé sur un continuum qui va de contours plutôt « faibles », moins amples et moins saillants, associés davantage à l'expression de l'emphase, à des

¹ Nous n'avons pas beaucoup insisté sur les aspects suprasegmentaux, qui peuvent, au contraire, prendre toute leur place dans l'activité de transcodage. Les apprenants pourraient, par exemple, essayer d'observer la façon dont les locuteurs segmentent les groupes rythmiques et réalisent les mises en valeurs pragmatiques. Un travail sur les différents clichés mélodiques pourrait aussi être proposé.

² Le transcodage pourrait également constituer une base pour d'autres activités, au caractère peut-être moins initiatique que ce que nous avons fait dans le présent travail, mais qui seraient davantage liées à l'entraînement sur des traits spécifiques : la chute et le maintien du *e* muet, la liaison, l'élision vocalique et consonantique, le découpage en groupes rythmiques, l'annotation des contours intonatifs, etc.

³ Apprentissage sur corpus, en français.

contours de plus en plus « forts », plus amples et plus saillants, associés eux aussi à l'expression de l'emphase, mais davantage connotés *banlieue*.

Les analyses acoustiques s'inscrivent dans la même tendance que celle amorcée par les analyses perceptives. Bien que les contours *banlieue* se caractérisent par une montée et une descente intonatives plus importantes et par un alignement précoce sur la syllabe pénultième, ils ne sont pas suffisamment éloignés des contours *emphatiques*, bien connus du français standard, pour qu'on puisse les considérer comme un phénomène nouveau et/ou spécifique à l'accent des jeunes de la banlieue parisienne.

Leur nouveauté réside davantage en ce qu'ils sont susceptibles d'être employés en contexte, à des fins pragmatiques, en fonction de l'interactivité entre des locuteurs. De ce fait, ils se situent davantage sur un axe de variation diaphasique, contrairement à ce que la dénomination courante d'« accent de banlieue » laisserait attendre.

Une telle appréhension de l'accent de banlieue renforcerait le constat du primat du diaphasique qui semble caractériser l'évolution actuelle du français, au détriment des autres axes de variation. Ce primat se heurte néanmoins au manque de descriptions détaillées des traits mobilisés pour son actualisation et surtout à la rareté et la difficulté de constitution de corpus oraux témoignant d'un intérêt poussé pour la variation stylistique.

Cependant, comme souvent quand il est question de faire passer des frontières entre des phénomènes de langue, nous nous confrontons ici à l'impossibilité d'identifier et de définir précisément quels traits permettraient de franchir un seuil et de faire la différence entre la perception d'un accent exclusivement *emphatique* et la perception d'un accent majoritairement *banlieue*. Ce qui ne manque pas de soulever de nombreuses questions, liées notamment à l'origine et à la perception des accents.

Comme le résume Boula de Mareüil (2010 : 9-10), la perception des accents « fait appel à un double processus : celui du repérage (évaluation d'une divergence plus ou moins marquée vis-à-vis d'une norme) et celui de la catégorisation (identification proprement dite) ». L'identification se fait nécessairement à partir de la comparaison avec un prototype, à savoir « des connaissances partagées qui, sans

être universelles, sont d'utiles points de repère pour évaluer, établir des catégories, faire des prédictions, organiser notre perception du monde » (*Idem* : 11-12).

Or, nos analyses semblent plutôt indiquer que le trait qui est considéré comme prototypique de l'accent de banlieue n'est, en réalité, qu'un patron intonatif « de base », pouvant être utilisé à des fins pragmatiques par n'importe quel locuteur francophone, notamment pour exprimer l'emphase. Il s'ensuit alors que la réalité acoustique à elle seule n'est pas responsable de la perception d'un accent de banlieue et que la limite entre prototype et stéréotype⁴ est subtile.

Par ailleurs, Léon n'a pas manqué de souligner l'importance de la « fonction identificatrice de l'accent » (1994 : 21-22), qui constitue la base de tout jugement social sur la langue, permettant de faire des inférences sur l'identité (au sens large) de l'interlocuteur. Cette fonction, qui est au cœur de la compétence sociolinguistique et pragmatique, participe à l'appréhension du contexte et de la situation de communication, notamment à travers l'évaluation des faits de style.

Le diaphasique, en effet, ne constitue pas un axe de variation pouvant être totalement isolé des axes de variation sociale et géographique. Le style est *dans* la langue, à tel point qu'il n'existe pas d'énoncé ne donnant pas à voir des faits de style.

La différenciation et l'évaluation diaphasique peuvent prendre la forme de nuances fines, qui deviennent presque imperceptibles lorsque la variation phonétique entre en ligne de compte. Ce que le locuteur de français L1 possède par imprégnation naturellement acquise, le locuteur de français L2 doit le construire par l'observation et l'apprentissage. Cependant, cela ne veut pas dire que le locuteur L1 a définitivement acquis tout savoir sur la langue et qu'il est donc exempté de réflexion et d'évaluation. Les implications didactiques de notre thèse ont d'ailleurs montré que le décryptage du diaphasique joue un rôle central dans le processus de décodage linguistique et interactionnel, aussi bien pour des locuteurs L1 que pour des locuteurs L2 du français.

⁴ Le stéréotype se définit comme un prototype simplificateur ou caricatural, éloigné de la réalité, qui peut renvoyer à un trait linguistique perçu de façon particulière dans la société (Boula de Mareüil, 2010 : 11).

En procédant à une relecture complète en continu de notre thèse, nous nous sommes aperçu que les questionnements didactiques ont pris le dessus et qu'ils occupent parfois une place plus importante que les préoccupations sociolinguistiques et phonétiques. Nous ne le regrettons pas. Au contraire, cela nous paraît le signe de la fluidité du dialogue interdisciplinaire que nous avons cherché à établir et qui reflète la complexité d'un sujet qui possède diverses facettes et qui touche plusieurs dimensions, acquérant parfois même un caractère sociétal.

Les banlieues quittent rarement l'actualité, sous différentes formes plus souvent stigmatisantes que positives, depuis un bon moment déjà. Encore récemment, l'accent de banlieue a fait la une dans la presse, comme pour témoigner qu'il occupe une place importante dans le débat public actuel, notamment pour tout ce qui tourne autour la question de l'identité nationale.

Alain Finkielkraut, philosophe essayiste (qui alors n'avait pas encore été élu à l'Académie Française comme il l'a été le 10 avril 2014), invité au petit déjeuner de l'UMP du 23 janvier 2014, s'en est pris aux « Beurs des banlieues », en s'exprimant contre l'accent des cités qui « n'est plus français » :

« Je suis très frappé que maintenant, nombre de Beurs et mêmes de gens qui vivent dans les banlieues, quelle que soit leur origine ethnique, ont un accent qui n'est plus français tout à fait. Mais ils sont nés en France ! Et pourquoi ont-ils un accent ? Et pourquoi leurs enfants auraient-ils un accent ? C'est tout à fait sidérant »⁵.

L'accent de banlieue est à ses yeux la preuve de l'échec récent du modèle français d'intégration, voire un symptôme avant-coureur de la décrépitude de la langue nationale. La cause en serait les « hordes » d'immigrés musulmans, les *Beurs*, qui emploieraient une langue moins « pure », « déformée ».

Finkielkraut ne fait que réitérer une x-ième version de la rengaine omniprésente depuis plusieurs décennies, quant à la menace que les façons de parler des jeunes représenterait pour la langue et pour la société françaises. Cependant, un élément nouveau fait son apparition, qui constitue le pilier de son argumentation : l'accent de

⁵ Extrait du discours sur l'accent de banlieue d'Alain Finkielkraut, dont l'intégralité peut être consultée à partir de ce lien : <http://www.panamza.com/03022014-finkielkraut-beurs-musulman> (consulté le 10.04.2014).

banlieue est une « faute », qui porterait atteinte à l'identité nationale. En effet, selon lui, on ne doit pas avoir d'accent, « puisqu'on est Français et qu'on est né en France » (être fils d'immigrés, c'est d'ailleurs son cas).

On peut facilement mesurer le danger d'une telles assertions, puisque l'on sait depuis longtemps que tout le monde a un accent, même celui qui croit ne pas en avoir.

Mis à part le fond, quelque peu raciste - pour employer un euphémisme - de tels propos, qui n'ont d'ailleurs pas manqué de provoquer des réactions virulentes dans les médias⁶, cela s'inscrit dans une tendance beaucoup plus répandue, qui tend à considérer que l'accent, c'est toujours celui des autres. Ce qui explique peut-être pourquoi en France on estime parfois nécessaire de sous-titrer, lors d'interviews télévisées, le discours de locuteurs ayant un accent régional ou étranger trop marqués - ou même un accent social. Une telle pratique serait considérée comme presque honteuse, par exemple, dans un pays tel que la Suisse, où les différents accents romands et le français « fédéral »⁷ sont considérés comme partie prenante du paysage linguistique et culturel et ne semblent choquer personne⁸. La question de l'accent, et plus globalement de la langue, est loin d'être anodine.

Enfin, pour ne pas courir le risque de stigmatiser le discours des médias sur la langue et les accents, nous évoquerons un contre-exemple, qui montre qu'il est possible de tenir un débat constructif, même s'il est peut-être moins visible et moins plébiscité par les stéréotypes consensuels.

Un documentaire⁹, *Photo de classe*, réalisé par Julie Noël, institutrice dans le 18^e arrondissement de Paris, et récemment diffusé par TV5 Monde, aborde le thème des origines étrangères et de l'immigration en France. Partant de la photographie

⁶ Voir, par exemple, la réaction d'un membre de l'association « Les invisibles », qui, dans le *Nouvel Observateur*, répond, non sans humour, aux propos de Finkielkraut en disant avoir attrapé l'accent beur, même s'il est français de souche : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1147639-finkielkraut-et-l-accent-beur-je-l-ai-attrape-vous-me-donnez-des-cours-particuliers.html> (consulté le 10.04.2014).

⁷ On parle de français « fédéral » en Suisse pour qualifier le français de l'administration fédérale et/ou le français habituellement parlé par des locuteurs d'origine suisse-allemande dans leurs échanges avec des Romands. Voir, entre autres, Avanzi *et al.* (2013).

⁸ Voir aussi l'ouvrage du journaliste québécois Jean-Benoît Nadeau (2002), au titre évocateur et provocateur : *Les Français aussi ont un accent*.

⁹ <http://www.photo-de-classe.org/>

d'une classe de CE2 d'un quartier populaire de Paris, il se focalise sur la mixité à l'école. Son objectif est de montrer que le thème des origines n'a plus de raison de constituer un sujet tabou, dans une société où la diversité est une réalité omniprésente et désormais banalisée. On pourrait ajouter que les démographes sont tous d'accord sur le fait qu'il n'y a aucune chance que cette réalité évolue différemment dans les temps à venir (voir, entre autres : Héran, 2007).

Grâce à un projet didactique original, constamment documenté par des images vidéos, les enfants découvrent, au fil des séances, que leurs camarades parlent eux aussi une autre langue que le français à la maison et que leurs parents et/ou leurs grands-parents ne sont pas forcément d'origine française. Une galerie d'autoportraits s'ensuit, où les protagonistes, non sans difficulté, font état d'identités multiples. Les élèves s'approprient alors la caméra et partent à la découverte de leurs origines. Ils interviewent leurs parents, qui acceptent de livrer leur histoire, peut-être jamais racontée auparavant. Les enfants découvrent ainsi un vécu partagé, grâce aux récits de l'histoire migratoire de chacun, et se reconnaissent semblables dans leurs différences¹⁰.

Un passage a particulièrement retenu notre attention. Interrogée sur ce que veut dire pour elle « être français », une petite fille répond : « Je suis Française parce que je suis en France et que je parle français ». Une telle réflexion est intéressante à replacer dans les débats sur l'identité nationale qui avaient déjà tellement divisé les Français il y a quelques années et elle répond directement aux propos de Finkelkraut cités plus haut.

Il s'agit là d'une définition extrêmement inclusive de l'identité nationale, qui se fonde moins sur des critères socio-démographiques (être né en France et/ou de parents français) que sur des critères pragmatiques : quiconque est en France et parle français est Français...

¹⁰ Cependant, nous ne nous faisons pas d'illusions sur le fait que cet exemple « d'histoire qui se déroule bien » est trop beau pour être généralisé. Dans un ouvrage de 2005, Lepoutre raconte les nombreuses difficultés auxquelles s'est heurté un projet didactique qui réunissait une équipe enseignante dans un établissement où il était professeur d'histoire. Il s'agissait de faire travailler les enfants sur les racines familiales, et des refus (ou des rendez-vous manqués), nombreux, sont venus parfois des enfants, parfois des parents.

À cette observation socio-politique, une réflexion sur ce que veut dire « parler français » peut être ajoutée. Le français qu'on peut entendre dans ce documentaire, en effet, ce n'est pas le français standard, aseptisé et dépourvu d'accent, ni le français de l'école. C'est le français des parents, souvent marqué par un accent étranger, et surtout celui des enfants, caractérisé par des traits renvoyant au français populaire et/ou au français des banlieues. Ce n'est pas *le* français, mais *leur* français.

Ce que certains linguistes essaient de montrer depuis des années, ces enfants l'affichent candidement et sans difficulté : dans leur bouche, l'accent de banlieue ne représente pas un motif d'exclusion, mais plutôt un élément essentiel de la dynamique d'intégration et de la construction de soi.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (1994) *Les 350 exercices de phonétique*. Paris : Hachette FLE.
- Abry, D. & Veldeman-Abry, J. (2007) *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : Clé International.
- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2011) *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette FLE.
- André, V. & Tyne, H. (sous presse) Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2. In : Kamber, A. & Skupien, C. (dir.) *Recherches récentes en FLE*. Bern : Peter Lang.
- Andreassen, H. N., Maître, R. & Racine, I. (2010) *La Suisse*. In : Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (dir.) *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys, pp. 213-227.
- Armstrong, N. (2002) Nivellement et standardisation en anglais et en français. *Langage et Société* 102, pp. 5-32.
- Armstrong, N. & Jamin, M. (2002) Le français des banlieues : Uniformity and discontinuity in French of the *Hexagone*. In : Salhi, K. (dir.) *French in and out of France. Language Policies, Intercultural Antagonisms and Dialogue*. Frankfurt : Peter Lang, pp. 107-136.
- Armstrong, N. & Pooley, T. (2010) *Social and Linguistic Change in European French*. New York : Palgrave-Macmillan.
- Arndt, H., Arndt, R. & Janney, W. (1991) Verbal, prosodic, and kinesic emotive contrasts in speech. *Journal of Pragmatics* 15, pp. 521-49.
- Audrit, S. (2009) *Variation linguistique et signification sociale chez les jeunes bruxelloises issues de l'immigration maghrébine. Analyse socio-phonétique de trois variantes non standard*. Thèse de doctorat : Université Catholique de Louvain.
- Austin, J. (1970) *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Auzanneau, M. (2009) « La langue des cités » ? Contribution pour la libération d'un mythe. *Adolescence* 4/70, pp. 873-885.
- Auzanneau, M. & Juillard, C. (dir.) (2012) *Jeunes et parlars jeunes : des catégories en question. Langage et société* 141/2012. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Avanzi, M. & Delais-Roussarie, E. (2011) *Regards croisés sur la prosodie du français : des données à la modélisation*. Numéro spécial de *Journal of French Language Studies* 21/1.
- Avanzi, M., Schwab, S. & Dubosson, P. (2013) Prosodie et contact de langue : l'exemple du 'français fédéral'. *Revue Française de Linguistique Appliquée* XIX, pp. 77-90.

- Bagou, O. (2001) Validation perceptive et réalisations acoustiques de l'implication emphatique dans la narration orale spontanée. *Cahiers de linguistique française* 23, pp. 39-59.
- Berruto, G. (2003) Sul parlante nativo dell'italiano. In : Radatz, H & Schlösser, S. (dir.) *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*. Tübingen : Niemeyer, pp. 1-14.
- Berruto, G. (2005) *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari : Laterza.
- Bertucci, M.-M. (2007) L'enseignement des langues et des cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui* 3/158, pp. 28-38.
- Biggs, P. & Dalwood, M. (1976) *Les Orléanais ont la parole. Teaching guide and tapescript*. London : Longman.
- Billiez, J. (1992) Le « parler véhiculaire interethnique » de groupes d'adolescents en milieu urbain. *Des langues et des villes. Actes du Colloque de Dakar*. Paris : Didier Erudition, pp. 117-126.
- Billiez, J., Krief, K., Lambert, P., Romano, A., & Trimaille, C. (2003) *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain. Rapport de recherche établi dans le cadre d'un appel d'offre de la Délégation Générale à la Langue Française*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.
- Binisti N. & Gasquet-Cyrus, M. (2003) Les accents de Marseille. In : J. Billiez & D. Robillard (de) (dir.) *Français : variation, représentations, pratiques. Cahiers du français contemporain* 8. Lyon : ENS Editions, pp. 107-129.
- Blanc-Chaléard, M.-C. (2001) *Histoire de l'immigration*. Paris : La Découverte.
- Blanche-Benveniste, C. (2003) La naissance du syntagme dans les hésitations et répétitions du parler. In : Aroui, J.-L. (dir.) *Le sens de la mesure. Hommages à Benoît de Cornulier*. Paris : Champion, pp. 40-55.
- Blanche-Benveniste, C. (2010a) *Approches de la langue parlée en français*, 2^e édition. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2010b) *Le français. Usages de la langue parlée. Avec la collaboration de Philippe Martin pour l'étude de la prosodie*. Leuven-Paris : Peeters.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1986) *Le français parlé, transcription et édition*. Paris : Didier.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., Van den Eynde, K. & Mertens P. (1990) *Le français parlé : Études grammaticales*. Paris : CNRS.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2009) Praat: doing phonetics by computer (Version 5.1.05). En ligne : www.praat.org (consulté le 12.11.2012).
- Bolinger, D. (1989) *Intonation and its Uses: Melody in Grammar and Discourse*. Londres : Arnold.
- Borrell, A. & Billières, M. (1989) L'évolution de la norme phonétique en français contemporain. *La Linguistique* 25/2, pp. 45-62.
- Borrell, A. & Salsignac, J. (2002) Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE). In : Renard, R. (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 163-182.

- Boughton, Z. (2006) When perception isn't reality: Accent identification and perceptual dialectology in France. *Journal of French Language Studies* 16, pp. 277-304.
- Boula de Mareüil, P. (2010) D'où viennent les accents régionaux ? Paris : Le Pommier.
- Boula de Mareüil, P., Brahim, B. & Gendrot, C. (2004). Role of segmental and suprasegmental cues in the perception of Maghrebian-accented French. *Proceedings of Interspeech 2004*. Jeju Island, pp. 341-344.
- Boula de Mareüil, P. & Lehka-Lemarchand, I. (2011) Can a prosodic pattern induce/reduce the perception of a lower-class suburban accent in French? *17th International Congress of Phonetic Sciences*. Hong Kong, pp. 348-351.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2013) Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview. *Bulletin VALS-ASLA* 97, pp. 97-118.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014) *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bouziri, R. (2000) *La variation dans les pratiques langagières des jeunes d'origine maghrébine à la Goutte d'Or*. Thèse de doctorat : EHESS - Paris.
- Bradlow, A. R. (2008) Training non-native language sound patterns: lessons from training Japanese adults on the English /r/-/l/ contrast. In : Hansen Edwards, J. G. & Zampini, M. L. (dir.), *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, pp. 287-308.
- Bradlow, A. R. & Bent, T. (2008) Perceptual adaptation to non-native speech. *Cognition* 106/2, pp. 707-729.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987) *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cadet, L. & Guerin, E. (dir.) (2012) *FLM, FLS, FLE au delà des catégories. Le français aujourd'hui*. Paris : A. Colin.
- Callamand, M. (1973) *L'intonation expressive*. Paris : Hachette.
- Callamand, M., Firmin, F. & Lieutaud, S. (1974) *Méthodes actives en langue étrangère et travail sur documents*. Paris : BELC.
- Calvet, J.-L. (1993) The migrant languages of Paris. In : Sanders C. (dir.) *French Today*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 105-119.
- Calvet, L.-J. (1994), *Les Voix de la ville*, Paris: Payot.
- Candea, M. (2012) Au journal de RFI-chhh et dans d'autres émissions radiodiffusées-chhhs. Les épithèses fricatives. *Le discours et la langue* 3, pp. 136-149
- Cantineau, J. (1960), *Cours de phonétique arabe*, Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Cappeau, P. (2005) Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français. *LIDIL* 32, pp. 157-177.
- Cappeau P. & Gadet F. (2007) L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 12/1, pp. 99-110.
- Cappeau, P. & Gadet, F. (2010) Transcrire, ponctuer, découper l'oral : bien plus que de simples choix techniques. *Cahiers de linguistique* 35/1, pp. 187-202.

- Cappeau, P., Gadet, F., Guerin, E. & Paternostro, R. (2011) Réflexions sur les incidences de quelques aspects de la transcription outillée. *LINX* 64-65, pp. 85-100.
- Cappeau, P. & Sejjido, M. (2005) Les corpus oraux en français. En ligne : http://www.dglf.culture.gouv.fr/recherche/corpus_parole/Presentation_Inventaire.pdf.
- Carton, F. (1997) *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Dunod.
- Carton, F. (2000) *La prononciation*. In : Antoine, G. et Cerquiglini, B. (dir..) *Histoire de la langue française (1945-2000)*. Paris : CNRS, pp. 25-60.
- Carton, F. (dir.) (2001) *Oral : variabilité, apprentissages*. Numéro spécial du *Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : CLE International.
- Carton, F., Rossi, M., Ausseterre, D. & Léon, P. (1983) *Les accents des Français*. Paris : Hachette.
- Caubet, D. (2007) L'Arabe maghrébin-*darja*, "langue de France", dans les parlers jeunes et les productions culturelles : un usage banalisé ? In : Ledegen, G. (dir.) *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*. Paris : L'Harmattan, pp. 25-46.
- Cerquiglini, B. (2001) Le français d'aujourd'hui, ça bouge. *Construire* 7, 13 février, propos recueillis par Duval, J.-F. En ligne : <http://www.construire.ch/SOMMAIRE/0107/07entre.htm> (consulté le 21.06.2012).
- Chafe, W. (1985) Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In : D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (dir.) *Literacy, Language and Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 105-123.
- Charliac, L., Le Bougnec, T., Loreil, B. & Motron, A.-C. (2003) *Phonétique progressive du français (niveau débutant)*. Paris : CLE International.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (2004) *Phonétique progressive du français (niveau intermédiaire)*. Paris : CLE International.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (2006). *Phonétique progressive du français (niveau avancé)*. Paris: CLE International.
- Cheshire, J. (2007) Discourse, variation, grammaticalisation and stuff like that. *Journal of Sociolinguistics* 11/2, pp. 155-93.
- Cheshire, J., Kerswill, P. Fox, S. & Torgersen, E. (2011) Contact, the feature pool and the speech community: the emergence of Multicultural London English. *Journal of Sociolinguistics* 15/2, pp. 151-96.
- Clanché, F. (2002) Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. *Insee première* 830.
- Conein, B. & Gadet, F. (1998) Le "Français populaire" des jeunes de la banlieue parisienne entre permanence et innovation. In : Androutsopoulos, J. et Scholz, A. (dir.) *Actes du colloque de Heidelberg. Jugendsprache / Langue des jeunes / Youth language*. Frankfurt : Peter Lang, pp. 105-123.
- Conein, B. & Gadet, F. (2009) Une notion mal importée : la face. *Cahiers de lexicologie* 95/2, pp. 59-69.
- Conrad, S. (2004) Corpus linguistics, language variation and language teaching. In : Sinclair, J. (dir.) *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 67-85.

- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf (consulté le 12.09.2013).
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Debaisieux, J.-M. (2001) Vous avez dit « inachevé »... De quelques modes de construction du sens à l'oral. In : Carton, F. (dir.) *Oral : variabilité, apprentissages*. Numéro spécial du *Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : CLE International, pp. 53-62.
- Debaisieux, J.-M. (2009) Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges du CRAPEL* 31, pp. 35-56.
- Debaisieux, J.-M. & Boulton, A. (2007) Alors la question c'est ... ? Questions pragmatiques et annotation pédagogique des corpus. *Cahiers AFLS* 13/2, pp. 31-59. En ligne : <http://www.afls.net/cahiers/cover13.2.php> (consulté le 24.11.2013).
- Delattre, P. (1953) Les modes phonétiques du français. *The French Review* 27, pp. 59-63.
- Delattre, P. (1966a) La liaison en français, tendances et classifications. In : Delattre, P. (dir.) *Studies in French and Comparative Phonetics. Selected Papers in French and English*. Londres, La Haye, Paris : Mouton, pp. 39-48.
- Delattre, P. (1966b) Les dix intonations de base du français. *The French Review* 40/1, pp. 1-14. En ligne : <http://mathilde.dargnat.free.fr/INTONALE/article-Delattre1966.pdf> (consulté le 13.05.2011).
- Delattre, P. (1966c) L'accent final en français : accent d'intensité, accent de hauteur, accent de durée. In : Delattre, P. (dir.) *Studies in French and Comparative Phonetics. Selected Papers in French and English*. La Haye, Paris : Mouton, pp. 66-72.
- Dell, F. (1984) L'accentuation dans les phrases en français. In : Dell, F., Hirst, D.-J. & Vergnaud, J.-R. (dir.) *Forme sonore du langage : structure des représentations en phonologie*. Paris : Hermann, pp. 65-122. Iverson, P., Kuhl, P. K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A. & Siebert, C. (2003) A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition* 87, pp. B47-B57.
- Deprez, C. (2006) Ouvertures. Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières. *Langage et Société* 116/2, pp. 119-26.
- Deprez, C. (2010) A propos de l'accent. Croisement des perspectives sociolinguistiques et didactique. *Actes du colloque International de l'Université Aristote de Thessalonique : Interculturel et Didactique des Langues et des Cultures*. Thessalonique : Université de Thessalonique, pp. 151-161.

- Detey, S. (2005a) *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*. Thèse de doctorat : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Detey, S. (2005b) Utiliser l'écrit au service de l'oral. *Le français dans le monde* 342, pp. 38-40.
- Detey, S. (2007) Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon : katakana, rōmaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français* 2/1, pp. 19-36.
- Detey, S. (2009) Phonetic input, phonological categories and orthographic representation: a psycholinguistic perspective on why oral language education needs oral corpora. The case of French-Japanese interphonology development. In : Kawaguchi, Y., Minegishi, M. & Durand, J. (dir.) *Corpus Analysis and Variation in Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, pp. 179-200.
- Detey, S. (2010) Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. In : Olivier, B. & Schaffner, I. (dir.) *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Palaiseau : Editions de l'École Polytechnique, pp. 155-168.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2010) *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.
- Detey, S. & Racine, I. (2012) Les apprenants de français face aux normes de prononciation: quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s)? *Revue française de linguistique appliquée* 17/1, pp. 81-96.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (dir.) (sous presse) *Varieties of Spoken French: a source book*. Oxford : Oxford University Press.
- Devilla, L. & Trimaille, C. (2007) Variantes palatalisées/affriquées en français hexagonal : quel(s) statut(s) sociolinguistique(s) pour quel destin? *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, tome 4. Innsbruck : Université d'Innsbruck, pp. 99-108.
- Dewaele, J.-M. & Mougeon, R. (dir.) (2002) L'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du FL2 et FLE. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 17. En ligne : <http://aile.revues.org/847?lang=en> (consulté le 19.12.2013).
- Di Cristo, A. (1998) Intonation in French. In : Di Cristo, A. & Hirst, D.-J. (dir.), *Intonation systems : a survey of twenty languages*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 88-103.
- Di Cristo, A. & Rossi, M. (1977) Propositions pour un modèle d'analyse de l'intonation. *Actes des 8^{èmes} JEP*. Aix-en-Provence : Université d'Aix-en-Provence, pp. 323-329.
- D'Imperio, M., German, J. & Michelas, A. (2012) A multi-level approach to focus, phrasing and intonation in French. In : Elordieta, G. & Prieto, P. (dir.) *Prosody and Meaning*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 11-34.
- Duez, D. & Casanova, M.-H. (1997) Quelques aspects de temporelle du parler des banlieues parisiennes. *Revue Parole* 1, pp. 59-74

- Durand, J. & Lyche, C. (2008) French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies* 18/1, pp. 33- 66.
- Eckert, P. (1997) Age as a Sociolinguistic Variable. In : Coulmas, F. (dir.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford : Blackwell.
- Eckert, P. (2000) *Linguistic variation as social practice*. Oxford : Blackwell.
- Eckert, P. (2006) Community of practice. In : Brow, K. (dir.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2^e édition. Boston : Elsevier, pp. 683-685.
- Eckert, P. (2012) Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation. *Annual review of Anthropology* 41, pp. 87-100. En ligne : <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWaves.pdf> (consulté le 10.12.2012).
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992) Communities of practice: Where language, gender and power all live. In : Hall, K., Buchholtz, M. & Moonwomon B. (dir.) *Locating power: Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley : Berkeley Women and Language Group, University of California, pp. 89-99.
- Fagyal, Z. (1997) Chanting intonation in French. *Proceedings of the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium* 4/2, pp. 77-90.
- Fagyal, Z. (2003) The matter with the penultimate. Prosodic change in the vernacular of lower-class immigrant youth in Paris. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences* 1, pp. 671-674.
- Fagyal, Z. (2004) Action des médias et interactions entre jeunes dans une banlieue ouvrière de Paris. Remarques sur l'innovation lexicale. *Cahier de sociolinguistique* 9, pp. 41-60.
- Fagyal, Z. (2005) Prosodic consequences of being a *Beur*. French in Contact with Immigrant Languages in Paris. *Selected papers from NWAV 32. Working Papers in Linguistics* 10/2, pp. 91-104.
- Fagyal, Z. (2010) *Accents de banlieue. Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*. Paris : L'Harmattan.
- Fagyal, Z. & Stewart, C. (2011) Prosodic style-shifting and peer-group solidarity in a multi-ethnic working-class suburb of Paris. In : Kern, F. & Selting, M. (dir.) *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 75-99.
- Falbo, C., Galazzi, E., Janot, P., Murano, M. & Paternostro, R. (2013) Autour d'un corpus d'apprenants italophones de FLE : présentation du projet Interphonologie du Français Contemporain - italien. *Repères-DoRiF*. En ligne : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=93 (consulté le 12.11.2013).
- Flament-Boistrancourt, D. (2001) Pragmatique et approche communicative : la contribution du corpus LANCOM. In : Bouquet, S. (dir.) *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*. Numéro spécial de *Français dans le monde*. pp. 143-170.
- Fónagy, I. (1983) *La vive voix*. Paris : Payot.
- Fónagy, I. (2000), *Languages within languages: an evolutive approach*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

- Fónagy, I. (2003) Des fonctions de l'intonation : essai de synthèse. *Flambeau* 29 : pp. 1-20.
- Fónagy, I. (2006) *Dynamique et changement*. Louvain : Peter Lang.
- Fónagy, I. & Magdics, K. L., (1963) Emotional patterns in intonation and music. *Zeitschrift für Phonetik* 16/1-3, pp. 293-326.
- Francard, M. (2001) Le français de référence : formes, normes, identités. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 27/1-2, pp. 223-240.
- François, D. (1974) *Français parlé. Analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne*. Paris, SELAF.
- Fuchs, C. (1985) *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Bern : Peter Lang.
- Gadet, F. (1992) *Le français populaire*. Paris : PUF.
- Gadet, F. (1997) *Le français ordinaire*, 2^e édition. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. (1998) Des fortifs aux técis : permanences et discontinuités dans la langue populaire. In : Parker, G. (dir.) *Linguistic identities and policies in France and the French-speaking world*. London : Center for Information and Language Teaching Research, pp. 11-26.
- Gadet, F. (1999) La langue française au XX^e siècle. L'émergence de l'oral. In : Chaurand, J. (1999) *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris : Seuil, pp. 581-671.
- Gadet, F. (2000) Français populaire ? français des banlieues ? In : Aïtisselm, F. (dir.) *Black, Blanc, Beur: youth language and identity in France*. Bradford Studies in Language, Culture and Society, pp. 39-49.
- Gadet, F. (2001) Enseigner le style. In : Carton, F. (dir.) *Oral : variabilité, apprentissages*. Numéro spécial du *Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : CLE International, pp. 63-68.
- Gadet, F. (2002) Français populaire : un concept douteux pour un objet évanescent. *Ville-Ecole-Integration Enjeux* 130, pp. 40-50.
- Gadet, F. (2003) Youth Language in France : forms and practices. In : Neuland, E. (dir.) *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Actes du colloque de Wuppertal 2001*. Frankfurt am Main : Peter Lang, pp. 77-89.
- Gadet, F. (2007a) *La variation sociale en français*, 2^e édition Paris : Ophrys.
- Gadet, F. (2007b) Immigrant languages in France. In : Ammon, U. & Haarmann, H. (dir.), *Lexikon der Sprachen des europäischen Westens*, vol. 1. Klagenfurt, Wien : Wieser Verlag, pp. 459-469.
- Gadet, F. (2012a) Mais qu'est-ce qu'il y a donc là de 'naturel' ? *Cahiers de recherche de l'Ecole doctorale en linguistique française* 6, pp. 121-33.
- Gadet, F. (2012b) Les locuteurs et les savoirs sur les langues. *Le français aujourd'hui* 1/176, pp. 123-126.
- Gadet, F. (2013a) Un nouveau corpus recueilli dans la région parisienne. *Langage & Société* 143/1, pp. 111-117.
- Gadet, F. (2013b) Des corpus pour les français hors de France. Présentation de l'inventaire. En ligne : http://www.dglflf.culture.gouv.fr/recherche/Intro_CorpusFHF_170313_2.pdf (consulté le 09.09.2013).

- Gadet, F. (2013c) Collecting a new corpus in the Paris area: intertwining methodological and sociolinguistic reflexions. In : Jones, M. & Hornsby, D. (dir.) *Language and Social Structure in Urban France*. Oxford : Legenda, pp. 162-171.
- Gadet, F. & Guerin, E. (2012) Des données pour étudier la variation : petits gestes méthodologiques, gros effets. *Cahiers de linguistique* 38/1, pp. 41-65.
- Gadet, F., Ludwig, R., Mondada, L., Pfänder, S. & Simon, A.-C. (2012) Un grand corpus de français parlé : choix épistémologiques et réalisations empiriques. *Revue française de linguistique appliquée* 17/1, pp. 39-54.
- Gadet, F. & Paternostro, R. (2013) Un accent multiculturel en région parisienne ? *Repères DoRiF*. En ligne : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?dorif_ezine=a4211572e6fb6bbc0755b986fe03ab91&art_id=94 (consulté le 03.10.2013).
- Gadet, F. & Tyne, H. (2007) Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques* 135-136, pp. 91-99.
- Gadet, F. & Varro, G. (2006) Le "scandale" du bilinguisme. *Langage et Société* 116/2 : pp. 9-28.
- Galazzi, E. (1995) « Le flair se perd, l'ouïe s'oublie... » Per una pedagogia dell'ascolto. *Scuola e Lingue Moderne* 33/2, pp. 6-9.
- Galazzi, E. (2002) *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIXe siècle - début XXe siècle)*. Brescia : La Scuola.
- Galazzi, E. (2008) Accent natif, où es-tu ? *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 3, pp. 115-128.
- Galazzi, E. (2010) Imaginaire (méta)linguistique et langue objet : le cas du FLE. *Echo des études romanes* 11, pp. 43-63.
- Galazzi, E. (sous presse) « Poisson sans boisson est poison » (Nyrop, 1893) : les exemples dans quelques traités de prononciation du français (1880-1913).
- Galazzi, E. & Guimbretière, E. (1991) Seuil d'acceptabilité des réalisations prosodiques d'apprenants italophones. *Lingue e cultura a confronto, Ricerca linguistica-Insegnamento delle lingue. Atti del 2° Convegno Internazionale di analisi comparativa francese/italiano*, vol. 2. Roma : Do.Ri.F-Università, pp. 104-120.
- Galazzi, E. & Guimbretière, E. (1994) Intonation et attitudes : une question de perception. *Studi di linguistica, Storia della Lingua, Filologia francesi*. Atti del Convegno della Società Universitaria per gli Studi di Lingua e Letteratura Francese. Alessandria : Edizioni dell'Orso, pp. 79-115.
- Galazzi, E. & Molinari, C. (2008) *Les français en émergence*, 2^e édition. Bern : Peter Lang.
- Galisson, R. (1978) Préface. In : Pimsleur, P., *Le pont sonore*. Paris : Hachette.
- Gasquet-Cyrus, M. (2009) Territorialisation, stigmatisation et diffusion. L'accent "quartiers Nord" à Marseille. In : T. Bulot (dir.) *Formes et normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*. Paris : L'Harmattan, pp. 209-222.
- Gasquet-Cyrus, M. (2013) Perspectives dynamiques sur la ségrégation sociolinguistique en milieu urbain : le cas de Marseille. *Glottopol* 21, pp. 9-21.

- En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_01gasquetcyrus.pdf (consulté le 05.02.2014).
- Gilmore, A. (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40/2, pp. 97-118.
- Goffman, E. (1955) On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* 18/3, pp. 213-231.
- Goffman, E. (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldman, J.-P. (2011) EasyAlign: an automatic phonetic alignment tool under Praat. *InterSpeech September 2011*. Firenze : Università di Firenze.
- Goldman, J.-P., Avanzi, M., Lacheret-Dujour, A. Simon, A. C. & Auchlin, A. (2007) A Methodology for the Automatic Detection of Perceived Prominent Syllables in Spoken French. *Proceedings of Interspeech 2007* (Anvers, Belgique, 27-31 août), pp. 91-120.
- Grosjean, F. & Dommergues, J.-Y. (2011) *La statistique en clair*. Paris : Ellipses.
- Guerin, E. (2007) *Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : on et ça*. Thèse de doctorat. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Guerin, E. (2008) 'Le français standard' : une variété située ? *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française* 8, pp. 2303-2312.
- Guerin, E. (2010) L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques* 145/146, pp. 45-54.
- Guerin, E. (2011) La variation effective vs la variation représentée. In : Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Variétés, variations & formes du français*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 43-54.
- Guerin, E. & Paternostro, R., (2014) What is *langue des jeunes* and who speaks it?. In : Tyne, H., André, V., Boulton, A., Benzitoun, C. & Greub, Y. (dir.) *Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
- Guimbretière, E. (1992) *Paroles : entraînement à la compréhension et à l'expression orales*. Paris : Didier.
- Guimbretière, E. (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Guimbretière, E. (2000) *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au coeur du débat*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Guimbretière, E. (2001) La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale. In : Carton, F. (dir.) *Oral : variabilité, apprentissages*. Numéro spécial du *Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : CLE International, pp. 153-159.
- Gumperz, J. J., (1977) Sociocultural knowledge in conversational inference. In : Saville-Troike, M. (dir.) *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C. : Georgetown University Press, pp. 191-212.
- Hambye, P. (2008) Des banlieues au ghetto. La métaphore territoriale comme principe de division du monde social. *Cahiers de Sociolinguistique* 13, pp. 31-48.

- Hambye, P. (2012) Linguistique sociale ou science sociale du langage ? Les enjeux de l'autonomisation de l'objet langagier. *Cahiers de Linguistique* 38/1, pp. 67-85.
- Haut Conseil à l'Intégration (1995) *Liens culturels et intégration : rapport au premier ministre*. Paris : La Documentation française. En ligne : www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/ (consulté le 15.03.2013).
- Héran, F. (2007) *Le temps des immigrés. Essai sur le destin de la population française*. Paris : Seuil.
- Hirst, D.-J. & Espesser, R. (1993) Automatic modelling of fundamental frequency curves using a quadratic spline function. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* 15, pp. 71-85.
- Hirst, D.-J. & Di Cristo, A. (dir.) (1998) *Intonation systems : a survey of twenty languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Houdebine, A.-M. (1979) Pour qui, pourquoi et comment transcrire ? *Le français dans le monde* 145, pp. 28-35.
- Houdebine, A.-M. (1982) Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain. *Le français moderne* 1, pp. 42-51.
- Huot, H. (dir.) (2013) *Langues en contact. Revue Française de Linguistique Appliquée* 2/2013. Amsterdam : De Werelt.
- Hymes, D. H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
- Jamin, M. (2004). 'Beurs' and accent des cités: a case study of linguistic diffusion in La Courneuve. *Contemporary French and Francophone Studies* 8/2, pp. 169-176.
- Jamin, M. (2005) *Sociolinguistic Variation in the Paris Suburbs*. Thèse de doctorat : University of Kent
- Jamin, M., Trimaille, C. & Gasquet-Cyrus, M. (2006) De la convergence dans la divergence : le cas des quartiers pluri-ethniques en France. *Journal of French Language Studies* 16/3, pp. 335-56.
- Jeanneret, T. (1999) *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne : Peter Lang.
- Johns, T. (1993) Data-driven learning: an update. *TELL&CALL* 2, pp. 4-10.
- Jun, S. & Fougeron, C. (2000) A phonological model of French intonation. In : Botinis, A. (dir.), *Intonation: Analysis, Modeling and Technology*. Norwell, MA : Kluwer, pp. 209-242.
- Jun, S. & Fougeron, C. (2002) Realizations of accentual phrase in French intonation. *Probus : International Journal of Latin and Romance Linguistics* 14/1, pp. 147-172.
- Kamber, A. & Skupien, C. (2009) Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale. *Mélanges CRAPEL* 31, pp.173-189.
- Kaneman-Pougatch, M. & Pedoya-Guimbretière, E. (1991) *Plaisir des sons*. Paris : Alliance Française, Hatier, Didier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996) *La Conversation*. Paris : Seuil
- Koch, P. & Esterreicher, W. (2001) Langage parlé et langage écrit. In : Holtus, G., Metzeltin, M. & Schmitt, C. (dir.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, tome 1. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, pp. 584-627.

- Kotsinas, U-B. (1992) Immigrant Adolescents' Swedish in Multicultural Areas. In : Palmgren, C., Lövgren, K., Bolin, G. (dir.) *Ethnicity in Youth Culture*. Stockholm : Akademityck, pp. 43–62.
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Lacheret-Dujour, A. (2003) Modélisation prosodique inductive de la parole spontanée : un premier pas pour l'analyse pragmatique de l'intonation. In : Mettouchi, A. & Ferré, G. (dir.) *Actes du colloque Interfaces prosodiques*. En ligne : http://www.lacheret.com/Xinha/UPLOAD/45.Nantes-Mod_lisation%20prosodique.pdf (consulté le 22.10.2011).
- Lacheret-Dujour, A. & Beaugendre, F. (1999) *La prosodie du français*. Paris : CNRS éditions.
- Lacheret A., Kahane S., Pietrandrea P, Avanzi M. & Victorri, B. (2011) Oui mais elle est où la coupure là ? Quand syntaxe et prosodie s'entraident ou se complètent. *Langue française* 170, pp. 61-80.
- Ladd, R. (2008) *Intonational Phonology*, 2nd edition. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lafontaine, D. (1986) *Le parti pris des mots*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Lafontaine, D. (1988) Le parfum et la couleur des accents. *Le français moderne* 1/2, pp. 60-73.
- Laks, B. (1980) *Différenciation linguistique et différenciation sociale, quelques problèmes de sociolinguistique française*. Thèse de doctorat : Université Paris Diderot.
- Laks, B. (sous presse) Diachronie de la liaison en français contemporain : le cas de la parole publique (1999-2011).
- Lambert, W.-E. (1967) A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues* 23, pp. 91-109.
- Lamizet, B. (2004) Y-a-t-il un 'parler jeune' ? *Cahiers de sociolinguistique* 9, pp. 75-98.
- Lauret, B. (2007) *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette FLE.
- Lebre-Peytard, M., Lieutaud, S., Beacco, J.-C. & Malandain, J.-L. (1977) Le document oral brut dans la classe de français : la transcription de documents sonores authentiques. Paris : BELC.
- Lebre, M. & Malandain, J.-L. (1981) *Le document oral dans la classe. Travaux de stage, Saint-Nazaire, été 81*. Paris : BELC.
- Le Gac, D., Jamin, M. & Lehka I. (2006) A preliminary study of prosodic patterns in two varieties of suburban youth speech in France. *Proceedings of 3rd International Conference on Speech Prosody SP2006*. Dresden : Dresden Universität.
- Lehka-Lemarchand, I. (2007) Accent de banlieue. Approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise. Thèse de doctorat : Université de Rouen.

- Lehka, I. & Le Gac, D. (2004) Identification d'un marqueur prosodique de l'accent de banlieue : le cas d'une banlieue rouennaise. *Actes du colloque MIDL 2004*, pp. 145-150.
- Léon, P. (1974) Modalité impérative et intonation. *World Papers in Phonetics, Festschrift for Dr. Onishi's Kiju*. Tokio : Phonetic Society of Japan, pp. 253-280.
- Léon, P. (1975) Réflexions idiomatologiques sur l'accent en tant que métaphore sociolinguistique. *The French Review* 46/4, pp. 783-789.
- Léon, P. (1993) *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris : Nathan.
- Léon, P. (2007) *Phonétisme et prononciations du français*, 5^e édition. Paris : A. Colin.
- Léon, P., Léon, M. & Léon, F. (2009) *Phonétique du FLE. Prononciation : de la lettre au son*. Paris : A. Colin.
- Lepoutre, D. (1997) *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lepoutre, D. (2005) *Souvenirs de familles immigrées*. Paris : Odile Jacob.
- Lhote, E. (dir.) (1990) *Le paysage sonore d'une langue : le français*. Hambourg : Buske Verlag.
- Lhote, E. (1995) *Enseignement de l'oral en interaction*. Paris : Hachette FLE.
- Lodge, A. (2004) *A sociolinguistic history of Parisian French*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lynch, T. (2001) Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing. *ELT Journal* 55/2, pp. 124-132.
- Lynch, T. (2007) Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal* 61/4, pp. 311-320.
- Makerova, A. (2011) *Enonciation identitaire dans un vernaculaire des jeunes français et russes (aspects comparatifs)*. Thèse de doctorat : Université de Tcheliabinsk, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Malandin, J.-L. (1984) *Soixante minutes... soixante voix, ... soixante exercices*. Paris : BELC.
- Martin, P. (2008) *Phonétique acoustique. Introduction à l'analyse acoustique de la parole*. Paris : A. Colin.
- Martin, P. (2009) *Intonation du français*. Paris : A. Colin.
- Martin, P. (2011) La prosodie du français : une approche pas très syntaxique. *Journal of French Language Studies* 21/1, pp. 39-52.
- Martinet, A. (1956) *Le description phonologique*. Paris-Genève : Droz.
- Martinet, A. (1961) *Éléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.
- Martinet, A. (1969) *Le français sans fard*. Paris : PUF.
- Martinie, B. & Wachs, S. (2007) *Phonétique en dialogues*. Paris : CLE International.
- Mastromonaco, S. M. (1999) *Liaison in French as a Second Language*. Thèse de Doctorat : University of Toronto.
- Matras, Y. (2009) *Language Contact*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Meigret, L. (1550) *Le treté de grammere francoeuzé*. Genève : Slatkine (réimprimé en 1972).
- Melliani, F. (2000) *La langue du quartier*. Paris : L'Harmattan.

- Mello, H., Panunzi, A. & Raso, T. (2011) *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information, Patterning and Speech Annotation*. Firenze : Firenze University Press.
- Mennim, P. (2012) Learner negotiation of L2 form in transcription exercises. *ELT Journal* 66/1, pp. 52-61.
- Mertens, P. (2004) Le prosogramme : une transcription semi-automatique de la prosodie. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 30/1-3, pp. 7-25.
- Meyerhoff, M. (2002) Communities of practice. In : Chambers, J. et al. (dir.) *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, pp. 526-548.
- Milroy, L. (1987) *Language and Social Networks*. Oxford : Blackwell.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003) *Sociolinguistics: method and interpretation*. Oxford : Blackwell.
- Moreau, M.-L. (1997) *Sociolinguistique : les concepts de base*. Sprimont : Mardaga.
- Moreau, M.-L., Bouchard, P., Demartin, S., Gadet, F., Guerin, E., Harmegnies, B., Huet, K., Laroussi, F., Prikhodine, A., Singy, P., Thiam, N. & Tyne, H. (2007) Les accents de la francophonie. Une enquête internationale. *Français & Société* 16. Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (1998), *Grammaire de l'intonation l'exemple du français*. Paris: Ophrys.
- Moreno, A. (en cours) *Le discours rapporté dans la "langue des jeunes": Délimitations et modes d'interaction de points de vue sociolinguistique, prosodique et pragmatique*. Thèse de doctorat : Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Mougeon, R. & Rehner, K. (2001) Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students : The case of restrictive expressions and more. *The Modern Language Journal* 85/3, pp. 398-415.
- Mufwene, S. (2005) *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Murray Schafer, R. (1979) *Le paysage sonore. La musique du monde*. Paris : Lattès.
- Nadeau, J.-B. (2002) *Les Français aussi ont un accent*. Paris : Payot.
- Nguyen, N., Wauquier, S., & Tuller, B. (sous presse) The dynamical approach to speech perception: from fine phonetic detail to abstract phonological categories. In : Chitoran, I., Coupé, C., Marsico, E., & Pellegrino, F., (dir.) *Approaches to Phonological Complexity*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Noiriel, G. (1988) *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècle*, Paris : Seuil.
- Obin, N., Goldman, J.-P., Avanzi, M. & Lacheret-Dujour, A. (2008) Comparaison de trois outils de détection semi-automatique des prééminences dans les corpus de français parlé. *Actes des 22^{èmes} JEP*. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/03/15/PDF/13.JEP2008_PROM.pdf (consulté le 23.11.2013).
- Ochs, E. (1979) Transcription as theory. In : Ochs, E. & Schieffelin, B. (dir.). *Developmental pragmatics*. New York : Academic Press.
- Passy, P. (1906) *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*. Leipzig, Berlin : Teubner.

- Paternostro, R. (2008) Le dévoisement des voyelles finales. Étude perceptive. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 3/40, pp. 129-158.
- Paternostro, R. (2012) Aspects phonétiques de l'« accent parisien multiculturel » : innovation, créativité, métissage(s). *Cahiers de l'AFLS* 17/2, pp. 32-54.
- Paternostro, R. (2013) La « langue des jeunes » Parisiens : une forme actualisée dans la « proximité » ? Aspects phonétiques et questions méthodologiques. *Cahiers de Recherche de l'Ecole Doctorale en Linguistique Française* 7, pp. 9-19.
- Paternostro, R. & Goldman, J.-P. (à paraître), Modeling a rise-fall intonation pattern in the language of Paris young speakers. *Speech Prosody* 2014.
- Pierrehumbert, J. (1980) *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Thèse de doctorat : MIT - Boston.
- Pike, K. L. (1967) *Language in Relation to a Unified Theory of Human Behaviour*, 2^e édition. La Haie : Mouton.
- Pimsleur, P. (1978) *Le pont sonore*. Paris : Hachette.
- Podeur, J. (2005), *L'œil écoute. Méthode de prononciation du français*. Napoli : Liguori.
- Polivanov, E. (1931) La perception des sons d'une langue étrangère. *Change* 3, pp. 111-114.
- Pooley, T. (2007) Analyzing urban youth vernaculars in French cities: Lexicographical, variationist and ethnographic approaches. In : Ayoun, D. (dir.) *French Applied Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 317-344.
- Pooley, T. (2009) The immigrant factor in phonological leveling. In : Beeching, K., Armstrong, N. & Gadet, F. (dir.) *Sociolinguistic Variation in Contemporary French*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 63-76.
- Pooley, T. (2012) Code-crossing and multilingualism among adolescents in Lille. *Journal of French Language Studies* 22/3, pp. 371-394.
- Post, B. (2000) *Tonal and phrasal structures in French intonation*. La Haye : Holland Academic Graphics.
- Racine, I., Zay, F., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2011) De la transcription de corpus à l'analyse interphonologiques : enjeux méthodologiques en FLE. In : Col, G. & Osu, S. N. (dir.) *Transcrire, écrire, formaliser : Actes du 24^{ème} colloque du CERLICO*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 13-30.
- Racine, I. & Detey, S. (2012) Description de la liaison en français L2 : proposition de codage pour les données IPFC. *Journées IPFC 2012 : Interphonologie du français contemporain : corpus, liaison, interprétation*. Paris 10-11 décembre 2012. En ligne : http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2012-Paris/IPFC2012_RACINE%20et%20DETEY_Liaison.pdf (consulté le 02.01.2013).
- Regan, V., (1996) Variation in French interlanguage. A longitudinal study of sociolinguistic competence. In : Bayley, R. & Preston, D. R. (dir.) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 177-201.
- Renard, R. (1979) *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles : Didier.
- Renard, R. (dir.) (2002) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Rey, A. (1972) Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française* 16/1, pp. 4-28.
- Richer, J.-J. (2008) Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine* 3, pp. 15-30. En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf> (consulté le 12.12.2013).
- Romano, A. (2003) Étude phonétique de quelques éléments des pratiques langagières intra- groupales des jeunes grenoblois. In : Billiez, J. (dir.) *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*. Rapport de recherche. Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, pp. 44-49.
- Rosier, L. (2009) *Le discours rapporté en français*. Paris : Ophrys.
- Rossi, M. (1978) La perception des glissandos descendants dans les contours prosodiques. *Phonetica* 35, pp. 11–40.
- Rossi, M. (1979) Les configurations et l'interaction des pentes de F₀ et de I. *Travaux de l'Institut de phonétique d'Aix-en-Provence* 8, pp. 51-72.
- Rossi, M. (1999) *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Paris : Ophrys.
- Rossi, M., Di Cristo, A., Hirst, D.-J., Martin, P. & Nishinuma, Y. (1981) *L'intonation. De l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck.
- Sankoff, G. & Vincent, D. (1977) L'emploi productif du ne dans le français parlé à Montréal. *Français moderne* 45, pp. 243-256.
- Schmid, S. (2011) Pour une sociophonétique des ethnolectes suisses allemands. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 53, pp. 90-106.
- Schwab, S. & Grosjean, F. (2004), La perception du débit en langue seconde. *Phonetica* 61/2-3, pp. 84-94.
- Selting, M. (1994) Emphatic speech style : with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. *Journal of Pragmatics* 22, pp. 375-408.
- Simon, A.C., Avanzi, M. & Goldman, J.-P. (2008) La détection des prééminences syllabiques. Un aller-retour entre l'annotation manuelle et le traitement automatique. *Actes du 1er Congrès Mondial de Linguistique Française*, pp. 1673-1686.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York : Appleton Century Crofts.
- Stewart, C. (2009) *Perception of Parisian French: from language attitudes to speech perception*. Thèse de doctorat : University of Illinois at Urbana Champaign.
- Stewart, C. (2011) On the Anatomy of a Prosodic Sociolinguistic Marker in Parisian French. In : Scott Alvord (dir.) *Select Proceedings on the 5th Conference on Laboratory Approaches to Romance Phonology*, pp. 108-117.
- Stewart, C. (2012) On the Socio-Indexality of a Parisian French Intonation Contour. *Journal of French Language Studies* 22, pp. 251-271.
- Stewart, C. & Fagyal, Z. (2005) Engueulade ou énumération ? Attitudes envers quelques énoncés enregistrés dans les « banlieues ». In : Bertucci, M.-M. et Houdart-Merot, V. (dir.) *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Paris: Institut National de Recherche, pp. 241-252.

- Stillwell, C., Curabba, B., Kamsin, A., Kidd, A., Kim, E., Stone, P. & Wyle, C. (2010) Students transcribing tasks: noticing fluency, accuracy, and complexity. *ELT Journal* 64/4, pp. 445-455.
- Temime, E. (1999) *France, terre d'immigration*. Paris : Gallimard.
- t'Hart, J., Collier, R. and Cohen, A. (1990) *A perceptual study of intonation. An experimental-phonetic approach to speech melody*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Thomas, A. (2002) La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 17. En ligne : <http://aile.revues.org/1014> (consulté le 13.08.2012).
- Thudicum, G. (1092) *Manuel pratique de diction française à l'usage des étrangers*. Genève : H. Kündig.
- Tribalat, M. (2013) *Assimilation. La fin du modèle français*. Paris : Éd. du Toucan.
- Trimaille, C. (2004) Études des parlers de jeunes urbains en France : éléments pour un état des lieux. *Cahiers de Sociolinguistique* 9, pp. 99-132.
- Trimaille, C. & Billiez, J. (2008) Pratiques langagières de jeunes urbains. In : Galazzi, E. & Molinari, C. (dir.) *Les français en émergence*. Bern : Peter Lang, pp. 95-109.
- Troubetzkoy, N. S. (1938) *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Tyne, H. (2009a) Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPPEL* 31, pp. 91-111. En ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/05_Tyne.pdf (consulté le 24.11.2013).
- Tyne, H. (2009b) Style in L2: the icing on the cake? In : Labeau, E. & Myles, F. (dir.) *The advanced learner variety: the case of French*. Bern : Peter Lang, pp. 243-268.
- Tyne, H. (2012) La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui* 176/1, pp. 103-112.
- Vaissière, J. (2006) Les universaux de substance prosodique. In : Wauquier, S. (dir.) *Les universaux sonores*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Valdman, A. (1989) The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation. In : Gass, S., Madden, C., Preston, D. & Selinker, L. (dir.) *Variation in Second Language Acquisition, Volume I, Discourse and Pragmatics*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 15-34.
- Valdman, A. (2000) Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis ? *The French Review* 73/4, pp. 648-666.
- Vermès, G. & Boutet, J. (1987) *France, pays multilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Wachs, S. (2005) Passer les frontières des registres en français : un pas à l'école. *Synergies France* 4, pp. 169-177. En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France4/sandrine.pdf> (consulté le 12.02.2012).
- Weber, C. (2006) Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le français dans le monde* 345, pp. 31-33.
- Weber, C. (2013) *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Wierzbicka, A. (1991) *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin, New-York : Mouton de Gruyter.

- Wioland, F. (1984) Organisation temporelle des structures rythmiques du français parlé. *Bulletin de linguistique de l'Université de Lausanne* 6, pp. 293-322.
- Wioland, F. (1985) *Les structures rythmiques du français*. Paris : Slatkine-Champion.
- Wioland, F. (1991) *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.
- Wiese, H. (2009) Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: New linguistic practices among adolescents. *Lingua* 119, pp. 782-806.

INDEX DES NOMS

A

Abry, D. 13, 165, 186
 André, V. 171, 176,
 Andreassen, H. N. 168
 Armstrong, N. 34, 172
 Arndt, H. 63
 Arndt, R. 63
 Audrit, S. 34, 37
 Austin, J. 126
 Ausseterre, D. 37, 45
 Auzanneau, M. 32, 33
 Avanzi, M. 10, 12, 178, 223

B

Bachman, C. 40
 Bagou, O. 64, 79, 108, 116
 Beacco, J.-C. 170, 174, 176, 177, 178,
 180
 Beaugendre, F. 10, 21
 Bent, T. 177
 Berruto, G. 58, 105, 162, 172
 Bertucci, M.-M. 28
 Billiez, J. 29, 34, 37
 Binisti, N. 29, 34
 Blanc-Chaléard, M.-C. 24, 28
 Blanche-Benveniste, C. 11, 21, 32, 171,
 175, 176, 178, 181,
 Bilger, M. 21, 171
 Billières, M. 163, 186, 216
 Boersma, P. 33, 51, 143
 Bolinger, D. 16
 Borrell, A. 163, 216
 Boughton, Z. 110, 172
 Boula de Mareüil, P. 35, 47, 102, 109,
 202, 220, 221
 Boulakia, G. 37
 Boulton, A. 169, 219
 Bourdieu, P. 35, 125, 162
 Bouziri, R. 35

Bradlow, A. R. 177, 179
 Brahimi, B. 202
 Brown, P. 125, 126

C

Cadet, L. 163
 Callamand, M. 165, 170
 Calvet, J.-L. 27, 28
 Candea, M. 39
 Cantinueau, J. 37
 Carton, F. 35, 37, 45
 Cappeau, P. 12, 33, 170, 171
 Casanova, M.-H. 34
 Caubet, D. 203
 Cerquiglioni, B. 36
 Chalaron, M.-L. 166, 187
 Charliac, L. 13, 165, 166, 183
 Cheshire, J. 24, 29, 30, 71
 Clanché, F. 27
 Conein, B. 29, 34, 39, 126
 Conrad, S. 179
 Conseil de l'Europe 186
 Coste, D. 167, 169, 202
 Cuq, J.-P. 189

D

Danon-Boileau, L. 69, 75
 Debaisieux, J.-M. 169, 170, 171, 185
 Delattre, P. 13, 16, 17, 18, 19, 41, 42,
 162
 Dell, F. 10
 Deprez, C. 28, 169
 Detey, S. 162, 165, 169, 180, 184
 Devilla, L. 34, 35
 Dewaele, J.-M. 186
 Di Cristo, A. 10, 17, 18, 19, 41, 43, 69,
 146,
 D'Imperio, M. 10
 Dommergues, J.-Y. 52, 53, 120, 132

Duez, D. 34

Durand, J. 162, 165

E

Eckert, P. 29, 46, 57, 58

Espesser, R. 12

F

Fagyal, Z. 34, 35, 36, 39, 40, 41, 47, 51, 70, 71, 116, 118, 146 152, 157

Falbo, C. 162

Finkielkraut, A. 223, 225

Flament-Boistrancourt, D. 126

Fònagy, I. 14, 39, 44, 64

Fougeron, C. 10

Francard, M. 61, 125

François, D. 177

Fuchs, C. 15

G

Gadet, F. 12, 24, 28, 29, 30, 31, 34, 57, 60, 67, 73, 126, 161, 162, 163, 165, 170, 171, 173, 177, 179, 182, 183, 185, 192, 217

Galazzi, E. 37, 61, 67, 161, 162, 169, 175, 177, 184, 186

Galisson, R. 181, 182

Gasquet-Cyrus, M. 29, 34

Gendrot, C. 203

Gilmore, A. 169

Goffman, E. 126, 178, 215

Goldman, J.-P. 11, 12, 146

Grosjean, F. 52, 53, 207

Guerin, E. 12, 30, 33, 38, 60, 61, 63, 66, 67, 73, 102, 163, 169, 170, 173, 176

Guimbretière, E. 13, 109, 161, 175, 183, 186, 187, 216

Gumperz, J. J. 107, 108, 167

H

Hambye, P. 80

Haut Conseil à l'Intégration 28

Héran, F. 225

Hirst, D.-J. 12, 17

Houdebine, A.-M. 110, 163, 176, 179

Huot, H. 30

Hymes, D. H. 61, 163

I

J

Jeanjean, C. 176, 179, 182

Jeanneret, T. 97, 103

Jamin, M. 29, 34, 35, 37

Janney, W. 63

Janot, P. 162

Johns, T. 175

Juillard, C. 32

Jun, S. 10

K

Kamber, A. 170

Kaneman-Pougatch, M. 13, 187

Kerbrat-Orecchioni, C. 63, 125, 126

Koch, P. 11, 46, 58, 59, 60, 81

L

Labov, W. 46, 108, 161

Lacheret-Dujour, A. 10, 11, 18, 19, 21,

Ladd, R. 10, 12

Lafontaine, D. 118, 125, 163

Laks, B. 34, 162, 166

Lambert, P. 29

Lambert, W.-E. 110, 118

Lamizet, B. 32

Lauret, B. 15

Lebre-Peytard, M. 170, 174, 176, 177, 178, 180

Le Bougnec, T. 13

Lehka-Lemarchand, I. 43, 47, 51, 54, 116, 146,

Léon, P. 10, 22, 37, 38, 41, 44, 45, 64, 109, 145, 182, 202, 207, 222

Lepoutre, D. 29, 56, 108, 118, 225
 Levinson, S. 125, 126
 Le Gac, D. 34, 42, 43, 157
 Lhote, E. 110, 175, 182, 196,
 Lieutaud, S. 170
 Lodge, A. 25, 30
 Loreil, B. 13
 Ludwig, R. 173
 Lyche, C. 162, 165
 Lynch, T. 180

M

Magdics, K. L. 41
 Maître, R. 168
 Makerova, A. 30, 86, 93, 94
 Malandain, J.-L. 175, 181,
 Martin, P. 13, 15, 51, 68, 69
 Martinet, A. 10, 39, 177
 Martinie, B. 13
 Mastro Monaco, S. M. 162
 Matras, Y. 30
 McConnel-Ginet, S. 46
 Meigret, L. 13
 Mello, H. 10
 Mennim, P. 180
 Mertens, P. 12
 Meyerhoff, M. 46
 Milroy, L. 31, 60
 Molinari, C. 67
 Mondada, L. 173
 Moore, D. 167, 169, 202
 Moreau, M.-L. 24, 109, 110, 118, 125
 Morel, M.-A. 69, 75,
 Moreno, A. 30, 69, 86, 88
 Motron, A.-C. 13
 Mougeon, R. 162, 186
 Mufwene, S. 57
 Murano, M. 162
 Murray Scafer, R. 176

N

Nadeau, J.-B. 224
 Nguyen, N. 178

Noiriel, G. 24, 25, 28

O

Obin, N. 11
 Ochs, E. 176
 Esterreicher, W. 11, 46, 58, 59, 60, 81

P

Panunzi, A. 10
 Passy, P. 15, 177, 186
 Paternostro, R. 12, 30, 34, 38, 39, 47,
 57, 76, 146, 176
 Pfänder, S. 173
 Pierrehumbert, J. 12
 Pike, K. L. 82
 Pimsleur, P. 181
 Podeur, J. 180
 Polivanov, E. 187
 Pooley, T. 29, 34, 172
 Post, B. 10

Q**R**

Racine, I. 162, 165, 179
 Raso, T. 10
 Regan, V. 162
 Renard, R. 187
 Rey, A. 163
 Richer, J.-J. 189
 Romano, A. 34, 37
 Rosier, L. 67
 Rossi, M. 10, 17, 18, 19, 108, 155,
 Rouget, C. 21, 171

S

Sankoff, G. 183
 Salsignanc, J. 216
 Schwab, S. 207, 224
 Schmid, S. 29

Selting, M. 47, 63, 64, 81, 108, 118, 170,
Simon, A.-C. 173
Skinner, B. F. 189
Skupien, C. 170
Stewart, M. C. 34, 40, 41, 51, 101, 116, 118, 128, 146
Stillwell, C. 180

T

Temime, E. 25
t'Hart, J. 51, 155
Thomas, A. 162
Thudicum, G. 186
Tribalat, M. 28
Trimaille, C. 29, 34, 35, 37
Troubetzkoy, N. S. 16, 187
Tuller, B. 178
Tyne, H. 163, 169, 172, 180, 182, 185, 186, 216, 220

U

V

Vaissière, J. 64, 108, 116, 127
Valdman, A. 164, 166, 169,
Veldeman-Abry, J. 13, 166
Van den Eynde, K. 21, 171
Varro, G. 28
Vincent, D. 183

W

Wachs, S. 13, 167
Wauquier, S. 178
Weber, C. 164, 182
Weenink, D. 33, 51, 143
Wierzbicka, A. 126
Wioland, F. 13, 182
Wiese, H. 29

X

Y

Z

Zarate, G. 167, 169, 202
Zay, F. 176, 179

INDEX DES NOTIONS

A

Accent :

- étranger 169, 173, 226
- de banlieue 43, 51, 60, 75, 81, 93, 108, 115, 169, 171, 202, 218, 220

Accentuation 9, 10, 36, 109, 124, 207

Acte de langage 126

Adoucisseurs 126

Allongement 152

Ancrage 182, 196

Annotation 143

Apprentissage 163, 174, 222

Articulation 194, 206

Articulatoire 10, 162, 185, 207

Assimilation (phonétique) 34, 162, 171, 192

Assimilation (culturelle) 28

B

Banlieue 3, 41, 42, 46, 82, 87, 99, 102, 193

C

Catégorie : voir *catégorisation*

Catégorisation 12, 23, 32, 38, 46, 58, 85, 93, 128, 131, 143, 221,

Chute mélodique

(voir : *descente intonative*)

Co-énonciation 97, 103

Communauté de pratiques 46, 62, 63, 75

Compétence :

- de communication 61, 164
- plurilingue 168
- pragmatique 174, 185, 222
- sociolinguistique 174, 222

Compréhension 181, 182, 184, 185

Connivence : voir *implication*

Contact 29, 30, 47, 49, 50, 164

Continuum 10, 11, 13, 58, 59, 67, 110, 120, 169, 220

Contour :

- chantonné 70, 74
- intonatif 10, 14, 16, 20, 41, 45, 80, 156

Contraste de pente 19, 68

Corpus oraux 106, 170, 174, 221

Correction phonétique 171, 176, 188

Coup de glotte 36, 127

Creuset parisien 24

Cumul de traits 57, 139, 142, 148

D

Data driven learning (apprentissage sur corpus) 6, 161, 175, 218, 220

Dévoisement 39, 192, 201

Diaphasique 165, 166, 173, 174, 219, 221, 222

Diatopie 81, 173,

Dictée 184

Didactique du FLE 59, 62, 174, 180, 181, 218,

Discours rapporté 46, 65, 67, 75,

Distance communicationnelle 11, 30, 46, 59, 60, 68, 167

Double encodage 22

Durée 10, 13, 20, 43, 150, 152

E

Écologique 31, 32, 104, 174,

Écrit 59, 81, 163, 164, 182, 184,

Élision 34, 35, 192, 199

Émique/étique 82

Emphase 64, 69, 74, 107, 116, 142

Emphatic Speech Style (style de parole emphatique) 47, 63, 75, 104, 110, 127

Engagement : voir *implication*

Étranger 2, 13, 25, 163, 186, 207

Éveil à la variation 162, 173, 175, 180, 186, 215

Expressivité 22, 162

F

Face Threatening Act 127

Facilités de prononciation 34, 171, 192

Fondamental usuel 16, 64, 173

Forme de langue (voir : *variété*)

Français :

- langue étrangère 59, 62, 109, 110, 127, 164, 166, 170, 181, 186, 187,

- langue d'intégration 164

- langue maternelle 163, 164, 166, 220

- sur objectifs spécifiques 188, 189

Francophonie 110, 166, 170, 174, 216

Fréquence fondamentale 9, 42, 64, 108

Frontières 69, 167, 221

G

General extenders

(particules d'extension) 71, 74

Glissando (seuil de) 156, 157, 159

Groupe prosodique 14, 39, 42, 144, 158

Groupe rythmique : voir *groupe prosodique*

H

I

Imaginaire linguistique 40, 94, 95, 107, 110, 124, 169, 207

Immigration 24, 26, 27, 28, 30, 40, 47

Implication 17, 41, 42, 63, 67, 78, 82, 108, 160

Implicite 47, 63, 66, 68, 72

Indice 79, 81, 107, 110, 116, 123

Incise 17, 18, 21

Interaction 32, 47, 62, 63, 64, 66, 67, 81

Intonation 9, 13, 15, 33

J

Jeune 27, 29, 32, 33, 44

K

L

Langue :

- d'héritage 27, 28, 56, 123

- étrangère 207

- ordinaire 173, 180, 198, 211

- maternelle 163, 164, 166, 220

- première (L1) 110, 163

- seconde (L2) 163

Lexique 22, 33, 95, 119, 166

Liaison 163, 167, 172, 203

M

Macro-syntaxe 19, 21

Médium 11, 58

Modélisation 143, 147, 155, 156, 157

Mots phatiques 178, 192

Motivation 208

Morphème prosodique 14

Multiculturel 26, 47, 50, 56

N

Natif 163, 165, 169

Nativisation 169

Niveau de langue 59, 166, 210

Non-standard 33, 35, 77, 218

Norme 61, 62, 164

Noyau 10, 13, 21

O

Omission (voir : *élision*)

Oral 15, 22, 33, 35, 58, 172, 176, 179, 180, 181

Origine(s) 25, 28, 29, 32, 40, 49, 57, 225

Orthographe 32, 163, 167, 175, 182

Outre-langue 164

P

Parlers jeunes 30, 34, 45, 47, 59, 61, 65, 76, 85, 126, 219

Patron mélodique 41, 48, 77, 127, 148, 161, 221

Paysage sonore 111, 177, 197

Pédagogie de l'écoute 176

Pénultième 41, 146, 148, 153

Perception 108, 160, 166, 180, 183, 220, 222

Pitch 147

Plurilinguisme 28

Politesse négative 126

Ponctuels 4, 93, 173, 200

Postfixe 21, 22

Pratiques linguistiques 25, 58, 84, 93, 219

Pragmatique 10, 34, 48, 59, 62, 72, 87, 103, 166

Primat du diaphasique 175, 222

Prosodie 9, 12, 15, 49, 67, 74, 108, 201, 217

Proximité communicationnelle 11, 30, 46, 59, 60, 68, 167

Q

Quartier 24, 30, 36, 51, 100

R

Registre (voir : *niveau de langue*)

Repérage 181, 186, 197, 222

Répertoire 36, 37, 168, 169, 203

Représentations 58, 111, 118, 126, 143, 170,

Réseaux

- d'interconnaissances 32, 33

- vernaculaires 166

Réservoir 58

Ressource 47, 68

Rythme 9, 10, 13, 188, 197, 208

S

Savoir 91, 79, 161, 178, 186

Savoir-faire 178, 186

Segmental 35, 87, 117, 180,

Seuil de *glissando* (voir : *glissando*)

Simplifications 35, 163, 168, 172,

Standard 31, 33, 61, 62, 76, 164

Style 48, 163, 167, 170, 175, 184, 217

Suffixe 21, 22

Supra-segmental 9, 24, 46, 65, 87, 128, 181, 221

Syllabe 10, 12, 37, 40, 145

Syntaxe 11, 22, 33, 67, 78, 168, 210

T

Traits phonétiques 24, 35, 45, 87, 111, 163, 169, 170, 203

Transcription 11, 12, 34, 86, 107, 171, 176, 181, 197

Transcodage (voir : *transcription*)

U

V

Variation 24, 34, 39, 47, 51, 62, 82, 163, 164, 167, 169, 176, 179, 181, 186,

Variété 35, 36, 61, 111, 166, 168, 171

W

X

Y

Z

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1	
 Partie I		
Cadre théorique, aspects méthodologiques	8	
 Chapitre 1 L'intonation du français		9
1. Généralités sur la prosodie	9	
2. Généralité sur l'intonation du français	13	
3. Fonctions de l'intonation	14	
4. Les « dix intonations de base » du français	16	
5. Des « morphèmes » prosodiques ?	17	
6. Le modèle de contraste de pente mélodique	19	
7. Conclusion : prosodie et expressivité	21	
 Chapitre 2 Le projet <i>Multicultural Paris French</i>		23
1. Description générale du projet MPF	24	
1.1 Le « creuset » parisien : l'immigration en région parisienne	24	
1.2 Le plurilinguisme en région parisienne	27	
2. Les objectifs du projet MPF	29	
3. Aspects méthodologiques	30	
4. Les aspects phonétiques des parlers jeunes en région parisienne	33	

4.1 De quelques aspects phonétiques	34
4.2 De quelques aspects prosodiques	39
5. Conclusion : héritage ou innovation ?	44
Chapitre 3 La première étude pilote : des catégories socio-démographiques à la prise en compte de la proximité communicationnelle et d'un style de parole emphatique	46
1. Présentation de la première étude pilote	47
1.1 Résultats de la première étude pilote	52
1.2 Discussion des résultats	55
2. Vers l'appréhension d'une proximité communicationnelle	57
3. Conclusion : proximité communicationnelle et style de parole emphatique	63
Chapitre 4 La deuxième étude pilote : aspects prosodiques et discursifs, implications pragmatiques	66
1. Présentation de la deuxième étude pilote	66
1.1 Aspects prosodiques du discours rapporté	68
1.2 Le discours rapporté entre prosodie et discours	73
2. Un nouveau regard sur l'accent de banlieue	75
2.2 L'exemple de Farid	75
2.3 L'exemple de Stéfanie	79
3. Conclusion : « Ça paraît agressif, mais ça l'est pas quand tu viens de banlieue »	81
Partie II	
Analyses perceptives et acoustiques	84

Chapitre 5	Présentation du corpus de travail	85
1.	La sélection des enquêtes	86
2.	L'enquête Anaïs_1	88
3.	L'enquête Anna_2	93
4.	L'enquête Wajih_4	98
5.	Conclusion : les enjeux d'un dialogue interdisciplinaire	105
Chapitre 6	Les indices prosodiques de la perception d'un style de parole emphatique : quels rapports, quelles implications ?	107
1.	La perception des « accents »	107
1.1	Présentation des juges retenus pour le test de perception ...	111
1.2	Conditions de passation du test	115
2.	Description de la première partie du test de perception	116
2.1	Résultats de la première partie	120
2.2	Discussion des résultats de la première partie	123
3.	Deuxième partie du test de perception	128
3.1	Résultats de la deuxième partie du test	132
3.2	Discussion des résultats de la deuxième partie du test	137
4.	Conclusion : un seul type de contour ?	141
Chapitre 7	Vers une modélisation acoustique des contours intonatifs « emphatiques » et/ou « banlieue »	142
1.	Matériels et méthodes	142
2.	Modélisation de contours « emphatiques » et/ou « banlieue » ..	146
3.	Présentation des résultats : « emphatique » vs. « banlieue » ? ..	147
3.1	Taux de montée et de chute mélodique	148
3.2	Durée des contours EM et BA	149

3.3	Durée syllabique et allongement de la pénultième	151
3.4	Alignement de la courbe intonative	151
4.	Discussion des résultats	153
5.	Conclusion : un seul patron mélodique « emphatique », plusieurs actualisations	157
 Partie III		
	Implications didactiques	160
 Chapitre 8 Le corpus <i>Multicultural Paris French</i> et la didactique du français : pour un éveil à la variation phonétique en Français Langue Étrangère		
	1. La variation phonétique en FLE : les raisons d'une absence	162
	1.1 Les indices phoniques du style ou la variation « invisible »	165
	1.2 L'idée de continuum et ses retombées en didactique du FLE	168
	2. L'intérêt du corpus MPF pour la didactique de la prononciation en FLE	169
	3. Conclusion : le primat du diaphasique	172
 Chapitre 9 Le transcodage en tant qu'outil d'éveil à la variation phonétique		
	1. La transcription : entre théorie et application	175
	2. La transcodage en FLE : quels avantages, quels inconvénients	179
	3. Conclusion : compréhension globale vs compréhension détaillée ?	183

Chapitre 10 Le transcodage en laboratoire de langues	185
1. Description du terrain didactique	186
2. Description du matériel et des supports didactiques utilisés	190
2.1 Les fiches pédagogiques	191
2.2 Le questionnaire d'évaluation	192
3. Description du déroulement globale de l'activité	194
3.1 Description détaillée de la première activité	196
3.2 Description détaillée de la deuxième activité	199
3.3 Description détaillée de la troisième activité	201
4. Résultats et analyses du questionnaire d'évaluation	203
5. Analyses des réponses aux questions ouvertes	208
5.1 Réponses à la première question : « Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ? »	208
5.2 Réponses à la deuxième question : « La transcription vous a-t-elle appris quelque chose ? Pourquoi ? »	213
6. Conclusion : enseigner le style, la cerise sur le gâteau ?	215
 CONCLUSION GÉNÉRALE	 217
 BIBLIOGRAPHIE	 226
 INDEX DES NOMS	 244
 INDEX DES NOTIONS	 248



Dottorato di Ricerca in Linguistica Francese (L-LIN/04) - ciclo XXVI

Thèse de doctorat en Sciences du Langage
ED 139 « Connaissance, langage, modélisation », UMR 7114 - MoDyCo

***L'intonation des jeunes en région parisienne :
aspects phonétiques et sociolinguistiques,
implications didactiques***

**Roberto
PATERNOSTRO**

ANNEXES

Direttori di tesi:
Sous la direction de :

Enrica GALAZZI (coordinatrice del dottorato)
Françoise GADET

Tesi discussa pubblicamente il 4 luglio 2014 davanti alla commissione composta da:
Thèse soutenue publiquement le 4 juillet 2014 devant le jury composé de :

Enrica GALAZZI
Professore ordinario, Università Cattolica - Milano, direttrice/*directrice*
Françoise GADET
Professeure, Université Paris Ovest - Nanterre, direttrice/*directrice*
Josiane PODEUR
Professore ordinario, Università Suor Orsola Benincasa - Napoli, *rapporteuse*
Jacqueline BILLIEZ
Professeure émérite, Université Stendhal - Grenoble II, *rapporteuse*

Annexes

TABLE DES MATIÈRES

Annexe 1	1
Annexe 2	3
Annexe 3	5
Annexe 4	7
Annexe 5	10
Annexe 6	17
Annexe 7	28
Annexe 8	31
Annexe 9	37
Annexe 10	41
Annexe 11	43
Annexe 12	47
Annexe 13	51
Annexe 14	55
Annexe 15	59
Annexe 16	61
Annexe 17	69

Annexe 1

Corpus de travail utilisée pour notre première étude pilote, tiré du corpus MPF.

Informateur(s)	Enquêteur(s)/transcripteur(s)	Durée	Point d'enquête
Luc	Bellonie, J.-D.	37m51s 45m31s	Neuilly-sur-Marne
Fahima	Benslimane, S.	58m27s	Nanterre
Leila & Samira	Benslimane, S.	1h08m40s	Nanterre
Chafi & Salim	Guehria, W.	1h20m	Mantes-la-Jolie
Stéphane et Farid	Guerin, E.	25m05s	Paris (18 ^e)
Koffi & Aziz	Makerova, A.	55m38s	Montreuil
Pierre	Makerova, A.	59m48s	Montreuil
Léa & Chloé	Malausa, S.	1h50m17s	Paris (4 ^e)

Annexe 2

Corpus de travail utilisée pour notre deuxième étude pilote, tiré du corpus MPF.

Informateur(s)	Enquêteur(s)/transcripteur(s)	Durée	Point d'enquête
Jennifer	Bellonie, J.-D.	1h21m	Noisy-le-Grand
Fahima	Benslimane, S.	58m	Nanterre
Salim & Chafi	Guehria, W.	1h20m	Mantes-la-Jolie
Mehdi	Guerin, E.	56m	Paris (18 ^e)
Stéphane & Farid	Guerin, E.	25m05s	Paris (18 ^e)
Pierre	Makerova, A.	59m48s	Montreuil
Ashir & Zorika	Makerova, A.	37m	Montreuil
Habib & Gaël	Paternostro, R.	1h16m	Montreuil

Annexe 3

Conventions de transcription du corpus MPF.

Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de trucage du type j'sais, chais, ya, t'as, ... - Pas d'API - Transcrire les mots non standards en respectant au maximum les contraintes de l'orthographe standard
Amorces	<p>Un tiret</p> <p>Ex. : ta- tab- table</p>
Pauses	<p>(.) pour les brèves et (..) pour les longues</p> <p>Attention : les temps entre les tours de parole de doivent pas être signalés comme des pauses !</p>
Début et fin d'énoncé	<p>Les énoncés commencent tous par une majuscule et se terminent par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Point - Point d'interrogation pour les questions - Point d'interrogation entre parenthèses pour les questions supposées
Hésitation	<p>L'élément supposé est mis entre parenthèses</p>
Bruits de bouche	<p>Commentaire entre parenthèses lorsqu'il y a une rupture sensible dans le discours</p> <p>Ex. : (bâillement), (clic), (inspiration)...</p>
Chevauchements	<p>Les segments superposés sont placés entre chevrons</p> <p>Ex. : L1 : yyyuio<xx>oioioi</p> <p>L2 : <tyty></p>
Mots inaudibles	<p>Marqués par autant de x que de syllabes perceptibles</p>
Mots étrangers	<p>Suivis de @s et traduits sur la tire « commentaire »</p> <p>Ex. : brain@s</p> <p>&=ang (3 premières lettres de la langue, anglais)</p>
Mots non standard	<p>Suivis de @s et interprétés sur la tire « commentaire »</p> <p>Ex. : despee@s</p> <p>&=speed en verlan pour dire « rapidement »</p>
Perturbation	<p>Sur la tire « commentaire », indiquer l'élément perturbant Ex. : Téléphone sonne, train qui passe, intervention d'une personne, X joue à la console, etc.</p>
Anonymisation	<p>Seuls les pseudonymes doivent apparaître dans la transcription (noms des tires et dans le texte)</p> <p>Les pseudonymes sont suivis de @a, ex :</p> <p>Jean-Marc (nom de l'informateur) est noté dans la transcription Stéphane@a (pseudonyme@a)</p>

Annexe 4

Reproduction de la fiche qui a été mise à la disposition des enquêteurs MPF concernant les bonnes pratiques à suivre pour une prise de son optimale :

Quelques astuces pour un bon enregistrement...

La qualité de la prise de son est un élément essentiel pour l'analyse acoustique des données, mais pas seulement. Un signal trop faible peut compromettre la compréhension/perception de la parole en augmentant le risque d'interprétation subjective...

Bien évidemment, il ne nous est pas demandé d'enregistrer en chambre soudre (contraintes propres à une approche écologique), mais il suffit de suivre le plus possible les quelques conseils que je vais essayer de vous donner pour qu'on puisse obtenir un enregistrement de qualité permettant une exploitation multi-objectifs.

Lieux d'enregistrement et positionnement de l'Edirol :

- Un local suffisamment isolé des sources de bruits extérieurs ;
- Evitez les locaux où le risque de réverbérations et d'échos est plus important (fenêtres, carrelage, miroirs). Une pièce donnant sur cour, avec parquet ou moquette serait l'idéal. En tout cas, évitez de placer le micro en direction d'une fenêtre, mais faites en sorte que l'informateur soit assis dos au mur ;
- Placez le micro en position asymétrique par rapport à la pièce, par exemple en diagonale ;
- Ne posez pas d'objets sur la table qui pourraient devenir source de bruits (stylos, mobiles, montres, verres, couverts, nourriture, boissons, papiers que l'on froisse, ordinateur...), demandez que la radio ou la télévision soient éteintes et ne vous placez pas à côté d'un réfrigérateur ;
- Posez l'Edirol sur le petit soutien en plastique fourni, de façon à ce que le micro soit un peu relevé et placé en direction de l'informateur (distance maximale 50 cm !!).

Paramétrage de l'Edirol :

- Sélectionner : Menu > Recorder Setup > Sample rate **44.1 kHz** (en fait, 22.0 kHz seraient suffisant, mais notre edirol ne nous le permet pas...) > **WAV 16 bit**. N'enregistrez **jamais sous format MP3**, sauf en cas d'auto-enregistrement (on ne laissera pas nos edirol à des inconnus...), car la plupart des données acoustiques seraient perdues à cause de la compression ! Ne touchez pas les autres boutons en bas de l'écran (sinon, assurez-vous que « speed » et « reverb » soient réglés sur OFF ;

- Vérifier toujours la puissance du signal au tout début de l'entretien. Il suffit de regarder le niveau d'intensité qui s'affiche sur les deux bandes de l'écran (la puissance de la voix devrait presque atteindre le pic) et de surveiller le petit bouton « peak ». S'il s'allume (en rouge), cela veut dire que le signal est trop fort et que le micro doit donc être éloigné ;

- Au verso de l'Edirol, assurez vous du bon réglage des paramètres suivants :

« **Limitier/AGC** » > OFF (car si vous l'oubliez, le volume sera réglé automatiquement selon la puissance du signal, ce qui peut compromettre sérieusement l'analyse acoustique successive) ;

« Plug-in power » > OFF ;

« **Low cut** » > OFF (cette touche filtre automatiquement toutes les basses fréquences, de sorte qu'on perd la fréquence fondamentale de la plupart des voix masculines...);

« Mic gain » > Low.

N.B. Rappelez-vous de toujours recharger l'Edirol avant un rendez-vous avec l'informateur et d'appuyer deux fois sur la touche REC (la première fois la lumière rouge clignote = le système est en pause ; la deuxième fois la lumière est fixe = l'enregistrement est parti !).

Annexe 5

Questionnaire proposé lors de la passation du test de perception pour le premier groupe de juges :

TEST DE PERCEPTION

1. Première partie

Stimulus 1 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 2 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 3 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 4 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 5 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 6 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 7 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 8 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 9 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 10 :

Emphatique	<input type="checkbox"/>	Direct	<input type="checkbox"/>	Sympa	<input type="checkbox"/>	Dur	<input type="checkbox"/>	Emphase perçue			
Neutre	<input type="checkbox"/>	Détaché	<input type="checkbox"/>	Désagréable	<input type="checkbox"/>	Doux	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère	<input type="checkbox"/>	Exalté	<input type="checkbox"/>	Froid	<input type="checkbox"/>	Chantant	<input type="checkbox"/>				
Calme	<input type="checkbox"/>	Monotone	<input type="checkbox"/>	Chaleureux	<input type="checkbox"/>	Plat	<input type="checkbox"/>				

2. Question : avez-vous reconnu un quelconque accent régional ou social ? Si oui, lequel ?

.....

.....

.....

.....

3. Seconde partie

Stimulus 1 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 2 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 3 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 4 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 5 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 6 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 7 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 8 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 9 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 10 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 11 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 12 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 13 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 14 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 15 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 16 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 17 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 18 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 19 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 20 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Questionnaire sociolinguistique :

(Attention : ce questionnaire est anonyme !)

Âge :

Sexe :

Lieu de naissance :

Domicile actuel :

Niveau d'études (p.e. Bac + 3) :

Profession :

Langue(s) maternelle(s) :

Autre(s) langue(s) connue(s) :

Si étranger/étrangère :

Niveau de maîtrise du français (selon l'échelle du CECR : A1, A2, B1, B2, C1, C2) :

Nombre d'années d'étude du français :

Depuis combien de temps demeurez-vous en France :

Profession des parents :

Père :

Mère :

Nationalité et/ou origine des parents :

Père :

Mère :

Langue(s) parlée(s) par les parents :

Père :

Mère :

Avez-vous des contacts avec des jeunes parlant avec un « accent » de banlieue ?

oui

non

Annexe 6

Questionnaire proposé lors de la passation du test de perception pour le deuxième et troisième groupe de juges :

TEST DE PERCEPTION

1. Première partie

Stimulus 1 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 2 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 3 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 4 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 5 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 6 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 7 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 8 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 9 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 10 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 11 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 12 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 13 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 14 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 15 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 16 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 17 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 18 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 19 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

Stimulus 20 :

Emphatique <input type="checkbox"/>	Direct <input type="checkbox"/>	Sympa <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Neutre <input type="checkbox"/>	Détaché <input type="checkbox"/>	Désagréable <input type="checkbox"/>	0	1	2	3
En colère <input type="checkbox"/>	Chantant <input type="checkbox"/>	Dur <input type="checkbox"/>				
Calme <input type="checkbox"/>	Plat <input type="checkbox"/>	Doux <input type="checkbox"/>				

2. Question : avez-vous reconnu un quelconque accent régional ou social ? Si oui, lequel ?

.....

.....

.....

.....

3. Seconde partie

Stimulus 1 :

Plutôt « emphatique » <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu
Plutôt « banlieue » <input type="checkbox"/>	0 1 2 3
Je ne sais pas <input type="checkbox"/>	

Stimulus 2 :

Plutôt « emphatique » <input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu
Plutôt « banlieue » <input type="checkbox"/>	0 1 2 3
Je ne sais pas <input type="checkbox"/>	

Stimulus 3 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 4 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 5 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 6 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 7 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 8 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 9 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 10 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 11 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 12 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 13 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 14 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 15 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 16 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 17 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 18 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 19 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 20 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 21 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 22 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 23 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 24 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 25 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 26 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 27 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 28 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 29 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 30 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 31 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 32 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 33 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 34 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 35 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 36 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 37 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 38 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 39 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Stimulus 40 :

Plutôt « emphatique »	<input type="checkbox"/>	Degré d'emphase perçu			
Plutôt « banlieue »	<input type="checkbox"/>	0	1	2	3
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>				

Questionnaire sociolinguistique :

(Attention : ce questionnaire est anonyme !)

Âge :

Sexe :

Lieu de naissance :

Domicile actuel :

Niveau d'études (p.e. Bac + 3) :

Profession :

Langue(s) maternelle(s) :

Autre(s) langue(s) connue(s) :

Si étranger/étrangère :

Niveau de maîtrise du français (selon l'échelle du CECR : A1, A2, B1, B2, C1, C2) :

Nombre d'années d'étude du français :

Depuis combien de temps demeurez-vous en France :

Profession des parents :

Père :

Mère :

Nationalité et/ou origine des parents :

Père :

Mère :

Langue(s) parlée(s) par les parents :

Père :

Mère :

Avez-vous des contacts avec des jeunes parlant avec un « accent » de banlieue ?

oui

non

Annexe 7

Liste des stimuli de la première partie du test de perception :

Légende :

NE : « neutre »

EM : « emphatique » (y compris « banlieue »).

Test	Extrait	Code	Type	Degré d'emphase perçu
1	1	Anna2_KOF_NE_922_band	NE	1,09
1	2	Anaïs1a1_JUL_EM_1380_band	EM	1,8
1	3	Wajih4_WAL_EM_2026_band	EM	2,24
1	4	Anna2_AZI_BA_938_band	EM	0,9
1	5	Anaïs1a1_JUL_BA_977	EM	2,21
1	6	Anaïs1a1_ANA_EM_1569_band	EM	1,4
1	7	Anna2_AZI_BA_1647_band	EM	0,8
1	8	Anna2_AZI_NE_1931_band	NE	0,39
1	9	Anna2_KOF_BA_3117_band	EM	1,53
1	10	Anaïs1a1_ANA_NE_327_band	NE	1,39
2	1	Anna2_KOF_AZI_BA_1514_band	EM	0,88
2	2	Wajih4_HAK_BA_1655_band	EM	1,62
2	3	Anaïs1a2_ANA_EM_971_band	EM	1,74
2	4	Anna2_AZI_BA_1675_band	EM	0,59
2	5	Anna2_KOF_NE_1067_band	NE	0,85
2	6	Wajih4_WAL_NE_3614_band	NE	1,88
2	7	Anaïs1a1_JUL_EM_1452_band	EM	1,77
2	8	Anaïs1a1_JUL_NE_204_band	NE	0,55
2	9	Wajih4_HAK_BA_1478_band	EM	1,62
2	10	Wajih4_WAL_EM_3733_band	EM	2,52
2	11	Anna2_AZI_BA_409_band	EM	1,62
2	12	Anna2_KOF_AZI_EM_3267_band	EM	0,96
2	13	Anaïs1a1_JUL_BA_847_band	EM	1,81
2	14	Anna2_KOF_EM_2467_band	EM	0,92
2	15	Anna2_AZI_NE_760_band	NE	0,55
2	16	Anaïs1a1_ANA_NE_71_band	NE	1,55
2	17	Anna2_AZI_BA_2459_band	EM	0,59
2	18	Anna2_KOF_EM_351band	EM	1,33
2	19	Anna2_AZI_KOF_NE_468_band	NE	1,62
2	20	Anna2_KOF_AZI_EM_BA_159_band	EM	1,66
3	1	Anaïs1a1_JUL_BA_991_band	EM	1,6
3	2	Anna2_KOF_AZI_EM_308_band	EM	1
3	3	Wajih4_WAL_NE_1900_band	NE	1,2
3	4	Wajih4_HAK_EM_1550_band	EM	1,3
3	5	Anaïs1a1_JUL_NE_279_band	NE	0,1
3	6	Anna2_AZI_NE_778_band	NE	0,1
3	7	Anaïs1a2_ANA_EM_276_band	EM	1,4
3	8	Wajih4_HAK_BA_560_band	EM	1,4
3	9	Anna2_KOF_AZI_BA_797_band	EM	0,9
3	10	Anna2_AZI_NE_1100_band	NE	0,1
3	11	Anaïs1a2_ANA_BA_182_band	EM	1,8
3	12	Anaïs1a1_ANA_NE_321_band	NE	1,1
3	13	Wajih4_WAL_EM_3550_band	EM	1,7
3	14	Anna2_KOF_NE_3044_band	NE	0,2

Test	Extrait	Code	Type	Degré d'emphase perçu
3	15	Wajih4_HAK_BA_2047_band	EM	2,3
3	16	Anna2_AZI_BA_2186_band	EM	0,9
3	17	Anna2_KOF_EM_494_band	EM	1,7
3	18	Anna2_AZI_BA_1776_band	EM	0,5
3	19	Anna2_KOF_EM_319_band	EM	1,5
3	20	Anna2_AZI_BA_2417_band	EM	0,8

Annexe 8

Résultats de la première partie du test.

Légende :

S : Stimulus

p = : Seuil de significativité statistique (les résultats significatifs ont été marqués en gras)

J : Juge

Moy : Moyenne

1. Groupe 1 : Grille des adjectifs

Test1_a	S1	p =	S2	p =	S3	p =	S4	p =	S5	p =
Emphatique	2	0.1589640	10	0.01734153	13	0.005138231	3	0.2731291	15	0.129883
Neutre	11		0		0		8		3	
En colère	2	0.04567317	3	0.09876543	16	0.01217951	2	0.02588146	9	0.1170553
Calme	16		4		1		18		1	
Direct	5	0.1024234	10	0.2601229	10	0.1950922	3	0.2194787	10	0.0867070
Détaché	9		3		2		6		1	
Exalté	2	0.3072702	10	0.01734153	12	0.007707347	0	0.02601229	10	0.1950922
Monotone	7		0		0		9		2	
Sympa	3	0.0987654	4	0.3950617	1	0.3292181	2	0.11	0	0.0390184
Désagréable	4		1		5		2		8	
Froid	6	0.0877915	1	0.3950617	1	0.44	3	0.2962963	3	0.22
Chaleureux	0		4		3		0		2	
Dur	3	0.44	1	0.44	10	0.01734153	1	0.2633745	5	0.329218
Doux	1		2		0		6		1	
Chantant	2	0.10	16	0.01217951	5	0.1316872	0	0.03901844	8	0.273129
Plat	13		1		0		8		2	

Test1_a	S6	p =	S7	p =	S8	p =	S9	p =	S10	p =
Emphatique	7	0.0004572	0	0.01156102	1	0.01712744	8	0.1707057	9	0.0009144
Neutre	7		11		15		4		8	
En colère	1	0.44	0	0.000451093	0	0.003425487	7	0.2048468	2	0.22
Calme	3		19		14		1		3	
Direct	6	0.0823045	3	0.1646091	2	0.003425487	11	0.2384460	6	0.0823045
Détaché	4		5		6		4		4	
Exalté	4	0.04115220	0	0.02601229	2	0.005635878	5	0.1646091	2	0.329218
Monotone	5		9		23		3		5	
Sympa	2	0.2962963	2	0.44	2	0.11	1	0.2048468	4	0.0987654
Désagréable	4		1		2		7		3	
Froid	1	0.44	6	0.2194787	3	0.44	2	0.11	2	0.22
Chaleureux	2		3		1		2		3	
Dur	2	0.2962963	1	0.2048468	1	0.2633745	8	0.03901844	2	0.3072702
Doux	4		7		6		0		7	
Chantant	5	0.0384087	4	0.01234568	0	0.000200485	2	0.3292181	8	0.273129
Plat	7		4		21		5		3	

2. Groupe 1 : Degré d'emphase perçue

Emphase - test1_a	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
J1	1	3	3	1	2	1	1	0	2	1
J2	0	1	2	0	1	1	0	0	2	1
J3	1	2	3	1	3	2	0	0	0	2
J4	1	2	2	1	3	1	1	0	3	2
J5	3	3	2	1	3	0	1	0	0	1
J6	1	2	2	2	2	1	0	1	1	1
J7	1	2	3	1	3	3	1	0	3	2
J8	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
J9	1	2	3	1	0	0	0	0	1	0
J10	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1
J11	0	2	3	1	2	2	2	1	3	1
J12	1	2	3	1	3	1	3	0	1	2
J13	1	0	2	0	2	1	1	0	2	2
J14	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1
J15	0	0	0	1	1	2	2	1	2	2
J16	2	2	3	0	3	2	0	1	2	2
J17	1	2	2	0	3	2	0	0	3	1
J18	1	2	3	1	2	1	1	0	1	2
J19	2	1	2	1	2	3	0	1	2	1
J20	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1
J21	1	2	2	2	3	2	1	0	2	2
J22	1	2	3	1	3	1	1	1	2	2
J23	1	2	2	1	1	1	0	0	2	2
J24	1	2	2	1	3	2	1	0	1	2
J25	1	2	2	1	3	1	2	0	1	2
J26	1	2	1	1	2	1	0	1	2	1
J27	1	2	3	2	2	2	1	1	1	2
J28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J29	1	2	3	0	2	2	1	0	2	2
J30	2	0	2	1	1	1	1	0	1	1
J31	1	0	1	1	2	1	1	0	1	1
J32	1	2	3	0	3	1	1	0	1	0
J33	1	3	3	1	2	1	1	1	0	1
J34	1	2	2	1	2	2	0	1	2	2
Moy	1,09	1,8	2,24	0,9	2,21	1,4	0,8	0,39	1,53	1,39

3. Groupe 2 : Grille des adjectifs

Test2_a	S1	p =	S2	p =	S3	p =	S4	p =	S5	p =
Emphatique	2	0.045673	7	0.2560585	13	0.005138231	1	0.006089755	0	0.003425487
Neutre	16		3		0		18		14	
En colère	3	0.129883	8	0.2731291	4	0.2962963	1	0.01217951	0	8.910479
Calme	15		2		2		16		23	
Direct	4	0.229614	16	0.01217951	15	0.002283658	1	0.01712744	3	0.2601229
Détaché	13		1		0		15		10	
Chantant	1	0.023978	10	0.08670765	15	0.002283658	3	0.08627153	1	0.08670765
Plat	14		1		0		17		14	
Sympa	4	0.041152	4	0.2048468	9	0.2048468	5	0.04115226	5	0.3292181
Désagréable	5		9		4		4		1	
Dur	4	0.041152	11	0.06358561	6	0.08230453	1	0.01217951	0	0.003425487
Doux	5		1		4		16		14	

Test2_a	S6	p =	S7	p =	S8	p =	S9	p =	S10	p =
Emphatique	1	0.329218	0	0.03901844	4	0.1975309	4	0.3950617	4	0.3950617
Neutre	5		8		0		1		1	
En colère	0	0.039018	0	0.01734153	0	0.05852766	6	0.2633745	1	0.3950617
Calme	8		10		7		1		4	
Direct	0	0.1975309	0	0.1316872	5	0.1316872	5	0.1316872	5	0.3292181
Détaché	4		5		0		0		2	
Chantant	0	0.039018	0	0.02601229	8	0.1560738	4	0.3950617	3	0.22
Plat	8		9		1		1		1	
Sympa	1	0.33	6	0.0877915	6	0.0877915	1	0.3292181	2	0.2962963
Désagréable	1		0		0		5		4	
Dur	1	0.3950617	0	0.0877915	0	0.2962963	5	0.1316872	3	0.44
Doux	4		6		3		0		1	

Test2_a	S11	p =	S12	p =	S13	p =	S14	p =	S15	p =
Emphatique	5	0.1316872	3	0.03703704	2	0.44	0	0.1975309	6	0.04624408
Neutre	0		3		1		4		0	
En colère	2	0.11	0	0.0877915	7	0.2048468	0	0.02601229	8	0.0003007287
Calme	2		6		1		9		0	
Direct	6	0.0877915	5	0.3292181	5	0.1316872	0	0.1975309	8	0.1558597
Détaché	0		1		0		4		0	
Chantant	8	0.039018	4	0.09876543	3	0.2962963	0	0.03901844	4	0.001024705
Plat	0		3		0		8		0	
Sympa	4	0.1975309	3	0.2962963	1	0.2633745	3	0.2962963	1	0.001371742
Désagréable	0		0		6		0		7	
Dur	3	0.22	1	0.33	5	0.1316872	1	0.2048468	9	0.006089755
Doux	2		1		0		7		0	

Test2_a	S16	p =	S17	p =	S18	p =	S19	p =	S20	p =
Emphatique	3	0.22	2	0.44	2	0.22	4	0.1975309	3	0.03703704
Neutre	2		0		3		0		3	
En colère	1	0.3292181	0	0.2962963	1	0.2048468	1	0.44	0	0.0877915
Calme	5		3		7		2		6	
Direct	3	0.22	4	0.2962963	3	0.44	7	0.2048468	4	0.3950617
Détaché	2		2		1		1		1	
Chantant	3	0.44	4	0.3950617	3	0.09876543	4	0.3950617	5	0.3292181
Plat	1		1		4		1		2	
Sympa	3	0.03703704	0	0.3292181	2	0.2962963	2	0.3292181	4	0.3950617
Désagréable	3		5		4		5		1	
Dur	2	0.22	8	0.03901844	1	0.66	4	0.1975309	2	0.11
Doux	3		0		0		0		2	

4. Groupe 2 : Degré d'emphase perçu

Emphase - Test2_a	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
J1	2	1	1	1	0	1	1	0	2	2
J2	1	2	2	1	1	2	3	1	2	2
J3	1	1	2	1	1	0	2	2	2	3
J4	0	2	3	0	1	3	3	0	3	2
J5	1	2	1	1	1	2	1	0	1	2
J6	1	2	3	0	1	3	3	1	2	3

J7	1	2	2	0	3	1	0	0	1	1
J8	1	2	1	0	1	2	2	0	1	3
J9	1	1	2	0	0	2	1	0	1	2
J10	1	2	2	1	1	2	2	0	1	2
J11	1	1	2	1	1	2	2	1	3	3
J12	1	2	2	0	1	3	2	1	2	3
J13	1	2	2	1	1	2	0	1	3	3
J14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J16	1	2	2	1	0	3	3	0	2	3
J17	2	2	3	1	2	3	3	2	2	3
J18	1	2	0	1	2	2	2	0	2	2
J19	2	2	3	1	0	2	2	1	3	3
J20	0	0	0	1	0	2	2	1	0	3
J21	0	2	2	0	1	3	3	0	2	3
J22	0	2	2	0	1	2	2	0	1	2
J23	0	2	3	1	1	2	2	2	2	3
J24	1	2	2	1	0	2	2	0	1	1
J25	1	2	2	0	1	2	3	1	2	3
J26	1	2	2	1	1	2	1	1	2	3
J27	2	2	1	1	1	1	1	0	1	1
Moy	0,88	1,62	1,74	0,59	0,85	1,88	1,77	0,55	1,62	2,52

5. Groupe 3 : Grille des adjectifs

Test3_a	S1	p =	S2	p =	S3	p =	S4	p =	S5	p =
Emphatique	4	0.1975309	2	0.3292181	3	0.03703704	4	0.1975309	1	0.3292181
Neutre	0		5		3		0		5	
En colère	5	0.3292181	3	0.03703704	2	0.22	8	0.03901844	0	0.03901844
Calme	2		3		3		0		8	
Direct	6	0.0877915	1	0.44	6	0.0877915	6	0.2633745	0	0.1975309
Détaché	0		3		0		1		4	
Chantant	4	0.3950617	2	0.44	3	0.44	2	0.44	0	0.03901844
Plat	1		0		1		0		8	
Sympa	1	0.44	1	0.3950617	2	0.11	0	0.0877915	1	0.33
Désagréable	2		4		2		6		1	
Dur	2	0.44	4	0.3950617	2	0.11	6	0.0877915	1	0.3950617
Doux	1		1		2		0		4	

Test3_a	S6	p =	S7	p =	S8	p =	S9	p =	S10	p =
Emphatique	0	0.03901844	4	0.1975309	4	0.3950617	4	0.3950617	0	0.05852766
Neutre	8		0		1		1		7	
En colère	0	0.0173411	0	0.05852766	6	0.2633745	1	0.3950617	0	0.03901844
Calme	10		7		1		4		8	
Direct	0	0.1316872	5	0.1316872	5	0.1316872	5	0.3292181	1	0.44
Détaché	5		0		0		2		3	
Chantant	0	0.0260122	8	0.1560738	4	0.3950617	3	0.22	0	0.0877915
Plat	9		1		1		1		6	
Sympa	6	0.0877915	6	0.0877915	1	0.3292181	2	0.2962963	5	0.3292181
Désagréable	0		0		5		4		1	
Dur	0	0.0877915	0	0.2962963	5	0.1316872	3	0.44	1	0.3950617
Doux	6		3		0		1		4	

Test3_a	S11	p =	S12	p =	S13	p =	S14	p =	S15	p =
Emphatique	5	0.131687	3	0.03703704	2	0.44	0	0.1975309	6	0.0877915
Neutre	0		3		1		4		0	
En colère	2	0.11	0	0.0877915	7	0.2048468	0	0.02601229	8	0.03901844
Calme	2		6		1		9		0	
Direct	6	0.0877915	5	0.3292181	5	0.1316872	0	0.1975309	8	0.03901844
Détaché	0		1		0		4		0	
Chantant	8	0.03901844	4	0.09876543	3	0.2962963	0	0.03901844	4	0.1975309
Plat	0		3		0		8		0	
Sympa	4	0.1975309	3	0.2962963	1	0.2633745	3	0.2962963	1	0.2048468
Désagréable	0		0		6		0		7	
Dur	3	0.22	1	0.33	5	0.1316872	1	0.2048468	9	0.02601229
Doux	2		1		0		7		0	

Test3_a	S16	p =	S17	p =	S18	p =	S19	p =	S20	p =
Emphatique	3	0.22	2	0.44	2	0.22	4	0.1975309	3	0.03703704
Neutre	2		0		3		0		3	
En colère	1	0.3292181	0	0.2962963	1	0.2048468	1	0.44	0	0.0877915
Calme	5		3		7		2		6	
Direct	3	0.22	4	0.2962963	3	0.44	7	0.2048468	4	0.3950617
Détaché	2		2		1		1		1	
Chantant	3	0.44	4	0.3950617	3	0.09876543	4	0.3950617	5	0.3292181
Plat	1		1		4		1		2	
Sympa	3	0.03703704	0	0.3292181	2	0.2962963	2	0.3292181	4	0.3950617
Désagréable	3		5		4		5		1	
Dur	2	0.22	8	0.03901844	1	0.66	4	0.1975309	2	0.11
Doux	3		0		0		0		2	

6. Groupe 3 : Degré d'emphase perçu

Emphase - Test3_a	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
J1	2	1	1	2	0	0	2	2	1	0
J2	1	1	1	2	0	0	2	1	1	0
J3	1	1	1	2	0	0	1	2	2	1
J4	2	1	1	1	0	0	2	3	2	0
J5	2	1	2	2	0	0	1	1	0	0
J6	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
J7	2	1	2	1	0	0	1	2	1	0
J8	2	1	1	1	0	0	1	1	1	0
J9	1	2	2	1	0	0	1	2	1	0
J10	2	1	0	0	0	0	2	0	0	0
Moy	1,6	1	1,2	1,3	0,1	0,1	1,4	1,4	0,9	0,1

Emphase - Test3_a	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
J1	2	1	2	1	3	1	1	1	2	1
J2	3	2	2	0	3	1	3	1	2	1
J3	3	2	2	1	2	2	3	1	2	1
J4	3	2	3	0	3	0	3	0	2	1
J5	2	1	2	0	2	1	2	0	1	0
J6	0	1	2	0	3	0	2	0	1	1
J7	2	0	1	0	3	1	0	0	2	
J8	1	1	2	0	2	2	2	1	2	1
J9	2	1	1	0	2	1	1	1	1	2
J10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moy	1,8	1,1	1,7	0,2	2,3	0,9	1,7	0,5	1,5	0,8

Annexe 9

Liste des extraits utilisés dans la deuxième partie du test de perception et des résultats.

Légende :

Etiquette C : étiquette attribuée par le chercheur

Etiquette J : étiquette attribuée par les juges

% : pourcentage du score attribué par les juges dans l'évaluation des extraits

Conv/Diver : convergence (+) ou divergence (-) entre l'évaluation du chercheur et celle des juges

Signif/Non Signif : significativité statistique (*), non significativité statistique (/)

Test	Extrait	Code	Etiquette C	Etiquette J	%	Degré Emphase	Conv/Diver	Signif/Non Signif
1	1	Anaïs1a_ANA_EM_1679	EM	EM	91,2	1,35	+	*
1	2	Anna2_KOF_EM_83	EM	BA	91,2	1,11	-	*
1	3	Anaïs1b_ANA_BA_1032	BA	EM	73,5	1,47	-	*
1	4	Wajih4_WAL_EM_3550	EM	BA	67,6	1,94	-	*
1	5	Anaïs1a_ANA_EM_2022	EM	EM	52,9	0,94	+	*
1	6	Wajih4_WAL_BA_2715	BA	BA	91,2	1,23	+	*
1	7	Wajih4_HAK_EM_471	EM	BA	67,6	0,7	-	*
1	8	Anaïs1a_JUL_BA_459	BA	EM	50	1,02	-	/
1	9	Wajih4_WAL_BA_2041	BA	BA	79,4	2,17	+	*
1	10	Wajih4_HAK_BA_1655	BA	BA	88,2	1,88	+	*
1	11	Anaïs1a_JUL_BA_987	BA	EM	50	2	-	*
1	12	Anna2_KOF_EM_327	EM	BA	58,8	1,35	-	*
1	13	Wajih4_HAK_BA_77	BA	BA	70,6	1,76	+	*
1	14	Anaïs1a_JUL_BA_971	BA	BA	67,6	1,79	+	*
1	15	Anna2_AZI_BA_1682	BA	BA	85,3	0,61	+	*
1	16	Anaïs1b_ANA_BA_168	BA	BA	55,9	1,79	+	*
1	17	Anna2_AZI_BA_1244	BA	BA	50	0,79	+	*
1	18	Wajih4_WAL_BA_2208	BA	BA	70,6	1,5	+	*
1	19	Anaïs1a_JUL_EM_841	EM	EM	55,9	1,7	+	*
1	20	Anna2_AZI_BA_177	BA	BA	67,6	1,08	+	*
2	1	Anaïs1a_ANA_EM_791	EM	EM	73,1	0,88	+	*
2	2	Wajih4_WAL_EM_2353	EM	BA	100	2,62	-	*
2	3	Wajih4_HAK_BA_3209	BA	BA	88,5	2,15	+	*
2	4	Anaïs1a_JUL_BA_543	BA	EM	92,3	1,46	-	*
2	5	Anaïs1b_ANA_EM_498	EM	BA	61,5	1,73	-	*
2	6	Anna2_AZI_BA_407	BA	BA	65,4	1,53	+	*
2	7	Anaïs1b_JUL_EM_21	EM	BA	53,8	1,92	-	*
2	8	Anna2_AZI_BA_1512	BA	BA	84,6	1,61	+	*
2	9	Wajih4_WAL_EM_1200	EM	BA	88,5	2,23	-	*
2	10	Wajih4_HAK_EM_1468	EM	BA	100	2,19	-	*
2	11	Anna2_KOF_EM_73	EM	EM	80,8	1,34	+	*
2	12	Anna2_AZI_BA_2459	BA	EM	50	1,26	-	*
2	13	Anaïs1b_JUL_EM_66	EM	BA	57,7	1,8	-	*
2	14	Anna2_AZI_BA_2157	BA	BA	69,2	1,11	+	*

Test	Extrait	Code	Etiquette C	Etiquette J	%	Degré Emphase	Conv/ Diver	Signif/Non Signi
2	15	Anaïs1a_JUL_BA_764	BA	EM	84,6	1,26	-	*
2	16	Wajih4_HAK_EM_586	EM	BA	92,3	2,07	-	*
2	17	Wajih4_WAL_EM_2887	EM	BA	88,5	2,19	-	*
2	18	Anna2_KOF_EM_319	EM	EM	76,9	1,84	+	*
2	19	Wajih4_HAK_EM_505	EM	BA	50	1,07	-	*
2	20	Anaïs1a_JUL_BA_847	BA	BA	100	2,46	+	*
2	21	Anna2_AZI_BA_932	BA	BA	65,4	1,42	+	*
2	22	Anna2_AZI_BA_2002	BA	BA	65,4	1,11	+	*
2	23	Wajih4_HAK_EM_1393	EM	BA	100	2,46	-	*
2	24	Wajih4_WAL_BA_521	BA	BA	80,8	1,76	-	*
2	25	Anaïs1a_ANA_EM_961	EM	EM	65,4	1,7	+	*
2	26	Anaïs1a_JUL_BA_1345	BA	BA	88,5	1,76	+	*
2	27	Anna2_KOF_EM_154	EM	BA	57,7	2,03	-	*
2	28	Anaïs1a_JUL_BA_206	BA	EM	61,5	1,11	-	*
2	29	Wajih4_HAK_BA_4019	BA	BA	88,5	1,96	+	*
2	30	Wajih4_HAK_BA_3167 1	BA	BA	96,2	1,96	+	*
2	31	Anals1b_ANA_EM_967	EM	EM	73,1	2,3	+	*
2	32	Anna2_AZI_BA_2211	BA	BA	50	1,03	+	*
2	33	Anals1b_JUL_BA_947	BA	BA	69,2	2,19	+	*
2	34	Anna2_AZI_EM_310	EM	BA	50	0,88	-	*
2	35	Anna2_KOF_BA_776	BA	BA	84,6	1,84	+	*
2	36	Anals1b_ANA_EM_410	EM	EM	69,2	1,34	+	*
2	37	Anna2_KOF_EM_316	EM	BA	76,9	2,07	-	*
2	38	Anaïs1a_ANA_EM_820	EM	BA	61,5	1,61	-	*
2	39	Anna2_KOF_BA_3114	BA	EM	53,8	1,23	-	*
2	40	Anaïs1a_JUL_BA_1437	BA	EM	57,7	2,03	-	*
3	1	Anaïs1a_ANA_EM_1380	EM	EM	72,3	1,27	+	/
3	2	Wajih4_WAL_EM_2026	EM	BA	90,9	2,09	-	/
3	3	Wajih4_HAK_BA_693	BA	BA	63,6	1,36	+	/
3	4	Anna2_KOF_EM_488	EM	BA	72,7	1,45	-	/
3	5	Anaïs1a_ANA_EM_2237	EM	EM	72,7	1	+	/
3	6	Anaïs1a_JUL_EM_1515	EM	EM	81,8	1,18	+	/
3	7	Anna2_AZI_EM_1599	EM	BA	54,5	0,9	-	/
3	8	Wajih4_HAK_BA_64	BA	BA	100	1,54	+	/
3	9	Wajih4_WAL_EM_1950	EM	BA	54,5	1,9	-	/
3	10	Anaïs1a_JUL_EM_1285	EM	BA	45,5	1,63	-	/
3	11	Anaïs1a_ANA_EM_2052	EM	EM	81,8	1,72	+	/
3	12	Wajih4_HAK_BA_1480	BA	BA	100	1,9	+	/
3	13	Anna2_KOF_EM_2465	EM	EM	36,4	1,18	+	/
3	14	Anna2_AZI_EM_1651	EM	BA	72,7	0,72	-	/
3	15	Anals1b_JUL_BA_1195	BA	EM	63,6	2,18	-	/
3	16	Anals1b_ANA_EM_912	EM	BA	54,5	1,18	-	/
3	17	Anna2_AZI_EM_1037	EM	EM	36,4	0,27	+	/
3	18	Anals1b_JUL_EM_1152	EM	EM	45,5	2	+	/
3	19	Wajih4_HAK_BA_230	BA	BA	81,8	1,09	+	/
3	20	Wajih4_HAK_EM_1568	EM	BA	63,6	1,45	-	/
3	21	Anals1b_JUL_BA_824	BA	EM	45,5	1,09	-	/
3	22	Anna2_AZI_EM_1544	EM	EM	45,5	0,72	+	/
3	23	Anals1b_ANA_BA_153	BA	EM	63,6	1,27	-	/
3	24	Anna2_AZI_EM_1500	EM	BA	72,7	0,72	-	/
3	25	Wajih4_HAK_BA_1335	BA	BA	72,7	1,54	+	/
3	26	Wajih4_WAL_EM_542	EM	BA	63,6	1,45	-	/
3	27	Anaïs1a_JUL_EM_981	EM	EM	54,5	1,9	+	/
3	28	Anna2_AZI_EM_1359	EM	BA	81,8	1,09	-	/

Test	Extrait	Code	Etiquette C	Etiquette J	%	Degré Emphase	Conv/ Diver	Signif/Non Signi
3	29	Anna2_KOF_EM_440	EM	EM	63,6	1,45	+	/
3	30	AnaIs1b_JUL_EM_1002	EM	EM	54,5	1,45	+	/
3	31	Anna2_AZI_EM_2919	EM	BA	45,5	0,81	-	/
3	32	Anaïs1a_JUL_EM_1452	EM	EM	54,5	2,27	+	/
3	33	Wajih4_WAL_BA_2501	BA	BA	81,8	1,45	+	/
3	34	Anaïs1a_JUL_EM_1800	EM	EM	81,8	1,54	+	/
3	35	Anaïs1a_JUL_EM_552	EM	EM	72,7	1	+	/
3	36	Wajih4_HAK_BA_142	BA	BA	72,7	1,36	+	/
3	37	AnaIs1b_JUL_EM_174	EM	EM	45,5	1,72	+	/
3	39	Wajih4_HAK_BA_67	BA	BA	72,7	1,45	+	/
3	39	Anaïs1a_JUL_EM_1803	EM	EM	63,6	1,63	+	/
3	40	Wajih4_HAK_BA_570	BA	BA	45,5	1,54	+	/

Les résultats du troisième test ne sont pas statistiquement significatifs à cause du nombre limité de juges présents (11 seulement). Ce qui n'a pourtant pas empêché l'expression d'un consensus, qui sera pris en compte dans le calcul des résultats tous groupes confondus.

Annexe 10

Liste des extraits utilisés pour l'activité didactique de transcodage et description de leurs caractéristiques.

Activité	Enquête	Extrait	Durée	Nombre de locuteurs
Activité 1	Anaïs_1	Anaïs1_extr1	40 secondes	3
Activité 2	Anna_2	Anna2_extr9	40 secondes	3
Activité 3	Wajih_4	Wajih4_extr1	25 secondes	3

Les extraits utilisés dans la partie didactiques sont tirés des mêmes enquêtes utilisées dans la partie acoustique. Pour plus de détails sur les locuteurs ainsi que sur les spécificités de l'interaction, voir le chapitre consacré à la description du corpus de travail.

Annexe 11

Fiche didactique numéro 1, utilisée pour l'activité de transcodage proposée aux apprenants des Cours d'été de l'Université de Genève pendant le mois de juillet 2013.

PARLER DE SOI...



1. Vous allez écouter un extrait sonore. En l'écoutant à plusieurs reprises, essayez de comprendre s'il s'agit d'une conversation entre amis, d'une interview, d'un entretien d'embauche, etc. Laissez-vous guider par l'intonation, par la musique de la langue, par son rythme. Cherchez à imaginer dans quel contexte un tel dialogue peut se situer. Qui sont les locuteurs ? Quel âge ont-ils ? Qu'est-ce qu'ils font dans la vie ? Sont-ils des amis ? Des collègues ?
2. Essayez maintenant de vous concentrer sur les mots et sur la façon dont ils sont prononcés.
3. À l'aide de la grille ci-dessous, qui reprend la structure de la conversation, essayez de transcrire le dialogue en faisant attention aux mots qui sont répétés ou amorcés et aux pauses. Les mots amorcés ou répétés seront suivis d'un tiret (ex. à ta- à table). Pour transcrire les pauses, utilisez (.) pour une pause brève et (..) pour une pause longue. Si les voix se chevauchent, marquez la partie superposée entre chevrons <abc>. Les mots ou les syllabes incompréhensibles seront remplacés par xxx :

Anaïs : _____

Ana et Juline : (Rire).

Anaïs : _____

Ana : _____

Anaïs : _____

Juline : _____

Anaïs et Ana : (Rire).

Anaïs : _____

(Anaïs1_Ana&Juline - extrait 1)

4. Réécoutez le dialogue à loisir et essayez de repérer, en les soulignant avec un crayon, les mots qui selon vous sont prononcés de façon inhabituelle. Y a-t-il des sons ou des intonations qui vous ont particulièrement frappé ? Pourquoi ?
5. Maintenant essayez de repérer tous les mots qui sont amorcés ou répétés. Y en a-t-il beaucoup ? Pourquoi ?
6. Y a-t-il des mots que vous ne connaissez pas ? Lesquels ? Essayez de comprendre ce qu'ils pourraient signifier dans ce contexte.
7. Confrontez maintenant votre transcription à celle faite par votre enseignant. Remarquez-vous des différences ? Y a-t-il des mots que vous n'avez pas entendu ? Si oui, essayez de réécouter le dialogue en faisant particulièrement attention aux mots qui vous ont posé problème.

Corrigé de la transcription :

Anaïs : Bon (.) euh on va s'intéresser un petit peu à vous maintenant.

Ana et Juline : (Rire).

Anaïs : Comment vous avez entendu parler de l'internat l'année dernière parce que c'est votre deuxième rentrée là ? <Euh>.

Ana : <Oui c'est ouais notre deuxième>.

Anaïs : Donc comment vous en avez entendu parler ?

Juline : Bah moi un jour j'étais en classe en cours d'histoire et euh (.) à la fin du cours euh le professeur euh (.) il a fait- xxx il en a- il a dit qu'il y avait un internat qui- qui allait ouvrir euh (.) l'année prochaine et comme ma mère elle voulait déjà me mettre en (..) en internat mais elle savait pas comment s'y prendre alors j'ai levé la main (.) et j'étais toute seule en plus (rire) et euh voilà (.) et après ils ont convoqué ma mère j'ai fait ma lettre de motivation et (..) je suis là.

Anaïs et Ana : (Rire).

Anaïs : D'accord.

Annexe 12

Fiche didactique numéro 2, utilisée pour l'activité de transcodage proposée aux apprenants des Cours d'été de l'Université de Genève pendant le mois de juillet 2013.

LA BANLIEUE... le *melting pot* à la française



1. Vous allez écouter un extrait sonore. En l'écouter à plusieurs reprises, essayez de comprendre s'il s'agit d'une conversation entre amis, d'une interview, d'un entretien d'embauche, etc. Laissez-vous guider par l'intonation, par la musique de la langue, par son rythme. Cherchez à imaginer dans quel contexte un tel dialogue peut se situer. Qui sont les locuteurs ? Quel âge ont-ils ? Qu'est-ce qu'ils font dans la vie ? Sont-ils des amis ? Des collègues ?
2. Essayez maintenant de vous concentrer sur les mots et sur la façon dont ils sont prononcés.
3. À l'aide de la grille ci-dessous, qui reprend la structure de la conversation, essayez de transcrire le dialogue en faisant attention aux mots qui sont répétés ou amorcés et aux pauses. Les mots amorcés ou répétés seront suivis d'un tiret (ex. à ta- à table). Pour transcrire les pauses, utilisez (.) pour une pause brève et (..) pour une pause longue. Si les voix se chevauchent, marquez la partie superposée entre chevrons <abc>. Les mots ou les syllabes incompréhensibles seront remplacés par xxx :

Koffi : _____

Anna : _____

Koffi : _____

(Anna2_Koffi&Aziz - extrait 1)

4. Confrontez maintenant votre transcription à celle faite par votre enseignant. Remarquez-vous des différences ? Y a-t-il des mots que vous n'avez pas entendu ? Si oui, essayez de réécouter le dialogue en faisant particulièrement attention aux mots qui vous ont posé problème.

5. Réécoutez le dialogue à loisir et essayez de repérer, en les soulignant avec un crayon :
 - les mots qui selon vous sont prononcés de façon inhabituelle ;
 - les sons ou les intonations qui vous ont particulièrement frappé ;
 - les mots qui sont amorcés ou répétés ;
 - les mots que vous ne connaissez pas.

Corrigé de la transcription :

Koffi : Mais d'habitude normalement les vrais problèmes de- des cités c'est vraiment ça c'est la drogue (.) <genre il y a-> il y a du deal entre plusieurs villes et tout ça et ça cause des- des problèmes.

Anna : <Hum>.

Koffi : Ça se règle euh voilà aux- aux armes mais sinon euh ici d'habitude c'est- c'est- c'est quoi c'est rien c'est des problèmes entre- (.) entre gars de cités ils- ils se tapent et tout ça mais ça va pas jusqu'à se tuer et tout ça parce que c'est des- des petits problèmes (.) qui ont rien à voir justement avec trafic de drogue et tout ça (..) mais les vrais problèmes dans euh dans ou que ce soit dans Montreuil ou (.) ou dans les autres villes du neuf trois c'est- c'est ça c'est la drogue parce que avant à Montreuil c'était vraiment chaud parce que il y avait que ça.

Annexe 13

Fiche didactique numéro 3, utilisée pour l'activité de transcodage proposée aux apprenants des Cours d'été de l'Université de Genève pendant le mois de juillet 2013.

LA BANLIEUE... récits de vie



1. Vous allez écouter un extrait sonore. En l'écoutant à plusieurs reprises, essayez de comprendre s'il s'agit d'une conversation entre amis, d'une interview, d'un entretien d'embauche, etc. Laissez-vous guider par l'intonation, par la musique de la langue, par son rythme. Cherchez à imaginer dans quel contexte un tel dialogue peut se situer. Qui sont les locuteurs ? Quel âge ont-ils ? Qu'est-ce qu'ils font dans la vie ? Sont-ils des amis ? Des collègues ?
2. Essayez maintenant de vous concentrer sur les mots et sur la façon dont ils sont prononcés.
3. À l'aide de la grille ci-dessous, qui reprend la structure de la conversation, essayez de transcrire le dialogue en faisant attention aux mots qui sont répétés ou amorcés et aux pauses. Les mots amorcés ou répétés seront suivis d'un tiret (ex. à ta- à table). Pour transcrire les pauses, utilisez (.) pour une pause brève et (..) pour une pause longue. Si les voix se chevauchent, marquez la partie superposée entre chevrons <abc>. Les mots ou les syllabes incompréhensibles seront remplacés par xxx :

Walid : _____

Wajih : _____

Walid : _____

Wajih : _____

Hakim : _____

Walid : _____

Hakim : _____

Walid : _____

(Wajih4_Hakim&Walid - extrait 1)

4. Confrontez maintenant votre transcription à celle faite par votre enseignant. Remarquez-vous des différences ? Y a-t-il des mots que vous n'avez pas entendu ? Si oui, essayez de réécouter le dialogue en faisant particulièrement attention aux mots qui vous ont posé problème.
5. Réécoutez le dialogue à loisir et essayez de repérer, en les soulignant avec un crayon :
 - les mots qui selon vous sont prononcés de façon inhabituelle ;
 - les sons ou les intonations qui vous ont particulièrement frappé ;
 - les mots qui sont amorcés ou répétés ;
 - les mots que vous ne connaissez pas.

Corrigé de la transcription :

Walid : Non c'est pas ça c'est juste (.) tu pourrais pas parler à quelqu'un au bled un truc comme ça (..) c'est un peu dur.

Wajih : C'est un peu dur.

Walid : Même ici (.) quand des fois les gens ils parlent et tout je comprends pas trop (..) <c'est pour ça>.

Wajih : <D'accord>.

Hakim : Ouais mais tu peux toujours apprendre.

Walid : Non mais là euh quand tu es petit ça va plus vite.

Hakim : Ouais mais même il est pas trop tard parce que moi quand je vais au bled (.) les gens je leur connais pas je peux leur parler.

Walid : Ouais moi le problème c'est j'y vais pas (.) c'est ça le problème.

Annexe 14

Corrigés et fiches pédagogiques pour l'enseignant des activités 1, 2 et 3.

1. Anaïs1_Fiche_Pédagogique_Exercice1_corrige

Corrigé pour l'enseignant :

Anaïs : Bon (.) euh on va s'intéresser un petit peu à vous maintenant.

Ana et Juline : (Rire).

Anaïs : Comment vous avez entendu parler de l'internat l'année dernière parce que c'est votre deuxième rentrée là ? <Euh>.

Ana : <Oui c'est ouais notre deuxième>.

Anaïs : Donc comment vous en avez entendu parler ?

Juline : Bah moi un jour j'étais en classe en cours d'histoire et euh (.) à la fin du cours euh le professeur euh (.) il a fait- xxx il en a- il a dit qu'il y avait un internat qui allait ouvrir euh (.) l'année prochaine et comme ma mère elle voulait déjà me mettre en (..) en internat mais elle savait pas comment s'y prendre alors j'ai levé la main (.) et j'étais toute seule en plus (rire) et euh voilà (.) et après ils ont convoqué ma mère j'ai fait ma lettre de motivation et (..) je suis là.

Anaïs et Ana : (Rire).

Anaïs : D'accord.

- mots phatiques et hésitations
- affrication, palatalisation
- dévoisement des voyelles
- répétitions, amorces
- simplification consonantique, élision vocalique
- assimilation
- (en gras)** vocabulaire
- ___ prosodie

Niveau : B1-B2

Niveau de difficulté : facile.

Aspects linguistiques : mots phatiques et hésitations, affrication, palatalisation, dévoisement de voyelles, simplifications consonantiques, assimilations, contours intonatifs, répétitions et amorces.

Aspects extra-linguistiques et culturels : internat d'excellence, système d'éducation français, lettre de motivation.

2. Anna2_Fiche_Pédagogique_Exercice1_corrige

Corrigé pour l'enseignant :

Koffi : Mais d'habitude normalement les vrais problèmes de- des cités c'est vraiment ça c'est la drogue (.) <genre il y a> il y a du deal entre plusieurs villes et tout ça et ça cause des- des problèmes.

Anna : <Hum>.

Koffi : Ça se règle euh voilà aux- aux armes mais sinon euh ici d'habitude c'est c'est c'est quoi c'est rien c'est des problèmes entre (.) entre gars de cités ils se tapent et tout ça mais ça va pas jusqu'à se tuer et tout ça parce que c'est des des petits problèmes (.) qui ont rien à voir justement avec trafic de drogue et tout ça (..) mais les vrais problèmes dans euh dans ou que ce soit dans Montreuil ou (.) ou dans les autres villes du neuf trois c'est c'est ça c'est la drogue parce que avant à Montreuil c'était vraiment chaud parce que il y avait que ça.

- mots phatiques et hésitations
 - affrication, palatalisation
 - dévoisement des voyelles
 - répétitions, amorces
 - simplification consonantique, élision vocalique
 - assimilation
- (en gras) vocabulaire
___ prosodie

Niveau : B2-C1

Niveau de difficulté : moyen.

Aspects linguistiques : mots phatiques et hésitations, affrication, palatalisation, dévoisement de voyelles, simplifications consonantiques, assimilations, contours intonatifs, répétitions et amorces.

Aspects extra-linguistiques et culturels : vie dans la cité, HLM, banlieue, Montreuil, 93.

3. Wajih4_Fiche_Pédagogique_Exercice1_corrige

Corrigé pour l'enseignant :

Valid : Non c'est pas ça c'est juste (.) tu pourrais pas parler à quelqu'un au **bled** un truc comme ça (..) c'est un peu **dur**.

Wajih : C'est un peu **dur**.

Valid : Même ici (.) quand des fois les gens ils parlent **et tout** je comprends pas trop (..) <c'est pour ça>.

Wajih : <D'accord>.

Hakim : Ouais mais **tu** peux toujours apprendre.

Valid : Non mais là **euh** quand tu es petit ça va plus vite.

Hakim : Ouais mais même il est pas trop tard parce que moi quand je vais **au bled** (.) les gens je leur connais pas je peux leur parler.

Valid : Ouais **moi le problème c'est j'y vais pas** (.) c'est ça le problème.

- mots phatiques et hésitations
- affrication, palatalisation
- dévoisement des voyelles
- répétitions, amorces
- simplification consonantique, élision vocalique
- assimilation
- syntaxe
- (en gras)** vocabulaire
- ___ prosodie

Niveau : B2-C1

Niveau de difficulté : moyen

Aspects linguistiques : mots phatiques, affrication, simplifications consonantiques, élision vocalique, assimilations, contours intonatifs, voyelles fermées en syllabe ouverte.

Aspects extra-linguistiques et culturels : arabe parlé en France, bilinguisme, immigration, moyenne scolaire, collège, expression d'un conflit, colère, bled, ironie.

Annexe 15

Questionnaire distribué à la fin de chaque séance de transcodage.

Votre avis nous intéresse :

Cette activité a-t-elle été plutôt facile ou difficile ?

plutôt facile	++	+	0	+	++	plutôt difficile
---------------	----	---	---	---	----	------------------

Si vous pensez que l'activité était difficile, essayez d'en expliquer les raisons :

L'accent des locuteurs	
Un rythme irrégulier	
L'articulation peu claire	
La mauvaise qualité de l'enregistrement	
Les tours de parole et les chevauchements	
Le vocabulaire	
Un niveau de langue trop familier	
L'enregistrement était trop long	
Autre :	

- Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ?

- La transcription vous a-t-elle appris quelque chose ? Pourquoi ?

Vous êtes : Femme Homme

Pays d'origine :

Vous parlez quelle(s) langue(s) ? :

Âge :

Nombre d'années d'étude du français et niveau (A1, B1, C1, etc.) :

Pourquoi apprenez-vous le français ?

Annexe 16

Reproduction des réponses données par les apprenants aux questions ouvertes du questionnaire d'évaluation de l'activité de transcoding. Les énoncés ont été reproduits tels quels, y compris les fautes de langue et d'orthographe.

1. Réponses au questionnaire sur la première activité (Anaïs_1) :

Question : Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ?

Réponses :

- Utile. Parce que comme ça on peut nous rendre compte de comment les français parlent dans certaines occasions, et pour apprendre à prêter un plus d'attention et pouvoir parler comme ça aussi.
- Utile, mais un peu long.
- Je pense que l'activité a été très intéressante, et au même temps très utile.
- Très utile. Il faut que j'entraîne mes oreilles pour remarquer tous les finesses de la langue.
- Pour moi cette activité a été très utile car me permette d'éduquer mon oreille ; après plusieurs moments d'écoute j'ai bien compris l'essence du contenu. La phonétique est vraiment important pour moi.
- Elle a été très utile.
- J'espère qu'utile. On a écouté une situation réelle, on a analysé et écouté plusieurs fois le même enregistrement pour mieux comprendre.
- Elle a été très utile parce que j'ai écouté quelque chose différent qui existe dans mon vie quotidienne.
- Utile !! S'était bien pour m'aider à comprendre des conversations normales.
- Pour moi c'est plutôt utile parce que je peux écouter des modes de plus simple à plus difficile.
- Cette activité a été plutôt utile. C'est un exercice qui m'aide aussi comme l'activité dans le labo avec les orientations.
- Utile. Elle m'a fait écouter très bien une conversation.
- Je trouve que c'est utile. Parce que je peux découvrir mes difficultés et les corriger.
- Utile. Car il me permet de comprendre des conversations.
- Plutôt utile parce qu'on exprime dans la rue la même manière.
- Utile.
- Inutile pour moi parce que j'étais quatre mois à Paris, donc je connaissais déjà la langue familière. Mais si on ne la connaît pas c'est tout à fait utile.
- C'était plutôt utile pour moi. Parce que j'ai appris quelques accents et mots, qui sont parlés plus vite.
- Très utile.
- Utile. Parce que on peut apprendre à écouter.
- **Pour moi c'était une activité utile parce que j'ai souvent des problèmes à comprendre les gens francophones qui ne sont pas professeurs. Les profs parlent plus clairs.**

- Utile : il facilite trouver où j'ai de difficultés pour un mieux compréhension.
- Inutile : c'est une classe de prononciation, on a déjà des courses pour améliorer la compréhension orale.
- C'était utile parce que j'ai des problèmes à comprendre les francophones à cause de leurs conversations si rapidement.
- Utile pour mieux comprendre la prononciation d'autres.
- C'est utile parce qu'on peut apprendre les choses qu'on ne sait pas et qu'on ne répèterait pas souvent.
- Inutile... je n'ai pas su qu'est-ce que je dois faire ou ne l'ai pas pu entendre qu'est-ce qu'on a du entendre. Peut-être c'est parce que j'entends le français depuis six mois... Mais c'est utile qu'on apprend les mots comment on les parle (ou comme on les écoute) p. ex. je suis -> chuis.
- Plutôt utile parce qu'on entraîne de comprendre des situations/conversations dans la vie quotidienne.
- Très utile parce que la langue parlé est une langue différente et je suis très motivé de connaître la langue quotidien.
- On s'entraînait l'oreille. C'était utile.
- C'est très utile pour étudier comme parler et comprendre le français bien.
- Cette activité a été utile. Je peux comprendre meilleur.
- Elle est plutôt utile. Parce que c'était la façon on parle dans la rue et quotidien.
- Ce utile pour parler plus vite.
- Plutôt utile pour les débutants qui apprennent le français.
- Utile pour reconnaître le différent accents et aussi pour savoir l'interaction et vélocité.
- C'est utile pour entraîner la compréhension.
- Utile.

Question : La transcription vous a-t-elle appris quelque chose ? Pourquoi ?

Réponses :

- Oui, qu'on doit faire attention parce que avec cette manière de parler on peut comprendre autre chose ou ne comprendre rien, donc la meilleure manière de le faire c'est apprendre à parler comme ça.
- J'ai appris un nombre d'emplois de la langue familière et la traduction du rythme.
- Oui, c'est intéressant savoir comment les français parle la vitesse, l'intonation, etc.
- Oui, il faut se rendre compte de la parole exacte.
- **Oui ! Ça m'a permis de mieux comprendre aussi l'oral que à l'écriture. Mettre les sons en parole, ça donne une structure intégral qui permet de faire aller-retour. A fur et à mesure que on comprend, on reconnaît mieux les sons, l'intonation, les liaisons, l'accent, l'intention, le ton amical, formel. On se fait une image du contexte dans lequel se déroule la conversation.**
- Oui, j'ai eu les parties que je ne comprenais pas ex. la partie avec sa mère.
- Oui, on a appris l'intonation et comme parlent les ados.
- Oui, car on a pratiqué quelques mots familiers.

- **Oui, je pense que je peux faire des exercices similaires à la maison.**
- Oui, liaison, langue familière, compréhension.
- Oui, parce qu'il avait environ trois petites parties dans la conversation que je n'ai pas compris.
- **C'est très différent entre la façon de parler et d'écrire.**
- Ouais, de la pratique.
- Oui, native locuteur a différent prononciation.
- Langue trop familier.
- **Oui, car sinon on ne comprendrait pas tous, tous, tous les mots.**
- **Oui, parce que je ne comprendrais rien sans la [transcription].** J'ai des difficultés avec la compréhension orale.
- Oui, par la formation.
- Oui, la transcription est très utile pour apprendre les mots.
- **C'était bien de faire l'effet de comprendre l'extrait en le transcrivant.** Ça m'aide de reconnaître les différentes manières de parler et de mieux les comprendre. Surtout parce qu'elles [les informatrices] parlent rapidement.
- Oui, c'est bonne pour comprendre comment est le français courant.
- **Ça m'a appris d'écouter mieux et améliorer mon vocabulaire.**
- **Compréhension de l'enregistrement surtout quand les personnes parlent en même temps.**
- Oui, je vois que je ne suis pas très doué en écoutant. J'ai un peu mal entendu les mots.
- **Les mots comment on les parle (ou comme on les écoute) p. ex. je suis chuis.**
- **Oui ! Bien sûr ! La langue quotidien, parlé !** J'ai appris les liaisons entre les mots.
- J'ai dû écouter bien il n'était pas facile.
- Je ne sais pas. Pour moi s'était difficile.
- Oui, parce que quand j'ai lu la conversation est très différent à l'écoute.
- **J'ai appris que plusieurs syllabes tombent.**
- **Ça m'a appris que lorsqu'on sort de la classe, c'est difficile de avoir une conversation.**
- **Pour moi à mon avis est essentiel la transcription pour comprendre.**
- Oui.

2. Réponses au questionnaire sur la première activité (Anna_2) :

Question : Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ?

Réponses :

- Cette activité c'est très utile par moi.
- A été utile pour mieux entendre que il y a en français l'accent des locuteurs, un rythme pour différent.

- Inutile : à un niveau trop haut. J'ai espéré qu'il y aura un opportunité pour améliorer mon prononciation. On comprend ce type de français que xxx. C'est une bonne idée pour ceux de niveau plus haut, mais moi je n'ai rien compris.
- Plutôt utile. J'ai besoin de la phonétique, je crois comme Roberto fait l'enseignement c'est la forme d'améliorer l'écoute. C'est vraiment pédagogique.
- Je pense que cette activité a été utile parce que la langue quotidienne m'intéresse.
- Cette activité a été utile pour m'entraîner à comprendre la langue parlée normalement et dans la rue, d'une façon rapide.
- Utile !! C'est la première fois que je fais ce type d'exercice? C'est important de reconnaître que la langage familier est aussi important.
- Plutôt utile parce que on peut entraîner nos oreilles.
- **Utile, à cause d'activité j'écoutais avec plus attention.** Ce n'était pas trop difficile mais il y avait des phrases que je n'ai pas bien compris parce qu'ils était combiné en un mot.
- Oui parce qu'on apprend comme les français parlent.
- Pour moi c'était une activité utile. C'était une bonne exercice pour entraîner l'écoute. Cela aide beaucoup à la vie quotidienne.
- **Utile. Bien faire un effort pour comprendre la langue parlée.**
- **Utile. On peut apprendre à écouter !**
- **Très utile parce que quand je dois écrire je comprends mieux. Et tous les jours on doit comprendre pas seulement qui parle le français très lentement mais aussi qui parle vite et avec un niveau de langue très familier.**
- Utile : connaître différents accents, différentes situations et contextes culturelles.
- **Utile ! C'est très important d'apprendre comment parlent les gens dans la vie quotidienne. C'est une activité difficile, mais c'est comme elle doit être.**
- Plutôt utile parce qu'elle s'habitue l'oreille aux accents différents.
- Je pense que c'est oui et non. On doit connaitre que le type et façon de parler existe. Mais ça n'existe pas dans l'examen ou souvent dans le français standard.
- **J'ai dû écouter exactement c'était bien pour comprendre.**
- Bien sûr c'était une exercice très utile parce que elle présente la langue parlée par des gens ordinaires. Ça aide à comprendre certaine prononciation de certains mots quand ils sont raccourcis.

Question : La transcription vous a-t-elle appris quelque chose ? Pourquoi ?

Réponses :

- J'apprends toujours quelque chose ! Merci !
- Oui, j'apprends que ils ont des mots que on ne peut pas entendre mais par écrit il faut qu'on le mette.
- Rien utile ... les mots vernaculaires sont intéressants mais il y aura plus utile si nous pouvons écouter à quelque chose intelligible.
Peut-être c'est bien pour étudiants de niveau C, mais pour moi il y aura plus utile pour écouter à le français familier ou les phrases enchaînés comme ça. J'ai compris rien. Aussi, du temps pour écouter à le exact aura utile pour comprendre xxx qu'ils ont.

- Oui, toujours nous apprenons avec la transcription : nouvelles mots, familiers mots (quotidiens), améliore la compréhension des textes nous faisons aussi gymnastique neuronal.
- Oui, j'ai appris quelque chose. Il s'agit des gens de problème.
- Oui, j'ai appris des informations sur la ville de Paris mais surtout des mots utilisés à Paris.
- Oui, la prononciation? Pour la musique et les films, c'est important de comprendre ce type de langue-là.
- Oui, les différents types de prononciation.
- Oui, je ne savais pas la signification de quelques mots duquels on a parlé et aussi de phonétique.
- **Il est vraiment possible d'entendre et comprendre presque tous les mots en les écoutant plusieurs fois ! Cela est très satisfaisant ! :-)**
- Beaucoup de nouvelles expressions.
- Oui. La transcription est très utile pour comprendre nouvelle mots et la phonétique.
- Oui. J'ai compris plus vocabulaire.
- **Oui la vie quotidienne aux banlieue, la vision des gens qui habitent là-bas. Comprendre des sentiments, intonations et surtout le message. Toujours intéressant.**
- **La transcription m'a fait concentré sur les mots et les phrases.**
- **La deuxième partie étant plus longue et plus complexe à comprendre, et sans contexte, on est facilement trompé dans le sens.**
- **J'apprends que il y a beaucoup de voyelles, consonnes ne sont pas prononcés.**
- **Pour moi il était très difficile, par la transcription je n'ai pas appris beaucoup, écouter avec le texte corrigé était mieux.**

3. Réponses au questionnaire sur la troisième activité (Wajih_4) :

Question : Cette activité a-t-elle été plutôt utile ou inutile ? Pourquoi ?

Réponses :

- L'activité a été un peu long parce que je voulais faire travail avec l'ordinateur. Mais intéressant d'écouter différents accents.
- Je n'ai pas contact avec les gens qui parlent comme ça.
- **Très utile pour comprendre les difficultés liées à la façon de s'exprimer à l'oral. J'ai bien compris le contenu et j'ai apprécié l'intonation des interlocuteurs.**
- **Ce n'est pas mal mais est un peu dur à suivre. Mon français est très « académique et standard » donc pour moi a été quelque chose de nouveau. Intéressant mais difficile.**
- Utile pour entendre des accents différents et une manière différente de parler.
- Utile pour apprendre le langage familier.
- Très utile parce qu'on s'habitue à la manière dont les Français parlent.

- Utile pour connaître l'accent différents et pour savoir des conversations informelles.
- Utile, nous apprendrons à écouter les autres.
- Celle-ci était facile pour moi, mais je pense que c'est utile d'écouter les différents accents.
- L'activité aurait pu être un peu plus difficile. Quand même c'est utile pour moi.
- **C'était plutôt utile, parce que mon compréhension oral a s'élevé un peu.**
- Utile, **voir différent prononciation des mots « standard ».**
- Oui, l'accent était différent et il y avait des mots nouveaux.
- Utile pour comprendre des situations dans la vie quotidienne.
- **Oui, c'était utile parce que j'ai appris le langage qu'on attend dans la rue ou en conversation. Maintenant je peux comprendre un peu mieux qu'est-ce qu'ils discutent dans le tram.**
- Elle a été utile, parce que j'ai appris des mots familiers et des prononciations familières.

Question : La transcription vous a-t-elle appris quelque chose ? Pourquoi ?

- **Très claire la différence à l'oral et à l'écrit. Mon oreille commence à écouter différents accents, sans me préjuger. Je suis plus ouverte maintenant et je comprends que tous nous avons certaines difficultés à parler, mais ça n'est pas insurmontable !**
- Comment il parle dans la banlieue parisienne. Le langage familier.
- **Cette activité a été plutôt utile. Permettre d'améliorer l'accent, comprendre les sons et les aussi, la concentration.**
- **C'était utile pour améliorer la compréhension.**
- Utile, j'ai pu enrichir mon vocabulaire.
- Utile pour voir l'évolution du français.
- **Oui, parce qu'elle a mis en évidence la différence entre la langue écrite et la langue parlée.**
- Pas vraiment.
- Oui, j'ai augmenté mon vocabulaire? J'ai compris les mots mal écrits, mais toujours je dois et besoin d'apprendre.
- La difficulté de certaines expressions.
- De nouveaux mots.
- Oui, je ne savais pas la signification de bled, jongler, etc.
- Qu'on peut devenir la plus importante. Sujet encore / même on n'a pas compris tous le conversation. -> **Qu'on peut deviner les éléments principaux même si on ne comprend pas toute la conversation.**
- Oui, j'apprends la phonétique.
- Oui, j'ai appris un peu la langue de la rue et quelle mots apparaît fréquemment dans le français.
- Vocabulaire = bled.
- Oui, c'est un bon moyen d'entretien l'oreilles mais il étant difficile pour moi.
- **Oui, pour voir la différence entre l'écriture et l'oral/prononciation.**

- Oui, c'est un peu bizarre mais la première fois que j'écoute, je comprends quelques éléments que je manque quand j'essaie à dissection dans la conversation. Mais surtout, la transcription m'aide à comprendre mieux.

Annexe 17

DVD comportant les extraits sonores utilisés lors de l'activité de transcodage (partie 3) :

1. Extrait enquête Anaïs_1
2. Extrait enquête Anna_2
3. Extrait enquête Wajih_4