



HAL
open science

Des marqueurs aux mouvements discursifs dans des interactions entre jeunes mauriciens plurilingues

Shimeen-Khan Chady

► **To cite this version:**

Shimeen-Khan Chady. Des marqueurs aux mouvements discursifs dans des interactions entre jeunes mauriciens plurilingues. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCB115 . tel-02515899

HAL Id: tel-02515899

<https://theses.hal.science/tel-02515899v1>

Submitted on 23 Mar 2020

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.

Université Paris Descartes

École doctorale 180

Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés

Cepad – Centre Population et Développement

Des marqueurs aux mouvements discursifs dans des interactions entre jeunes Mauriciens plurilingues

Volume 1

Par Shimeen-Khan Chady

Thèse de doctorat de Sciences du langage

Dirigée par Madame la Professeure Christine Deprez

Présentée et soutenue publiquement le 16 novembre 2018

Devant un jury composé de :

Auzanneau, Michelle, Professeure

Delamotte, Régine, Professeure émérite, rapporteure

Deprez, Christine, Professeure émérite, directrice de thèse

Lambert, Patricia, Professeure

Salazar Orvig, Anne, Professeure

Véronique, Georges Daniel, Professeur émérite, rapporteur

 Except where otherwise noted, this work is licensed under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Résumé

Ce travail porte sur la variabilité de quelques marqueurs discursifs (désormais MD) chez des jeunes Mauriciens plurilingues, âgés de 16 à 19 ans. Ayant à leur disposition le créole mauricien et le français, langues proches entre lesquelles les frontières sont floues, ces jeunes présentent souvent des pratiques interlectales qui confirment l'hypothèse d'une décrispation de la diglossie.

Les MD, particulièrement saillants dans les phénomènes de contacts de langues, ont été choisis comme entrée pour tenter de trouver une cohérence dans l'hétérogénéité rencontrée. L'objectif est d'analyser ici le rôle de l'alternance de formes *a priori* « plus françaises » et « plus créoles » de 4 ensembles de MD dans la socialisation de ces jeunes.

Le corpus est constitué d'environ 6h de conversations, auto-enregistrées par 9 jeunes, en 2014. Les données sont complétées par des confrontations à des passages sélectionnés servant à recueillir les ressentis des locuteurs sur leurs usages, ainsi que par divers entretiens et observations, réalisés notamment lors d'un terrain exploratoire en 2013.

Ne prenant sens qu'en contexte, les MD mettent en évidence les rapports entre les interlocuteurs, entre le locuteur et son discours et marquent l'articulation entre différentes parties du discours. Ils indiquent divers mouvements à travers lesquels les interactants se construisent un espace multidimensionnel fournissant un cadre d'interprétation de leurs usages. Les MD apparaissent alors comme des outils essentiels dans l'interprétation des constructions de sens, à la fois linguistique et social, à l'œuvre dans la dynamique de l'interaction. Leurs alternances renforcent leur rôle en tant qu'indices de contextualisation.

Cette thèse se situe ainsi dans une approche sociolinguistique interactionnelle, suivant le courant ethnométhodologique, qui refuse de se baser sur des catégories sociales ou langagières prédéterminées et montre comment la variation sociolinguistique s'élabore à travers la dynamique interactionnelle.

Mots-clés : Interaction – contact de langues – marqueurs discursifs – mouvements discursifs
– Maurice

From discourse markers to discourse movements in interactions between young plurilingual Mauritians

Abstract

This dissertation is about the variability of discourse markers (DM) among young plurilingual Mauritians, aged 16 to 19. In a specific context of two related languages with fuzzy boundaries (French and Mauritian Creole), the interlectal practices of the young speakers confirm the hypothesis of a loosened diglossic situation.

The alternation of DM, particularly salient in language contact phenomena, have been chosen in order to find coherence in the heterogeneous situation. The aim is to study the role of the alternation of “more French” and “more Creole” forms of 4 groups of DM in these young Mauritians’ socialisation process.

The corpus is constituted of 6 hours of conversational interactions, self-recorded by 9 young Mauritians in 2014. The data also contains confrontations to selected parts of the conversations, aiming to collect the speakers’ perceptions of their uses, besides interviews and observations gathered in 2013, during an exploratory fieldwork.

DM appear to have contextualized meanings, they show relations between speakers, between speakers and speeches and between different parts of discourse. They mark various movements through which the speakers set a multidimensional space that provides a frame of interpretation to their uses. Therefore, the DM emerge as essential tools in the interpretation of the construction of both social and linguistic meanings that occurs in the interactional dynamic. Their alternation adds to their role as contextualization cues.

This study adopts an interactional sociolinguistics approach, following an ethnomethodological orientation, which refuses to set on predetermined social or language categories and shows how sociolinguistic variation is elaborated throughout the interactional dynamic.

Keywords: Interaction – language contact – discourse markers – discourse movements – Mauritius

Remerciements

La réalisation de cette thèse, malgré les moments de doutes et de solitude, a pu être achevée grâce au soutien de personnes que je tiens à remercier ici.

Je remercie tout d'abord Madame Christine Deprez qui a cru en moi durant ces sept années et qui m'a encouragée jusqu'à la fin de cette thèse. Merci pour toutes les discussions qui ont nourri mes réflexions, pour votre patience, pour vos relectures minutieuses, pour vos conseils. Merci de m'avoir fourni des outils qui m'ont permis de me construire dans ma recherche. Vous m'avez toujours poussée à approfondir mes questionnements, en m'autorisant à explorer à ma guise, de sorte que cette thèse est aujourd'hui mienne tout en vous devant énormément.

Je remercie Patricia Lambert, Georges Daniel Véronique, Michelle Auzanneau, Régine Delamotte et Anne Salazar Orvig d'avoir accepté d'évaluer ce travail. Les travaux de chacun constituent un pilier pour ce travail.

Mes remerciements vont ensuite aux responsables des écoles qui ont accepté ma présence lors de mon étude de terrain en 2013, merci également aux professeurs qui ont autorisé mes observations.

Je remercie chaleureusement l'ensemble des jeunes ayant participé à cette étude. Un grand merci à ceux qui ont souhaité poursuivre l'enquête lors de mon deuxième terrain ainsi qu'aux parents. Sans votre aide, sans votre confiance, mon travail n'aurait pas connu la même issue.

Je remercie l'Académie Française pour la bourse Walter Zellidja qui m'a été accordée pour le financement de mon deuxième terrain à l'île Maurice.

Je tiens à remercier mon laboratoire, le Ceped, et l'ED180 pour leur soutien logistique, et pour leur soutien humain (pensées pour Agnès, Ginette, Michelle et Bastien pour le Ceped, Jérôme et M. Coco pour l'ED180). Je les remercie de m'avoir permis de vivre quelques-uns des moments les plus précieux de mon doctorat. Les locaux du Ceped de la rue Jacob ont connu de longues heures de travail et d'échanges et ont vu naître de belles collaborations ainsi que de belles amitiés. Merci à l'ensemble des « Cépédiens », et particulièrement à « mon collègue »

Fabio, à mon cher Niandou pour ses encouragements, à Stéfanie et Laure, toujours à l'écoute. Vous avez contribué à rendre le quotidien moins pénible. Merci à mes anciens collègues, aujourd'hui amis de l'Atelier des doctorants de l'ED180, Romuald et Jéssica. Chère Jéssica, merci pour tous ces échanges sur la linguistique qui m'ont aidée à clarifier mes idées, merci pour les moments « détente », merci pour ta présence.

Merci à ma famille pour sa patience, son soutien moral et pour sa compréhension. Ma mère, ma sœur Zeen, toujours là pour mes joies et mes peines, mes frères Koub, Jay et Yav, mes nièces et neveux, mes bouffées d'air frais.

Un immense merci à ma famille à l'île Maurice qui m'a accueillie à bras ouverts malgré les onze longues années qui nous séparaient, ma tante Chafinaze, mon oncle Yousouf, mes grands-parents. Merci à mes cousines Shaheen, Shan et Sad (merci pour ta relecture Sad), toujours prêtes à répondre à mes questions.

Merci à Catherine et Ana pour leurs encouragements.

Les divers enseignements que j'ai eu l'occasion de donner durant mon doctorat, les collègues et étudiants rencontrés ont aussi grandement nourri mes réflexions, je suis ainsi reconnaissante des cours qui m'ont été confiés (Nanterre, Paris 5, Paris 3, Inalco, Avignon).

Une pensée pour ceux qui étaient là au début de cette aventure mais avec qui je ne pourrai partager ma joie.

Pour terminer, je souhaite remercier Théo qui partage ma vie depuis plusieurs années maintenant. Il n'y a pas de mots qui puissent exprimer avec justesse toute ma gratitude envers toi. Tu m'as toujours soutenue dans mes décisions et encouragée à terminer ma thèse, quitte à remettre à plus tard nos projets. Merci pour ton incroyable patience, pour ton aide au quotidien, pour ton soutien moral, merci d'avoir toujours cru en moi et d'avoir contribué à ce travail à ta manière. Merci d'être toi.

Sommaire

Introduction	1
Première partie - Cadre de l'objet de recherche	8
Chapitre 1 : Marqueurs discursifs, jeunes et contact des langues	10
A. Le contact des langues.....	10
B. Quelques études sur les interactions entre jeunes.....	25
C. Les <i>marqueurs discursifs</i>	44
Chapitre 2 : Recueil des données et présentation des pratiques sociolangagières des jeunes	62
A. Le terrain exploratoire : une première approche laborieuse.....	65
B. Deuxième terrain : changement d'approche.....	82
C. Les jeunes de l'étude et les pratiques sociolangagières.....	91
Deuxième partie : Présentation du corpus et analyses	122
Chapitre 3 : Constitution du corpus et transcription	124
A. Constitution du corpus	125
B. Transcription des enregistrements.....	135
C. Présentation des <i>marqueurs discursifs</i> de l'analyse.....	155
D. Quelques données méthodologiques	159
Chapitre 4 : <i>Be et ben</i>	165
A. Fonctions de <i>ben</i> et <i>be</i>	167
B. Interprétation de la répartition de <i>be</i> et <i>ben</i>	185
Chapitre 5 : <i>Sipa / sipa ki / sipa kwa</i>	198
A. <i>Sipa</i>	199
B. <i>Sipa ki / sipa kwa</i>	210
C. Construction du discours monologal	212
D. Fonctions conversationnelles	215
Chapitre 6 : <i>Koumsa / comme ça ; koumadir / on dirait / ondire ; komsidire / comme si</i>	224
A. Présentation et distribution	225
B. Valeurs énonciatives des fonctions « de base »	233
C. Fonctions discursives	239
D. Fonctions interactionnelles	249
E. Récapitulatif des fonctions.....	250
F. Interprétation des fonctions selon les conversations.....	252
Chapitre 7 : Discussion des résultats	260
A. Limites des facteurs sociaux globaux	261
B. Retour sur quelques difficultés rencontrées	272
Troisième partie : Perspectives pour une autre approche de la variabilité des marqueurs discursifs	282
Chapitre 8 : Les marqueurs discursifs, des indices des <i>mouvements discursifs</i> ?	284
A. De la forme au sens	284
B. Quels sens pour les marqueurs discursifs ?.....	289
C. L'espace et les mouvements : pour une autre approche de la variabilité	293
Chapitre 9 : Démonstration à l'aide de l'analyse du marqueur discursif <i>lerla</i>	311
A. Spécificité des connecteurs temporels : mouvements discursifs ou mouvements temporels ?.....	311
B. Gestion de l'espace sociolinguistique à travers les formes.....	333
Conclusion	339

<i>Bibliographie</i>	343
<i>Table des matières</i>	361
<i>Table des illustrations</i>	367
<i>Liste des tableaux</i>	368

Introduction

Si les situations de contacts de langues ont soulevé de nombreuses questions épistémologiques et méthodologiques¹, les frontières des « langues » en tant que systèmes séparés sont particulièrement remises en question dans les situations de contacts entre *langues senties comme « proches »*, comme entre les créoles et leurs langues lexificatrices. Les formes sont souvent difficilement assignables à l'une ou l'autre langue et une même forme peut appartenir aux différentes variétés en contact. Nous observons en outre bien souvent, comme c'est le cas à Maurice, des pratiques interlectales (Prudent, 1981), essentiellement orales, où les *marqueurs discursifs*, aussi caractéristiques de l'oral, peuvent participer des jeux conversationnels. Il ne s'agit pas là d'une spécificité de ce type de contact, mais ces situations sont particulièrement révélatrices des constitutions de variétés et des liens tissés entre les langues par les locuteurs eux-mêmes, phénomènes que des contacts entre langues standardisées peuvent facilement masquer.

Les *marqueurs discursifs* sont très présents dans les conversations quotidiennes, notamment chez les jeunes, chez qui ils sont perçus à tort comme contribuant à rendre leurs discours vagues, imprécis ou confus. Cependant, avoir longtemps été délaissés par les linguistes, et surtout par la grammaire traditionnelle dans laquelle ils sont considérés comme facultatifs et vides de sens (Dostie & Pusch, 2007), contrairement aux autres parties du discours, leur fonction d'appui et leur importance dans l'interprétation du discours ont largement été démontrées depuis.

Caractéristiques de l'oral spontané, des études montrent en outre que les *marqueurs discursifs* (désormais MD) sont souvent l'objet d'emprunts d'une langue à l'autre dans les situations de contacts de langues (voir par exemple Maschler, 2000 pour le contact entre anglais et hébreu ; Rooij, 2000 entre français et shaba swahili ou Petras, 2016, entre anglais et français). C'est aussi le cas à l'île Maurice où les jeunes utilisent des marqueurs qui se déclinent sous plusieurs

¹ Présentant une hétérogénéité des pratiques langagières, les situations de contacts de langues ont en effet permis des réflexions sur les façons d'aborder les situations considérées comme « complexes » (Blanchet, 2003).

formes proches (par exemple *be / ben* ou *koumsa / comme ça*), pouvant *a priori* être attribuées à des langues différentes (*be* et *koumsa* seraient des formes créoles face aux *ben* et *comme ça* français) mais qui apparaissent toutefois indépendamment des langues dans lesquelles se déroulent les conversations.

Les échanges tels que celui présenté ci-dessous sont fréquents dans les interactions entre jeunes Mauriciens plurilingues, habitant en région urbaine.

- [49.04 s] AME: ouais be: au fait- quand i' te dit des trucs sipa trop CHARmants là i' dit
ça à toutes les {filles
- [54.34 s] STE: {be voilà c'est pour ça lera j'lui ai dit (autoDR) tu sais
avant je croyais que la relation 'tu avais avec moi
- [57.80 s] c'était qu'avec moi qu'c'était comme ha
- [59.24 s] mais en fait après qu'j'ai découvert qu'c'est un peu a'ec tout l'monde/]

Non seulement, ces usages réactualisent les questionnements sur la variation en situation de contact (linguistique et langagière) mais aussi ceux concernant les effets de sens liés à ces usages. En effet, si les formes employées peuvent mettre en évidence certaines appartenances groupales plus ou moins larges, l'interprétation des usages permet surtout de comprendre comment se co-construisent les catégories en interaction – qu'il s'agisse de groupes socio-culturels ou des variétés de langues – à travers divers mouvements reconfigurant les espaces (discursif, interactionnel, socio-historique).

Cependant, l'objet MD pose des difficultés de délimitation. Malgré un gain de popularité depuis une trentaine d'années et malgré les travaux fondateurs d'O. Ducrot (1980), notamment avec J. Anscombe (1977), d'E. Roulet (1985), de D. Schiffrin (1987), les MD ne jouissent pas d'une définition précise. Ils sont en effet l'objet de descriptions multiples adoptant différents angles, en témoigne l'abondance des dénominations désignant sensiblement la même chose : *particules énonciatives*, *marqueurs pragmatiques*, *connecteurs argumentatifs*, etc. Ils ne constituent pas non plus une classe d'objets clairement délimitée étant donné qu'une grande partie de ces éléments connaît aussi un usage non discursif et que la frontière n'est pas toujours évidente à tracer.

Les MD sont polysémiques et ne prennent sens qu'en contexte, admettre que deux formes différentes, considérées comme variantes d'un même élément, « veulent dire la même chose » devient alors problématique lorsque les contextes diffèrent. Ils mettent ainsi en avant la

nécessité de considérer le contexte discursif large (contexte d'énonciation, rapports entre interactants, sens de l'énoncé). Ce type de questionnement est moins évident dans une étude sur la variation phonétique, où les différentes formes d'un même lexème, par exemple *rose* prononcé [ʁoz] et [ʁɔz] dans une phrase comme *Cette rose est belle*, ont toutes les deux un même référent alors que les MD en sont dépourvus. Une approche sociolinguistique qui analyse les items en tant que marqueurs sociaux en faisant l'impasse sur la sémantique est d'emblée mise à l'épreuve.

Les études chez les jeunes, qui s'interrogent entre autres sur la présence de sociolectes urbains (Trimaille 2003 ; Trimaille et Billiez 2001, 2007 ; Boyer 1997 ; Bulot 2004 ; Lambert 2005), mettent en avant, ces dernières années, l'influence des relations groupales sur les formes linguistiques. Ces études combinent parfois approche variationniste et interactionnelle. Les auteurs analysent des variables linguistiques dans une approche variationniste quantitative et confrontent leurs résultats avec des entretiens, observations et intègrent des analyses fines d'interactions dans lesquelles ils repèrent la présence de discours épilinguistiques (Canut, 2000) mais aussi de stratégies d'accommodation ou de divergence.

Les chercheurs remettent en question le mal nommé « parler jeune » en montrant que non seulement la catégorie « jeune » est l'objet d'une construction sociale mais aussi que les comportements sociaux et langagiers particuliers entre l'enfance et l'âge adulte sont dus à une modification des *modes de sociabilité* et des pratiques culturelles (Trimaille, 2003 : 2). Cette période apparaît comme celle d'une émancipation face aux normes, de celles de la famille et de celles de l'école en tant qu'institution, opposée à un engagement dominant dans les relations horizontales, entre pairs². Plusieurs études montrent qu'il existe des caractéristiques linguistiques communes entre les jeunes mais qu'il est surtout question de pratiques sociales (Laks, 1980 ; Fagyal, 2010 ; Auzanneau & Juillard, 2012).

Pour M. Auzanneau et C. Juillard, au-delà des formes linguistiques, ce sont surtout des accumulations de formes qui donnent cette « impression » de « parler jeune » :

« Ce n'est donc peut-être pas tant la spécificité des traits linguistiques qui conduit à leur catégorisation sociale, voire à leur stigmatisation, ni même qui crée des variétés discursives, mais plutôt des effets stylistiques d'accumulation, ou de dilution de traits repérables (notamment par le descripteur) en certains points des interactions. » (2012 : 35).

² Voir en plus des travaux cités précédemment, ceux de J. Cheshire (1987) ; P. Eckert (1989) ; L. Milroy, (1980) ou L. Milroy et J. Milroy (1985).

À l'île Maurice (Tirvassen, 2001 ; Carpooran, 2007), comme à la Réunion (Bavoux, 2001 ; Ledegen, 2001), les pratiques sociolangagières des jeunes mettent à l'épreuve la pertinence d'une modélisation selon une perspective diglossique en exposant une *décrispation de la diglossie*³. Ces chercheurs évoquent deux raisons principales :

- les pratiques sont beaucoup plus souples et les jeunes utilisent un mélange de créole et de français familier, forme auparavant absente de leurs pratiques (C. Bavoux, G. Ledegen et R. Tirvassen)
- « *le créole occup[e], du point de vue des rapports aux langues, la position rare de "variété haute" par rapport au français et à l'anglais* » (Carpooran, 2007 : 179)

La jeunesse en tant que construction sociale apparaît comme relativement récente et les modèles extérieurs à Maurice sont facilement accessibles grâce aux médias sociaux. Les répertoires langagiers (Gumperz, 1971) laissent ainsi une place à des emprunts de termes étrangers considérés comme typiquement jeunes à Maurice. Mais l'on observe aussi des cas d'hybridation entre ces nouvelles formes et celles existantes à Maurice. Les jeunes de mon étude, issus de milieux urbains, appartenant à la moyenne bourgeoisie de l'île, présentent ce type d'hétérogénéité langagière, entre français, créole et hybride.

On peut alors se demander si ces pratiques souples ne dépendent pas, elles aussi, des relations entre pairs et si on ne peut envisager, pour ce qui est de la variabilité des MD, des facteurs plus contextualisés comme la construction des rapports en interaction.

C'est dans cette optique que j'ai été amenée à adopter une approche constructiviste qui vise à mettre à jour la co-construction du sens par les locuteurs eux-mêmes à travers les interactions. La sociolinguistique interactionnelle, influencée par les travaux en ethnographie de la communication de J.-J Gumperz, offre une analyse fine des phénomènes en interaction en montrant, entre autres, de quelle manière les alternances de codes peuvent être interprétées lorsque sont attentivement considérés différents éléments contextuels. La langue y est resituée dans un ensemble communicationnel où, pour une interprétation réussie du message (par les interactants comme par le chercheur), doivent être considérés les savoirs partagés aussi bien sur le contexte socio-historique, les codes linguistiques et sociaux, l'objet de l'échange (Nicolai, 2014 : 88) mais aussi les relations qui se dessinent entre les interactants au fil de l'interaction à

³ Un parallèle est d'ailleurs possible avec d'autres contextes plurilingues : le chiac en Acadie, le camfranglais au Cameroun sont autant de situations qui témoignent d'une *décrispation de la diglossie* chez les jeunes (ou qui est en tout cas plus visible chez les jeunes).

travers notamment différents actes de langage.

Je souhaite ainsi montrer de quelle manière les MD permettent particulièrement de rompre avec cette vision essentialiste de la langue en brisant le lien rigide entre forme linguistique et groupe social. Ils permettent de voir comment se construisent les rapports entre interactants à travers différents *mouvements discursifs* (F. François, 2005) résultant de changements de plans énonciatifs mobilisant des *voix* différentes, de glissements de thèmes, de changements de places accompagnant différentes négociations, d'ajustements, de rapprochements et d'éloignements. Tout en construisant son rapport à l'autre (présent ou absent), l'identité que chacun se construit se fait à travers un *ethos discursif* (Amossy, 2010) qui dépend largement de ce qui l'entoure et qui passe notamment par différents procédés comme le travail de la *face* (Goffman, 1973) ou les *actes de langage* (Austin, 1975 ; Searle, 1972).

Seront aussi prises en compte les réflexions de R. Vion (1996 : 1 [en ligne]) qui propose une distinction entre deux objets en interrelation constante : la relation sociale et la relation interlocutive. La première correspond pour lui à « *la reconnaissance, par les sujets, du cadre dans lequel se déroulent leurs échanges, de la façon qu'ils ont de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre et de conduire leurs activités langagières* », relation qui « *ne peut se construire qu'avec la mise en place des contenus de sorte qu'elle est aussi en partie définie par l'attitude adoptée vis-à-vis de ces contenus* » (Ibid.). Pour R. Vion, cette relation concerne plutôt la sociolinguistique. La seconde correspond à « *une relation construite dans et par l'activité langagière* » et concerne directement la linguistique. Les positionnements des uns vis-à-vis des autres au sein de la relation interlocutive correspondent au rapport de « *places* » que chacun occupe obligatoirement dans chaque interaction et ne sont pas à considérer comme des reproductions de l'ordre social mais comme des productions de relations sociales.

Cette thèse répondra ainsi à ces quelques objectifs fixés au long de ce travail :

- resituer dans un contexte large et micro les jeunes de l'étude afin de saisir leurs rapports aux différentes langues en contact, leurs pratiques et leurs réseaux pouvant avoir une influence sur leurs emplois des MD ;
- proposer une analyse fine des fonctions des MD étudiés ;
- analyser la variabilité des MD en fonction des groupes de locuteurs repérés ;
- mettre en avant la subjectivité et les biais interprétatifs du chercheur ;
- proposer une réflexion sur le traitement de la variabilité des MD en contexte de contact

de langues senties comme « proches ».

J'ai divisé ce texte en trois parties et je commencerai en exposant la situation de l'étude. Cette première partie, constituée de deux chapitres, servira à présenter le « cadre de l'objet de recherche ». À travers quelques études sur des contextes similaires, je tenterai de répondre dans mon premier chapitre à la question : quelles sont, de façon générale, les particularités des MD chez les jeunes en situations de contact de langues senties comme « proches » ? Je reprendrai ainsi les trois grandes spécificités présentées dans cette introduction, à savoir, le contact entre langues senties comme « proches », les jeunes, et les *marqueurs discursifs*.

Une fois ce cadre établi, je présenterai le contexte de ma recherche, dans le deuxième chapitre, à travers l'étude de terrain. Je m'inspirai, pour le terrain exploratoire effectué en 2013, des méthodologies ethnographiques et effectuai des observations et entretiens dans des écoles secondaires (collèges/lycées). Ce travail, précédant l'analyse des interactions, fit émerger des réflexions essentielles sur l'approche de l'hétérogénéité, sur la nécessité de déconstruction des catégories sociales (officielles) ou représentées. J'expliquerai comment mon premier choix de recueil méthodologique nécessita une remise en question de l'implication du chercheur dans son terrain et me poussa à changer de méthodologie de recueil pour la deuxième étude de terrain effectuée en 2014. Je décidai pour celui-ci de confier l'enregistreur aux jeunes, afin qu'ils effectuent eux-mêmes les enregistrements d'interactions entre amis et avec leurs parents afin de recueillir des conversations plus « authentiques »⁴. Mon corpus est ainsi constitué d'environ 6h de conversations mélangeant créole et français.

Je donnerai un aperçu des pratiques et des représentations sociolangagières des jeunes impliqués dans l'étude qui me permettra de contextualiser les analyses.

La deuxième partie, « Présentation du corpus et analyses », servira en premier lieu à exposer la constitution du corpus de l'analyse linguistique, les MD qui en constituent l'objet et quelques données méthodologiques (chapitre 3), la méthodologie ayant été construite au fur et à mesure des analyses sera principalement développée dans les chapitres suivants. Une partie de ce chapitre sera dédiée aux choix de la transcription, particulièrement laborieuse, comme généralement dans les cas de contact de langues proches.

Les chapitres 4, 5 et 6 de cette deuxième partie porteront respectivement sur l'analyse des

⁴ Sachant que l'enregistreur crée de toutes les façons un biais qu'il est impossible d'omettre, à part s'il est caché, chose que, pour des raisons éthiques, j'ai préféré éviter.

groupes de MD *be / ben ; sipa ki / sipa kwa* et un ensemble plus vaste comprenant *koumsa / comme ça / ondire / on dirait / wadire / koumadir / komside*. L'hétérogénéité des pratiques montrera des résultats peu pertinents selon une perspective de groupes pour la variabilité des MD.

Le chapitre 7, dernier de cette partie, servira à la fois de récapitulatif, de conclusion et de discussion des résultats de la partie.

L'analyse des MD permettra de proposer, en troisième partie, des « perspectives pour une autre approche de la variabilité des marqueurs discursifs ». Elle sera divisée en deux chapitres qui serviront dans un premier temps à réfléchir au lien entre forme et sens et de remettre en question la notion de « variable ». Je tenterai d'approfondir la définition des MD de D. Schiffrin (1987) en les rapprochant des *mouvements discursifs* de F. François (2005). Je proposerai de les envisager comme des indices de ces mouvements, agissant dans un *espace sociolinguistique* selon une conception *intégrative et active* (Juillard, 2016).

Dans un deuxième temps (chapitre 9), j'appliquerai les connaissances acquises à l'étude d'un dernier ensemble de MD.

Première partie - Cadre de l'objet de recherche

Cette partie vise à contextualiser mon travail. Je présenterai, dans le premier chapitre, quelques études qui me permettront de faire le point sur ma position concernant en premier lieu le « contact des langues », formule à l'encontre duquel j'émettrai quelques réserves à cause de sa perspective structuraliste sous-jacente. Il s'agira d'envisager une déconstruction de la notion de langues en tant que systèmes que les situations créolophones permettent particulièrement d'éclairer. Je reviendrai sur quelques études abordant les interactions entre jeunes montrant l'importance des rapports entre pairs ainsi que les rapports co-construits au fil de l'interaction. J'en profiterai pour rappeler ici le problème que pose la considération d'une catégorie « jeune » et de « parlars jeunes ». Je terminerai par un bref aperçu des différentes approches qui abordent les MD, leur spécificité en tant qu'appuis discursifs et je me focaliserai par la suite sur quelques études en situation de dont certaines ont été menées auprès de jeunes.

Le deuxième chapitre concernera le recueil des données. Le terrain exploratoire, effectué en 2013, souleva des questions de l'ordre de l'implication du chercheur dans sa recherche. Originaire de Maurice, et y ayant vécu quelques années en étant plus jeune⁵, le terrain exploratoire me fit renouer avec Maurice et m'obligea à remettre en question ma représentation des langues et de la société. Ce que j'en gardais comme souvenir devait être déconstruit. En outre, le poids de l'institution et ma position face aux jeunes (présentée comme professeure de français par les enseignants des écoles, peut-être aussi mon accent et mon identité : pas complètement Mauricienne, pas complètement étrangère) influencèrent les données et

⁵ Comme beaucoup de Mauriciens à l'époque, mes parents ont immigré en France dans les années 70, après l'indépendance de Maurice en 1968. Je passai cependant quatre années de mon enfance à Maurice lorsque mes parents souhaitèrent retourner y vivre. J'y allai très peu en vacances par la suite.

nécessitèrent d'envisager un changement de cadre pour le terrain de 2014. Plus que mes entretiens, ce sont mes observations qui offrirent un aperçu de l'hétérogénéité des pratiques de ces jeunes et me permirent de poser des hypothèses. J'envisageai alors un recueil de conversations « authentiques » plutôt que des entretiens. L'analyse de l'ensemble des données des deux terrains me permit de visualiser le contexte et de situer les jeunes dont les conversations constituent le corpus. Je présenterai ainsi ces jeunes, qui sont-ils ? Quelles langues parlent-ils ? Quelles sont leurs relations ? Quelles sont leurs représentations face aux langues, à leurs pratiques ? Je me baserai ici sur leurs pratiques et sur leurs discours.

Chapitre 1 : Marqueurs discursifs, jeunes et contact des langues

À ma connaissance, les trois entrées qui seront traitées dans ce chapitre, sur lesquels reposent ma problématique, à savoir :

- le contact entre langues senties comme « proches » ;
- les pratiques des jeunes ;
- la variabilité des marqueurs discursifs

n'ont pas été abordés ensemble, même si on trouve quelques études sur la variabilité des MD chez des jeunes, en situation de contact entre langues non senties comme « proches ». Ces questions ont généralement été soulevées par des approches empiriques se focalisant sur les pratiques des locuteurs en interaction. Quelques-unes de ces études qui m'ont donné des pistes de réflexion seront exposées ici et permettront de situer ma démarche.

A. Le contact des langues

Quelques rares travaux sur des langues senties comme « proches », notamment certains travaux sur les dialectes adoptant une approche constructiviste (Auzanneau, 1999 ; Eloy, 1997), ont permis de repenser cette notion de contact des langues. En renversant l'entrée de l'objet, partant d'une « entité multiple » au lieu de « sommes de deux », on parviendrait à mieux saisir les procédés en œuvre dans les interactions quotidiennes.

Ces travaux soulignent des difficultés de catégorisation des langues qui ne leur sont pourtant pas particulières, les cas de « mixités langagières » dans les situations de contact entre langues non senties comme proches continuent d'être le sujet d'étude de nombreux travaux (par exemple le *camfranglais* ou le *chiac*).

Le contact des langues rassemble plusieurs types d'études, d'un intérêt sur les locuteurs et leurs pratiques à une focalisation sur la description linguistique des usages en passant par la question des aménagements politiques.

La notion de « contact de langues » connaît des critiques parce qu'elle maintient une vision de l'existence de « langues » en tant qu'entités reconnaissables séparées préalablement constituées de façon plus ou moins arbitraire. Et pourtant, une part importante des travaux présente les difficultés de catégorisation des systèmes en présence (fort taux d'alternances et/ou formes difficilement assignables à des langues particulières), et ce, que ce soit entre langues senties comme proches ou non. Ces études cherchent alors à modéliser les types de contact et les phénomènes rencontrés en dissimulant la part d'imprédictibilité langagière derrière la recherche d'un ordre plus ou moins structuraliste. Elles occultent ainsi la dimension dynamique de la langue, dont la principale fonction est la communication, dans laquelle rien n'est fixe, tout est fluctuant.

Cependant, si la linguistique structurale et les grammaires prescriptives ont joué un rôle important dans cette vision, on ne peut ignorer la grande contribution des politiques linguistiques dans lesquelles les principes d'États-Nations reposent principalement sur une unification linguistique.

Il en advient qu'aujourd'hui il est difficile, voire « physiquement » impossible de ne pas chercher à associer ce que l'on entend à des langues représentées. En tant que récepteurs, face à des ensembles plus ou moins homogènes, nous sommes sans cesse en train de catégoriser, avec plus ou moins de réussite, de façon plus ou moins consciente, et pas uniquement dans notre rôle de linguistes. Il s'agit là d'un mécanisme humain naturel qui va bien au-delà des simples pratiques langagières, on associe les individus à des groupes selon leurs façons de s'habiller, de se tenir, comme a pu le souligner P. Bourdieu (1982) et nombre d'autres chercheurs. Cette catégorisation sert notamment à pouvoir adapter notre façon d'agir en fonction de ceux avec qui nous interagissons. Les profils n'entrant pas dans les cadres prédéfinis sont encore bien souvent considérés comme marginaux.

Pourtant, paradoxalement, malgré cette catégorisation que l'on effectue en tant que locuteurs, nos propres pratiques sont loin d'être clairement identifiables puisqu'elles se conforment rarement aux modèles existants, créés. En interaction, celles-ci s'adaptent, se modifient, se construisent pour parfois émerger en de nouveaux modèles au sein de groupes à taille variable (parfois composés de deux personnes). Ainsi, l'analyse des conversations permet l'interprétation des processus discursifs mis en jeu qui nécessite de déconstruire la notion de langue.

1. Le cas des langues senties comme « proches »

Je fais notamment référence ici à la terminologie des « *langues collatérales* » de J.-M. Eloy (2004) qu'il propose lors du colloque du même nom, tenu en 2001 à Amiens. Se basant principalement sur le cas des langues d'oïl, senties comme « proches » du français standard, ce concept est proposé en s'appuyant sur les rapports entre ces langues et les langues standard avec lesquelles elles ont un rapport complexe : idiomes « *reconnus "langues" depuis peu ou pas encore vraiment, ou même vraiment pas, en partie intercompréhensibles avec la langue officielle ou dominante, à laquelle ils sont historiquement liés, et au sujet desquels on peut voir les communautés se diviser, les linguistes se contredire, et les décideurs politiques hésiter.* » (Eloy, 2004 : 6). Les créoles apparaissent ainsi comme des langues *collatérales*.

a. R. Le Page et A. Tabouret-Keller

Les *Acts of identity* de R. Le Page et A. Tabouret-Keller⁶ (1985) constituent une base essentielle pour ma réflexion même si l'une de leurs deux principales préoccupations, à savoir la question de l'ethnicité, n'est pas l'objet principal de mon travail. Leurs études marquent un tournant important face aux études variationnistes parce qu'elles remettent l'individu au centre des problématiques langagières. Si les individus connaissent déjà une plus grande considération dans les études variationnistes par rapport au structuralisme, leur rôle y est souvent réduit à des entités subissant des facteurs extérieurs (lieu d'habitation, situations formelles ou non, âge, classe sociale, etc.) qu'ils reproduisent à travers leurs pratiques. Pour R. Le Page et A. Tabouret-Keller au contraire, les groupes ou communautés et leurs attributs linguistiques n'existent que dans l'esprit des individus et ces groupes ne se présentent que dans la façon dont les individus agissent les uns vis-à-vis des autres. Ils s'identifient et s'identifient aux autres par les formes qu'ils utilisent (Tabouret-Keller & Le Page, 1985 : 5).

La situation de l'île Maurice, et plus largement les situations où l'on retrouve un cas de contact mettant en scène une langue « *collatérale* », correspond en bien des points à celles sur lesquelles ils travaillent, ils en distinguent trois caractéristiques :

⁶ R. Le Page et A. Tabouret-Keller rassemblent une trentaine d'années de recherches dans des communautés plurilingues à Belize, Sainte-Lucie et à Londres, parmi des descendants d'immigrés jamaïcains. Leurs travaux offrent une perspective longitudinale importante.

- le comportement vernaculaire de la majeure partie de la population a été minoré, stigmatisé, par rapport au standard linguistique établi par le système éducatif qui agit comme un critère de reconnaissance sociale formelle et de prestige ;
- *le comportement langagier de nombre de personnes a montré un taux important d'irrégularités apparaissant comme imprévisibles, bien loin du type d'homogénéité monolingue que linguistes et non-linguistes s'imaginent comme étant la norme ;*
- *la question du standard linguistique à adopter a été sujet à controverse au sein de ces sociétés. Plusieurs de ces communautés ont été dans un état de fluctuation comme ils ont dû élaborer une nouvelle identité avec de nouveaux modèles sociaux et structurels dans leur indépendance post-coloniale.*

Les auteurs précisent que ces caractéristiques ne sont pas rares et concernent au contraire toute l'Afrique, l'Inde, l'Asie du sud-est, les Caraïbes ainsi qu'une bonne partie de l'Amérique. Nous sommes en fait ici face à des situations qui ont été considérées comme diglossiques (Ferguson, 1959). Toute variété considérée comme « basse » peut ainsi être considérée comme *langue collatérale*, du moins selon les représentations et le statut socio-politique. Pour J.-M. Eloy, il s'agit d'ailleurs d'« *une désignation échappant à la péjoration sociale (c'est-à-dire un terme plus scientifique que "haut" et "bas", ou "langue" et "dialecte", puisqu'il permettrait de désigner le fait linguistique distinctement des valeurs sociales qui lui sont historiquement attachées)* » (Eloy, 2004 : 9).

De façon générale, les auteurs considèrent que le partage de règles communes est plus considérable au sein de groupes *focalisés* (« *focussed* »), c'est-à-dire au sein de groupes à réseaux denses, contrairement à des ensembles saisi à travers « une même langue » dans lesquels les cas imprédictibles seraient plus nombreux, ceux-là constitueraient des ensembles *dispersés* (« *diffused* »). Ils donnent l'exemple de la prononciation du [A] en Grande-Bretagne qui diffère dans les esprits selon les régions mais les locuteurs ne s'accordent ni sur l'assignation des formes aux régions, ni sur la prononciation au sein d'une même région. Il leur paraît par ailleurs nécessaire dans les analyses de considérer les trajectoires géographiques des locuteurs pour mieux comprendre et pratiques et représentations, les espaces géographiques n'étant pas des espaces clos à frontières délimitées. Sans compter les mots qui viennent d'ailleurs sur lesquels les locuteurs ne s'accorderont pas ou les différences de prononciation entre jeunes et moins jeunes (Tabouret-Keller & Le Page, 1985 : 6).

Commencer, tel qu'ils le font, dès l'introduction, par donner des exemples de variations linguistiques au sein d'une même langue est significatif, les processus d'identification sont principalement les mêmes peu importe la séparation des systèmes. Ils citent par exemple l'étude de W. Labov, *The social stratification of English in New York City* (Labov, 1966) dans laquelle il introduit la notion de « variable linguistique » en observant les locuteurs adapter les formes utilisées selon des situations plus ou moins formelles. P. Trudgill, dans son étude sur l'anglais à Norwich (1974) se base sur l'approche variationniste de W. Labov et ils arrivent à la conclusion qu'il existe bien une « langue anglaise » avec un système unique sous-jacent que les locuteurs connaissent, et que les variations observées témoignent en réalité d'un *diasystème*. W. Labov et P. Trudgill rejoignent ici l'approche d'U. Weinreich (1954). Je souligne d'ailleurs que même si U. Weinreich dit que le diasystème peut être expérimenté par les bilingues, sous la forme de ce que des chercheurs appellent « *merged system* » (ou *interlangue*), il admet qu'il s'agit d'une construction des linguistes :

"A 'diasystem' can be constructed by the linguistic analyst out of any two systems which have partial similarities (it is these similarities which make it something different from the mere sum of two systems)" (Weinreich, 1954 : 390)

Pour R. Le Page et A. Tabouret-Keller, la considération d'un système unique sous-jacent est fragile lorsque l'on se penche sur la variation des usages. Comment savoir alors quand parler de systèmes séparés ? W. Labov se pose la question dans son étude sur le *Black English Vernacular* (Labov, 1972a). Il s'agirait plutôt d'une question de relations et de stéréotypes de chaque locuteur observés à travers le degré de cohésion apparaissant dans les comportements groupaux. R. Le Page et A. Tabouret-Keller refusent toute pré-catégorisation que ce soit des groupes ou des langues :

"We do not ourselves then need to put a boundary around any group of speakers and say 'These are the speakers of Language A, different from Language B', except to the extent that the people think of themselves in that way, and identify with or distance themselves from others by their behaviour." (Tabouret-Keller & Le Page, 1985 : 9)

L'approche variationniste connaît pour eux des limites dans des situations de contact entre langues proches comme c'est le cas pour leur études à Belize où le créole est en contact avec l'anglais. Ils se basent dans cette étude sur l'écrit anglais *work* en admettant qu'il existe plusieurs formes orales. Ils considèrent alors une coloration du terme à l'aide d'un *r*

postvocalique alors même que l'équivalent créole est *wok*. Un système séparé du créole ne pourrait accepter cette coloration *r* postvocalique. Cette approche les pousse à admettre qu'il existe en créole comme en anglais, un terme lexical dont la forme et le sens sont suffisamment proches pour pouvoir être considérés comme « un même terme », considération qui aurait été plus difficilement acceptable pour deux langues proches déjà établies en tant que langues-systèmes à part entières comme l'anglais et l'allemand. Un locuteur utiliserait ainsi plus ou moins la coloration du *r* pour transmettre des significations particulières selon des conditions sociales particulières. W. Labov étudie la même variable phonétique pour son étude sur le *Black English Vernacular* mais celle-ci fut remise en question par des créolistes qui suggérèrent que le *Negro English* de certains de ces jeunes contenait des vestiges d'un système créole distinct. Ils soulignent que ce type de problème d'identification est encore plus grand lorsqu'il s'agit de la morphologie ou de la syntaxe, en fait, dès qu'on s'éloigne de la phonétique.

R. Le Page et A. Tabouret-Keller montrent que dans leur étude à Sainte Lucie, les enfants avec lesquels ils travaillent ne sont pas influencés par un modèle unique d'anglais, plusieurs variétés d'anglais émergeaient et ne pouvaient être placées sur un continuum linéaire d'un standard anglais à un supposé basilecte. (Tabouret-Keller & Le Page, 1985 : 165). Il y aurait plutôt, en ce qui concerne par exemple le jamaïcain de Londres, des variétés discrètes dans les répertoires (dans le sens de J.-J. Gumperz) et une variété conversationnelle ou liée aux stratégies discursives de mélanges « *to produce in talk the effect of a language which is neither wholly one nor wholly the other* » (*Ibid.* : 157). Ces résultats leur permettent de proposer l'existence d'un continuum multidimensionnel.

Ils considèrent ainsi deux processus parallèles : d'un côté, la *diffusion* et de l'autre, la *focalisation*. La *diffusion* se retrouve principalement dans les situations de contact en pratique, donc dans les activités discursives, durant lesquelles il y a de l'espace pour la créativité, à ne pas être considéré dans le sens chomskyen mais « *dans le sens de pouvoir constituer les règles en s'accommodant* » (*Ibid.* : 11). L'interprétation nécessite alors la prise en considération d'éléments contextuels. D'un autre côté, la *focalisation* correspond à l'abstraction de la langue, celle que construisent les grammaires. Les deux processus font au final partie de la réalité et ne peuvent être ignorés dans les descriptions qui visent à une interprétation des faits langagiers. Je présente ici la traduction du schéma proposée par J.-M. Eloy.

TABLEAU 1.1 – La focalisation dans le comportement linguistique mise en relation avec la focalisation dans la description linguistique

<-----dispersé		focalisé----->
« pidgin momentané » ; exploite analogie et métaphore ; lié au contexte	langues naturelles au sens 4, y compris créoles	langue stable éternelle, peut exprimer la vérité
descriptions du comportement très empiriques ; liées au contexte	descriptions plus idéalisées et abstraites ; plus indépendantes du contexte	« grammaire » complètement abstraite

Source : traduction de J.-M. Eloy (1997 : 39) du tableau de R. Le Page et A. Tabouret-Keller⁷

Le « sens 4 » correspond au quatrième sens de la langue que proposent les auteurs :

« les systèmes posés comme inhérents au comportement linguistique d'une communauté et à sa littérature – c'est le sens le plus familier au profane ; c'est-ce qu'il entend quand il parle du "français", de "l'anglais", du "yoruba" ou du "chinois" » (J.-M. Eloy : 37, traduction à partir de Tabouret-Keller & Le Page, 1985 : 190)

Les autres sens correspondent respectivement à :

1 : « propriété supposée de l'individu, sa "langue maternelle" (ou dialecte maternel) concept très important pour l'identité personnelle d'énormément de gens, et une base hypothétique importante pour beaucoup de linguistes et de spécialistes de l'éducation. Nous devons en tenir compte comme une de nos données sur les institutions sociales. »

2 : « comportement effectif des gens, et le système quel qu'il soit qui peut être supposé comme sa source – mais pas une description du système, seulement le comportement. C'est la seule sorte de langue à laquelle nous ayons réellement accès – les données du comportement linguistique, de la performance. »

3 : « type de description que font les linguistes à partir de données tirées de la performance au sens 2. »

R. Le Page et A. Tabouret-Keller s'intéressent aux notions de norme, de « langue standard », des stéréotypes concernant le comportement de groupe. Ils montrent comment les individus

⁷ Tabouret-Keller & Le Page, 1985 : 202

adoptent des comportements linguistiques afin de ressembler à ceux du ou des groupes auxquels ils désirent s'identifier. Le lien entre l'individu et la communauté est négocié entre autres par des processus de *projection* et de *feedbacks*, de l'évolution des normes communes selon les différents modèles en usage dans la communauté. Ils mettent notamment en avant l'idée de la participation active des locuteurs à la construction de la variété lors d'un échange au travers de ce qu'ils nomment des *actes d'identité*. Ce phénomène est connu pour être l'une des caractéristiques des jeunes dans les sociétés créolophones.

b. Deux études dialectales : la constitution du picard de J.-M. Eloy
et la parole vive du Poitou de M. Auzanneau

La situation des dialectes français, *langues collatérales*, comme le présentent les travaux de J.-M. Eloy sur la constitution picard (Eloy, 1997) et de M. Auzanneau sur la parole vive du Poitou (Auzanneau, 1999) soulèvent les mêmes difficultés de catégorisations linguistiques et correspondent aux caractéristiques des situations étudiées par R. Le Page et A. Tabouret-Keller. Elle peut donc être mise en parallèle avec le cas du français et du créole mauricien à l'île Maurice. L'un des deux idiomes (picard, poitevin) est considéré comme dialecte ou patois, que ce soit par les locuteurs et par certains linguistes, n'a pas de statut officiel au niveau étatique (la standardisation du créole à Maurice est encore en cours et les avancées, comme l'introduction de l'enseignement du créole au primaire et au secondaire, sont des faits encore récents) et la proximité des langues se caractériserait par un diasystème. La différence est que le créole à l'île Maurice est en contact avec un français régional, connaissant déjà lui-même des différences avec le français considéré comme standard, le français de France restant bien généralement comme la norme à atteindre.

Le rapprochement entre créoles et dialectes / patois n'est pas très original comme le remarque J.-M. Eloy, il leur reconnaît le même statut de langue minorée qui s'observe notamment par la pression d'un modèle normatif français, le concept de diglossie est donc applicable aux deux situations. Il souligne aussi la question de l'absence d'écriture. Nous avons affaire à des langues principalement orales ou qui ne connaissent que récemment une forme écrite standardisée, c'est-à-dire une forme fixe qui leur permette une reconnaissance légitime en tant que « langues véritables » dans nos sociétés où l'écrit est primordial.

Dans l'étude de J.-M. Eloy sur la constitution du picard, il se demande si le picard est une langue

et ce qui permettrait de l'envisager en tant que tel. Il souligne le fait que pour les langues fortement institutionnalisées, la question ne se pose pas. Contrairement à J.-M. Eloy, qui part d'un objet « langue », M. Auzanneau prend comme entrée un espace géographique, cela lui permet de se focaliser d'abord sur les pratiques.

Dans ces deux études, un parallèle est fait avec les études sur les créoles et leurs relations face aux langues institutionnalisées. Ils mettent tous les deux en avant la difficulté de dénomination des variétés, entre français régional, patois, dialecte ou « parler » qui dépendent aussi bien de critères linguistiques et géographiques que de critères identitaires. La différence principale entre ces études et les études sur les créoles réside dans le fait que le créole n'est pas toujours menacé par le français, comme on l'observe à Maurice.

2. Diglossie, continuum, interlecte

Les situations créoles ont été particulièrement prolifiques en théories de contacts entre langues « proches ». Les concepts qu'ils mettent en avant ont été repris dans d'autres situations.

a. Diglossie

Les situations précédentes ont souvent été décrites à l'aide du concept de la « diglossie », que ce soit à partir de l'approche de C. A. Ferguson (1959) ou de l'adaptation par J. Fishman (1972). Les situations créolophones ont particulièrement été analysées sous ce prisme. Cependant, des recherches plus récentes remettent en question cette modélisation en adaptant parfois le concept. G. Hazaël-Massieux s'interroge par exemple sur une possible « *triglossie* » où il accepte le rôle du français standard en tant que variété haute suivant le modèle de C. A. Ferguson⁸ mais montre la difficulté de choisir LA variété basse entre français régional et continuum franco-créole. Il considère en effet que « le français régional [a] un statut local qui écart[e] la possibilité de le considérer comme une variété basse » (1978 : 174). Pour l'île Maurice, D. Baggioni et D. De Robillard (1990) proposent un modèle de « *diglossies emboîtées* » avec l'anglais et le français se partageant des fonctions importantes comme l'administration, les tribunaux, et le créole, le bhojpuri ainsi que les langues orientales standardisées occuperaient les fonctions moins importantes. Une autre relation diglossique

⁸ Rappelons que C. A. Ferguson donne comme exemple diglossique la situation de Haïti où c'est le français standard qui est considéré comme variété haute face au créole variété basse (Ferguson, 1959).

serait observable entre le créole / bhojpuri et les langues orientales standardisées dans laquelle le créole / bhojpuri seraient les variétés « hautes ».

La diglossie pose encore le problème de la distinction des langues, et la question de la stabilité des rapports a souvent été remise en question.

b. Continuum linguistique

Parallèlement à la diglossie, apparaissent des réflexions sur une théorie du continuum linguistique (Bickerton, 1973 ; De Camp, 1974). Le rapport créole / français est alors défini par un continuum constitué de l'ensemble des variables attestées dans la communauté dont les extrémités sont le basilecte et l'acrolecte. Entre les deux extrémités se situent les variantes du mésolecte. Cette théorie connaît plusieurs aménagements selon les situations : M.-C. Hazaël-Massieux (1996), concernant la situation aux Antilles, propose par exemple de décrire la communication sous forme d'un double continuum : un continuum créole et un continuum français, chacun étant composé de plusieurs lectes. M. Carayol et R. Chaudenson (1987) proposent, pour la Réunion, une analyse implicationnelle permettant de mettre en avant les différents mésolectes : lorsque x et y sont utilisés dans tel lecte, on attendrait les formes a et b dans un autre lecte. Cependant, même si nombre de créolistes admettent cette approche, S. Mufwene rappelle que dès 1983, J. R. Rickford⁹ la critiqua puisqu'elle suppose une évolution des créoles vers l'acrolecte. Pour J. R. Rickford, aucun locuteur ne parle le basilecte, celui-ci étant toujours coloré de variantes de l'acrolecte, tous parleraient des variantes du mésolecte (Mufwene, 2010). Le basilecte et l'acrolecte seraient là encore des constructions idéales de linguistes. Les reproches plus récents soulignent que le choix des variables reste aléatoire et que l'analyse implicationnelle ne fonctionne que tant qu'il y a un nombre limité de variables.

M. Auzanneau n'est pas non plus totalement satisfaite par le continuum, tout comme la diglossie, pour la description des variétés qu'elle rencontre. Elle propose de parler de « *situation post-diglossique, complexe et inégalitaire* » après avoir d'abord choisi le concept de *bilinguisme dialectal* qu'elle emprunte à P. Encrevé (1967) qui l'emprunte lui-même à son directeur de thèse A. Martinet. Elle reproche à la notion de « *bilinguisme* » de ne pas indiquer pas de manière évidente le fait que « *deux registres puissent coexister dans des discours au*

⁹ Rickford, John R. 1983. "What happens in decreolization." In *Pidginization and creolization as language acquisition*, dir. par Roger Andersen, 298-319. Rowley : Newbury House.

cœur de combinaisons régulières » ; et à « *dialectal* », sa « *dimension idéologique suggérant une prise de position quant à l'inégalité de statut social des deux registres* ». Son approche permet de dépasser « *le cadre binaire des autres approches et de dépasser le problème de la distinction des deux systèmes* ». Cette considération correspond à « une situation dans laquelle l'un des systèmes en contact – le système de statut social inférieur – ne subsiste plus que sous la forme d'unités linguistiques coexistant dans les discours avec les unités françaises (« *post-diglossique* »), se combinant avec elles selon les règles de plusieurs sous-structures particulières (« *complexe* »), ces variétés linguistiques pouvant être rattachées dans des circonstances précises à l'idiome local ou à l'idiome officiel et étant pourvues de valeurs fonctionnelles, symboliques mais aussi sociales particulières (« *inégalitaires* ») (Auzanneau, 1999 : 376).

Elle montre que même s'il existe une certaine prévisibilité dans l'ensemble, « *les locuteurs disposent malgré tout d'une part de liberté qui réside dans le fait de pouvoir respecter ou outrepasser les règles de communication afin de réaliser des objectifs personnels.* »

Sa réflexion rejoint ainsi celle de plusieurs créolistes notamment celle de C. Bavoux qui s'interroge sur l'utilité aujourd'hui encore du concept diglossique pour les situations créoles, notamment pour la Réunion. C. Bavoux insiste sur le fait que, malgré ce que présentent certains chercheurs, *diglossie* et *continuum* ne sont pas exclusifs et sont en fait à considérer à des niveaux distincts :

« La diglossie est une forme de plurilinguisme, un type de situation de contact linguistique, relevant de l'analyse macro-sociolinguistique, alors que le continuum est plus nettement une réalité de nature linguistique et discursive, observable dans les productions langagières. »
(Bavoux, 2003 : 30)

Sauf que, contrairement à la situation étudiée par M. Auzanneau et J.-M. Eloy, les créoles sont utilisées par une grande majorité des locuteurs des pays et il ne s'agit pas de l'idiome d'une partie seulement de la population. On observe récemment des mises en œuvre de standardisation et d'institutionnalisation qui, si elles ne renversent pas encore totalement les représentations diglossiques (nous verrons que la question est d'actualité en ce qui concerne les pratiques des jeunes à l'île Maurice ou à la Réunion), poussent les locuteurs à une prise de position sur le sujet et à une réaffirmation chez beaucoup de l'identité mauricienne qui passe par la langue, et ce, peu importe la communauté ethnique. La nécessité de l'enseignement du moins **en** créole (et chez certains aussi, **du** créole), même si elle est loin de faire l'unanimité, n'apparaît pas comme étant une complète hérésie chez la population.

c. Écarts entre pratiques et représentations

Les représentations d'une situation diglossique ou d'un continuum persistent généralement chez les locuteurs alors que l'analyse des interactions montre des ensembles plus difficilement saisissables et pousse à remettre en question la stabilité des rapports. De nombreux chercheurs s'accordent ainsi pour dire que ces concepts connaissent des limites, la diglossie apparaît comme une modélisation nécessaire puisqu'il y a bien dissymétrie des pouvoirs (Marcellesi, 1981) mais il s'agit avant tout d'une construction sociale. C. Bavoux (2003), qui s'interroge sur la fin de la « *vieillesse diglossie* » à la Réunion, concède que tant que celle-ci sera présente dans les représentations, cette situation perdurera. J.-B. Marcellesi ajoute qu'il y a continuum ou « quasi-continuum » dans les pratiques puisque les situations d'usages ne sont en rien étanches. R. Le Page, A. Tabouret-Keller, J.-M. Eloy comme M. Auzanneau insistent aussi sur la considération des représentations sociales sans manquer de souligner les écarts avec la pratique. M. Auzanneau (1999 : 192 - 200) observe dans le Poitou des représentations diglossiques : l'idiome local a tendance à être dévalorisé et à être considéré comme inutile pour l'intégration socio-professionnelle et de peu d'intérêt à être transmis. Ce type de discours est typique de ces situations. Les rares personnes qui valorisent la langue disent qu'il est nécessaire de conserver le patrimoine culturel. L'identification par les individus de deux variétés constituant leur répertoire linguistique (« français » et « patois ») marque aussi cette situation. Il y a même parfois la représentation d'un continuum lorsque les locuteurs se « *réfèrent ainsi à l'existence d'une zone linguistique intermédiaire par laquelle ils pourraient passer progressivement de l'une à l'autre des deux variétés extrêmes* ». Elle observe 5 types structurels de discours qu'elle situe sur un continuum mais remarque que les locuteurs peuvent passer d'une variété à une autre qui ne lui est pas directement juxtaposée (*Ibid.* : 372-373).

d. Interlecte

Soucieux de se débarrasser de l'imprécision de la notion de *bilinguisme*, L-F. Prudent, s'interroge sur la frontière des variétés en interaction en proposant la notion d'*interlecte* dans le cas des parlars qui mélangent français et créole au lieu d'alternances de codes comme dans les travaux réalisés aux États-Unis (Prudent, 1981; Prudent & Mérida, 1984). Il reprend là notamment une idée d'A. Kihm selon qui il s'agit d'interlecte lorsque le mélange des codes ne marque pas une dualité des langues mais que le locuteur fait appel à sa (dia-)compétence et que ce mélange peut donner naissance à une troisième forme. Il remarque que les pratiques à la

Martinique sont plus souples que ce que présente la diglossie ou le continuum et qu'il y a de nombreuses zones d'imprédictibilités :

« La zone interlectale se présente donc comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte¹⁰. Soit parce que les deux systèmes sont cumulatifs en un point de l'énoncé (code-switching, emprunt non intégré à la morphologie du système emprunteur), soit parce que ni l'un ni l'autre ne répondent de la nouvelle forme. »
(Prudent, 1981 : 31)

Cependant, il n'exclut pas non plus complètement l'idée d'une forme de diglossie. L.-F. Prudent admet deux pôles : français et créole qu'il considère comme moins importants face aux pratiques mélangées.

L.-F. Prudent s'intéresse aux interactions et montre comment, lors de forts taux d'alternances, les langues sont difficilement différenciables et le mélange crée une nouvelle forme : une zone interlectale. Pour lui, si les autres approches, notamment la micro-sociologie de J. A. Fishman¹¹, offrent des outils d'analyse importants pour appréhender les alternances codiques, ils visent néanmoins à prédire des phénomènes conversationnels alors que le type de mélange qu'il présente se laisse difficilement prédire : certaines alternances peuvent être analysées à partir de ces outils mais « l'interlecte peut survenir (avec des conséquences diverses) dans tous les contextes sociolinguistiques » (Prudent, 1981 : 31).

Par ailleurs, son approche séduit car il met en avant la fonction ludique de ces mélanges qui, autrefois dévalorisées, sont aujourd'hui attestées et utilisées dans les dynamiques interactionnelles :

« les formes interlectales deviennent alors le lieu même du jeu linguistique, soit pour singer le parler populaire (« Ma pieds me fait mal j'ai las », répond la jeune précieuse au cavalier intempestif, dans une plaisanterie traditionnelle devenue chanson à la mode il y a quelques années), soit au contraire pour révéler une certaine analyse linguistique de la « diglossie » et de ses paradoxes » (Prudent, 1981 : 31)

Il y a là reconnaissance des différentes variétés ou du moins des formes associées à certains groupes qui permettent ce type d'usages en interaction et dont les effets, j'ajoute, ne peuvent fonctionner que si les valeurs associées sont partagées par les interactants.

¹⁰ Le basilecte fait référence à la variété dévalorisée de la diglossie, il s'agit de la forme la plus éloignée de la variété valorisée, l'acrolecte. Ici, pour faire vite, le basilecte représente le créole et l'acrolecte le français.

¹¹ Fishman, Joshua A. (1965). "Who speaks what language to whom and when?" *La Linguistique* 1(2). Presses Universitaires de France: 67-88.

e. Nécessité de l'analyse des interactions et du contexte

L.-F. Prudent marque l'intérêt pour l'analyse des interactions dans ce genre de situations de contact, sans chercher à présenter d'associations entre facteurs et phénomènes systématiques que l'on retrouverait dans une étude quantitative, difficile ici. Si R. Le Page et A. Tabouret-Keller, J.-M. Eloy et M. Auzanneau croisent analyses quantitatives et qualitatives, ils soulignent aussi l'importance d'analyses fines des interactions pour la mise en évidence de phénomènes se laissant difficilement appréhendés autrement.

Ces auteurs recourent différemment analyses de discours épilinguistiques, d'activités métalinguistiques (statuts explicites des variétés comme l'institutionnalisation) mais aussi analyses de faits linguistiques émergeant dans le fil des interactions à travers divers processus. Ils admettent tous, à différentes échelles que les concepts de diglossie ou de continuum ne sont pas totalement inopérants mais ne sont certainement pas suffisants pour la modélisation de ces objets. Si une partie des usages relève des représentations basées elles-mêmes sur des constructions discursives existantes à un niveau plus ou moins global (questions de normes, de stéréotypes, etc.), une autre partie montre l'importance de la construction des indices en interaction.

« Plusieurs procédés stylistiques supposent que le locuteur opère (plus ou moins) consciemment la catégorisation idiomatique : le code-switching stylistique, l'emprunt souligné [...], la citation en langue autre, certains calques [...]. Cet ensemble pourrait être nommé des "figures idiomatiques". Certes, comme le montre Cadiot (1982)¹², des termes comme "mélange, hybridation, emprunt, interférence", reposent sur le postulat mécaniste que les variétés sont discrètes : à ce titre, la critique du postulat touche leur validité comme outils de description. Mais si l'on pose que ce postulat est aussi le fait des sujets parlants, il peut fonder de leur part les figures idiomatiques citées. Ainsi dans le discours, dans l'interaction, Wald et alii (1987, 29)¹³ montrent, en s'appuyant sur Scotton (1982)¹⁴, comment se construisent les variétés en tant qu'opposées entre elles, grâce à des stratégies de rupture qui présupposent le choix de codes marqués. Nicolai (1987)¹⁵, à propos du code-switching conversationnel, appuie cette catégorisation en variétés différentes sur le fait que "les interlocuteurs utilisent des discontinuités de leur répertoire décrites et/ou posées comme linguistique et non comme stylistiques". C'est au niveau de l'utilisation qu'il y a dans ce

¹² Cadiot, A. (1982). « Mélanges de langues et connotation autonymique », *Modèles linguistiques*, IV (1), pp. 81-124.

¹³ Wald, P., Barbieri M., Juan P.-A., Poutignat, P. (1987). « Choix de code et organisation du répertoire dans le discours bilingue », *Bulletin du Cep, IDERIC*, Nice, 9.

¹⁴ Scotton, C. (1983). "The negotiation of identities in conversation : a theory of markedness and code choice", *International Journal of the Sociology of Language*, 44. pp.115-136.

¹⁵ Nicolai, R. (1987). « Questions sur le code-switching conversationnel », *Colloque Contacts de langues. Quels modèles ?* 33p. Nice.

cas un fait stylistique, même si les discontinuités sont posées comme linguistiques. » (Eloy, 1997 : 116)

Après une analyse quantitative détaillée des différentes variétés rencontrées dans le Poitou, M. Auzanneau complète ses données avec une approche qualitative et l'analyse d'interactions, elle souligne alors l'importance du contexte dans l'interprétation :

« Le problème de la délimitation des idiomes ne peut donc être résolu par le seul examen de la structure linguistique des discours. Il doit tenir compte de la signification que les locuteurs donnent à leurs productions linguistiques et à celles des autres dans le contexte particulier d'une interaction [...] La signification des choix linguistiques des locuteurs doit donc être interprétée au regard des données et de la dynamique de l'interaction mais aussi de données plus générales, relatives à la structure sociolinguistique et aux normes sociales gérant le comportement de la communauté linguistique. Les valeurs fonctionnelles et symboliques dont sont chargées les variétés de discours de façon plus ou moins permanente ne sont pas figées. Une même variété de discours peut être chargée de valeurs différentes et des variétés différentes peuvent être pourvues de valeurs identiques. L'une ou plusieurs de ces valeurs s'actualisent lors de la prise de parole. » (Auzanneau, 1999 : 368)

J'en retiens que si des variétés ou « langues » séparées existent bien à un niveau plus ou moins global, dans les représentations des locuteurs, par les constructions scientifiques, impositions politiques, les interactions montrent surtout des ensembles qui ne peuvent être considérés sous un prisme binaire. Ces ensembles difficilement catégorisables apparaissent alors comme des stratégies discursives directement influencées par différents éléments contextuels propres aux dynamiques interactionnelles qui empêchent une approche systématique.

« Ce fonctionnement indexical de l'interlecte nous interdit d'en dresser une grammaire prédictive. Certes, des faisceaux de probabilité peuvent s'esquisser, des séquences stéréotypées peuvent s'autodéterminer, et des contraintes syntaxiques spécifiques peuvent apparaître. Mais nous croyons qu'avant tout, l'interlecte joue ici un rôle comparable au supra-segmental expressif, aux kinèmes, et à tous les indices et les signaux appartenant à la communication interpersonnelle régulée en dernière analyse par le feed-back propre à l'interaction. Conséquemment, il faudra alors se résoudre avec Gumperz à pratiquer une lecture toujours a posteriori des valeurs du phénomène. » (Prudent & Mérida, 1984 : 40)

Pour l'instant, le concept d'interlecte semble le plus adapté à mon objet parce qu'il se focalise sur les interactions en considérant l'hétérogénéité de ces situations linguistiques et refuse de partir de langues préconstruites. Ce sont les pratiques en interaction qui fonctionnent

éventuellement comme indices de la complexité des relations socio-politiques et psycho-affectives entre les variétés représentées. L.-F. Prudent et G.-J. Mérida rejoignent ici J.-J. Gumperz pour qui le *code-switching* est en soi une « *manière de parler* » (Prudent & Mérida, 1984 : 38).

G. D. Véronique (2014) souligne d'ailleurs l'apport des travaux de J.-J. Gumperz (notamment sur la minoration linguistique et le fonctionnement du répertoire verbal) dans les études sociolinguistiques des situations créoles. Il rapproche l'*interlecte* de L.-F. Prudent du *répertoire verbal*¹⁶ de J.-J. Gumperz. Il montre comment les stratégies discursives des Mauriciens en interaction participent de la construction d'un créole formel, à l'aide d'emprunts au français et d'alternances, et témoignent par la même occasion de la construction du sens social.

B. Quelques études sur les interactions entre jeunes

Les pratiques langagières des jeunes, reconnues comme étant une source essentielle des innovations langagières, sont par ailleurs bien souvent des espaces de vitalité, de « mixité langagière ». Ces dernières années, les travaux sur les pratiques des jeunes s'éloignent d'une approche essentialiste où les jeunes sont perçus comme une entité quasi homogène. Ces études montrent que cet ensemble reste mal défini : l'âge biologique, souvent adopté comme critère, connaît ses limites, on attribue par ailleurs à l'ensemble des jeunes des caractéristiques qui sont parfois des spécificités de groupes plus restreints.

1. Généralités sur les « parlars jeunes »

M. Auzanneau et C. Juillard, dans l'introduction du numéro 141 de la revue *Langage et société* sur les *Jeunes et parlars jeunes : des catégories en question*, rappellent que la relation entre l'âge et les faits linguistiques a toujours intéressé et a généralement été abordée pour observer notamment les changements linguistiques entre générations en temps apparent comme par exemple dans W. Labov (1966) ou P. Trudgill (1974), ou en temps réel, comme dans R. Le Page et A. Tabouret-Keller (1985). D'autres travaux se sont intéressés aux pratiques selon des périodes de vie, associés à « *des statuts, des activités et des réseaux spécifiques* » comme P. Eckert (1997 ; Auzanneau & Juillard, 2012 : 5). Les travaux traitent de faits linguistiques divers,

¹⁶ Voir p.37.

de la phonétique (Fagyal, 2010) à, plus rarement, la syntaxe (Gadet, 1989), en passant par le lexique (Bachmann & Basier, 1984 ; Goudaillier, 2001), les domaines et approches sont aussi larges : analyse des interactions (Auzanneau, Leclère-Messebel, & Juillard, 2012), notamment des interactions plurilingues (Billiez & Trimaille, 2001) liées à l'urbanisation (Bulot, 2004).

Il semblerait que de façon générale, les jeunes ont « toujours eu des usages langagiers propres », c'est-à-dire que des formes linguistiques sont plus fréquentes chez une certaine tranche d'âge largement prédéterminée, comme ce qu'ont pu mettre en avant les travaux variationnistes. Mais ces pratiques sont plus visibles aujourd'hui parce que le « groupe des jeunes » trouve écho dans la situation sociale : « *prolongation de l'adolescence par la dépendance économique, émergence comme force de consommation, difficile entrée sur le marché du travail, chômage ; l'urbanisation et l'immigration [qui] exacerbent ou diluent le sentiment identitaire* » (Gadet, 2003b). Les pratiques sont en outre consolidées à travers les médias, les films, les chansons, etc.

a. Problèmes de dénominations

Les « *parlers jeunes* » ont émergé en tant que domaine d'étude productif, notamment suite à l'étude de W. Labov sur le *Black vernacular English* (Labov, 1972a). De nombreux travaux, du moins en Occident, se focalisent sur des groupes particuliers, se situant généralement en milieux urbains, dans des quartiers défavorisés qui connaissent un fort taux d'immigration comme les travaux de B. Laks (1983) J. Billiez, L. Dabène (1987) et C. Trimaille (Trimaille, 2003) Z. Fagyal (2010) en France, B. Rampton (1995) en Angleterre pour n'en citer que quelques-uns. En France, les particularités apparaissent dans des mélanges de codes issus du contact entre langues de l'immigration, usages argotiques et, entre autres, prononciations présentées comme ayant une coloration arabe.

Différentes dénominations font alors progressivement leur apparition dans les travaux scientifiques comme dans les médias : « langage jeune », « parler jeune » « langue des jeunes » présentant un amalgame avec une supposée « langue des cités », « langue des banlieues ». Celles-ci, suggérant non seulement des entités à part, coupées des autres pratiques, mais aussi un groupe social délimité dont les frontières sont pourtant largement discutables, nécessitent rapidement une remise en question et un approfondissement de l'objet étudié. Comme le rappellent J. Billiez et C. Trimaille, les travaux se focalisent sur les pratiques les plus saillantes

de groupes limités de jeunes marginalisés et défavorisés (et particulièrement des garçons) alors qu'on continue de trouver des dénominations englobantes (2007). Ce sont donc des cas particuliers de groupes restreints qui connaissent une surexposition par les médias (en 1984, C. Bachmann et L. Basier parlaient par exemple déjà de la popularisation du terme verlan par les médias¹⁷). Tout cela contribua au renforcement de la marginalisation et de la stigmatisation de ces pratiques et de ces jeunes.

M. Auzanneau, dans son article « *La langue des cités* » ? Contribution pour la libération d'un mythe (2009), explique qu'admettre qu'il existe une « langue des cités » (ainsi que les autres dénominations précédemment citées) signifie corrélativement que les jeunes de banlieues, usant de ce langage souvent dépeint de façon péjorative, considéré comme pauvre, dont « *la fonction cryptique et la fonction identitaire sont largement affirmées et associées au rejet des valeurs de la société dominante* », ne savent utiliser que cette forme qui leur poserait au final des difficultés d'insertion. Et pourtant, des études montrent qu'il s'agit en réalité de formes qui composent le répertoire linguistique des jeunes, qu'ils mobilisent dans la construction des rapports avec leurs différents interlocuteurs¹⁸.

D'autres études qui tentent aussi de déconstruire ces dénominations montrent comment celles-ci sont parfois reprises par les jeunes eux-mêmes comme marque identitaire, phénomène que l'on retrouve ailleurs, surtout lorsque les connotations de base sont péjoratives. Dans un article paru dans *Langage et société*, C. de Féral, à propos du *camfranglais*, diffusé par les linguistes et les médias, explique comment certains jeunes « *semblent prendre à leur compte une catégorisation qui est le résultat d'une double stigmatisation : sociale ("jeune") et linguistique ("parler")* » (Féral, 2012 : 22). On a là un effet circulaire entre ces différentes instances qui aident à renforcer ces catégorisations et la revendication identitaire.

Le terme « parlars » ou « sociolectes (urbains) » au pluriel semblent plus acceptés aujourd'hui puisque s'il existe des caractéristiques propres à un ensemble d'individus pouvant à peu près être délimité par un âge, les pratiques ne sont pas non plus homogènes au sein de cet ensemble. Cependant, à ce stade, ma position constructiviste me pousse à préférer parler de « pratiques », j'évite ainsi de poser un objet *a priori* défini.

¹⁷ Bachmann, C. et Basier, L. (1984) « Le verlan : argot d'école ou langue des Keums ? », *Mots. Les langages du politique* 8(1): 169–187.

¹⁸ Voir aussi Lamizet, B. (2004) « Y a-t-il un Parler Jeune ? » *Cahiers de Sociolinguistique* n° 9(1): 75–98.

b. La notion de *style*

W. Labov envisage chaque locuteur comme « pluri-style » (Labov, 1972b). F. Gadet rappelle que la problématique du code-switching (Blom & Gumperz, 1972) qui introduit une distinction entre style situationnel et métaphorique est aujourd'hui essentielle dans les réflexions sur le style (Gadet, 2004 : 5). Le style est bien souvent associé aux différents registres de langues, dépendant des degrés de surveillance du langage, cependant, il dépend de différentes conditions comme les activités, les interlocuteurs. Pour F. Gadet, dans une approche sociolinguistique, ce terme englobe à la fois le pragmatique et le symbolique et dont « le ressort de base est le contraste, et [le fait que] l'équivalence sémantique entre les styles ne doit pas être posée a priori, mais demeure à établir. » Un parallèle a ainsi été établi entre le *code-switching* et le *style-switching*. (Gadet, 2010). Le style désigne aujourd'hui « la propriété de variabilité dans les langues que les interactants manifestent dans leur usage de la langue. » (Gadet & Tyne, 2007). On pourrait éventuellement considérer des styles constituant le répertoire des locuteurs. Cependant, répertoire est à envisager ici dans une approche fluide, laissant place à la créativité et à l'imprédictibilité plutôt que dans une perspective de variation qui envisagerait qu'à une situation équivaldrait une forme du répertoire.

En ce qui concerne les jeunes, J. Billiez et C. Trimaille expliquent que l'on peut retrouver les mêmes éléments chez les jeunes comme chez les adultes et aussi chez les non-urbains mais ils émettent l'hypothèse que « *c'est la co-occurrence (Ervin-Tripp, 1972) et la fréquence de certains de ces traits qui constituent un style et fondent l'appréhension en termes de variété "quasi-individuée". Mais les études quantitatives qui permettraient de déterminer des seuils et des effets de seuils manquent.* » (Trimaille & Billiez, 2007 [en ligne])

c. « Jeune », une construction sociale

La remise en question concerne aussi la « catégorie jeune ». Si les études se basaient principalement sur un âge biologique, les études en sociologie et en sociolinguistique s'accordent à dire aujourd'hui que ce n'est pas l'âge qui définit les groupes. Pour P. Bourdieu : « *l'âge est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable ; et que [sic] le fait de parler des jeunes comme d'une unité sociale, d'un groupe constitué, doté d'intérêts communs, et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement, constitue déjà une manipulation évidente* » (2002 : 144).

J. Cheshire rappelle que P. Eckert¹⁹ souligne la distinction entre *âge chronologique*, *âge biologique* et *âge social*. L'*âge chronologique* correspond aux nombres d'années depuis la naissance, l'*âge biologique* à la maturité physique, tandis que l'*âge social* équivaut aux différents événements d'une vie comme le mariage ou l'arrivée du premier enfant (Cheshire, 2005).

On observe qu'avec les différents événements sociaux d'une vie (entrée à l'école, au collège, fin de la scolarité, entrée dans le monde du travail, etc.), les réseaux changent et les pratiques tendent à se modifier. Ces événements dépendent bien sûr des cultures et des générations, par exemple, alors que le mariage ou le « premier emploi stable » pouvait à un moment donné être considéré comme l'entrée dans une « vie d'adulte », aujourd'hui, l'âge moyen de ces événements a considérablement évolué par rapport aux générations précédentes. L'âge du mariage est repoussé et « emploi stable » perd quelque part de son sens dans une société où les contrats précaires se multiplient. Cela serait notamment dû au fait que la moyenne d'âge de la fin des études était moins avancée qu'aujourd'hui, conséquence entre autres du fait que l'école n'était pas obligatoire jusqu'à 16 ans. P. Bourdieu explique par exemple que l'« adolescence sociale » est due à l'allongement des études qui est l'un des grands changements de la fin du XIX^{ème} siècle (Trimaille, 2004). Cette loi aurait ainsi favorisé l'apparition d'une « culture jeune » à destination des adolescents que nous ne retrouvons pas forcément auparavant. P. Eckert cite à cet égard le sociologue américain James Coleman et ses collègues²⁰ pour qui l'éducation moderne, qui a relayé la formation de l'individu à l'entrée dans le monde du travail au secteur public, aurait isolé les jeunes de la société adulte, caractérisée entre autres par le monde du travail et les aurait confinés dans des institutions divisées par âge (Eckert, 2003 : 112). La période de la jeunesse peut elle-même être divisée à son tour en différentes périodes dont l'adolescence apparaît comme le pivot.

J. Cheshire (2005) insiste aussi sur le fait que l'âge et la période de la jeunesse dépend d'une perception occidentale où le sentiment identitaire d'un « groupe jeune », voire « adolescent » est plus présent :

“In the West and beyond, adolescence became an increasingly culturally salient life stage during the second half of the twentieth century, marked linguistically in a range of ways.” (Ibid. : 1554)

¹⁹ Eckert, P. (1997). “Age as a Sociolinguistic Variable”, In *The Handbook of Sociolinguistics*, p.156.

²⁰ Coleman, J., Bremner, R., Clark, B., Davis, J., Eichorn, D., Griliches, Z., et al. (1974). *Youth: Transition to adulthood* (Report of the Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee). Chicago and London: University of Chicago Press.

Cette construction sociale favoriserait ainsi des pratiques sociolinguistiques communes et distinctives.

Les adultes participent aussi largement de la construction de cette catégorie. Outre le fait que les études sur les jeunes sont bien souvent présentées en opposition aux adultes, P. Eckert explique que l'influence sur ce qui est communément considéré comme l'« adolescence » consiste en une réponse de l'individu à la société dominée par l'adulte et par des attentes liées à la responsabilité d'un adulte (Eckert, 2003). Elle émet donc une réserve sur l'influence du biologique, cognitif, développement émotionnel ou social.

Nous nous retrouvons alors avec une catégorie « jeunes » large qui englobe l'adolescence, durant laquelle on retrouve la phase de la puberté et une phase de transition vers un âge adulte qui se traduit par un certain « seuil de stabilité » au niveau familial, emploi, mais aussi linguistique. La période de la jeunesse tend à s'allonger et l'âge adulte aussi puisque l'espérance de vie s'allonge.

2. Socialisation et pratiques linguistiques, l'importance du groupe de pairs

Après les approches variationnistes suivant les travaux de W. Labov, les études sur les jeunes adoptent une approche mixte entre variationnisme et interactionnisme sous l'influence de l'ethnographie de la communication de J.-J. Gumperz et D. Hymes. Ces travaux, dans une approche ethnographique mêlant analyses quantitatives et analyses d'interaction, entretiens, observations participantes, mettent particulièrement en avant l'importance des relations intra-groupe dans les pratiques. Prenant en considération les relations entre pairs, ils soulignent l'influence de la cohésion sociale ainsi que la fonction identitaire de ces pratiques.

Ces travaux, en réaction au variationnisme de W. Labov, ont en effet privilégié une approche par « réseaux » plutôt que par groupes préalablement déterminés. Plusieurs raisons sont évoquées dont notamment le fait que les études variationnistes ont eu tendance à plaquer sur les jeunes des variables qui correspondent aux adultes mais non applicables à eux, comme par exemple le statut socio-économique (Eckert, 2000 : 7). L. Milroy explique en outre que ce type d'approche permet de voir des pratiques entre individus plutôt que des différences de pratiques entre groupes arbitrairement constitués,

"[...] network analysis offers a procedure for dealing with variation between individual speakers, rather than between groups constructed with reference to predetermined social categories"
(Milroy, 2003 : 556)

Il s'agit là de remettre au centre la fonction communicative de la parole et de redonner la place qu'il mérite au locuteur dans la variation linguistique.

a. *Social networks* ou *réseaux sociaux*, l'étude de J. et L. Milroy

J. et L. Milroy, dans leur étude sur la variation phonétique en anglais à Belfast, montrent comment à l'intérieur d'une communauté linguistique²¹ (« *speech community* »), l'usage de la norme vernaculaire est renforcée grâce à une forte densité des réseaux sociaux (« *social networks* ») (L. Milroy, 1980). Dans la communauté linguistique, plus les connaissances d'un individu se connaissent entre eux, plus le réseau est considéré comme dense (et fermé), moins elles se connaissent, plus le réseau est considéré comme ouvert et moins dense. Cette étude qui adopte un point de vue innovant à ce moment marque la recherche d'un ordre social dans la répartition de la variation langagière. L'âge y est considéré en rapport à d'autres facteurs comme le niveau d'étude, le lieu d'habitation, etc. Ils analysent, dans une approche ethnographique, l'investissement des individus au sein de la communauté et remarquent que les hommes de la classe ouvrière qui tendent à utiliser le plus de variables vernaculaires (ou non standard) font aussi partie de réseaux fermés. Ils observent moins de variables vernaculaires chez les femmes qui se trouvent aussi dans des réseaux moins denses. On a donc en outre un facteur de genre.

La notion de « réseaux » ou « *networks* » qui marque un caractère plus ouvert, plus fluide que celle de « groupe », en opposition à certaines études ethnographiques, a été reprise et adaptée dans les études sur les jeunes. Elle apparaît comme essentielle dans l'appréhension du rôle de l'âge dans les pratiques puisque les réseaux se modifient selon les périodes de la vie souvent marquées un âge approximatif. Ainsi, l'entrée au collège, l'adolescence, s'accompagne généralement de l'élargissement des réseaux. À chaque période de la vie, à chaque changement d'école, de travail, de loisir, l'individu élargira ou rétrécira ses réseaux. L. Milroy définit le réseau d'un individu comme l'ensemble des relations qu'il entretient avec d'autres (L. Milroy, 2003).

²¹ La communauté linguistique ou *speech community* est généralement considérée, pour faire simple, comme un groupe de personnes partageant la même langue. « Langue » devant être ici comprise dans son acception la plus large, c'est-à-dire sans un questionnement sur les variétés.

Cependant, l'un des objectifs de ces études, loin du mien, est la saisie des changements linguistiques en cours ou dans une perspective diachronique par le biais des rapports de pression de certains – membres des – réseaux sur les autres. Les relations se caractérisent par un rapport horizontal ou vertical (rapports que l'on retrouve au sein d'une même interaction). L. Milroy explique qu'il existe deux sortes de lien : le premier, qui lie directement l'individu aux autres par des interactions directes, est celui le plus étudié mais un deuxième niveau lie l'individu au reste de la société. On retrouve cette conception du local en relation avec le global aussi chez P. Eckert (2000).

b. *Community of practice* ou *communauté de pratiques*, l'étude de
P. Eckert

P. Eckert (2000) reprend, quant à elle, la notion de deux anthropologues, J. Lave et E. Wenger²², pour qui la « *community of practice* » (*communauté de pratiques*) est une organisation sociale dans laquelle les individus partagent et apprennent des pratiques communes par le biais d'activités autour desquelles ils s'engagent au sein de la communauté.

J. Lave et E. Wenger expliquent que le principe d'apprentissage / transmission au sein d'un groupe d'individus s'effectue par un processus complexe de motivation et de répétition de la tâche. Ils donnent trois éléments clés à la réussite de cet apprentissage :

- un engagement mutuel des membres, les membres doivent se retrouver régulièrement, il ne s'agit pas forcément de groupes d'amis mais de groupes qui ont l'habitude de se retrouver souvent autour d'une activité commune ;
- une négociation respectueuse, les membres se retrouvent pour une raison spécifique et cela crée un objectif qui permet une négociation par le biais de relations entre les différents membres ;
- un répertoire partagé constitué de ressources qui résultent de négociations au sein de la communauté (Meyerhoff, 2003 : 527).

Ce concept lui semble mieux adapté à son étude de groupes de pairs, le concept de « réseaux sociaux » étant trop vaste et ne rendant pas bien compte de phénomènes plus spécifiques. Les individus ne sont pas dans des groupes fermés, que ce soit dans les communautés linguistiques ou dans les réseaux les plus denses et les relations extérieures au groupe permettent aussi de

²² Lave, J., and Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge England ; New York: Cambridge University Press.

consolider le vernaculaire (Eckert, 2000 : 34). La communauté de pratiques se focalise mieux sur « l'appartenance sociale au quotidien et la mobilité de l'individu, et la co-construction de l'identité individuelle et de la communauté. »²³ (*Ibid.* : 40). Elle apparaît comme un ensemble d'individus rassemblés autour d'une même entreprise qui les mène à développer et à partager des pratiques : façons de faire, des façons de penser, de parler, des croyances, des valeurs. P. Eckert y observe un mouvement circulaire entre les relations s'organisant autour des activités et les activités se formant autour des relations. La communauté s'organise en tant que telle par l'adhésion à cette communauté mais aussi par les pratiques qui y sont construites et partagées :

“A community of practice is an aggregate of people who come together around some enterprise. United by this enterprise, people come to develop and share ways of doing things, ways of talking, beliefs, values – in short, practices – as a function of their joint engagement in activity. Simultaneously, social relations form around the activities and activities form around relationships. Particular kinds of knowledge, expertise, and forms of participation become part of individuals' identities and places in the community. It is not the assemblage or the purpose that defines the community of practice; rather, a community of practice is simultaneously defined by its membership and the shared practice in which that membership engages. The value of the construct community of practice is in the focus it affords on the mutually constitutive nature of individual, group, activity, and meaning.” (Eckert, 2000 : 35)

Dans sa recherche auprès d'adolescents du lycée Belten High à New Jersey, P. Eckert établit une analyse fine des communautés de pratiques auxquelles appartiennent les élèves et compare l'organisation sociale des jeunes à celle d'une entreprise. Elle s'intéresse à deux groupes particuliers dans l'école qui se distinguent par leurs réseaux et aussi par leurs pratiques. Les *Jocks* sont décrits comme une communauté de pratiques plus orientée vers l'institutionnel alors que les *Burnouts* sont plus tournés vers le local et l'individuel. Ces deux groupes se différencient sur un certain nombre de points comme la façon d'occuper l'espace, la relation aux adultes en général et au personnel de l'école, le rapport à l'institution, l'engagement social et sportif, l'ancrage dans l'environnement géographique, les loisirs. Ils se situent à deux pôles opposés et sont ceux qui se distinguent le plus aussi par leurs caractéristiques linguistiques opposées. Ils ne constituent cependant pas la majorité. P. Eckert explique que ce qui caractérise ces deux groupes vient plus de leurs pratiques que de leur classe sociale même si au final, on pourra quand même y trouver un vague lien.

²³ Traduit par l'auteur.

Entre les deux pôles se trouvent les *in-betweens* qui, eux, partagent des pratiques des deux groupes. Ils sont considérés comme marginaux²⁴.

P. Eckert adopte une méthodologie d'analyse par « grappes » (« ou *cluster analysis* ») et met ainsi en évidence une corrélation entre pratiques linguistiques et appartenances aux communautés de pratiques. Ce type d'analyse, utilisé aussi par R. Le Page et A. Tabouret-Keller, rapproche des profils qui partagent les mêmes taux d'ensembles de formes, selon des contraintes indiquées. Elle met ainsi en évidence les réseaux denses à partir des pratiques langagières des jeunes. Ce type d'analyse se révèle intéressant pour des études quantitatives se penchant sur les constructions de groupes. Cependant, les contraintes doivent être clairement indiquées et une approche uniquement de ce type cacherait le caractère dynamique des interactions. Sur un corpus restreint comme le mien, elle perdrait sans doute de son intérêt.

Sa place, ses relations, son/ses réseau-x et la façon dont il conçoit les différents liens formeront partie de l'identité du locuteur. Et ainsi, c'est dans la communauté de pratiques que l'individu va actualiser cette identité. Il s'agira d'un groupe qui partage les mêmes intérêts, façons de faire, comme un groupe de musique par exemple. Chaque membre fera partie de plusieurs communautés de pratiques et il y aura parfois des conflits entre les différents communautés et l'individu décidera alors d'accentuer ou de minimiser ce conflit. Toutes ces situations auront ainsi un impact sur la communauté et sur l'individu qui y participe. En sociolinguistique, ainsi, l'actualisation de l'identité à travers les communautés de pratiques passera par l'utilisation de marqueurs d'identité sous la forme de variantes linguistiques durant les interactions.

c. L'importance du groupe de pairs

Les études sur les pratiques sociolangagières des jeunes de banlieues mettent en avant l'importance de la forte cohésion des jeunes appartenant au même groupe de pairs, souvent isolés du reste de la société aussi bien géographiquement que socialement. De cette forte cohésion résulte généralement la primauté de la norme du groupe de pairs et non celle du groupe ethnique ni même celle standardisée transmise par l'école.

J. Cheshire et J. Milroy remarquent très tôt²⁵ l'importance de l'influence du groupe de pairs sur

²⁴ Notons que le groupe majoritaire, qualifié par son caractère hybride, est celui considéré comme marginal. On peut faire le rapprochement ici avec l'utilisation du terme « marginalité » par R. Chaudenson pour parler des français régionaux des îles, marginalité qui vient de leur hybridité avec les langues en contact, particulièrement les créoles (Chaudenson, 2001).

²⁵ J. Cheshire en parle déjà en 1987 dans un chapitre de *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science*

le langage utilisé plutôt que celle des normes standardisées :

*"It is suggested that when speakers are young, the influence of the **overt norms** is likely to be relatively weak; peer group pressures on the other hand will be strong, so that young people will be more influenced by their friends than by anyone else"* (Cheshire & Milroy, 1993 : 20)

Je souligne ici la notion d' « *overt norms* » que développe W. Labov (1972) qui représente pour lui la norme à atteindre pour gagner en prestige social, il s'agit de la norme du groupe social dominant. Elle s'oppose aux « *covert norms* ». Cette opposition a été critiquée notamment parce qu'elle considère que les groupes « dominés » veulent imiter les plus riches. Le cas des jeunes remet particulièrement en question cette implication. Au contraire, chez certains groupes, adopter une façon de parler qui ferait riche aurait même tendance à être sujet de moqueries, ce serait plutôt le contraire qui serait considéré comme « cool ». On peut voir par exemple les contre-modèles des cités qui gagnent en popularité grâce notamment au rap.

F. Gadet parle de « *groupes de pairs très cohésifs, avec des liens forts* », qui font un usage langagier « *adapté à des pratiques communicatives de solidarité entre pairs, avec des connivences et des implicites de reconnaissance entre eux, et d'exclusion des autres (nous vs eux)* » (Gadet, 2003b).

Cette tendance se retrouve de façon générale dans les études portant sur des jeunes de quartiers de banlieues mais s'étend aussi plus largement aux adolescents. Le passage à l'adolescence est marqué par un élargissement ou un changement de réseau qui accompagne l'entrée au secondaire (au collège). C'est alors que le jeune intègre un nouveau groupe de pairs qui devient sa référence principale. Il se détache alors peu à peu de la norme de la maison pour se conformer à de nouvelles normes extérieures. Ce processus d'éloignement de la norme familiale commence peu avant l'entrée au secondaire d'après C. Bauvois, pour atteindre ce qu'elle nomme un « pic informel » à l'adolescence (Bauvois, 1998). Cette période est aussi caractérisée par des conflits avec les parents (Spear, 2000) et une dissociation des adultes de façon générale. En parallèle à cette opposition avec les adultes, un investissement important dans le réseau horizontal est observé (Trimaille, 2004 : 110).

L'enfant entre au secondaire et la période dite de l'adolescence est bien souvent associée à cette période du secondaire, on retrouve ici la construction sociale dont parle P. Bourdieu évoquée plus haut. Cette transition du primaire au secondaire apparaît comme un moment très important

of Language and Society intitulé "Age and generation-specific use of language".

(comme tout moment de transition) dans la vie du jeune : nouveaux réseaux, nouvelles normes, environnement autrement plus strict que le primaire, les parents deviennent aussi plus stricts. Les enjeux ne sont plus les mêmes pour le jeune et le but est maintenant de se former afin de devenir un « bon » adulte à l'aide d'une formation solide qui lui permettra, en tant qu'individu, de trouver sa place dans la société en trouvant un emploi.

Néanmoins, si l'école est un élément essentiel de cette période, les moments hors école : les loisirs, les sorties ou activités avec les camarades de classe ou membres de clubs, famille, etc. sont des moments tout aussi importants dans le processus de socialisation de l'adolescent. Le jeune doit gérer l'acquisition des normes, l'apprentissage de la hiérarchie et l'établissement d'une structure sociale parmi les pairs. La langue devient alors l'un des moyens de marquer sa position dans la micro-structure, son appartenance aux différentes communautés de pratiques, et ce, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Ces processus sont mis en œuvre à chaque changement de réseau.

La langue n'est cependant pas l'unique moyen, le style vestimentaire, le style musical, la façon de se tenir feront partie des choix du jeune qui lui permettront de s'éloigner et de rompre avec ses goûts d'enfant. Par son style, sa façon de parler, mais aussi sa façon de se tenir, le jeune commencera à s'identifier à un groupe et se démarquera d'autres par la même occasion et c'est ainsi que ces caractéristiques choisies en opposition à d'autres deviendront des « marqueurs d'identité ». Les marqueurs linguistiques actualisés en interaction peuvent alors être interprétés comme des « actes d'identité » (Tabouret-Keller & Le Page, 1985).

Les enfants arrivent d'horizons divers et doivent se socialiser dans l'espace confiné et réglementé qu'est le secondaire. Tous les phénomènes qui apparaissent à ce moment, à savoir l'établissement d'un ordre social dans le groupe de pairs, la nécessité de se conformer aux règles imposées par les adultes, le pouvoir, la quête de reconnaissance arriveront en même temps que l'adolescent assimile de nouvelles normes sociales (Eckert, 2003 : 112). C'est au final par la perception des adultes qu'une catégorie « jeunes » prend sens :

“The adult gaze encourages adolescents to see themselves as an age group, to adopt adult definitions of them and their behavior (such as the fascination with peer pressure), but to take some pride in their apparent exoticism. To use current terminology, adults have otherized adolescents” (Eckert, 2003 : 116).

3. Interactions et jeunes

a. Répertoire et contexte

Face aux travaux variationnistes, l'analyse des interactions, impulsée par les travaux de J. J. Gumperz et de D. Hymes, donne une place prépondérante au contexte complexe dans lequel s'inscrivent (dans son acception dynamique) les locuteurs. Avec les travaux sur le plurilinguisme, les travaux sur les jeunes, qui portent au final aussi souvent sur des situations de contacts des langues, ont largement puisé dans le champ de l'analyse des interactions. Ces travaux adoptent bien souvent une méthodologie ethnographique qui demande un travail de terrain approfondi, réunissant différents types d'analyses : quantitatives et qualitatives, à partir d'observations participantes, d'enquêtes et/ou de conversations entre groupes de pairs. Les uns comme les autres ont consolidé l'importance de la notion de « répertoire » de J. J. Gumperz (1971), autre apport essentiel de son travail.

Le répertoire verbal est constitué de *la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives*²⁶ (Gumperz, 1971 : 137). Les travaux sur les jeunes montrent en effet qu'ils n'ont pas un ensemble de formes restreint à leur situation sociale mais possèdent plusieurs formes qu'ils utilisent selon différents contextes.

La notion de *contexte* n'est néanmoins pas à considérer comme un cadre fixe mais constitué d'un ensemble souple d'éléments qui se construit et se remodèle durant les interactions, d'où la notion dynamique de *contextualization*. À ce propos, P. Auer dit :

"[...] the notion of contextualization suggests a flexible notion, a context that is continually reshaped in time. But the relationship between context and text must also be a reflexive one – i.e. one in which language is not determined by context, but contributes itself in essential ways to the construction of context." (Auer, 1992 : 21)

Avec la notion de « répertoire verbal », la notion de « *contextualization cues* » constitue une base importante des études en interaction. Travaillant particulièrement sur des conversations pluriculturelles, J. J. Gumperz met en avant les interprétations erronées de formes linguistiques causant des micro-incidents entre les participants. Ces phénomènes, qui permettent de modeler le contexte et éclairent les différentes « variétés » comme les différentes représentations sociales, sont ce qu'il nomme les « *contextualization cues* ».

J. J. Gumperz se penche sur les situations d'incompréhensions causées non pas par une

²⁶ Traduction de l'auteur.

« mauvaise maîtrise » du code linguistique mais par des interprétations différentes des formes qui le composent. Savoir s'adapter au style discursif signifie de pouvoir le comprendre, l'interpréter et de l'utiliser.

J. J. Gumperz présente une *inférence* à deux niveaux d'analyse du procès interprétatif :

"It is useful to distinguish between two levels of inference in analyses of interpretative processes : (a) global inferences of what an exchange is about and what mutual rights and obligations apply, what topics can be brought up, what is wanted by way of a reply, as well as what can be put into words and what is to be implied, and (b) local inferences concerning what is intended with any one move and what is required by way of a response." (Di Luzio & Prevignano, 2003)

Ces différents aspects reposent sur un ensemble de valeurs partagées (ou assumées comme telles) par les interactants. On y retrouve ainsi l'importance de la construction et de la séquentialité de l'interaction comme elle a pu être mise en avant dans les travaux d'E. Goffman notamment. E. Goffman envisage aussi un ensemble de normes et de conventions partagées qui permettent de saisir l'ordre de l'interaction. Avec E. Goffman, on voit par ailleurs apparaître tout un champ d'études interactionnistes se penchant sur la *figuration*, soit la façon dont on se présente à l'autre selon ce qui est attendu dans la situation, abordée de différentes manières. Le *cadre* d'E. Goffman se rapproche ainsi du *contexte* de J. J. Gumperz, ensemble de valeurs partagées ou *sens commun* et il y ajoute une dimension dynamique en parlant de *framing* (en relation à *frame*) (Goffman, 1973). Cependant, contrairement à J. J. Gumperz, il ne s'intéresse pas à l'interculturel, E. Goffman montre ainsi comment les malentendus peuvent être évités par différents moyens de *figuration* au sein d'interactions entre individus partageant un même *cadre* de références.

Ces études tiennent principalement en compte le rôle du chercheur interprétant, lui-même partageant un ensemble de connaissances avec les individus qu'il étudie, même si l'accès à ces connaissances n'est pas envisagé de la même façon : connaissances en amont comme pour les interactants pour E. Goffman ou à la suite d'un travail de terrain pour J. J. Gumperz.

Avec la question d'ordre social, on voit notamment des travaux sur les relations de pouvoir qui se construisent en interaction et qui, si elles se basent sur des conventions d'ordre général n'en sont pas une transposition stricte. Des chercheurs comme R. Vion (1996 : 20), dans une approche ethnométhodologique inspirée d'E. Goffman, envisagent d'ailleurs un ordre construit par les interactants

« qui n'est ni isomorphe, ni subordonné à celui impliqué par la relation sociale. Ces deux ordres ne sont cependant pas autonomes : ils dépendent l'un de l'autre sans jamais se trouver, l'un vis-à-vis de l'autre, dans une relation unidirectionnelle de subordination. Une telle attitude conduit à postuler que, si l'ordre social préexiste à toute interaction particulière, la mise en œuvre de la relation sociale, dans la mesure où elle s'articule à une relation interlocutive, entraîne une production et non une simple reproduction du social. »

« Nous partons également de l'idée goffmanienne selon laquelle ce sont les sujets qui, par leurs attitudes et leurs productions langagières, « définissent » les situations dans lesquelles ils communiquent. Cette idée débouche sur la position ethnométhodologiste voulant que les sujets ne soient pas les simples applicateurs d'un ordre préétabli mais contribuent, par leurs actions quotidiennes et leurs « conversations », à construire l'ordre social effectif. Ces activités de définition, qui ne sont pas pleinement conscientes, permettent aux sujets de négocier les types d'interactions au sein desquels ils évoluent (conversation, discussion, consultation, transaction de service, réunion, cours, etc.) » (Ibid. : 22)

Le partage des valeurs sociales permet notamment des *mises en scène* dans les interactions notamment par le biais de changement de variétés ainsi que des négociations de rapports qui passent aussi bien par les variétés que par les différents actes de langage.

b. Deux exemples de construction sociale en interaction chez les jeunes

Les deux exemples que je présente ici ne sont certes pas entre membres d'un même groupe de pairs, il s'agit en effet de rapports asymétriques, mais ils mettent bien en relief les processus d'analyse et les phénomènes interprétatifs.

M. Auzanneau et M. Leclère-Messebel réalisent une étude à partir de données recueillies dans un centre de formation pour jeunes en banlieue parisienne (ateliers de formation de la Protection Judiciaire de la Jeunesse). Alors que l'objectif de l'étude était d'analyser l'utilisation de formes linguistiques socialement stigmatisées pouvant faire obstacle à leur insertion professionnelle, elles remarquent que ces jeunes possèdent en réalité des compétences communicationnelles (D. H. Hymes, 1984) qui leur permettent d'adapter les usages selon leurs partenaires et la dynamique de l'interaction (Auzanneau & Leclère-Messebel, 2007)²⁷. Les formes considérées comme « jeunes » apparaissaient lors de rares échanges ludiques ou de connivence entre pairs,

²⁷ Je précise que M. Auzanneau et M. Leclère-Messebel s'appuient sur un ensemble d'éléments linguistiques de tous les niveaux du système, des éléments discursifs et sur l'organisation interactionnelle qui constituent un style.

ou lors de rares moments d'altercations entre stagiaires, donc dans des rapports conflictuels. L'ensemble des interactions analysées était donc peu marqué par ces formes et les participants semblaient plutôt converger vers l'usage de formes de français courant ou familier. Les auteures montrent comment la variation est due aux différentes *places* co-construites par les participants lors de l'interaction. Le rapport de *places* fait référence aux travaux de R. Vion que lui-même emprunte à F. Flahault²⁸. R. Vion considère en effet qu'en parlant, on occupe une ou plusieurs places déterminées et qu'on assigne simultanément une ou plusieurs places corrélatives à notre partenaire. Il explique qu'on communique en construisant forcément une relation sociale qui s'exprime par ce rapport de places qui implique par ailleurs un « *positionnement respectif des images identitaires* » (Vion, 1992 : 80).

M. Auzanneau et M. Leclère-Messebel montrent, à travers l'extrait d'un échange entre un formateur de cuisine et des stagiaires, comment les faits linguistiques évoluent au fil de l'interaction selon les différentes places construites : le formateur utilise par exemple des injonctifs. Cela témoigne notamment de la maîtrise des normes d'interaction et « *des rituels liés à ces espaces institutionnels permet[tant] aux interactants d'ajuster leurs conduites linguistiques à la situation* ». L'un des stagiaires tente un rapprochement vers le formateur, tout en maintenant la relation hiérarchique en proposant d'essayer une autre recette, il utilise alors un « on » inclusif et un vocabulaire légèrement plus familier. Elles présentent un autre extrait de la même rencontre où le formateur s'en est allé et les stagiaires se retrouvent entre pairs et actualisent alors « des aspects identitaires liés à leur appartenance à des groupes sociaux et générationnels » en utilisant des formes argotiques (Auzanneau & Leclère-Messebel, 2007 : 4 [en ligne]).

Une autre étude réalisée par M. Candea, même si elle ne sollicite pas les mêmes approches théoriques, présente pourtant des résultats pouvant être analysés dans cette perspective. Sa recherche est effectuée dans un lycée de banlieue parisienne classé en « Zone d'Éducation Prioritaire », parmi des élèves en réussite scolaire, inscrits à un atelier de préparation à l'examen d'admission à l'Institut d'Études Politiques de Paris, où elle co-animait notamment certaines séances avec un objectif pouvant être qualifié de « prise de conscience sociolinguistique »

²⁸ « Le concept de “place”, dont la spécificité repose sur ce trait essentiel que chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse, ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport. » (Flahault, 1978) également cité par M. Auzanneau et M. Leclère-Messebel (2007 : 2)

(« variations dans les pratiques du français », « phénomènes phonétiques connotés socialement », « préjugés et attentes socialement construites », etc.) (Candea, 2012 : 4 [en ligne]). M. Candea présente dans son article des extraits d'un échange entre Ali, un élève de terminale participant à ces ateliers et présélectionné par le jury du lycée pour se présenter à l'épreuve orale de l'Institut d'Études Politiques, et trois enseignants, lors d'un examen blanc pour la préparation à l'épreuve orale. Sont en outre présents la chercheuse et deux autres élèves présélectionnés. L'examen blanc débute par une discussion libre sur un sujet d'actualité, en l'occurrence, il s'agissait des émeutes violentes ayant eu lieu quelques mois auparavant dans plusieurs villes et périphéries urbaines. M. Candea s'est focalisée sur l'analyse des consonnes palatalisées [t] et [d] devant [i] ou [y] et montre que celles-ci ont un taux relativement bas au début de l'entretien, alors qu'Ali adopte un ton plutôt journalistique et semble s'éloigner d'une identité supposée pré-assignée de jeune de banlieue notamment par son discours. Néanmoins, il échoue à l'examen lorsqu'il est forcé par les enseignants à se positionner (un enseignant lui demande s'il ressent la même chose que les jeunes de banlieues qui en ont marre des contrôles policiers) et que son débit s'accélère progressivement et que le taux de palatalisation double brusquement²⁹. M. Candea remarque :

« Ce qui est intéressant, pour cette étude, dans la réaction d'Ali, c'est qu'il a changé le taux de palatalisation au moment où il a changé de positionnement énonciatif, alors même que la situation large d'interaction est restée la même : il est toujours en examen d'entraînement, en discussion avec ses enseignants et filmé par la caméra. Ali est passé brusquement de "les jeunes" et "on" général (Ali 1, 2 et 8) à "moi-même avec mon frère" » (Ali 10). (Candea, 2016 : 7 [en ligne])

À partir de là, alors que les enseignants tentent des questions pour lui faire prendre du recul, Ali n'y arrive pas et garde ce dernier positionnement énonciatif.

Le changement de positionnement énonciatif peut être analysé comme un changement des rapports de places entre les participants tout en témoignant de la construction identitaire d'Ali. Alors qu'il était dans son rôle en tant qu'« examiné » au début de l'échange, se positionnant contre les émeutes et donc dans une distanciation face au groupe social des jeunes de banlieues et s'entraînant ainsi à une nouvelle construction identitaire imposée par le contexte, celui du futur étudiant en Sciences Po, il change de place en reconfigurant par ailleurs son identité en se rapprochant des jeunes de banlieues avec qui il partage des expériences communes et par cela, s'éloigne des enseignants et du positionnement attendu par ceux-ci de sa part. La place des

²⁹ Signalons par ailleurs un nombre important de « petits mots » « enfin », « et puis voilà », « non », « vous voyez », « voilà », etc.

enseignants change aussi dans la construction de l'interaction : d'enseignants examinateurs dans un cadre d'oral blanc (la première question de cette séquence à Ali est : « Et vous Ali, qu'est-ce que vous en pensez ? ») à une place de pouvoir renforcée. Ils exercent d'ailleurs une pression sur Ali pour obtenir sa réponse (on remarque en effet quatre interventions d'enseignants insistant sur des faits choisis pour faire réagir Ali et l'exhortation à un positionnement d'Ali sur le sujet par la question qui commence par « Est-ce que » : « Est-ce que c'est quelque chose que vous ressentez ? »). La valeur illocutoire de la question « Et vous Ali, qu'est-ce que vous en pensez ? », dans ce cadre d'oral blanc est de tester la capacité d'Ali à construire une argumentation sur un sujet d'actualité qui concerne le groupe social dans lequel il est pré-assigné (les jeunes de banlieues) et celui-ci diverge de sa position aspirée (jeunes de Sciences Po, nouvelle construction identitaire pour laquelle il est d'ailleurs en évaluation) pour rejoindre celle rejetée dans ce cadre, aussi bien par son discours que par les formes linguistiques utilisées.

Nous voyons ainsi comment les différents processus mis en jeu en interaction s'enchevêtrent et permettent d'appréhender la variation linguistique qui fait elle-même partie de cet ensemble complexe. Les traits linguistiques permettent de saisir les différentes formes associées aux situations (et parfois des variétés) qui interviennent en fonction des places co-construites qui elles-mêmes se basent sur des connaissances partagées des rituels de communications. Nous verrons que les thèmes et genres discursifs influenceront tout autant les rapports de place et la variation linguistique mais aussi aider à les comprendre.

c. Convergence des approches vers les « *pratiques langagières* »

Les études récentes et les réflexions tendent ainsi à converger vers l'analyse d'éléments d'une contextualisation à considérer comme large, tel que le souligne ci-dessous P. Auer (1992 : 4).

"In most general terms, contextualization therefore comprises all activities by participants which make relevant, maintain, revise, cancel... any aspect of context which, in turn, is responsible for the interpretation of an utterance in its particular locus of occurrence. Such an aspect of context may be the larger activity participants are engaged in (the 'speech genre'), the small-scale activity (or 'speech act'), the mood (or 'key') in which this activity is performed, the topic, but also the participants' roles (the participant constellation, comprising 'speaker', 'recipient', 'bystander', etc.), the social relationship between participants, the relationship between a speaker and the information he conveys via language ('modality'), even the status of 'focused interaction' itself."

L'interaction présente ainsi un ensemble de phénomènes intriqués dont le principal objectif est la production et l'interprétation du sens, à intégrer dans une sociolinguistique large dont les objets rassemblent aujourd'hui analyse du discours, énonciation, pragmatique. On rejoint alors au final ici l'approche de la langue en tant que praxis, « pratique langagière », mise en avant par J. Boutet et d'autres chercheurs. Ils expliquent ainsi comment la pragmatique « *dont l'objet même est de décrire le langage en tant qu'acte, en particulier grâce aux notions de performativité, d'énoncés performatifs et d'actes de langage ; dans le courant de l'ethnométhodologie, dans le courant français de la praxématique* » (Boutet & Heller, 2007 : 311) a permis de mettre en avant « l'action propre du langage ». Ainsi, une sociolinguistique critique, vers laquelle tend ces approches, « *met au centre de ses préoccupations non pas la langue comme système, ni même la société comme système ou comme structure, mais la langue comme partie inhérente des pratiques sociales* » (*Ibid.* : 310). Celle-ci semble nécessaire pour aborder l'hétérogénéité.

On est dans ce que P. Eckert considère comme la troisième vague de la sociolinguistique³⁰ :

"[...] the Third Wave focuses on the social meaning of variables. It views styles, rather than variables, as directly associated with identity categories, and explores the contributions of variables to styles. Since it takes social meaning as primary, it examines not just variables that are of prior interest to linguists (e.g. changes in progress) but any linguistic material that serves an expressive purpose. And in shifting the focus from dialects to styles, it shifts the focus from speaker categories to the construction of personae. Finally, it examines variation as part of the wider performative system of language and its meaning as part of the wider meaning system."
(page personnelle de P. Eckert : <https://web.stanford.edu/~eckert/thirdwave.html>, voir aussi Eckert, 2012)

La troisième vague s'intéresse aux *styles* qui sont associés aux catégories identitaires plutôt qu'aux *variables*. On retrouve l'idée de la *mise en scène* qui apparaît chez P. Eckert sous la construction du *persona*, ainsi que l'intégration de la variation dans le système performatif large

³⁰ La *Première vague* correspond aux travaux initiés par W. Labov et adoptent une méthodologie quantitativiste dans laquelle des variables linguistiques sont associées à des facteurs sociaux très généraux (classe sociale, âge, sexe, ethnie). Ces travaux présentent généralement les changements phonétiques courts et leur évolution en fonction de la hiérarchie socio-économique.

La *Deuxième vague* utilise des méthodes ethnographiques afin d'étudier les liens entre la variation et les configurations et catégories locales construites par les participants. Ces études présentent la signification des catégories démographiques abstraites de la première vague à un niveau plus local.

Ces deux vagues se focalisent sur des groupes appréhendés en tant que *speech community* et analysent les fonctions des traits linguistiques en tant que traits locaux/ régionaux ou dialectaux définitoires. Les variantes prennent ici le sens de *marqueurs d'identité*.

qu'est le langage.

Les interactions présentent ainsi des indexicaux qui ne consistent pas uniquement en l'association de formes à des facteurs sociaux mais en une dynamique qui s'observe à travers divers actes de langage qui permettent de percevoir différentes catégorisations sans que celles-ci signifient la même chose dans un autre contexte.

C. Les *marqueurs discursifs*

Les *marqueurs discursifs*, caractéristiques de l'oral, sont considérés comme particulièrement saillants dans les pratiques des jeunes, témoignant parfois des innovations langagières. On voit par exemple en situations de contact, la souplesse de ces éléments qui passent d'une langue à une autre et parfois même des formes construites à partir des langues en présence. Les MD connaissent aussi un vaste champ d'application même si les descriptions restent encore peu développées, notamment dans les langues orales comme les créoles. Généralement, l'objectif premier de l'analyse de ces langues étant la grammatisation (au sens de S. Auroux, 1992 : création de dictionnaires et de grammaires), on accorde, suivant une tradition structuraliste, peu d'importance à ces phénomènes discursifs.

1. Les *marqueurs discursifs* caractéristiques des pratiques jeunes ?

Les *marqueurs discursifs* (dans une acception large qui sera développée par la suite) apparaissent dans les représentations générales comme caractéristiques des pratiques jeunes, apparentées à un « mauvais parler » ou considérés comme des « *tics de langage à proscrire pour le bien de l'humanité* »³¹. Pourtant, des études attestent qu'un usage élevé de MD marque au contraire une maîtrise avancée de la langue et des normes communautaires (Sankoff et al., 1997). Les MD sont en tout cas fréquents dans le parler ordinaire.

Pour G. Andersen (2001), qui propose une étude quantitative variationniste sur des analyses

³¹ Paru dans un article du *Figaro*, octobre 2016 sous le titre « 10 tics de langage à proscrire pour le bien de l'humanité » : « “Tu vois” “J'avoue”, “wesh”, “trop”... abandonnons ces fioritures sans queue ni tête qui saturent nos phrases à défaut d'y ajouter des idées. Préférons la simplicité et épurons notre syntaxe. Nul besoin de couper ses phrases de “hmm” et autres tics inutiles pour maintenir le contact avec votre interlocuteur, si votre sujet est intéressant il se suffira à lui-même. »

pragmatiques d'un ensemble de « *pragmatic markers* » en anglais, le facteur de l'âge n'est pas pertinent et ses résultats montrent surtout une différence dans les usages des termes et des fonctions pour lesquelles ils sont utilisés. Par exemple, le MD *innit/is it not* (« pas vrai ? ») n'apparaît pas chez les adultes et, alors que le MD *like* (« genre ») est présent chez les adultes (mais en moindre quantité) et chez les jeunes, il recouvre moins de fonctions chez les adultes.

Si on peut remettre en question la validité de la comparaison entre les occurrences chez les jeunes et chez les adultes dans son étude puisque les données ethniques et le lieu de résidence des adultes ne sont pas clairement précisés comme pour les jeunes et que cela pourrait avoir une incidence sur les résultats, il s'agit d'une base intéressante à creuser.

D'ailleurs, K. Beeching (2010), qui travaille sur la co-variation des marqueurs aussi bien en anglais britannique qu'en français de France, fait les mêmes observations que G. Andersen. Pour son étude, en plus de l'âge (ses locuteurs ont de 7 à 88 ans), du niveau d'études et du sexe, K. Beeching propose une analyse factorielle selon trois règles de politesse postulées par R. Lakoff³² à savoir : « *normal/déférent* », « *moderne/camaraderie* » et « *tradition/formalité* ». Le facteur « *normal/déférent* » correspond à une façon non marquée d'être poli et se caractérise par l'usage de *quand même*, *hein*, *si vous voulez* et *bon*. Le facteur « *moderne/camaraderie* » est « *associé à des valeurs sociolinguistiques peu valorisées, plutôt masculines, mais qui assurent une solidarité entre les locuteurs* », il est marqué par une fréquence élevée du MD *quoi*. Le facteur « *tradition/formalité* » correspond à « *un mode de politesse qui évite les marqueurs d'hésitation et qui est associé à des contextes didactiques dans lesquels le locuteur est placé dans un rôle d'expert ou de "professionnel". Dans ces contextes, les locuteurs emploient c'est-à-dire mais évitent hein et quoi* » (Beeching, 2010 [en ligne]). Son analyse révèle une importance significative du facteur « *moderne/camaraderie* » chez les jeunes.

« *Camaraderie* » ne concerne pas forcément ici un échange entre amis (ou individus ayant un rapport construit par un partage d'expériences communes à partir notamment d'un certain nombre de rencontres), il s'agit dans son étude d'une forme de socialisation culturelle (Beeching, 2002). Deux individus ne s'étant jamais vus auparavant peuvent ainsi avoir un échange marqué par le facteur « *moderne/camaraderie* ». Les marqueurs de « *camaraderie* » ne donneraient donc aucune information pertinente sur la relation pré-existante à l'enregistrement entre les interactants. L'une de ses questions est notamment de savoir s'il s'agirait de marqueurs spécifiques aux jeunes ou si l'usage de ces MD indiquerait un

³² Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Oxford University Press.

changement linguistique en cours (et par conséquent un changement de rapports sociaux). On peut regretter que les questions du contexte et de la co-construction des rapports durant le déroulement de l'interaction restent peu développées, peut-être que ces questions auraient été abordées autrement si ses analyses incluaient des conversations et non uniquement des entretiens.

Dans sa thèse sur le discours rapporté dans les interactions ordinaires, A. Moreno (2016) questionne d'ailleurs le facteur de la *proximité* dans l'utilisation de particules d'amorce et d'extension qui balisent le discours rapporté dans des interactions ordinaires entre jeunes. Si la tranche d'âge abordée est plus restreinte que celle de K. Beeching (ses locuteurs appartiennent à un vaste groupe de jeunes), elle observe quand même des disparités dans les usages. Elle remet aussi en question une approche par âge notamment à cause de son caractère essentialiste et du fait que celle-ci ne serait pertinente que pour une partie minime de ses résultats. Contrairement à K. Beeching, A. Moreno s'interroge sur les rapports entre les interactants et notamment les rapports qui se construisent ou se mettent en place durant certaines interactions. Elle se base sur des données orales et écrites. Elle montre comment le continuum *proximité / distance* qu'elle cherche à établir comme facteur trouve ses limites dans le fait que des personnes peuvent se sentir proches sans forcément partager des savoirs communs. Elle adopte alors le concept de *communauté de pratiques* de P. Eckert (2000) qui « *présente l'avantage d'associer la relation entre interactants (proximité/distance qui repose sur des savoirs partagés) et les variations intra-individuelles (c'est-à-dire la faculté de tout locuteur d'adapter sa façon parler à son auditoire et à la situation)* » (Moreno, 2016 : 308). Ce facteur permet d'expliquer les rapports intra-groupeux qui favorisent certains genres de discours qui influent sur la présence de ces particules d'amorce/d'extension.

On peut supposer que si l'âge semble être un facteur pertinent dans les représentations, c'est que certaines formes sont spécialement saillantes chez les jeunes, et étant parfois stigmatisées (comme pour les emprunts à l'arabe en France), elles sont particulièrement mises en évidence. L'accumulation de ces formes stigmatisées donne par ailleurs une impression de fréquence élevée. Les études tendent cependant à montrer que l'âge n'est pas le facteur le plus pertinent étant donné la multiplicité des facteurs à prendre en considération. On peut retenir qu'outre l'âge, la relation entre les interactants et les types de MD sont des éléments à envisager.

2. Les marqueurs discursifs et les situations de contact des langues

a. Transferts de MD chez les jeunes

Les transferts de MD entre les différentes langues en contact est un phénomène récurrent que certains chercheurs présentent comme universel. Ils ont particulièrement été mis en avant dans les études sur les caractéristiques structurales induites par les contacts (Maschler, 2000a ; Matras, 2000) ou dans une approche d'apprentissage/acquisition (Sankoff et al., 1997). Dans les études sur les pratiques urbaines chez les jeunes, ils sont surtout étudiés dans un ensemble d'emprunts lexicaux ou de caractéristiques plus larges et non de façon isolée. On retrouve par exemple le relevé d'emplois de MD arabes *inchalla*, *walla* chez les jeunes (Bachmann & Basier, 1984 ; Gadet & Guerin, 2016).

A. Moreno présente par exemple dans sa thèse l'usage de *wesh* et *zaama* (ou aussi écrit *zarma*), empruntés à l'arabe, en particules d'amorce du discours rapporté (les autres fonctions ne sont pas étudiées) qui lui permet de soutenir son hypothèse selon laquelle la présence de certains types de MD est fortement liée au fait d'appartenir à la même *communauté de pratiques*. L'ensemble des éléments lexicaux empruntés aux différentes langues, ne se résumant pas aux MD, a souvent été pointé du doigt, marquant une « mauvaise influence » des langues de l'immigration mises à tort dans la « bonne maîtrise » de la norme française. Cependant, les études récentes tendent à montrer que ces emprunts font plutôt partie d'un ensemble de caractéristiques propres à un certain *sociolecte* jeune (de groupes de jeunes de banlieues en tout cas), marqué entre autres par des néologismes et des usages créatifs. Concernant ces emprunts, F. Gadet et E. Guerin disent :

« [...] ils ne sont pas à comprendre d'abord comme des manifestations d'identité « ethnique » (réelle ou fantasmée), mais ils indexent l'appartenance à un groupe de locuteurs du français, les jeunes, dont les normes autorisent des formes non standard et innovantes, produits de la « distorsion » de formes attestées (par exemple, le verlan), de la créativité de formes inédites ou du détournement de formes provenant d'une autre langue ou propres à d'autres groupes de locuteurs (comme le vieil argot). » (Gadet & Guerin, 2016)

Ces emprunts soulèvent des questionnements identitaires, et liés aux sociolectes urbains en France, on y verrait plus quelque chose de l'ordre d'une identité groupale de jeunes de quartiers défavorisés plutôt qu'une quelconque revendication ethnique. Intégrés à un ensemble de caractéristiques langagières, ils font partie du répertoire d'un groupe qui se caractérise par son

hétérogénéité ethnique (on trouve des emprunts aux langues africaines, créoles, etc.) liée à une certaine catégorie sociale défavorisée, distincte du groupe dominant. Les spécificités ethniques de ces emprunts s'estomperaient en interaction.

Le concept de *crossing* de B. Rampton peut alors être questionné pour les cas de France. B. Rampton propose en effet la notion de *crossing*, à partir d'une analyse des banlieues londoniennes, pour présenter les emprunts à des langues par des individus qui ne sont pas considérés comme membres du groupe associé à la langue empruntée :

"Language crossing involves code alternation by people who are not accepted members of the group associated with the second language that they are using (code switching into varieties that are not generally thought to belong to them). This kind of switching involves a distinct sense of movement across social or ethnic boundaries and it raises issues of legitimacy which, in one way or another, participants need to negotiate in the course of their encounter." (Rampton, 1995 : 485)

F. Gadet et E. Guerin (2016 : 7) expliquent qu'il ne s'agit pas tant de phénomènes pouvant être catégorisés comme du *crossing* ou *code-switching* :

« En effet, en écoutant les informateurs, il apparaît que l'usage de termes d'origine étrangère ne relève le plus souvent pas de phénomènes de code-switching ou de crossing, qui impliqueraient la conservation de leur valeur « ethnique » initiale. Des termes comme wesh ou zaama, employés fréquemment par des informateurs sachant l'interlocuteur arabophone (ou ayant un rapport avec l'arabe), peuvent dans un même discours relever du code-switching ou constituer des marqueurs discursifs d'une certaine forme de français, le « parler jeune ». En ce cas, wesh ou zaama employés par des non-arabophones n'illustreraient du crossing que si les locuteurs n'appartiennent pas au groupe des jeunes. »

b. Les marqueurs discursifs et le *code-switching*

Si les innovations langagières chez les jeunes justifient les études sur le changement linguistique à partir des pratiques de jeunes, des travaux sur les MD chez les jeunes en situation de contact dans une telle perspective n'apparaissent pas. Mon travail ne se situe pas dans une perspective de changement linguistique mais les réflexions concernant les types de contact, prenant en considération les effets pragmatiques des alternances de langues méritent que l'on s'y attarde.

Les travaux menés au Canada entre autres par C. Petras (2016) et G. Chevalier (2010) par exemple ne se focalisent pas sur les jeunes. C. Petras travaille sur un corpus d'émissions de

radios communautaires en Acadie. Elle situe son étude dans une perspective de contact de langues et de changement linguistique et choisit une approche communicative et fonctionnelle pour son analyse des MD qui passent du français à l'anglais et inversement. Pour les besoins de son analyse, elle se base sur des couples de MD qu'elle considère, à partir du sens de base, comme équivalents, appartenant *a priori* aux deux langues différentes en contact, le français et l'anglais. Certains MD anglais qu'elle analyse ne trouvent pas d'équivalents français. Bien que les couples de MD ne semblent pas se compléter ou se spécialiser dans des fonctions, elle explique qu'il ne s'agit pas non plus exactement de doubles emplois. Elle relève en fait des valeurs pragmatiques du *code-switching* (en référence aux travaux de J. J. Gumperz³³) lorsque « le MD anglais surgit à des endroits qui exigent des mécanismes de mise en relief, ainsi qu'à des endroits de coexistence des deux MD dans les deux langues respectives dans un contexte proche » (*ibid.* : 278), ces occurrences marquent alors des contrastes. Elle n'y voit pas une forme de parler bilingue correspondant à une norme communautaire mais considère qu'il s'agit d'un phénomène de changement linguistique qui « se produit de façon isolée chez plusieurs individus, suite à un même comportement face à la situation de contact linguistique » (*ibid.* : 280). Pour elle, on est face à un *language mixing*³⁴ (Auer, 1999).

On peut éventuellement se demander si cette observation n'est pas liée à la constitution de son corpus, évidemment construit en fonction de son objectif de départ, à savoir l'analyse du changement linguistique. Son objectif influe sur la notion de « groupe » dont il est question ici : les locuteurs étudiés appartiennent à une même communauté linguistique liée par une histoire socio-culturelle commune. Il s'agit là d'un groupe large, bien que minoritaire. Les membres, s'ils appartiennent à un même réseau, sont difficilement envisageables comme une *communauté de pratiques* à proprement parler. En effet, les seules participations aux émissions de radios communautaires ne suffisent pas à mon sens pour les constituer en tant que tel. Il ne s'agit pas d'un rassemblement autour d'une activité qui leur permet de développer des pratiques

³³ J. P. Blom et J. J. Gumperz (1972) distinguent le *code-switching situationnel* (alternance lors de changement de situation, d'activité ou d'interlocuteur, tout changement intervenant dans le contexte) du *code-switching métaphorique* (alternance en vue d'effets communicationnels sans changement dans le contexte) (Mondada, 2007 : 174)

³⁴ P. Auer propose de considérer les trois types de phénomènes induits par les contacts de langues : le *code-switching* (CS), le *language mixing* (LM) et le *fused lect* (FL) sur un continuum allant du CS vers le FL.

Le CS est la juxtaposition de deux codes perçue par les interactants comme des événements localement significatifs.

Le LM est caractérisé par une fréquence élevée d'alternances qui empêche une catégorisation des langues en contact, malgré une matrice langagière repérable. Le LM perd la force pragmatique du CS.

La différence entre le LM et le FL est de type grammatical. Alors que la juxtaposition de deux langues est possible dans le LM mais pas obligatoire, le FL présente des alternances obligatoires dans l'une ou l'autre langue pour certains constituants. Le FL n'a pas non plus de force pragmatique. Il s'agirait d'une sorte de « grammaticalisation ». (Auer, 1999)

communes (dont une pratique langagière commune) mais au contraire, il s'agit d'espaces dont l'objectif est de maintenir la cohésion du groupe communautaire, et par cela, la vitalité de la communauté linguistique : C. Petras y observe d'ailleurs un encouragement implicite du vernaculaire.

Ainsi, une entrée sous une autre forme de « groupe » aurait pu aboutir à des observations différentes, c'est-à-dire qu'il y a peut-être des usages qui se construisent au sein de communautés se rassemblant autour d'autres types d'activités.

Y. Matras (2000) et Y. Maschler (2000a ; 2000b) qui s'intéressent aussi au changement linguistique, abordent les MD selon une perspective bilingue et s'interrogent aussi sur les notions de P. Auer de *code-switching*, *code-mixing* et *fused lects*.

Pour Y. Matras, la motivation de l'alternance de langues des MD est cognitive et non stratégique. Ces usages marquent des *fused lect*, le MD différent de la dominance linguistique n'est pas perçu comme un élément étranger (Matras, 2000 : 511). Les locuteurs bilingues réduiraient inconsciemment leur charge cognitive et supprimeraient alors les options linguistiques spécifiques qui leur sont disponibles en automatisant le choix des expressions. Cette motivation cognitive prévaut pour lui sur les contraintes sociales et communicatives du discours. Cependant, comme le souligne Y. Maschler, cette hypothèse ne fonctionne que lorsque les équivalents dans les deux langues ne sont pas tous les deux utilisés au même moment³⁵ (Maschler, 2000a).

Je souligne que s'il se situe aussi dans une approche conversationnelle, Y. Matras va au-delà en admettant que le *fused lect*³⁶ en soi constitue une stratégie conversationnelle faisant partie de différents types de phénomènes de contacts. Identifier le type de phénomène nécessite alors pour lui une analyse combinée discursive/fonctionnelle/structurale (*Ibid* : 506). Son approche diffère aussi des autres études puisqu'il ne se focalise pas sur deux langues en particulier ou un

³⁵ Cette hypothèse ne s'adapte pas par exemple à mon corpus puisqu'on retrouve l'usage des équivalents dans les deux langues chez les mêmes locuteurs et parfois dans des contextes similaires.

³⁶ À côté du phénomène structural, induit par le contact de langues, de "*fusion*", Y. Matras présente les phénomènes de "*integration*", de "*differentiation*" et de "*convergence*".

Le principe de *integration* réfère à l'adaptation de parties d'un système externe B dans le système A qui reçoit.

Le principe de *differentiation* est un choix stratégique d'éléments du système B dans le système A, il exploite le contraste entre les deux systèmes. Alors que l'*integration* est caractérisé par l'adaptation de ces éléments quasi en tant que constituants du système A, le principe de *differentiation* se base sur la juxtaposition des deux systèmes.

Le principe de *convergence* est la restructuration mutuelle de deux ou plusieurs langues qui facilitant les compromis dans leurs structures. Il permet des opérations de traitement en maintenant l'indépendance de chaque système. Le principe de *convergence* se distingue de celui de *fusion* en ce que le principe de *fusion* est un ensemble dans lequel les systèmes ne sont pas vus comme séparés et concerne une classe particulière d'éléments. (Parties traduites de Matras, 2000 : 506, 508, 509)

groupe de locuteurs mais présente le cas de plusieurs couples de langues en contact pour étayer son hypothèse.

Contrairement à Y. Matras, Y. Maschler observe un usage des MD selon un principe de *differentiation* dans le contact entre hébreu et anglais. Son corpus offre une dimension diachronique puisqu'elle compare les usages de deux locuteurs à 12 ans d'écart. Les changements de langues des MD fonctionnent pour elle comme des *indices de contextualisation* (*contextualization cues* de Gumperz, 1982).

Outre l'alternance des MD, Y. Maschler se penche sur les alternances autour des MD, elle observe dans son corpus que 95% des MD apparaissent à des endroits de changement de cadrage (« *frame shift* » de Goffman, 1981) et 42% de ces changements de cadrage présente l'utilisation d'au moins un MD.

Pour V. De Rooij (1996), qui travaille, lui, sur les usages quasi exclusifs de MD français dans les conversations bilingues shaba swahili/français, le facteur le plus pertinent de la variation des MD est le rôle de ceux-ci dans la cohésion et cohérence discursive. Lorsqu'un MD utilisé est emprunté, il marquera un fort contraste et sera d'autant plus saillant.

“Since the language of morpho-syntax in Shaba Swahili/French discourse is Shaba Swahili, French markers stand out more clearly and have a higher contrastive value than their Shaba Swahili counterparts. Hence, French discourse markers are used instead of their Shaba Swahili equivalents. The importance of increasing contrastiveness as a way of maximizing saliency is evident from the fact that French markers are predominantly accompanied by pauses and/or prosodic cues, and from the fact that they predominantly occur in all-Shaba Swahili contexts, that is, they are followed and preceded by Shaba Swahili material in the majority of cases.” (Rooij de, 2000 : 447)

V. De Rooij (ibid.) considère ainsi, comme Y. Maschler, que l'utilisation des MD français dans un contexte shaba swahili fonctionne comme des *indices de contextualisation* particuliers :

“As a special kind of contextualization cues (cf. Gumperz, 1982), creating and strengthening cohesion and coherence, discourse markers need to be as salient as possible.”

L'alternance de codes intervenant au niveau du MD est donc lui-même considéré un indice de contextualisation. J. J. Gumperz (1982) utilise la notion d'indices de contextualisation pour conceptualiser le CS. Le CS contribuerait ainsi à la construction du sens de ce qui est énoncé. Le fait que ces indices « exploitent des éléments de la langue qui n'ont pas une valeur

référentielle propre, comme la prosodie, le CS, le *style-shift*, les gestes, etc. » (Mondada, 2007 : 174) justifie l'hypothèse des MD en tant que tel.

Compte tenu de la fréquence de ces usages, ces MD français pourraient être considérés aujourd'hui comme des emprunts dans le sens de S. Poplack³⁷ : plus un MD différent de la langue du contexte est employé, plus il perdrait sa force de contraste octroyée par l'alternance. Mais V. De Rooij assure que les termes français gardent une part de « francité » qui les empêche de faire totalement partie du lexique shaba swahili. Cette fréquence élevée apparaît pour lui comme l'incidence d'une situation où les alternances codiques sont globalement fréquents (Rooij de, 2000 : 464).

Ce panorama non exhaustif marque la spécificité de chaque situation, liée aux perspectives de l'étude et ainsi au corpus analysé. Tous les MD ne varient en outre pas de la même façon, certains sont plus intégrés que d'autres. Cependant, ces études s'accordent sur le fait que la séparation des langues ne s'évalue pas uniquement par le système mais intègre une valeur pragmatique des alternances. Il est ainsi nécessaire d'estimer « l'effet produit » en interaction afin de saisir la variation des MD.

Hormis l'étude de C. Petras, mais cela est peut-être dû au format des études (thèse pour elle, articles pour les autres), on peut regretter que les relations sociales plus larges entre les interactants et dans lesquelles ils s'inscrivent (les rapports de force entre les langues ainsi que les positions des locuteurs face aux langues) aient été globalement négligées alors que celles-ci influencent pourtant les alternances de façon générale comme on a pu le voir plus haut.

3. Les *marqueurs discursifs*, de quoi parle-t-on ?

Les nombreuses dénominations « *petits mots* », « *particules énonciatives* », « *marqueurs pragmatiques* », etc. et le nombre d'approches (pragmatique, énonciation, analyse du discours, analyse de la conversation, plus récemment la syntaxe ou grammaire de l'oral, etc.) témoignent de la richesse de l'analyse des MD. Les différentes approches ne parviennent cependant ni à trouver une définition commune, ni à se mettre d'accord sur un ensemble délimité des MD.

Étant donné que les MD constituent l'objet de mon analyse et que délimitation de mon objet a été réalisée au fil de mon analyse, je ne présenterai ici que quelques points de divergence entre

³⁷ Poplack, S. (1988). « Conséquences Linguistiques Du Contact Des Langues : Un Modèle d'analyse Variationaliste », *Langage et Société* 43(1): 23-48.

les études qui ont posé des difficultés lors de mon analyse.

a. Les « *petits mots* » de V. Traverso (1999)

Je me suis d'abord basée sur une définition suffisamment large des « *petits mots* », rencontrée dans les travaux de V. Traverso (1999 : 48), qui laissait une opportunité à d'éventuels approfondissements. Cette dénomination des « *petits mots* », dans ma position initiale de profane, me convenait en outre parce qu'elle ne fait pas explicitement référence à un cadre théorique particulier. Cependant, les fonctions présentées ont vite été insuffisantes pour ma description puisqu'elles se focalisent sur l'aspect interactionnel sans préciser les portées énonciatives et pragmatiques qui ont été nécessaires à mon travail. Ce n'est qu'en avançant dans mes analyses que j'ai choisi le terme « *marqueurs discursifs* », moins vague et correspondant mieux à ce que montraient mes résultats, situant ainsi mon étude dans le cadre de D. Schiffrin (1987).

V. Traverso, travaillant sur les interactions, s'intéresse à l'analyse conversationnelle, la pragmatique, la multimodalité, notamment dans des situations interculturelles. Elle divise les « *petits mots* » en différentes catégories selon leurs fonctions, d'un point de vue interactionnel (Traverso, 1999 : 45 - 49). Le tableau ci-dessous récapitule le classement qu'elle établit :

TABLEAU 1.2 – Récapitulatif du classement des « *petits mots* » de V. Traverso (1999 : 45 - 49)

Indication de la structure globale de l'interaction	Manifestation de la co-construction	Marquage de la production discursive	Articulation des énoncés
<p>Les « <i>ouvreurs</i> » introduisent un échange en rupture avec ce qui précède</p> <p><i>Exemples :</i> « tiens » ; « à propos » ; « alors »</p>	<p>Les « <i>marqueurs phatiques</i> » appellent une manifestation d'attention de la part de l'interlocuteur</p> <p><i>Exemples :</i> « tu sais » ; « tu vois »</p>	<p>Les « <i>marqueurs de planification</i> » par lesquels le locuteur indique la trame de son discours</p> <p><i>Exemples :</i> « donc » ; « (et) puis » ; « alors »</p>	<p>Les « <i>connecteurs</i> » ou « <i>opérateurs</i> » interviennent tant au niveau de l'échange qu'au niveau de l'intervention et marquent par exemple l'articulation d'un argument à un contre-argument, d'un argument à une conclusion »</p> <p><i>Exemples :</i> « mais » ; « donc » ; « alors » ; « pourtant »</p>
<p>Les « <i>conclusifs</i> » par lesquels le locuteur marque la fin d'un échange ou d'un thème</p> <p><i>Exemples :</i> « enfin » ; « bon ben » ; « de toute façon »</p>	<p>Les « <i>marqueurs de recherche d'approbation discursive</i> », proches des phatiques mais sont orientés vers les contenus et la recherche d'accord</p> <p><i>Exemples :</i> « hein » ; « n'est-ce pas »</p>	<p>Les « <i>marqueurs de reformulation</i> signalent l'opération même de mise en mots »</p> <p><i>Exemples :</i> « c'est-à-dire » ; « enfin » ; « quoi » ; « bon »</p>	
<p>Les « <i>ponctuants</i> » servent d'appui au discours</p> <p><i>Exemples :</i> « bon » ; « bon ben » ; « voilà » ; « quoi »</p>			

Je précise que l'ouvrage sur l'*Analyse des conversations* (1999) dont est tirée la présentation des « *petits mots* » de V. Traverso n'ayant pas pour objectif principal de définir les MD, il ne s'agit donc que d'un aperçu et non d'un travail détaillé sur la question³⁸. Servant d'ouvrage introductif aux analyses d'interactions, les quelques points de divergence que je présenterai ici n'y trouvent par ailleurs certainement pas leur place, la présentation de ce tableau sert ici de prétexte pour le développement qui suit.

³⁸ J'aborderai d'autres travaux de V. Traverso où l'approche des MD est plus avancée comme son article avec S. Bruxelles (2001) « Ben : apport de la description d'un "petit mot du discours" à l'étude des polylogues. » *Marges Linguistiques* n°2 : 38-55.

b. La délimitation des MD

L'une des premières difficultés est que les MD ne constituent pas une classe fermée. Plusieurs types d'éléments, appartenant à différentes parties du discours, peuvent prendre ce rôle. Le tableau précédent montre qu'on y trouve aussi bien adverbes que connecteurs ou adjectifs mais aussi des expressions nominales ou verbales. Dans le numéro de la revue *Langue Française* consacré aux marqueurs discursifs, paru en 2007, G. Dostie et C. D. Pusch (2007 : 3) relèvent quelques points sur lesquels portent les réflexions au niveau de la grammaire et de la sémantique :

- la taille du MD : « *un MD doit-il forcément être court (voire monosyllabique)* » ?
- le lien qu'établit le MD entre les différents éléments : « *Doit-il indiscutablement établir une connexion entre des éléments sémantiques et/ou contextuels ?* »
- « *Les interjections forment-elles une classe distincte des MD ?* »

Ils proposent la délimitation générale des MD suivante :

- *Les MD appartiennent aux classes mineures et ils sont morphologiquement invariables.*
- *Ils ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés et c'est pourquoi leur présence ou leur absence ne modifie pas la valeur de vérité des énoncés auxquels ils sont joints.*
- *Ils ont tendance à constituer des unités prosodiques indépendantes, si bien qu'ils sont en général extérieurs à la structure de la phrase.*
- *Ils sont optionnels sur le plan syntaxique, c'est-à-dire que, dans les cas où ils sont joints à un énoncé, leur absence n'entraîne pas une agrammaticalité. De plus, ils n'entrent pas dans une structure argumentale et ils peuvent occuper différentes positions par rapport à un énoncé, s'ils ne sont pas utilisés comme mots-phrases.*
- *Ils jouent un rôle au-delà de la phrase et ils relèvent de la macro-syntaxe du discours (Blanche-Benveniste 1997)³⁹. (Dostie & Pusch, 2007 : 3-4)*

C'est notamment d'après ces éléments que H. L. Andersen montre comment les propositions verbales d'un point de vue morpho-syntaxique « *je pense, je crois, je trouve* » ou « *tu sais/vous savez, tu vois/vous voyez* », souvent considérées comme des « incises », peuvent agir comme MD. Il s'agit en effet de formes figées, qui ne régissent pas d'autres membres de la phrase (Andersen, 2007).

Cependant, G. Dostie et C. D. Pusch soulignent les difficultés que pose cette liste dont les

³⁹ Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Éditions Ophrys.

critères ne peuvent être considérés comme définitifs. Par exemple, les adverbes appartiennent aux classes majeures et peuvent entrer dans une structure argumentale (ils donnent l'exemple de « *-er gentiment* »), ils n'entreraient donc pas dans la classe des MD. Mais pourtant, ce n'est pas le cas de tous les adverbes, et on peut ajouter ni dans toutes les circonstances. Ils expliquent que les classes grammaticales ont des frontières floues et que « le phénomène de la migration d'une classe à l'autre est toujours possible et, même, fréquent » (Dostie & Pusch, 2007 : 4).

On remarque d'ailleurs qu'une part importante des travaux sur la variation des MD portent sur le changement linguistique et présentent ainsi les phénomènes de « désémantisation » ou de « pragmaticalisation » : les MD sont considérés comme ayant une fonction de base selon leur appartenance grammaticale de départ (autant que celle-ci puisse être délimitée) et se chargent d'une fonction discursive. M. Secova (2015) présente par exemple le cas de désémantisation de *genre* dans son emploi discursif en tant que particule d'amorce du discours direct chez les jeunes. À partir de locutions plus longues telles que « *de ce genre, du genre, ce genre de, le genre de* », on observe une extension pragmatique qui a été accompagnée d'une désémantisation (perte de contenu propositionnel) du terme *genre* « *qui possédait – en tant que substantif – une signification plus exacte* ». Cependant « *genre dans ses emplois innovants remplit davantage des fonctions subjectives* » (Secova, 2015 : 8).

En ce qui concerne les « *connecteurs* », les travaux montrent qu'on peut parfois difficilement observer le degré d'intégration syntaxique. Pour J.-C. Anscombe et O. Ducrot (1977) ou O. Ducrot et *al.* (1980), qui travaillent en pragmatique dite « intégrée », dans laquelle les MD sont intégrés à la structure de la langue et servent à marquer les enchaînements discursifs et les stratégies argumentatives du locuteur, les *connecteurs argumentatifs* font partie des MD. Leurs travaux sont fondateurs et offrent des descriptions sémantiques hautement importantes.

A. Rodríguez Somolinos (2011), s'inscrivant dans cette approche, inclut aussi les *connecteurs argumentatifs* ainsi que certaines « *structures partiellement lexicalisées remplissant des fonctions discursives* » comme « *au risque de me tromper* » ou « *comme le dit le proverbe* » .

Dans les exemples de V. Traverso, même s'il est précisé qu'un même MD peut appartenir à différentes catégories, une description fine en interaction peut conduire à une autre catégorisation. Ainsi, dans l'extrait suivant :

« *i'm'répondait pas alors au bout d'un moment euh:: j'ai pris mes sappes j'lui ai dit bon à tout à l'heure* » (1999 : 47)

V. Traverso présente le MD *alors* comme un marqueur de planification, mais l'on pourrait tout à fait aussi le considérer comme *connecteur* marquant l'articulation des énoncés.

V. Traverso inclut aussi dans sa définition, comme A. Rodríguez Somolinos, les « *connecteurs* » ou « *opérateurs* »⁴⁰.

c. Quelques fonctions

Les MD sont par essence énonciatifs puisqu'ils permettent d'ancrer le discours dans la situation d'énonciation.

En ce sens, deux aspects sont à considérer :

- les MD agissent comme différentes « traces » de l'énonciateur dans le discours
- ils permettent au co-énonciateur d'interpréter ce discours.

J. Fernandez, qui s'intéresse entre autres à la sémantique du discours dans son ouvrage sur les « *particules énonciatives* », souligne ces deux aspects :

« Une caractérisation universelle des [*particules énonciatives*] insistera sur le domaine de la modalité avec lequel elles partagent un certain nombre de critères (*implicite, expressivité, intersubjectivité*) et sur celui de leur pertinence *transphrastique* qui combine les aspects de *cohésion (formelle)* et de *cohérence (sémantique)*. » (Fernandez, 1994 : 5)

Si certains aspects énonciatifs apparaissent dans la catégorisation des MD de V. Traverso, ceux-ci n'y sont pas clairement développés. Alors que certains d'entre eux marquent l'attitude de l'énonciateur (en termes de modalisation affective, notons par exemple les interjections *Bon ! Enfin ! etc.*), que d'autres marquent les liens entre énonciateur et co-énonciateur (ce que certains chercheurs appellent les *phatiques* comme *Tu vois ! Pas vrai ? etc.*), les connecteurs permettent de relier deux contenus propositionnels dont le lien peut être subjectif plutôt que logique (éventuellement à visée argumentative).

On doit ajouter à cela deux cadres théoriques dans lesquels les MD ont été développés : les *actes de langage* et la théorie de la *politesse*.

⁴⁰ Il est courant de distinguer *connecteurs* et *opérateurs* : les *opérateurs* « relient deux entités sémantiques à l'intérieur d'un même acte de langage » tandis que *connecteurs* « articulent deux actes de langage » (Moeschler, 1985). J. Moeschler établit en outre une distinction entre l'opérateur qui se situe au niveau de l'énoncé qu'il modifie, et limite la portée argumentative de cet énoncé tandis que le connecteur se situe entre deux contenus propositionnels en marquant le lien argumentatif entre les deux.

En analyse de la conversation, E. Roulet (1985) établit un modèle de structuration du discours dans lequel il présente les différents enchâssements pouvant être basés sur des « actes de discours » dans la lignée de la théorie des *actes de langage* de J. L. Austin (1975), développée par J. R. Searle (1972 ; 1982). Il expose ainsi ce qu'on appelle une approche *modulaire* du discours. Son intérêt pour la dimension sociale de l'interaction et les rituels de conversation marquent aussi une influence des travaux d'E. Goffman (1974).

En ce qui concerne la *politesse*, outre l'approche de K. Beeching (2002) présentée plus haut qui se base sur les travaux de R. Lakoff (1973), E. Goffman met justement en avant le principe de *figuration* (« *face work* ») (1974) qui suggère que chaque acteur de la communication cherche à faire *bonne figure* et à ne pas faire perdre la face à l'interlocuteur en usant de différents procédés. La notion des *face-threatening-acts* sera élaborée à partir de la notion d'E. Goffman par P. Brown et S. Levinson (Brown & Levinson, 1987).

d. La construction du discours, l'approche de D. Schiffrin (1987)

D. Schiffrin se base sur un corpus d'interactions recueillies au départ pour une analyse sociolinguistique. Elle souligne l'avantage de ce type de corpus de « *fournir des possibilités d'interprétation plus approfondies sur les normes langagières* » et note que les entretiens et études de quartiers fournissent « *un ensemble important de parler vernaculaire, et le type de connaissance du contexte des normes et des valeurs nécessaires pour interpréter les significations individuelles, culturelles et sociales* » (Schiffrin, 1987 : 41 [traduction de l'auteur]). Elle opte pour commencer par une définition large des *discourse markers* :

"I operationally define markers as **sequentially dependant** elements which bracket units of talk."
(Schiffrin, 1987 : 31)

qu'elle affinera au fil de son travail pour proposer :

"[...] markers provide **contextual coordinates** for utterances : they index an utterance to the local contexts in which utterances are produced and in which they are to be interpreted". (ibid. : 326)

Cette dernière définition est celle qui se rapprochera le plus de ce que j'observerai dans mon travail, d'où le choix de la dénomination de *marqueurs discursifs*.

Les MD fonctionnent ainsi pour elle comme des marqueurs d'indexicalité qui fournissent des coordonnées contextuelles aux énoncés : ils « lient les énoncés aux contextes locaux dans

lesquels ils sont produits et dans lesquels doivent être interprétés ». Pour elle, les MD ancrent les énoncés à différents niveaux du discours qui représentent par ailleurs le modèle de discours qu'elle propose. Son modèle comporte 5 niveaux à savoir : la **structure de l'échange** qui se compose de différents tours de parole alternés par les participants ; la **structure actionnelle**, qui met en avant le fait que les actes de parole sont situés aussi bien dans un cadre social et identitaire des participants mais aussi par les actions précédentes, prévues et qui suivent. Ces deux premiers niveaux font référence aux contraintes et rites de l'interaction des travaux d'E. Goffman. Elle les considère comme étant pragmatiques à cause du rôle décisif des participants dans la négociation de l'organisation. L'autre niveau structurel concerne le niveau **idéationnel**, dont les unités sont sémantiques. Vient ensuite le **cadre participatif**, notion qui vient aussi d'E. Goffman, à savoir les identités institutionnelles des participants et la prise en considération de l'ensemble des émetteurs et récepteurs du discours (présents, absents, intentionnels, qui participent de façon plus ou moins active). La subjectivité se retrouve pour D. Schiffrin à ce niveau : les participants sont liés entre eux en partageant les responsabilités de leurs discours mais ils sont aussi liés à leurs discours en les évaluant : ils les présentent de façon plus ou moins neutre, ils peuvent défendre leurs idées, se battre pour le tour de parole. Tous ces événements marquant la relation entre l'énonciateur et le discours influencent par la même occasion les relations entre les participants. Le dernier niveau concerne l'**état de l'information** qui concerne les capacités cognitives des participants (organisation et gestion de la connaissance et de la méta-connaissance) (Schiffrin, 1987 : 25-28). Son approche rassemble ainsi les diverses réflexions sauf qu'elle ne travaille pas sur la variation en situation de contact.

Les MD agissent à ces différents niveaux, parfois sur plusieurs niveaux, ils participent ainsi de la cohérence du discours. B. Fraser met à son tour l'accent sur cette fonction en 1999 (Fraser, 1999).

Cette approche est celle qui paraîtra la plus satisfaisante à la fin de mon travail et à partir de laquelle je tenterai de proposer une réflexion pour une intégration dans un cadre plus sociolinguistique qui tient en considération la dimension de la variation en situation de contact de langues et de tout ce que cela implique (question de la distinction des langues, représentations des locuteurs face à ces usages, construction des valeurs associées).

Outre les approches théoriques, les analyses effectuées qui en dépendent ne permettent pas d'avoir une définition fixe des MD. Une analyse en pragmatique intégrée aura de fortes chances de présenter des aspects plus grammaticaux qu'une analyse interactionnelle ou conversationnelle. Une analyse strictement interactionnelle mettra surtout en avant

l'importance dans la construction de l'interaction. Ainsi, selon les approches, les chercheurs ne sont pas toujours d'accord sur ce qui est considéré comme MD.

e. Variation vs variabilité

J'observais le caractère particulier des MD (ne faisant sens qu'en contexte) dans mon corpus. Les différentes formes d'un même ensemble choisies *a priori* pour leur équivalence d'usage et de sens n'avaient pas tout le temps les mêmes valeurs et m'obligeaient à remettre en question la comparabilité des éléments. C'est à ce moment que la notion de variabilité fit plus sens que variation. F. Gadet (2010) propose ce terme face à la *variation* qui porte un bagage théorique important, associé aux approches variationnistes mais aussi une grande part de flou quant à sa définition :

« Je préférerais utiliser le terme variabilité, qui a l'avantage d'indiquer un processus, donc une dynamique, mais il me semble qu'il n'y a aucune chance de parvenir à l'imposer en tant que concept. Ce qu'il s'agit ici de désigner, c'est une certaine fluidité, fluctuabilité, une constante reconfigurabilité dans les façons de parler des locuteurs. La fluctuation langagière est un constituant fondamental de l'usage du langage, et la représentation de la langue en tant que système clos apparaît très loin de représenter quelque chose des pratiques des locuteurs. »

La notion de *variabilité* répond pour moi à un certain manque concernant les études en interaction, la fluidité étant observable au sein d'une même interaction. Je signale au moins trois articles de M. Auzanneau (avec V. Fayolle ou M. Leclère) qui semble avoir adhérer au concept : (Auzanneau & Leclère-Messebel, 2007) (Auzanneau & Fayolle, 2011) (Auzanneau & Leclère-Messebel, 2014) et un colloque Jeunes Chercheurs en 2013 (JéTou 2013) : Variation et variabilité dans les sciences du langage : analyser, mesurer, contextualiser.

Certains phénomènes en interaction ne se laissent pas prédire aussi facilement que ce que suggérerait l'hétérogénéité de W. Labov puisqu'ils dépendent étroitement des différentes situations d'énonciation, chacune contextuellement unique. En outre, d'autres facteurs plus pragmatiques entrent aussi en considération comme l'intentionnalité du locuteur face à son ou ses interlocuteurs (réels ou potentiels), ainsi que les ajustements du locuteur face aux réactions de ou des interlocuteurs (réels ou potentiels). Les MD sont fortement *polyfonctionnels* et étudier la variation revenait notamment à délimiter un champ d'usage qui permettrait de les comparer. Or, une telle délimitation était compliquée car même si les études pour le français augmentent (voir par exemple les travaux d'E. Roulet, d'A. Auchlin, de J.-C. Anscombre et O. Ducrot ou

légèrement plus récemment V. Traverso et G. Dostie et C. D. Pusch pour n'en citer que quelques-uns) et que nous commençons à voir des études dans des contextes de contact de langues (C. Petras ou G. Chevalier), la description des MD ne l'est pas suffisamment pour le créole mauricien. La multiplicité des modélisations théoriques laisse en outre présager des divergences dans les fonctions attribuées.

À certains contextes textuels identiques pour un même MD apparaissent des fonctions – et donc des significations – différentes qui contribuaient au caractère polyvalent de ces termes. Ainsi, alors qu'un seul « petit mot » posait déjà de multiples questions, arriver à les comparer entre eux dans des utilisations semblables en rajoutait. Par conséquent, la nature même de ce qui devait constituer la variation soulevait des problèmes.

F. Gadet pose les mêmes questions pour la syntaxe :

« La sociolinguistique rencontre ici des questions sémantiques délicates. Si l'on peut admettre la similitude de contenu pour certaines alternances, il n'en va pas de même lorsque les variations affectent plus d'un item, comme les détachements qui impliquent des changements d'ordre des mots. Une phrase peut-elle avoir la même signification, avec ou sans clivage, emphase, ou mise en relief, difficiles à évaluer sans considérer l'environnement discursif large ? En élargissant la définition de la variation, on met en péril son intérêt. » (Gadet, 1997a : 10)

L'interprétation de la signification de certains MD nécessite parfois la considération d'un contexte discursif plus large que la simple intervention ou l'échange, on doit parfois considérer la séquence de l'interaction ou les analyser dans une perspective dialogique.

Je questionne donc la possibilité d'une approche variationniste pour l'analyse des MD comme le débat a été lancé pour la syntaxe étant données les fonctions différentes de ceux-ci comparé à ceux de la phonétique, domaine linguistique qui permet de théoriser le courant et par conséquent, de l'usage des termes qui y font référence (ou qui doivent en tout cas être utilisés avec précaution et en étant bien spécifiés)⁴¹.

⁴¹ F. Gadet rappelle en note l'article de S. Romaine critiquant la démarche variationniste pour la syntaxe (Gadet, 2010, version préalable). S. Romaine (1984) reprend en effet elle-même la critique émise par B. R. Lavandera à l'encontre des travaux en sociolinguistique variationniste pour d'autres domaines linguistiques que la phonétique en arguant l'absence d'une théorie « structurée » des significations : « The quantitative studies of variation which deal with morphological, syntactic, and lexical alternation suffer from the lack of an articulated theory of meanings » (Lavandera, 1978 : 171). Le problème est le même d'après nous pour les « petits mots » qui convoquent plusieurs angles d'analyse pour l'interprétation de la signification.

Chapitre 2 : Recueil des données et présentation des pratiques sociolangagières des jeunes

J'effectue une distinction entre trois dimensions différentes de la recherche sociolinguistique qui se recoupent néanmoins : le terrain, les données et le corpus. Les trois sont fortement liés à l'approche choisie et au type d'analyse envisagé.

Le terrain n'est pas à envisager comme un cadre géographique, P. Blanchet le définit comme étant « *avant tout un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes, relations certes situées dans le temps, dans l'espace, dans des sociétés, des cultures, etc. mais interactions avant tout.* » (Blanchet, 2012 : 31) « *Interaction* » correspond pour lui à « *relation* », échanges langagiers, par des dialogues, des conversations. Il cite à cet égard M. Agier⁴² :

« *le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses* ». « *Faire du terrain* », c'est établir des relations personnelles avec des gens. »

P. Blanchet étend d'ailleurs cette approche à l'écrit :

« *on peut envisager des interactions indirectes telles que celles qui se produisent ordinairement à travers la communication écrite, par exemple lorsque l'on travaille sur des témoignages historiques ou sur des textes littéraires [...]* » (Ibid.)

Je suis d'accord avec cette approche du terrain même si on ne peut nier que dans le cas de données orales et non écrites, délimiter un terrain se revient souvent à délimiter un espace géographique. J'emploierai moi-même souvent ici « terrain », notamment pour des raisons pratiques de dénomination, en me référant à mes déplacements à Maurice durant lesquels j'ai rencontré les locuteurs de mon étude mais mon étude de terrain commence en réalité dès la lecture de textes sur la situation sociolinguistique de l'île. Sur place, il ne s'agit pas non plus uniquement de mes échanges avec les jeunes mais aussi des contacts avec tout ce qui entoure ces jeunes qui me permettent une contextualisation de leurs pratiques.

⁴² Agier, M. (2006). *La Sagesse de l'Ethnologue*. Paris : Editions Jean-Claude Béhar.

Peu importe l'échelle des espaces considérés (écoles, quartiers, pays, etc.), ces espaces ne sont pas clos et les personnes qu'on y trouve connaissent des parcours parfois différents qui leur dotent de répertoires verbaux particuliers. Outre les parcours des individus, la globalisation qui permet la circulation des informations par différents médias (télévision, internet, réseaux sociaux, etc.) donne accès à d'autres discours et d'autres façons de parler.

Les données recueillies lors de l'étude de terrain peuvent d'ailleurs être constituées d'un ensemble hétérogène : textes, entretiens, observations, conversations ou autres échanges.

Les données ne sont pas à confondre avec le corpus. Parmi ces données, qui constituent un ensemble permettant de comprendre le contexte, on sélectionnera celles qui formeront le corpus, on procèdera à une « construction du corpus » qui dépend de l'objet étudié. Ma démarche principalement empirico-inductive m'a ainsi conduite à construire ma méthodologie au fur et à mesure que des indices se révélaient à moi, c'est l'ensemble de mes données qui m'ont permis de réfléchir à une façon d'aborder mon objet et m'ont guidée vers la constitution du corpus. Cependant, comme le précise P. Blanchet (2012 : 36), une approche exclusivement empirico-inductive est impossible parce que le chercheur projette des hypothèses méthodologiques et théoriques (plus ou moins consciemment) sur les cas étudiés. P. Blanchet évoque les chercheurs qui travaillent sur des cas similaires à ceux qu'ils ont déjà abordés mais il peut aussi s'agir de cas abordés par d'autres chercheurs.

Il ajoute :

« Dans une démarche interprétative, la dominante reste donc évidemment empirico-inductive, puisque le chercheur ne peut prévoir où le discours des enquêtés l'emmènera ni le détail micro-sociolinguistique des phénomènes qui vont lui faire prendre conscience de l'intérêt d'une dimension nouvelle du problème ou de la pertinence d'un indice rapporté à un contexte particulier, une situation particulière. » (Ibid. : 39)

Malgré les reproches émises à l'encontre des approches empirico-inductives, P. Blanchet parle de :

« leur manque de rigueur analytique (problème de la causalité et des classifications) ; leur subjectivité (problème de la distance ou de la neutralité du chercheur) ; la multiplicité des conclusions possibles (le même problème pouvant dans l'absolu donner lieu à deux interprétations apparemment contradictoires) » (2012 : 35)

Je maintiens une position interprétative nécessaire et pratique pour ce type de situations d'hétérogénéité langagière. Je présenterai, lors de l'analyse, les différents moyens mis en œuvre

pour tenter de pallier à ces limites.

Hormis les lectures préalables, les données du terrain ont consisté pour moi en deux voyages à l'île Maurice, l'un en 2013 et l'autre en 2014, durant lesquels j'ai récolté différents types de données (issues d'observations générales et dans des écoles, d'entretiens sous diverses formes : semi-dirigés, narrations de jeunes dans plusieurs langues). J'ai, après le voyage en 2013, resserré mon objet d'étude et réfléchi à un recueil de données (conversations entre jeunes et confrontation des jeunes à ces enregistrements) visant à la construction d'un corpus, qui ferait l'objet de mon analyse des variables linguistiques. J'ai ainsi fait un aller-retour entre un contexte macro-sociolinguistique et une analyse micro-sociolinguistique.

« Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêté, l'observateur étant également observé). Il s'agit de comprendre (c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques ») et non d'expliquer (c'est-à-dire d'établir des lois universelles et uniquement rationnelles de causalité) » (Ibid : 34)

Dans ce chapitre, je présenterai les données recueillies des deux études de terrain réalisées, à comprendre comme l'analyse des données nécessaires à la compréhension du contexte de l'objet d'étude. Je présenterai dès ici les jeunes dont les conversations ont été retenues pour la constitution du corpus afin de les situer dans le contexte social et afin de montrer leurs pratiques et catégorisations sociolangagières. Les choix pratiques de la constitution du corpus (enregistrements non transcrits car de mauvaise qualité ou ne répondant pas aux critères) seront, quant à eux, abordés dans le chapitre suivant.

Le recueil de données s'est déroulé en deux temps à l'île Maurice. J'ai d'abord effectué un terrain exploratoire (désormais T1) de janvier à avril 2013 durant lequel j'effectuai observations et entretiens au sein d'écoles. Ce terrain me permit d'avoir un aperçu des pratiques et d'affiner mon objet de recherche et ma méthodologie de recueil des données pour un deuxième terrain (désormais T2) effectué de janvier à mars 2014.

Le chapitre précédent, nécessaire pour cadrer mon sujet pour le lecteur, présente déjà une réflexion quelque peu avancée de mon objet d'étude. En effet, si je savais, en débutant ma thèse, que je souhaitais travailler sur la variation langagière chez des jeunes à Maurice dans une

perspective de contact des langues, c'est surtout à travers les données récoltées durant mon premier terrain que j'ai saisi les difficultés que posaient une telle entreprise et que j'ai pu adapter mon approche en fonction. J'avais quelques hypothèses sur la situation avant de partir qui furent rapidement remises en question notamment suite à l'hétérogénéité face à laquelle je me suis retrouvée. La situation sociolinguistique de l'île Maurice, telle que je me la représentais a aussi été bousculée et je dus entamer un travail de déconstruction entre les deux terrains.

Je présenterai ici le recueil des données effectué durant les terrains et l'adaptation de ma méthodologie d'approche entre les deux. Plutôt qu'un chapitre sur la situation sociolinguistique de l'île, je fais ici le choix, suivant mon approche inductive, d'intégrer ces informations dans ce que j'ai pu en observer à travers l'étude des terrains.

A. Le terrain exploratoire : une première approche laborieuse

Si ce premier terrain (désormais T1) m'a permis d'avoir un premier aperçu des pratiques langagières des jeunes et des pratiques de façon générale, il ne fut pas sans quelques difficultés. D'une part, le choix d'un cadre scolaire et donc institutionnel présenta des obstacles aussi bien dans l'accès que pour les conditions de recueil. D'autre part, le terrain ne m'étant pas complètement inconnu m'obligeait à déconstruire un certain nombre de préconçus. J'y ai en effet passé quelques années en étant plus jeune et j'y suis retournée quelques fois en vacances par la suite mais je n'y étais jamais allée avec une grille d'observation sociolinguistique et ça faisait 11 ans que je n'y étais pas allée, j'avais une position particulière de « semi-étrangère », étant de parents Mauriciens et parlant un créole « francisé ».

1. La question de départ

Mon objectif de départ était de voir si les jeunes avaient des pratiques différentes selon les langues avec lesquelles ils sont le plus en contact. Cette question avait en effet pour implicite qu'il existait différents groupes ethniques ayant des préférences langagières qui auraient pu avoir une influence sur les pratiques des jeunes. Je divisais la société mauricienne en 4 groupes principaux : Créoles, Blancs-Mauriciens, Indo-Mauriciens et Sino-Mauriciens. Les Créoles avaient pour moi une préférence pour le créole ou le français, je voyais les Blancs-Mauriciens

comme parlant plus français et en ce qui concerne les Indo- et Sino-Mauriciens, je considérais qu'ils utilisaient plus le créole ou l'anglais. Je ne prenais pas en considération les langues dites « ancestrales » là-bas, à savoir les langues indiennes ou chinoises qui, pour moi, ne concernaient pas les jeunes mais surtout leurs parents. S'il a pourtant fallu prévoir cette possibilité, les locuteurs constituant mon corpus final n'ont pas été concernés. Bien sûr, il ne s'agissait que d'impressions basées sur mon expérience personnelle lors de séjours sur place qui remontaient à 11 ans avant le T1 en 2013 et à quelques discussions sur le sujet.

Je dus remettre en question mes *a priori* dès que je commençai à réfléchir au recueil des données et ce que m'apprit mon terrain exploratoire qui me permit de cadrer mon objet de recherche pour la suite.

2. La société mauricienne : une catégorisation socioculturelle difficile

Ayant fait le choix d'une approche principalement empirico-inductive, je n'ai pas cherché à construire un échantillon de locuteurs selon les langues parlées à la maison ou l'appartenance ethnique. Une telle entreprise aurait par ailleurs été vouée à l'échec étant donné que, d'une part, la catégorisation sociale à l'île Maurice est complexe parce que ces « groupes » ne sont pas clairement définis et que d'autre part, les groupes ne font pas un usage quotidien des langues qui leur sont associées. Je n'ai ainsi pas cherché à solliciter ces informations de façon directe mais nous en avons discuté à partir de ce qui ressortait de leurs enregistrements.

La situation socio-historique de l'île Maurice, ancienne colonie française puis britannique, ayant connu des vagues d'immigration de travailleurs engagés indiens et chinois après l'abolition de l'esclavage, aboutit en effet à une situation sociolinguistique particulière, complexe, avec une catégorisation ethno-linguistique difficile que nous verrons ici. Près d'une quinzaine de langues avec des statuts différents sont ainsi utilisées de façon quotidienne. Le créole mauricien, de base lexicale française, apparaît comme la langue la plus parlée à la maison (84%⁴³), suivi de loin par le bhojpuri (5,3%). Le français apparaît en troisième position (3,6%). La population est ainsi en grande majorité au moins bilingue et les langues présentent cette relation diglossique particulière de « diglossies emboîtées » (Baggioni & Robillard, 1990)⁴⁴. Le français garde un statut de prestige pour de nombreuses familles qui choisissent de parler cette

⁴³ Les chiffres présentés proviennent du recensement officiel : "Housing and Population", *Census of Mauritius*, 2011, Main results, Central Statistical Office, Mauritius.

⁴⁴ Voir p.18.

langue à leurs enfants plutôt que leur propre langue première. Cependant, les quelques études réalisées auprès de jeunes tendent à montrer un renversement des rapports entre le français et le créole dans les pratiques entre pairs (Carpooran, 2007).

Présentée comme une société divisée en différentes ethnies, les groupes « officiels » sont construits arbitrairement sur la base de caractéristiques aussi diverses que « *l'appartenance religieuse, le lieu d'origine des ancêtres, les traits anthropomorphiques et le mode de vie* » (Bosquet-Ballah, 2015 : 32)⁴⁵ :

- Les **Indo-Mauriciens** représentent la majorité de la population, c'est-à-dire plus de la moitié de la population mauricienne. Hormis une origine ancestrale commune, l'Inde, ce groupe n'est pas uniforme car composé de deux sous-groupes principaux : les « **Hindous** » et les « **Musulmans** ». L'immigration remonte au XVIII^e siècle mais la plus grosse vague d'immigration date d'après l'abolition de l'esclavage, lorsqu'ils arrivent en tant que « travailleurs engagés ».
 - Cependant, ces deux sous-groupes sont en réalité eux-mêmes subdivisés, le groupe abusivement appelé « **Hindous** » étant le plus hétérogène des deux, est divisé en groupes de différentes religions et langues : tamil, hindi, telugu, marathi. Signalons que ces langues apparaissent aujourd'hui surtout comme symboles identitaires et ne sont pas réellement pratiquées par les individus. En outre, Y. Bosquet-Ballah explique que le groupe représenté par la langue hindi, n'avait en réalité pas pour première langue le hindi mais le bhojpuri, variété de langue de la région du nord-est de l'Inde, région du Bihar⁴⁶. Le bhojpuri est dévalorisé face au créole contrairement au hindi (*Ibid.* : 33).
 - Parmi les Indo-Mauriciens, il y a les sous-groupes présentés ci-dessus, puis il y a aussi les **musulmans**, dont une partie avait aussi historiquement le bhojpuri comme langue première. Aujourd'hui, ils se voient associés à l'arabe ou l'urdu mais dans la pratique, ces deux langues ne sont pas utilisées et restent cantonnées

⁴⁵ Je reprends ici les catégories présentées par Y. Bosquet-Ballah dans sa thèse (2015) qu'elle reprend elle-même principalement d'A. Carpooran (2013).

⁴⁶ Certains défenseurs du bhojpuri à Maurice, comme S. Boodhoo, disent qu'il s'agissait de « variétés » de bhojpuri parlées dans le Bihar mais que les travailleurs engagés venaient aussi notamment de l'Uttar Pradesh ou du Népal, Bengale et Orissa et qu'il s'agissait alors déjà de plusieurs – variétés de langues – indiennes différentes.

Le bhojpuri a connu une évolution à Maurice par les emprunts aux différentes langues en présence et ne ressemblerait que très peu à la variété d'Inde aujourd'hui. Malgré une forte vitalité apparente (deuxième langue la plus pratiquée après le créole le bilinguisme créole / bhojpuri apparaissant comme le plus important par le recensement de 2011), le bhojpuri serait en recul à Maurice d'où un mouvement politique de revalorisation, le *Bhojpui speaking union*.

au domaine religieux. Ce groupe serait moins hétérogène que les « hindous ».

- Les **Sino-Mauriciens** représentent le groupe minoritaire et sont aujourd'hui associés au mandarin bien qu'autrefois, il existait un « clivage ethno-linguistique (hakka vs cantonnais) ». Mais il ne s'agit pas non plus d'une langue très parlée au quotidien. Ils sont généralement de religion chrétienne ou bouddhiste.
- La « **Population générale** » regroupe 20% de la population et apparaît aussi comme un groupe hétérogène du fait que l'unique caractéristique commune qui permet de les catégoriser est la religion chrétienne (hormis les Sino-Mauriciens chrétiens). Ce groupe rassemble des sous-groupes très variés allant des **Blancs-Mauriciens**, descendants de colons, groupe socio-économique le plus aisé, aux **Créoles**, groupe le moins aisé, en passant par les **Mûlatres**, les **Indo-chrétiens**, les **Créoles-Chinois** qui viennent du métissage entre Sino-Mauriciens Population générale mais aussi les **Tamouls baptisés**. Au niveau des langues, ce sera généralement entre créole et français.

Nous avons ainsi de grandes catégories d'individus appartenant souvent à des sous-groupes, rassemblés en « communautés » par l'État sans pour autant qu'elles soient constituées d'un ensemble de caractéristiques communes. Y. Bosquet-Ballah explique que la division de la société mauricienne en différents groupes « ethniques » n'est pas à considérer dans une acception « *“fixiste” basée sur des caractéristiques objectives et objectivables et qui rend compte de l'existence de lignes démarcatives stables entre les groupes d'individus* » (Ibid. : 32) de par le métissage de la population au fil de son histoire. Ainsi, les groupes « ethniques » ne sont pas à concevoir comme des groupes d'individus partageant « *[des] caractéristiques historiques, linguistiques et anthropologiques* » objectives. Y. Bosquet-Ballah, comme A. Carpooran, considère l'« ethnicité » comme une construction subjective émergeant des processus d'auto et d'hétéro-catégorisations. Je suis d'accord avec eux sur ce point, une partie de mes données met d'ailleurs en avant quelques-unes de ces différentes constructions.

Cependant, même si cette construction apparaît en partie construite par l'État, elle influence très certainement les représentations et processus de catégorisation des individus au détriment d'une forme de « mauricianité ». Comme le souligne P. Nallatamby, qui s'est penchée sur les questions communautaires :

*« Toutefois, au sein d'un mauricianisme formel, des identités communautaires se sont affirmées de plus en plus avec la montée de ce qu'on appelle localement **une politique “communaliste” ou communautaire***⁴⁷. Cette évolution de la société mauricienne qui favorise une forme de

⁴⁷ Je souligne ici le propos pour mettre en avant l'influence de l'État sur les représentations générales.

solidarité limitée au détriment du bien-être global de la population a remis en question la notion même de "mauricianité", appartenance à la communauté mauricienne au sein de la nation dite "arc-en-ciel". » (Nallatamby, 2015 : 13)

On peut aussi imaginer que le statut socio-politique des groupes influence les relations de pouvoir entre les différents individus dans des situations quotidiennes.

On remarque que les langues ne définissent pas les groupes bien que certaines y soient associées. La majorité des langues dites « ancestrales » (indiennes : bhojpuri, tamoul, télégou, gujrathi, marathi ou le cantonnais) sont aujourd'hui des symboles identitaires que peu de Mauriciens pratiquent de façon quotidienne.

Je ne m'attarderai pas dessus puisque je ne rencontre pas de locuteurs utilisant au quotidien les langues dites « ancestrales ». Cependant, je signale que les études présentent généralement une association diatopique quant à l'usage de ces langues : elles sont majoritairement rurales. La diglossie emboîtée (voir p.18) qu'évoquent D. Baggioni et D. De Robillard (1990) se superpose ainsi à une dimension spatiale : celle entre les langues « ethniques » et le créole serait surtout rurale alors que celle entre le créole et le français serait surtout urbaine (Tirvassen, 2012 : 22). Cela pourrait aussi expliquer pourquoi je ne rencontre pas ces langues dans mon corpus, outre le fait qu'elles sont aussi associées à des générations plus âgées. Me baser uniquement sur les pratiques déclarées n'aurait pas été pertinent lorsque l'on sait les biais des représentations.

3. Le choix du terrain : des collèges/lycées

Comme expliqué dans le premier chapitre, j'ai préféré me fier à l'élaboration de la variation sociolinguistique à partir des interactions. Je ne souhaitais pas me baser sur des groupes arbitrairement construits que ce soit au niveau linguistique comme social et je ne pouvais me baser sur une unique catégorisation par les locuteurs puisqu'il aurait s'agit de représentations. Cependant, pour le T1, même si j'ai souhaité privilégier une approche empirico-inductive, il était difficile de faire totalement abstraction de mes catégorisations, mon terrain a quelque part été construit en fonction. Cela constitua notamment une base pour affiner mon objet par la suite. Afin de pouvoir observer les pratiques des jeunes, j'ai choisi d'effectuer une étude dans des écoles secondaires à Maurice (équivalents du collège/lycée français). J'ai recherché des écoles susceptibles d'être fréquentées par des personnes ayant contact avec des langues différentes : écoles gouvernementales, écoles privées françaises et écoles internationales.

Je précise ici qu'on trouve trois systèmes d'écoles à l'île Maurice : des écoles

« gouvernementales », sous la charge de l'État, des écoles confessionnelles, qui sont sous la tutelle d'un organisme religieux mais financées en grande partie par le gouvernement et des écoles privées, aussi financées en partie par l'État mais gérées par des particuliers. J'imaginai ainsi un créole empreint d'anglais dans les écoles internationales, de français dans les écoles privées françaises et mixte selon les communautés d'appartenance dans les écoles gouvernementales : plus « anglicisé » chez les Sino et les Indo-Mauriciens, pour ce qui est des Créoles, j'imaginai un continuum allant du « gros créole » (la forme la plus proche du basilecte) au français. Cependant la recherche à partir de la France s'est soldée par des refus, notamment de la part d'une école privée française. Ce n'est qu'une fois sur place en 2013 que j'ai obtenu des réponses positives en me rendant directement dans les écoles.

4. Exploration au sein d'écoles

Le terrain exploratoire eut lieu de janvier à avril 2013. Deux types de secondaires acceptèrent ma requête : un collège/lycée confessionnel catholique et un collège/lycée international. Les écoles confessionnelles catholiques ont la réputation d'être majoritairement fréquentées par des élèves issus de familles francophones, de petite et moyenne bourgeoisie alors que les écoles internationales accueilleraient des élèves de familles plutôt anglophones, de moyenne et haute bourgeoisie et beaucoup d'expatriés.

La réalité présente cependant des pratiques hétérogènes. Fréquenter une école internationale par exemple ne signifie pas pour autant que l'on parle anglais à la maison, en outre, les élèves parlent majoritairement créole dans la cour, le professeur de langue et littérature françaises qui m'a été présenté par le proviseur ainsi que d'autres professeurs me l'ont eux-mêmes fait remarquer et on y entend aussi des conversations en français. Précisons que les deux écoles sont mixtes contrairement à la grande majorité des secondaires de l'île et permettra ainsi quelques perspectives sur la dimension genrée.

L'école confessionnelle est située en plein centre urbain, à Rose-Hill, l'une des grandes villes de l'île tandis que l'école internationale se trouve à Moka, dans un village au centre-ouest.

Mon travail n'est pas entièrement ethnographique dans la mesure où, d'une part, mon temps sur place fut réduit, et d'autre part, je n'ai pas passé tout mon temps avec les locuteurs au final retenus dans mon corpus. Cependant, le T1 s'est révélé crucial dans l'appréhension des pratiques à un niveau large comme au sein de groupes de jeunes.

Je n'ai en effet pu passer qu'une dizaine de jours dans chacune des écoles pour suivre plus particulièrement une classe de chaque : *Form V* pour l'école confessionnelle (équivalent de la 2nde en France) et *Upper VI* de l'école internationale, équivalent de la terminale française⁴⁸.

Le cadre des écoles choisi obligea à adopter une stratégie d'approche qui fut notamment présentée aux responsables. J'adoptai alors une méthodologie de recueil de données proche de celle de R. Le Page et A. Tabouret-Keller et (1985) dans l'objectif de repérer d'éventuels *actes d'identité*. Les premières données se composent ainsi en de narrations couplées à des entretiens en plus d'observations dans la cour de l'école et en classe. Couplées aux entretiens en tête-à-tête, les observations devaient en apprendre davantage sur les pratiques entre amis. Cette première phase de la recherche allait notamment permettre de constituer des *variables linguistiques*.

J'ai d'abord effectué une courte période d'observation qui consista à assister aux cours et à partager les pauses et discuter avec les élèves dans la cour avant de commencer les entretiens en tête-à-tête. Cette période devait permettre aux jeunes de se familiariser à ma présence afin d'être moins gênés au moment des entretiens. J'évitai aussi d'utiliser mon enregistreur dans un premier temps dans la cour. L'espace de l'école n'était pas fermé puisque l'observation se poursuivait parfois au-delà : je prenais le bus avec les élèves pour rentrer après les cours, c'est aussi ce moment privilégié qui me permit de me familiariser avec certains jeunes qui acceptèrent de poursuivre l'enquête lors du T2.

La contrainte du temps m'empêcha d'effectuer des entretiens avec chaque élève de chacune des classes observées. Je dus choisir quelques élèves. La répartition se fit comme suit :

⁴⁸ « Le système éducatif à Maurice possède une structure en 6-5-2. Il commence par cinq années d'enseignement primaire obligatoire, du niveau I au niveau VI (*Standard I to Standard VI*), qui mènent au CPE (*Certificate of Primary Education*, ou certificat d'études primaires). Il se poursuit par cinq années d'enseignement secondaire, de la classe I à la Classe V (*Form I to Form V*), qui mènent au *School Certificate* (SC), diplôme de niveau « ordinaire » (*O-Level*) géré par l'Université de Cambridge. Les deux dernières années de l'enseignement secondaire mènent au *Higher School Certificate* (HSC), diplôme de niveau « avancé » (*A-Level*) qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. » (Harmon, 2011 : [en ligne])

TABLEAU 2.1 – Répartition des élèves dans les classes – terrain 1

	Filles	Garçons
<i>Secondaire international</i>	9	10
<i>Secondaire confessionnel</i>	10	10
<i>Total</i>	19	20

J'ai d'abord laissé le choix aux élèves de faire l'entretien en face-à-face, j'ai ensuite complété en demandant aux élèves assis à deux tables d'intervalle. Je voulais éviter au départ de n'avoir que des élèves appartenant au même groupe de pairs qui ont tendance à s'asseoir les uns à côté des autres pour avoir une palette large de variables.

L'approche de ce T1 était encore tâtonnante due notamment à la pression sous-jacente d'une approche variationniste et d'une recherche de représentativité dont la déconstruction était à peine entamée. Cette première démarche méthodologique est loin de ce que j'ai effectué durant le second terrain mais fut nécessaire pour avoir un premier aperçu. J'ai en réalité ajusté la méthodologie au fil de ma recherche.

5. Le poids de l'institution

Le chercheur se révèle quelque part à travers son terrain et l'anticipation du déroulement de celui-ci ne peut s'effectuer que jusqu'à une certaine limite. Il y a bien sûr des approches méthodologiques à adopter, des cadres à respecter mais le terrain peut révéler des surprises auxquelles le chercheur n'était pas préparé, et parvenir à y faire face façonne son identité en tant que tel. « Faire face » ne signifie pas parvenir à résoudre tous les problèmes sinon savoir adapter sa méthodologie en fonction. Ainsi, il y a un mouvement constant entre l'identité du chercheur, son approche du terrain et les personnes avec lesquelles il travaille.

Je n'ai, dans mon cas, pas cherché à insister face aux exigences des chefs d'établissement et j'ai peut-être parfois minimisé ma présence au sein des établissements pour être des moins intrusives. J'éprouvais quelques fois un sentiment de manque de légitimité à être là.

Je n'ai ainsi pas cherché à négocier une durée plus longue au sein des établissements. En outre, ce sont les chefs d'établissement qui ont choisi les classes, et donc les élèves qui allaient

constituer l'objet d'observation. Je n'ai pu anticiper ce terrain que jusqu'à un certain point et un autre chercheur l'aurait probablement abordé différemment et les résultats auraient pu en être modifiés.

La relation que je parvins à nouer avec les jeunes ne fut pas non plus aidée dans un premier temps par le cadre institutionnel. La façon dont j'ai été présentée, mais aussi différents autres facteurs ont certainement joué sur les relations que j'ai pu établir avec eux.

a. L'école internationale

À l'école internationale, le chef d'établissement m'a mise en contact avec le directeur du département de Langues Modernes, professeur de langue et littérature française, suite à un entretien sur l'objectif de l'étude. Ce dernier me présenta à sa classe en tant qu'enseignante de français (j'étais alors formatrice de français langue étrangère et j'avais mis cela en avant dans ma demande de contact afin de gagner en crédibilité) en train d'effectuer une recherche de doctorat. Il donna quelques informations sur ma recherche et expliqua que j'allais effectuer une observation de leurs pratiques, de leurs usages du créole. Il me demanda ensuite de me présenter face à la classe. Ces quelques minutes allaient être déterminantes dans la représentation que les jeunes allaient avoir de moi durant ma présence dans leur quotidien. Une tension s'exerça alors entre apparaître suffisamment professionnelle (en tant que doctorante-chercheuse mais aussi comme enseignante) pour conserver le droit octroyé par les responsables dont l'un m'observait à ce moment-là, et parvenir à donner une image qui inspirât suffisamment confiance aux élèves. Me présenter comme enseignante me plaçait directement du côté de l'institution et risquait de créer une distance entre les élèves et moi. Surtout qu'en tant qu'enseignante de français, il me fallait insister sur le fait que je n'étais pas là pour évaluer leur niveau de français. Peut-être que l'impression d'avoir raté cette première rencontre joua sur notre relation mais d'autres facteurs entrent aussi en considération. Les élèves étaient en dernière année d'études secondaires et préparaient leur examen de fin d'année (cela justifiait aussi le temps qui me fut accordé par la direction) : leurs rapports à l'école, et ainsi, leur engagement face à moi en étaient peut-être influencés. Je ressentis en tout cas une sorte de barrière entre nous et la courte durée autorisée au sein de l'établissement m'apparut comme un obstacle pour pouvoir m'intégrer. J'éprouvais aussi des difficultés à aller eux durant les pauses, j'ai par contre rencontré des élèves d'autres qui ont bien voulu répondre à quelques questions.

L'autre facteur ayant eu un impact négatif sur nos relations vient du fait que professeur de

français me demanda de le remplacer pour une séance. Étant donnée ma position, je pouvais difficilement refuser, je n'ai pas souhaité risquer de gâcher mes rapports avec l'institution mais ce fut certainement une erreur. Plutôt qu'un cours « classique » de français qui aurait renforcé ma position de professeure face à eux, j'ai préféré faire une séance sur les représentations sociolangagières. Mais j'étais inévitablement en position de pouvoir face à eux. On me demanda par exemple l'autorisation de ne pas assister au cours pour aller terminer un travail à la bibliothèque, demande que j'ai dû refuser puisque j'étais responsable d'eux à ce moment-là. Il s'est alors construit une relation verticale avec eux me positionnant dans un rapport horizontal avec l'institution. Les relations déjà fragiles avec les élèves ont certainement atteint le point de non-retour à ce moment-là. Cette séance arriva certes à la fin de ma période au sein de l'école mais mes chances de poursuivre l'enquête avec eux se réduisirent. D'autant plus que la grande majorité de la classe alla étudier à l'étranger lorsque je retournai faire mon second terrain l'année suivante. Ainsi, parmi les rares jeunes qui étaient encore sur place, seules deux personnes acceptèrent de poursuivre l'enquête. Les enregistrements de l'une des deux n'ont finalement pas été retenus dans le corpus d'analyse des MD.

P. Eckert met d'ailleurs en garde contre ce type de demandes auxquelles elle a elle-même dû faire face durant sa recherche sociolinguistique ethnographique dans un secondaire :

“For lack of staffing, teachers are frequently tempted to leave their classes in the charge of an available adult, and an ethnographer wandering around the halls is a prime target. On several occasions early on in the fieldwork, teachers called on me to help them in this way, putting me in a situation in which refusal was potentially face-threatening to them.” (Eckert, 2000 : 72)

b. L'école confessionnelle

Gérer les rapports avec les jeunes de l'école confessionnelle, en tant que doctorante fut nettement moins compliqué. L'enseignante de langue et littérature française, à qui j'ai été présentée par la cheffe de l'établissement, m'a introduite très brièvement au début d'un de ses cours en disant que j'allais les suivre pendant quelques jours, elle n'a fourni aucune autre information. J'ai pu ensuite me présenter directement aux élèves durant la pause. L'enseignante me laissa le choix de m'installer où je voulais, je me mis à l'arrière de la salle, juste derrière Damien, l'un des élèves considérés comme le « chef » d'un groupe marginalisé : ceux qui refusent les règles imposées par l'école, qui parlent créole avec tous les enseignants, qui sont

réputés pour être très vulgaires⁴⁹ et qui jouent sur une identité de « mecs très cool ». Damien participait aussi aux activités d'un groupe d'amis de la classe, dont la majorité fera partie de mon étude l'année suivante. Sa curiosité le poussait à échanger avec moi durant le cours, notamment à propos de l'enregistreur que j'avais posé sur mon bureau. Cet échange durant le cours me permit sans doute de me frayer un chemin vers les élèves.

L'école confessionnelle étant située en ville, nous faisons quelques fois le chemin ensemble de l'école jusqu'à la gare à pieds et je prenais le bus avec certains élèves pour rentrer. Cela m'autorisa à échanger avec eux dans un autre cadre que celui de l'école. Trois jeunes avec qui je faisais parfois le même trajet ont accepté de poursuivre durant le T2, nous avons ainsi pu construire une autre relation.

Ainsi, la construction du lien avec les jeunes se faisait surtout durant les pauses ou en dehors du cadre scolaire. Pendant les échanges en tête-à-tête, il y avait cependant une tension entre ouverture et retenue qui venait certainement d'eux comme de moi, favorisée par le cadre d'enregistrement : l'obligation légitime de laisser la porte ouverte de la salle où s'effectuaient les enregistrements faisait que nous étions constamment dérangés par des passages dans le couloirs, des bruits, etc.

Avec du recul, il est intéressant de noter que je me suis mieux entendue avec la classe qui avait été choisie pour ses élèves « sympas » par la cheffe d'établissement du lycée confessionnel (elle craignait que je ne dérange sa classe la plus « brillante ») plutôt qu'avec la meilleure classe de l'école internationale. Ce rapport formel fut plus difficile à rompre avec la classe de « bons élèves ».

Un appui institutionnel (recherche réalisée dans le cadre d'une demande institutionnelle, financée) aurait certainement permis de négocier un temps plus long au sein des écoles mais je doute que les rapports avec les jeunes aient été différents. À ce propos, P. Lambert explique comment, lors de sa recherche dans un lycée professionnel auprès de jeunes filles, la convention établie entre le laboratoire où elle était inscrite et le lycée dans lequel elle effectua sa recherche l'empêcha de procéder à des observations au-delà de la classe mais qu'elle en a finalement tiré parti : elle profita des points de vue des enseignants sur les pratiques des élèves et sur leur

⁴⁹ Les enregistrements de Damien n'ont pu être exploités à cause de la qualité. Ces enregistrements, réalisés avec ses amis, témoignaient de son usage d'un créole considéré comme très vulgaire. Sa façon de parler, associée à son style vestimentaire, son lieu d'habitation (quartier pauvre du nord de l'île qu'il appelle la « cité »), au fait qu'il fume de la marijuana lui conféraient une image de « voyou » pour certains. Mais il représentait plutôt un « voyou cool » qui a du succès auprès d'autres élèves.

travail et les intégra dans son travail (Lambert, 2005 : 35). Sa thèse répondait en effet à une demande d'un lycée professionnel sollicitant l'implication de chercheurs dans des actions d'éducation linguistique. P. Lambert (2011 : 372) explique que son engagement auprès du lycée l'empêchait, contrairement à P. Eckert, de ne pas faire d'observations dans les classes pour se consacrer uniquement aux lieux de sociabilité des adolescents (cour, terrains de sport, réfectoire, etc.). Elle était bien considérée par les enseignants « comme une *participante* dont la présence était aussi destinée à les aider dans leur tâche professionnelle ».

6. La langue durant les entretiens

Outre cette image (supposée) renvoyée due à la présentation par l'institution, qui nécessita une négociation des rapports avec les jeunes, il y avait aussi l'image de moi en tant que Française, image qui passait principalement par ma façon de parler. Je n'ai pas le même français qu'eux, ni le même créole. Mais le créole, je le parle. Et je l'utilisais de temps en temps avec eux, notamment dans les entretiens individuels. L'un d'eux me fit d'ailleurs la remarque en sortant de la pièce où s'était déroulé l'entretien : « Madame, vous parlez créole, c'est bien ! », d'autres me demandaient comment cela se faisait que je parlais créole, étant né et ayant grandi en France. Parler créole entraînait ainsi une certaine proximité avec certains, était une curiosité pour d'autres.

Dans les entretiens individuels, je leur demandais de me raconter une histoire en français puis en créole. Lorsqu'il s'agissait de l'histoire en créole, je *switchais* au créole mais certains jeunes avaient du mal à suivre et continuaient en français, ils commençaient sinon en créole pour dériver peu à peu au français. Ils disaient parfois que la situation les gênait. Cela ne venait certainement pas que de moi, il y avait aussi le fait d'être passés par le français d'abord, le fait d'être dans un cadre institutionnel, avec quelqu'un qu'ils ne savaient peut-être pas exactement comment considérer, un ensemble de facteurs entre en considération dans la réussite de ces entretiens et ceux-ci n'étaient certainement pas tous réunis pour ce premier terrain (ce que je présume être bien souvent le cas).

Jouer avec les langues (créole, français et parfois anglais) et les identités (Française, Franco-Mauricienne), les rapports (proximité, éloignement, induits par la situation de doctorante-chercheure) n'étaient pas tout le temps facile à gérer. Sur place, outre le travail avec les jeunes, je devenais de plus en plus consciente de ma propre façon de parler, des formes linguistiques

que j'utilisais et surtout de mon créole. Mon rapport à la langue évoluait. Certains usages, qui, pour moi, faisaient partie de mon quotidien, se révélaient alors particuliers à mon idiolecte, issu du contact entre le créole de mes parents – ayant lui-même connu sa propre évolution hors Maurice – et le français de France. Je ne comprenais parfois pas tout ce qu'on me disait, surtout lorsque le débit était rapide. Ainsi, ma propre identité en tant que « pas complètement étrangère mais quand même » se renforçait. J'avais une position particulière de l'entre-deux et optai finalement pour la mettre en avant plutôt que de chercher à imiter mes interlocuteurs, chose que je n'arrivais de toute façon pas à faire et qui serait certainement apparu comme décalé et peu naturel.

7. Difficulté de raconter une histoire traditionnelle créole

L'autre difficulté résidait dans le type de recueil des données : les narrations demandées en tête-à-tête n'étaient pas satisfaisantes en elles-mêmes. Notamment car, phénomène intéressant : personne ne put raconter une histoire traditionnelle créole, on me raconta généralement « Le Petit Chaperon Rouge » et « Les Trois Petits Cochons » racontées en créole et en français. Le titre, lorsqu'utilisé dans la narration, restait donc inchangé. Et lorsqu'il l'était, ne me paraissait pas naturel : « Ti ena trwa ti koson », un seul locuteur utilisa cette forme et expliqua que ça lui avait fait drôle de raconter l'histoire en créole et qu'il avait dû réfléchir à comment la créoliser. Alors que l'objectif était notamment de raconter une histoire traditionnelle afin de susciter des actes d'identité (A. Tabouret-Keller et R. Le Page demandent l'histoire d'Anansie aux locuteurs avec qui ils travaillent pour leur analyse d'actes d'identité (1985)), cette approche méthodologique s'avéra inefficace. Ces narrations sont probablement intéressantes à étudier pour d'autres raisons mais ne font au final pas l'objet d'une analyse approfondie ici.

8. Hétérogénéité des pratiques et hétérogénéité linguistique

a. Les langues au quotidien

Le premier terrain m'a permis de me rendre compte de la grande hétérogénéité langagière. Même si l'origine d'une conceptualisation de l'hétérogénéité en réaction aux approches structuralistes fait l'unanimité, ce terme n'est pas clairement défini, comme le remarque C. Deprez :

« Si le terme de variation est solidement ancré dans le vocabulaire de la sociolinguistique, dont il constitue l'un d'un des piliers, celui d'hétérogénéité, d'apparition plus récente, est encore mal défini et instable dans ses usages. » (2012 : 39)

En effet, hétérogénéité peut faire référence à deux approches différentes abordées en sociolinguistique :

- l'hétérogénéité des pratiques ;
- l'hétérogénéité des systèmes linguistiques.

Cependant, depuis récemment, des recherches prennent le parti de faire abstraction de cette différence entre les deux, préférant aborder l'hétérogénéité langagière qui lie les deux.

L'hétérogénéité apparaissait au quotidien de mon terrain comme présenté dans le tableau suivant.

TABLEAU 2.2 – L'hétérogénéité langagière rencontrée sur le terrain

Affichage espace public ⁵⁰	français, créole, langues chinoises, langues indiennes, arabe
Rue, marchés, bus	créole, français, langues indiennes
Télévision	français, anglais, créole, langues indiennes
Conversations courantes	créole, français
Secondaire confessionnel	créole, français
Secondaire international	créole, anglais, français

Pour ce qui est de l'espace public, rue, marchés, bus, télévision, ce que j'ai pu observer ne diffère pas des autres études (Baggioni & Robillard, 1990). Dans les écoles, on entend du français, du créole (principalement dans la cour, même au sein de l'école internationale), de l'anglais aussi à l'école internationale qui accueille beaucoup d'expatriés. Au niveau des pratiques, outre les jeunes des écoles, les locuteurs maîtrisent rarement une seule langue.

⁵⁰ Voir à ce propos, la thèse de Y. Bosquet-Ballah, *Langue(s) et espace(s) en contexte plurilingue : le cas de l'île Maurice*, soutenue en 2015.

Différentes représentations sur les pratiques émergeaient aussi. Il semble y avoir une répartition de la variation de façon géographique. Les gens vivant sur la côte nord ou dans des villages du sud sont perçus comme ayant un accent créole différent. Des préférences pour telles ou telles langues se dessinaient laissant entrevoir une forme de diglossie représentative. Alexis (17 ans – T1) et Coralie (16 ans – T1) disent par exemple que leurs mères n'aiment pas lorsqu'ils parlent créole.

Je remarque aussi déjà à ce stade, des différences d'utilisations entre filles et garçons : les garçons ont tendance à plus utiliser le créole que les filles mais c'est aussi plus toléré. Coralie explique par exemple que son frère a le droit de parler créole à la maison et pas elle sinon sa mère « [la] regarde avec des gros yeux ».

b. Hétérogénéité linguistique

Dès le terrain exploratoire, j'ai pu observer différents mélanges qui ont provoqué des réflexions assez diverses sur la question de la séparation des langues. Il n'y a pas deux langues complètement séparées mais des pôles « plus créole » ou « plus français » avec des mélanges plus ou moins importants.

Dès la transcription préliminaire des premiers enregistrements, des problèmes classiques de contact de langues apparurent qui nécessitèrent une réflexion plus poussée sur les objets *langues, variétés, variation*.

Lorsque mon oncle me demandait : « *To le bwar inpe jus ?* » (« Tu veux un peu de jus ? »), « jus » était tout d'abord perçu comme un emprunt au français et lorsque j'entendais : « C'est *mari* bon ça » (« C'est super bon, ça »), « mari » était pour moi créole ou encore « Tu peux *retirer ma photo* ? » (« tu peux me prendre en photo ? »), ce n'était pour moi ni français, ni créole. S'agissait vraiment d'emprunts ou est-ce que ces termes n'appartenaient pas à ces variétés ?

Je pensais par exemple tout d'abord que mon oncle, s'adressant à moi, avec mon accent français, utilisait « jus » au lieu de « *zi* » comme on prononcerait avec une phonétique créole. Puis, j'ai remarqué qu'en fait, il utilisait ce terme avec d'autres que moi, l'hypothèse était alors qu'il s'agissait d'une forme acrolectale de « *zi* », se rapprochant d'une prononciation « à la française ». Puis, j'ai remarqué que ce terme était de plus en plus répandu, il s'agissait peut-être alors d'un changement linguistique en cours. En lui demandant, mon oncle me dit qu'il

n'utilisait plus « *zi* », mais que ça s'entendait encore (chez des personnes plus âgées, ou dans les villages). C'était pareil pour le terme « *sime* » qui s'entend désormais moins que « chemin »⁵¹.

« *Mari* » (« très ») est courant en français régional de Maurice, dans ce cas-là, doit-il être considéré comme créole ou comme appartenant aussi bien au créole qu'au français régional ?

L'expression « retirer une photo » (« prendre une photo ») ne pouvait pas être considéré comme « rien » parce que ne correspondait pas, pour moi, à quelque chose de connu ni en français ni en mauricien.

Les premières variables repérées étaient ainsi un ensemble de phénomènes divers :

- de la variation phonétique : les sons sont généralement considérés comme appartenant à un système binaire « français » / « créole » comme présenté dans la thèse de B. L. Pudaruth (1993). Certains sons français ont par exemple un équivalent créole : [ʃ] = [s] ; [ʒ] = [z] ; [ɲ] = [ɣ] ; [ɛ] = [e] ; [y] = [i] et [ɔ] = [o], ainsi le mot « bus » qui se prononce [bys] dans un français normé, se prononce [bis] en créole, « chaise » ([ʃɛz]) devient [sez] en créole. Cependant, dans les récits en créole, il y avait parfois l'usage de sons correspondant à la forme « française » : j'ai relevé par exemple [disɛl] alors qu'on s'attendrait plutôt à [disɛ], « du sel » ;
- de la variation lexicale : dans le cas de [disɛl], il pourrait paraître aisé de considérer qu'il s'agit d'une variation phonétique puisque l'article agglutiné [di] reste présent sous une forme créole, cependant, dans d'autres cas, il est difficile de dire s'il s'agit de variation phonétique ou d'un emprunt. Comme par exemple lorsque l'on rencontre [aʃte] « acheter » dans un ensemble créole alors que l'on s'attendrait à [aste].

C'est notamment ce genre de variations qu'il est aisé de justifier par le fait que nous serions face à un diasystème⁵². Cependant, comme on observait aussi des alternances trouvant une justification et des passages difficilement catégorisables, la question de la séparabilité des

⁵¹ Cela me parut d'autant plus drôle puisque « *sime* » fait partie de mon vocabulaire créole courant. C'est aussi à cause de ce type d'usages que je dus remettre en question ma propre perception.

⁵² G. D. Véronique (2013) convoque le travail de E. Haugen (1956. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. American Dialect Society) sur le diasystème pour ce type de phénomènes que l'on retrouve à Maurice. L'hypothèse de Haugen est que la constitution d'un diasystème est fondé sur des processus d'identification interlinguale qui appartiennent des phonèmes et des morphèmes des langues en contact pour créer des diaphonèmes et des diamorphèmes. La proposition de Haugen permet d'expliquer, par exemple, le rapport particulier qui se noue dans les registres formels du morisyen, entre français /y/ et morisyen /i/, qui semble constituer un diaphonème.

systèmes émergea inévitablement. Je n'avais pas de réponse satisfaisante à ce moment de l'analyse.

Une contrainte normative pesait au départ sur ce travail dû à mes représentations personnelles. Mais après avoir passé beaucoup de temps à réfléchir de cette façon (notamment lors de la transcription que j'aborderai dans le chapitre 3), c'est-à-dire, dans une perspective d'entités systémiques délimitées, il fallait réfléchir autrement, et surtout de façon plus souple. Je me focalisais sur des petits éléments sans suffisamment regarder ce qu'il y avait autour. Il fallait, au-delà des termes, considérer le contexte d'énonciation. Je m'apercevais alors que certains termes étaient utilisés peu importe la dominance de la langue et que tout n'était jamais complètement créole, ni complètement français.

C'est à ce moment aussi que je commençai à m'interroger sur la construction des langues par les linguistes évoqué dans le premier chapitre. Mon travail arrive à un moment particulier du créole mauricien : le processus de standardisation de la langue (avec notamment la récente institutionnalisation : depuis 2012 le créole figure parmi les choix de langue en apprentissage au primaire). J'avais alors un outil de référence que je pouvais consulter : le dictionnaire. Seulement bien sûr, les choix lexicographiques connaissent une part d'arbitraire et comme pour les grammaires, un choix est fait qui contribue à la normativité de la langue. J'étais parfois tentée de considérer un terme ou une prononciation comme créole à partir du dictionnaire ou de vérifier si tel ou tel terme sonnant français était accepté en créole. Cependant, plus j'avancais, et plus je m'apercevais que ce sont les locuteurs qui font les usages. Ces réflexions me forçaient à une déconstruction des « langues » telles que je les imaginais, que ce soit d'un point de vue normatif ou par une remise en question de ma subjectivité en tant que locutrice créolophone.

c. Hétérogénéité et imprédictibilité

Les travaux sur la variation tendent ainsi à trouver de la prédictibilité dans l'hétérogène qui, au final, rend cette hétérogénéité systématique (il s'agit notamment de la vision essentialiste de l'approche variationniste). Lorsque ces phénomènes, à tel locuteur / dans telle situation / à tel âge, etc., telles formes sont prédictibles, nous sommes de nouveau dans une forme d'homogénéité, avec de la variation, certes. C'est ce qui fait la distinction entre hétérogénéité et variation, il peut y avoir variation sans forcément hétérogénéité, ou en tout cas, celle-ci ne sera qu'apparente. Cependant, tout n'est pas prédictible et on pourra parfois au mieux identifier des zones « sensibles à la variation » (ou zones de variabilité comme nous le verrons par la

suite). C'est alors que le principe d'hétérogénéité fait sens, lorsque les phénomènes sont imprédictibles. Et c'est le cas pour certaines situations, en interaction, où l'on pourra observer plus d'hétérogénéité que dans d'autres. Certaines variations apparaissent comme imprédictibles mais conservent néanmoins des fonctions autres qu'une identification sociale, telle que ce que présente la linguistique variationniste. Ce sont des facteurs discursifs qui entrent alors en jeu, se superposant aux facteurs traditionnels (âge, classe socio-culturelle, zone géographique, etc.) puisque la langue est la mise en scène énonciative d'un ensemble de relations.

Les notions d'homogénéité et d'hétérogénéité sont au final étroitement liées à la vision des langues, il s'agit ainsi surtout de constructions sociales dans lesquelles les scientifiques jouent un rôle important. Ces dernières années, nous voyons des études aborder la variation sous cette approche, notamment en sociolinguistique interactionnelle ou en analyse conversationnelle qui nous ont donné des outils de descriptions et d'appréhension de notre deuxième terrain. La question de la variation voit d'autres facteurs possibles dans les échanges :

« Le langage observé en temps réel est abordé sous l'angle de la praxis, autour des échanges, des interactions, des actes performatifs des matérialités signifiantes de la vie quotidienne ou des grands événements. L'hétérogénéité sera alors discursive, dans ces différents mouvements contribuant à l'élaboration d'une posture énonciative, tout autant que linguistique. » (Deprez, 2012 : 42)

B. Deuxième terrain : changement d'approche

J'ai pu réaliser un T2, de janvier à mars 2014, notamment à l'aide d'une bourse de mobilité Walter Zellig de l'Académie Française.

Les jeunes du T1 m'avaient laissé leurs contacts (mail ou Facebook), j'avais ainsi gardé un lien avec eux et c'est de cette manière que j'ai pu les contacter pour le T2.

Mes deux terrains diffèrent par l'espace envisagé. Le premier constituait un espace physique à plusieurs échelles : les écoles, bien sûr, mais aussi, pour commencer, l'île Maurice, où je retournais après 11 ans et où tout ce qui m'entourait était source de réflexion. Les discussions en dehors de l'école, en famille, les conversations entendues dans le bus, dans les magasins, l'affichage, etc., toutes ces informations me permettaient de contextualiser ma recherche.

Le T2, lui, a plutôt été envisagé comme « un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) », d'une part avec des interactions directes avec les jeunes lors des sorties, des entretiens et, d'autre part, de façon indirecte à travers les enregistrements qu'ils avaient

effectués (Blanchet, 2012 : 31).

1. Méthodologie de recueil des données

a. Le paradoxe de l'observateur

Le *paradoxe de l'observateur*, mis en avant par W. Labov (1971) et qui poussa les sociolinguistes à réfléchir sur les méthodes de recueil de données, souleva quelques questions dans mon travail. Il est vrai que lors du T1, ma présence en tant qu'enquêtrice, francophone, enseignante de français, avait une influence sur l'attitude des locuteurs et m'empêchait de recueillir du parler ordinaire, les entretiens étaient assez formels. Le recueil de narrations, couplé aux observations m'avait permis d'avoir un aperçu de variables linguistiques. Les conditions d'enregistrement (dans les établissements scolaires mais aussi le temps alloué en tête-à-tête) ne me permettaient de toute façon qu'une très faible familiarité avec les élèves. Je suis aussi d'avis qu'il est difficile d'avoir un certain degré de naturel dans les entretiens, aussi sophistiquée que soit la méthode de recueil. F. Gadet cite à ce sujet Cukor-Avila & Bailey⁵³ pour qui les entretiens adoptant les méthodes les plus sophistiquées restent « *des substituts d'interactions quotidiennes, non enregistrées entre membres d'une communauté : ce sont des reproductions d'événements linguistiques et non des événements se produisant naturellement*⁵⁴. » (Gadet, 2003a : 2) Elle explique aussi comment les tentatives de déjouer le paradoxe de l'observateur en tentant de minimiser l'influence de celui-ci dans les entretiens ne sont pas convaincantes.

b. Confier l'enregistreur aux jeunes

Le T1 montra l'importance de la variation stylistique, c'est-à-dire l'adaptation de la façon de parler selon l'interlocuteur. Je cherchai donc un moyen, pour le T2, de recueillir des conversations qui se rapprochent d'interactions authentiques, afin d'obtenir du « parler ordinaire », c'est-à-dire une forme utilisée quotidiennement, dans des situations non-surveillées, ayant un caractère informel (Auzanneau, 2015) dans une approche interactionniste.

⁵³ Cukor-Avila P., Bailey G. (1995). *An Approach to Sociolinguistic Fieldwork: A Site Study of Rural Aave in a Texas Community*. English World-Wide 16.

⁵⁴ Traduction que je propose.

Mais, étant données les conditions d'enregistrement du T1, je souhaitais sortir du cadre scolaire. Si les enregistrements du T1, entretiens durant lesquels il était surtout question de narrations en créole et en français, offrent un aperçu des variables linguistiques utilisées dans des situations surveillées et ainsi une idée de ce qui est considéré comme la norme, ils ne reflètent cependant pas la forme la plus utilisée par les jeunes, à savoir celle utilisée avec les amis au quotidien. Pour des raisons éthiques, je ne souhaitais pas cacher l'enregistreur, les conversations ne pourraient donc être complètement authentiques mais je pouvais essayer de m'en rapprocher. Afin de recueillir du parler ordinaire, j'ai demandé à ceux qui ont accepté de poursuivre l'enquête d'effectuer des enregistrements entre amis et en famille sans ma présence, en leur confiant les enregistreurs que j'avais prévu à cet effet.

Par « ordinaires », je fais référence à une forme non influencée par une sorte de surveillance du langage⁵⁵. Je cherchais quelque part à réduire les biais liés au *paradoxe de l'observateur* mais nous verrons que la présence de l'enregistreur eut quand même une influence sur les conversations.

La consigne était d'enregistrer une conversation « naturelle » d'au moins vingt minutes avec un ami qu'ils voient régulièrement en dehors de l'école, que l'enregistreur ne gênerait pas. Je ne leur ai pas imposé de thèmes de discussion et leur ai dit de ne pas forcer une rencontre pour enregistrer mais de mettre l'enregistreur en route lors d'une de leurs interactions, je voulais un aperçu de leurs échanges quotidiens. Pour les conversations en famille, je leur ai demandé un enregistrement avec chacun si possible ou les deux en même temps. Pour certains, la tâche paraissait plus compliquée que pour d'autres, l'un d'entre eux ne put par exemple réaliser d'enregistrement avec ses parents étant en froid avec eux à ce moment-là.

Suite au T1 j'étais en mesure de leur donner des consignes pour la réalisation des enregistrements : veiller à ne pas donner de coups dans le meuble sur lequel l'enregistreur est posé ; éviter les enregistrements en extérieur (pour le bruit, le vent) ; éviter les ventilateurs lors des enregistrements, ne pas être plus de quatre. Les deux enregistreurs Zoom H1 confiés pour cette tâche ont permis des enregistrements d'une relative bonne qualité mais ils restent assez sensibles au vent.

⁵⁵ Un « parler ordinaire » est généralement défini comme un ensemble de traits (des variétés, des langues) utilisés par un locuteur ou un groupe de façon régulière. Selon les objectifs des chercheurs, il est associé diversement aux conditions de production des énoncés (à l'« informalité », à la « spontanéité »), au caractère local du locuteur (à son « authenticité », à sa « typicité ») et/ou au caractère répétitif et quotidien de certaines relations (à l'« identitaire », à la « normalité » ou à la « familiarité ») (Auzanneau, 2015 : 51)

Bien sûr, je reste consciente que malgré toutes ces précautions prises, les conversations allaient quand même être mises en scène et être certainement quelque peu différentes des conversations qu'ils peuvent avoir sans présence de l'enregistreur. Cependant, dans l'ensemble, les consignes ont été respectées et je prends en considération les éventuels biais dans mon analyse sans que celles-ci ne ruinent l'acceptabilité des résultats.

Mon absence leur permettait d'aborder des sujets qu'ils n'auraient certainement pas abordés en ma présence et des formes discursives associées. Ils parlent d'événements passés, de projets, adoptent un style narratif, argumentatif, que je détaillerai dans l'analyse. Les relations entre les participants apparaissent en outre dans les interactions elles-mêmes, par les sujets abordés, la familiarité palpable. Bien souvent d'ailleurs, plus la relation était forte, plus ils avaient des facilités à respecter les consignes. Les personnes n'ayant pas l'habitude d'avoir des conversations quotidiennes avaient bien souvent plus de difficultés à trouver des sujets de conversation, l'interaction était moins fluide. C'est notamment le cas de certaines conversations avec les parents qui duraient souvent moins longtemps.

c. Confrontation aux enregistrements

J'ai par ailleurs décidé de confronter les jeunes aux enregistrements effectués, ces moments m'ont permis d'en savoir plus sur les relations entre les participants aux conversations. Cette technique, souvent utilisée aujourd'hui par les ethnologues, a été élaborée par B. Rampton pour son étude sur le *crossing*⁵⁶ (Gadet, 2003a : 8).

Une fois l'enregistrement effectué, je le récupérais pour l'écouter et effectuer une transcription des passages sur lesquels je souhaitais revenir avec eux et notais les questions à poser. Il s'agissait parfois du contenu discursif (discours épilinguistiques ou sur la situation sociolinguistique, etc.), de formes langagières utilisées ou de passages incompréhensibles ou de locuteurs non identifiés/identifiables. Il y avait en effet parfois des interruptions par d'autres personnes dans les conversations ou il était parfois difficile de distinguer les personnes qui parlaient. Je les revoyais ensuite dans un café pour leur faire écouter le passage et leur poser les questions.

Cependant, je n'ai malheureusement pas pu rencontrer tous les amis qui avaient pris part aux

⁵⁶ Kay, R., Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P. et Rampton, B. (1992). *Researching Language: Issues of Power and Method*. Routledge. London. B. Rampton appelle cette technique le *feedback research*.

enregistrements, je n'avais pas prévu de rencontrer les parents. Parfois, d'autres amis étaient présents lors des confrontations et cela permettait des débats entre eux.

Effectuer ces confrontations est un moyen de considérer le locuteur comme un acteur conscient dans la construction des marqueurs. H. Boyer cite, à propos des études interactionnistes, B. Py :

« pour lui, les récits et impressions recueillis dans l'entretien avec l'enquêtée sont un "effort de représentation et de théorisation effectué par le sujet lui-même au moyen de ses ressources personnelles et en collaboration avec l'enquêteur". Les "interprétations [de l'enquêteur] se situent donc à un second degré : elles prennent comme objet un premier niveau d'interprétation, celui de l'acteur social lui-même⁵⁷ » (Boyer, 2002 : 100)

Il s'agissait ici du même principe sauf que les jeunes avaient un support de leurs propres pratiques sur lequel discuter.

Cela permettait d'avoir un échange avec les jeunes sur le travail que j'effectuais et m'aidait aussi à comprendre certaines utilisations ou certains passages et ainsi éviter de mauvaises interprétations. J'ai pu demander directement aux usagers les significations ou les associations formes / créole-français. Il s'agit de représentations, certes, qui peuvent s'éloigner des pratiques réelles mais restent des témoignages importants sur la perception et la stigmatisation des éléments. C'est à ce moment-là notamment que je réalisai qu'ils n'avaient parfois pas la moindre idée de ce qu'ils utilisaient comme formes.

2. Construction d'un rapport de confiance entre l'enquêtrice et les jeunes

Ce changement méthodologique modifia nos rapports et les images associées à mon égard et s'observait dans les enregistrements où je ne suis pas présente. Par les présentations qu'ils font parfois de moi aux autres, ils m'assignent différents rôles : de professeure de français à amie, en passant par doctorante (préparant son « *PhD* »). Ils me considèrent tantôt comme Française, tantôt comme Mauricienne. Ils s'adressent quelques fois à moi en aparté, par le biais de l'enregistreur, aussi bien en français qu'en créole. Dans les deux extraits suivants, issus de deux conversations différentes (l'un avec sa famille, l'autre avec une amie), Dorian (16 ans) s'adresse à moi par le biais de l'enregistreur, une fois en français et l'autre en créole. Il se rapproche du micro pour ces interventions.

⁵⁷ Py B., 2000, « Une Mexicaine à Neuchâtel », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 71.

Enr11 : Dorian (16 ans), son cousin Christophe (20 ans), son cousin Jean (19 ans), son frère Jordy (18 ans)⁵⁸ :

- [805.79 s] CHR: {a e:: Jordy aret fer pachak pachak pachak {pachak
 {ah eh:: Jordy arrête de faire scrontch scrontch scrontch
- [807.50 s] DOR: {we mari malang ha pa konn
 manze li::\=
 {ouais c'est super dégueu il sait
 pas manger lui::\
- [808.38 s] JEA: =li fer sa par expre ha {mo krwar- {mo espere mo espere in {fer
 koumadir-/
 =il fait ça par exprès {je pense- {j'espère j'espère hein {fais comme si- /
- [809.13 s] JOR: {mo pe badine {mwa::\
 {je plaisante moi::\
 {cho::\
 (Int.)
- [811.25 s] JOR: {mo pe
 badine
 {je
 plaisante
 {mwa ta::\
 {moi eh::\
 {an::/ bien bon {bien bon\
 {ah::/ c'est bien {c'est bien\
 {fer koumadir to pe::=-
 {fais comme si tu::=-
- [813.45 s] DOR: **(à l'enregistreur + StylPar) =c'est qu'un cochon ça**

Enr10 : Dorian (16 ans) - Charlotte (17 ans)

- [69.40 s] CHA: =be le truc c'est que- j'ai en- il est trop dans mes f- (XX) +
 [74.33 s] DOR: pa grav ha pa grav {to- to ka'av zoure to ka'av zoure\
 c'est pas grave c'est pas grave tu- tu peux être grossière

⁵⁸ Pour les conventions de transcription et le codage des enregistrements, voir le chapitre 3.

- [75.14 s] CHA: {s- serye/
 {s- sérieux/
 [76.48 s] DOR: **(à l'enregistreur) sori li'nn zoure**
 (à l'enregistreur) désolé elle a été grossière

Le rôle de la négociation se déplaça alors de moi à ceux qui effectuaient les enregistrements, c'était à eux de convaincre leurs amis de se laisser enregistrer. Il leur était donc aussi impératif de faire passer une image positive et rassurante de l'enquêtrice. D'enquêtés, ils devenaient à leur tour enquêteurs.

L'extrait suivant est un des exemples rencontrés dans notre corpus. Dorian rassure son amie Charlotte qui demande si elle pourra écouter l'enregistrement après. Charlotte présente quelques réticences à parler face à la présence de l'enregistreur.

Enr10 : Dorian (16 ans) et Charlotte (17 ans)

- [312.36 s] DOR: *non pa kas tet l'enregistrement twa\ get sa li pa pe- **li pa pou ziz twa li***
 non te prends pas la tête avec l'enregistreur toi\ regarde elle va pas- elle va pas te juger elle\
 elle\
 [315.95 s] DOR: *li pa pou dir (DR)⁵⁹ ki {sa nou pe koze la li ti-*
 elle va pas dire (DR) qu'est-çe qu'on raconte là elle-
 [316.31 s] CHA: {c'est qui ça\
 [317.79 s] DOR: *enn **madam**\ apel Shimeen- Shimeen- Shimeen*
 une dame\ qui s'appelle Shimeen- Shimeen- Shimeen
 (à l'enregistreur) Shimeen bonjour/
 [...]
 [324.72 s] DOR: ***enn profeser franse mo krwar** (bruit de bouche) li koumadir {si pou-*
 c'est une professeure de français je crois (bruit de bouche) comme si elle {s'il faut-
 [326.87 s] CHA: {d'accord
 [327.49 s] DOR: *to- kou manier to koze\ li pa pou dir (DR) ey ki sa- ki sa- ki sa f- sa*
 ta- de quelle façon tu parles\ elle va pas dire (DR) eh c'est quoi- c'est quoi- c'est quoi-

⁵⁹ (DR) correspond à *discours rapporté*, il ne s'agit pas ici d'un véritable discours rapporté ici puisqu'il n'a pas effectivement été prononcé. L. Rosier considère ce type de discours comme du *pseudo discours rapporté* : « le discours cité original a été fortement résumé, condensé, anticipé, voire imaginé sur la base d'une représentation partagée » (Rosier, 2008 : 26). Cependant, pour des raisons pratiques d'analyse, je les ai indiqués comme *discours rapportés* sachant qu'ils fonctionnent comme tout autre discours rapporté : ils peuvent être marqués par des particules d'amorce ou d'extension (*sipa ki* en [327.49 s]) objet de mes analyses.

- f- cette
tifi la li enn ninport_ sipa ki li pa pou dir tousala li
fille-là c'est une bouffonne_ ou quoi elle va pas dire tout ça elle\
- [331.84 s] CHA: d'accord\=
- [332.14 s] DOR: (à l'enregistreur) =*mo espere to pa pou dir tousala la in* ++ (StylPar)
j'espère
(à l'enregistreur) =j'espère que tu diras pas tout ça hein\ ++ (StylPar) j'espère
- [335.13 s] CHA: à ce point-là elle est correc//
elle est cool à ce point-là//
- [336.71 s] DOR: *we// we/ korek li*
ouais// ouais/ elle est cool\
- [337.64 s] CHA: eta c'est mari⁶⁰ top alors d'avoir une prof comme ça
- [337.78 s] MAC: (au téléphone)
- [339.36 s] CHA: parce que tu sais pas tout l'monde- pas tout l'monde a cette chance-là
d'avoir une profes- {top e-
- [342.03 s] DOR: {*non non be- {li pa dan mo lekol li li pe fer enn l'étude*
{non non mais en fait- {elle n'est pas dans mon école elle elle
fait une étude

Je n'ai connu Dorian que lors de mon deuxième terrain, il était présent alors que je revoyais Alexis et Aurélien, des amis à lui, pour les confronter aux enregistrements qu'ils avaient effectués. Ils lui proposèrent alors de participer à l'étude en lui expliquant la tâche. Il accepta sur-le-champ. Trois personnes m'ont ainsi été introduites lors du deuxième terrain, ceux que je connaissais du premier terrain initièrent eux-mêmes la demande en leur assurant que ce n'était pas contraignant. Dorian ne me connaissait donc qu'à travers ses amis, mais le fait qu'un de ses meilleurs amis (Aurélien) lui fasse la requête avait certainement favorisé son accord. Sans compter la confrontation à laquelle il venait d'assister et de participer. Il cherche à son tour ici à rassurer Charlotte qui s'inquiète face à l'enregistrement alors qu'il venait à peine de me rencontrer. Il s'adresse deux fois à moi en aparté dans cet extrait ([317.19 s] et [332.14]) et quelques autres fois dans le reste de la conversation ainsi que dans celle effectuée avec sa

⁶⁰ Signifie « très », certains termes du français régional ne sont pas systématiquement traduits dans les extraits présentés mais apparaissent néanmoins dans le glossaire.

famille en utilisant le tutoiement⁶¹. Il construit ainsi une image positive de ma personne qui l'aide à atteindre son objectif. Notons qu'il reste par ailleurs assez vague sur qui je suis ou comment il me connaît. Lorsqu'il me présente dans l'enregistrement avec sa famille, il explique à ses cousins qu'il m'a rencontrée le jour-même et qu'il n'a pas « *tro pran ransegnman* » (ne pas s'être vraiment renseigné).

Amélie a, quant à elle, participé à l'enregistrement de Stéphanie, elle était là lors de la confrontation et c'est alors qu'elle a bien voulu faire d'autres enregistrements. Elle en fit un avec son petit ami Anthony qui accepta à son tour lors de la confrontation de prendre en charge l'enregistreur.

C'est de cette façon que des jeunes appartenant au même groupe d'amis ont effectué des enregistrements. Il ne s'agit pas complètement d'une méthode de « *a friend of a friend* » comme le met en avant L. Milroy (1980 : 47), mais en tout cas de « *self-recruited* » (Milroy, 1980 : 42).

On peut imaginer que l'enregistreur symbolisait quelque part la confiance que je leur accordais qui les poussait à leur tour à me faire confiance. Il en a été question dans quelques conversations. Il se sont tous attachés autant que possible à respecter les consignes données : Alexis demande à Patricia d'arrêter de jouer avec sa bague sur la table où est posé l'enregistreur, Anthony se fait disputer par son père parce qu'il refuse de remettre le ventilateur en route, Stéphanie interdit aussi l'usage du ventilateur à Amélie parce qu'il fait « *enn mama tapaz* » [751.37 s] (« un bruit de malade »). Dorian expliqua à ses cousins et ses amis qu'il fallait être « naturel », il demanda aux personnes de se présenter à chaque début de conversation pour me permettre d'associer les voix et demanda même « *enn ti rekap* » (« un petit récapitulatif ») en milieu d'enregistrement avec ses cousins lorsqu'il leur expliquait que mon travail paraissait compliqué parce que je devais ensuite transcrire tout ce qui se disait (il l'avait probablement observé lors de notre première rencontre). Il cherchait peut-être aussi parfois à trop « contrôler » la situation comme lorsqu'il demanda à Charlotte de parler un peu moins vite pour que je puisse comprendre ce qu'elle disait, c'est à ce moment qu'elle le questionna à mon sujet et au sujet de l'étude. Mais il se rattrapa en lui disant de rester naturelle et elle garda au final son débit de parole.

On ne m'appelait plus « Madame » comme lors du T1 mais principalement « Shimeen », le vouvoiement est aussi passé au tutoiement.

⁶¹ Le tutoiement et le vouvoiement fonctionnent comme en France : le vouvoiement est employé généralement pour marquer son respect envers un inconnu, un supérieur hiérarchique, les personnes âgées alors que le tutoiement marque la proximité et la reconnaissance de l'appartenance de la personne à son groupe de pairs. Mais on peut quelques fois entendre des couples se vouvoyer ou des enfants vouvoyer leurs parents.

Cependant, si les jeunes étaient plutôt enthousiastes à l'idée de m'aider dans ma recherche lors du T2, certains se sont peut-être sentis obligés puisqu'ils avaient participé à la première enquête dans le cadre scolaire, j'ai peu à peu perdu contact avec eux d'entre eux après l'enquête.

Ainsi, nous voyons comment les relations construites ont été l'objet de négociations et ont été fortement influencées par les membres des groupes. En effet, le bouche à oreille et l'image positive transmise à leurs amis par les jeunes m'ont permis de recueillir suffisamment de données.

C. Les jeunes de l'étude et les pratiques sociolangagières

1. Le manque d'intérêt pour les pratiques des jeunes à Maurice

La littérature sociolinguistique sur les « parlars jeunes » de l'île Maurice est relativement pauvre et est loin d'être considérée comme une priorité. A. Carpooran (2007), dans lequel il offre un aperçu des études sur ce sujet, explique ce manque d'intérêt académique par le fait que les études linguistiques sur le créole mauricien sont avant tout effectuées dans un but pédagogique, avec pour objectif principal l'enseignement de la langue au primaire, les autres études concernent bien souvent la politique linguistique ou la symbolique ethno-identitaire. Le créole des jeunes connaîtrait un trop fort taux d'insultes et concourrait à la vision négative de la langue alors même qu'on est en quête d'une reconnaissance valorisante. Une autre raison vient du fait que les formes linguistiques argotiques et/ou cryptonimiques sont apparentées dans les représentations aux milieux périurbains à fort taux d'échecs scolaires, ainsi, comme bien souvent ailleurs, les groupes à l'origine des « parlars jeunes » seraient des contre-modèles sociaux.

En 2001, R. Tirvassen reproche le manque d'études en sciences humaines autres que la sociolinguistique sur l'île Maurice qui rend en outre difficile la compréhension du rôle des jeunes dans la société mauricienne (Tirvassen, 2001 : 177). Les études n'ont pas forcément augmenté depuis mais on retrouve quelques études sur les pratiques des jeunes que je présenterai par la suite. On pourrait dire que comme à la Réunion, la catégorie « jeune » socialement construite avec des pseudo pratiques sociolangagières est récente à l'île Maurice. E. Wolff et G. Ledegen expliquent qu'à la Réunion, la catégorie « jeune » doit être contextualisée en

rapport à différents facteurs sociaux récents. Le contexte démographique, la « massification scolaire », l'urbanisation ainsi que le développement médiatique concourent à l'émergence de la catégorie (Wolff, 2001 ; Ledegen, 2004).

La construction identitaire chez les jeunes de notre étude, ainsi que la catégorisation de la société passent beaucoup par la langue, cela ne diffère pas des autres études réalisées sur le sujet. C'est-à-dire que les langues utilisées mais aussi des formes repérées par eux sont associées à différents groupes et pour eux, utiliser telle ou telle langue, telle ou telle façon de parler est associé à des groupes mais aussi à des types de personnes particuliers. Après avoir présenté les locuteurs du T2, je donnerai un aperçu de la situation sociolinguistique telle que représentée à travers les pratiques et les discours de l'ensemble des données. Je croiserai ces résultats avec des études réalisées sur les jeunes à Maurice.

2. Présentation des locuteurs

Présenter les locuteurs ici permettra de mieux contextualiser les analyses de la deuxième partie. Je ferai référence ici aussi bien à des données du corpus sur lequel reposent les analyses des MD qu'à des données du T1. Les jeunes du corpus font en effet partie d'un tout qu'il est important de resituer. Tout ce qui, parmi les extraits, comporte un code du type *EnrNuméro*, fait partie du corpus. Les données pratiques de la constitution du corpus, le choix des enregistrements et leur classement, seront néanmoins détaillés dans la deuxième partie.

Je me réfère aux personnes avec qui j'ai travaillé en utilisant « les jeunes » ou « les locuteurs », j'ai préféré éviter des termes comme « témoins », « informateurs » ou « enquêtés » afin de ne pas les extraire de leur réalité sociale, ni de les réduire au seul statut de « fournisseurs d'informations pour le chercheur » (Blanchet, 2012 : 45). Cependant, il faut admettre que les personnes en charge des enregistrements ainsi que celles rencontrées lors du T1 ont une position différente des autres puisqu'ils en savent plus sur l'étude.

a. Relations entre les jeunes de l'étude

Les enregistrements de 9 jeunes ont été retenus sur ceux de 11 initiaux. Parmi ces 9 locuteurs, 7 fréquentent la même école et ont des cours en commun. Parmi eux, 6 forment un groupe d'amis proches. 3 jeunes qui ne fréquentent pas la même école font partie de ce groupe d'amis

proches. On peut considérer qu'ils appartiennent à une même communauté de pratiques étant donné qu'ils partagent les mêmes activités extra-scolaires, le volleyball, sortent régulièrement ensemble mais sont aussi impliqués dans diverses activités religieuses. S'il fallait les associer à une communauté plus large, ils font partie de la Population Générale et sont catholiques.

Il s'agit de : Alexis (18 ans), Amélie (17 ans), Anthony (17 ans), Aurélien (16 ans), Charlotte (17 ans), Coralie (17 ans), Dorian (16 ans), Stéphanie (16 ans) et Valérien (16 ans).

Anthony ne fait pas partie de la même école mais fréquente régulièrement ce groupe au moment de l'enquête par le biais de sa petite amie Amélie.

Valérien n'est pas dans la même école mais connaît Aurélien depuis tout petit. C'était en outre le petit-copain de Stéphanie.

Charlotte ne fréquente pas non plus la même école mais prenait des cours privés avec Amélie et Stéphanie.

Pour des raisons pratiques, nous suivrons l'exemple de P. Eckert (1989) et P. Lambert (2005) et nommerons ce groupe le groupe des 9.

Les deux autres jeunes en charge de l'enregistreur ne faisant pas partie de ce groupe sont :

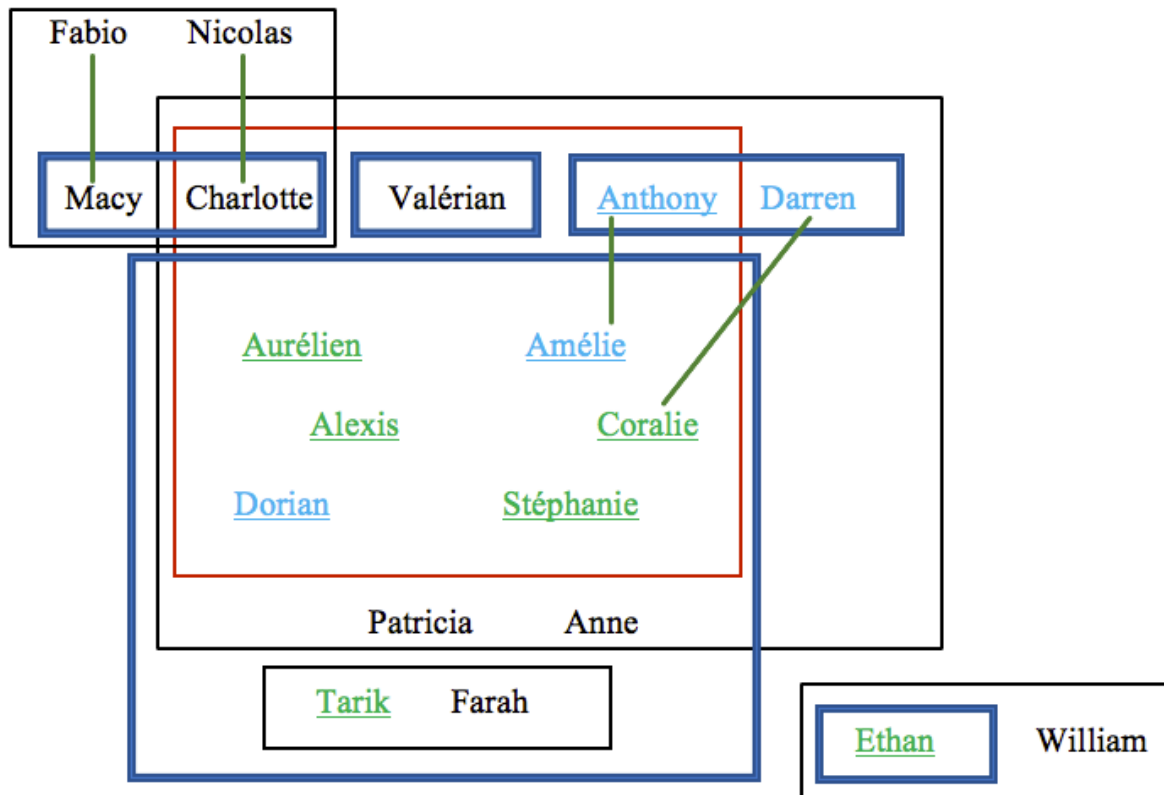
- Tarik (16 ans), qui a aussi des cours en commun avec la majorité du groupe des 9, n'est pas ami avec eux, il fait son enregistrement avec Farah (Enr16) ;
- Ethan (19 ans), quant à lui, ne fait pas partie de la même école, il était à l'école internationale en 2013 et venait de terminer le lycée lors de mon deuxième terrain. Il n'a aucun lien avec les autres jeunes. Il effectue son enregistrement avec William (Enr13), un ami à lui qui travaille avec son père.

Ajoutons à cela Patricia avec qui Alexis effectue son enregistrement, elle fréquente la même école mais ne fait pas partie du cercle d'amis proches.

Le schéma ci-dessous présente les relations des jeunes ayant effectué les enregistrements avec les interlocuteurs des interactions⁶² :

⁶² Ce schéma ne présente pas les personnes membres de la famille comme les parents ou les jeunes qui sont membres de la famille des locuteurs (Dorian fait un enregistrement avec son frère et ses cousins et dans l'enregistrement d'Aurélien avec sa famille, apparaît son petit frère). Les relations entre les locuteurs sont détaillées en annexe.

SCHÉMA 4.1 – Réseaux des jeunes de l'étude



Légende :



écoles



groupes d'amis



groupe d'amis très proches



couples

- jeunes rencontrés lors du terrain 1
- jeunes rencontrés lors du terrain 2
- jeunes non rencontrés
- jeunes ayant effectué les enregistrements

Alexis, Aurélien, Coralie, Stéphanie et Tarik (de l'école confessionnelle) et Ethan (de l'école internationale) ont également participé à la pré-enquête du premier terrain.

Amélie, Anthony et Dorian m'ont été présentés par ceux du groupe des 9. Pour rappel : Amélie est celle avec qui Stéphanie effectue son enregistrement, Stéphanie lui propose alors de m'aider lorsque je les rencontre pour effectuer la confrontation à l'enregistrement. Amélie fait son

enregistrement avec son petit ami Anthony qui, à son tour, accepte de réaliser des enregistrements. Dorian était présent à la confrontation de l'enregistrement entre Aurélien et Valérian, c'est à ce moment que ses amis lui ont demandé s'il voulait bien participer.

Il n'y a qu'une de leurs amies, Marie, dont ils parlent de temps en temps dans les conversations, qui ne souhaite pas participer. Je n'ai pas pu rencontrer un autre membre du groupe, Justin.

Le tableau suivant présente les jeunes en charge des enregistrements selon le terrain durant lequel je les ai rencontrés.

TABLEAU 2.3 – Répartition de la rencontre des participants selon les terrains

1 ^{er} terrain	2 ^{ème} terrain
Alexis	Amélie
Aurélien	Anthony
Coralie	Dorian
Stéphanie	
Tarik	
Ethan	

b. Données socio-démographiques

Poursuivant ma démarche empirico-inductive, je n'ai pas souhaité connaître les données socio-démographiques des participants avant l'analyse parce que je voulais être le moins possible influencée par celles-ci et éventuellement envisager un croisement par la suite.

Ce n'est donc qu'en fin d'analyse que j'ai contacté les personnes pour prendre ces renseignements. Je présenterai ces données au fur et à mesure lorsqu'elles seront pertinentes dans mon analyse. Le lecteur les trouvera par ailleurs en annexe.

Je n'avais que l'âge et non le lieu d'habitation, le revenu ou le niveau d'éducation des parents. Quelques études, celle de P. Eckert par exemple (1989), montrent que la mobilisation des ressources langagières pour la construction de l'identité est plus pertinente que les revenus ou le niveau d'études des parents. Le niveau local et les relations directes avec les pairs priment ainsi dans les interactions par rapport à la classe socio-économique même si une corrélation avec celle-ci pourrait être observée à un niveau plus large dans un ordre de grandeur

éventuellement statistique. Les études de W. Labov sur le parler noir américain (1972) ou de L. Milroy (1980) mettent aussi en avant l'importance du rôle des variables linguistiques dans la construction identitaire plutôt que le lien essentialiste entre les variables linguistiques et les variables sociales.

Les données ont été récupérées auprès de jeunes qui n'étaient par ailleurs pas toujours certains des revenus de leurs parents ou refusaient de leur demander, je préférerai ne pas insister non plus. Ces données restent donc approximatives. Pour ce qui est des professions, les réponses étaient plus ou moins précises. Je n'ai pas précisé le lieu parfois donné afin de préserver l'anonymat des locuteurs. Ainsi, les données sur les revenus ne sont pas suffisamment renseignées pour pouvoir émettre des hypothèses fondées sur un lien entre variables linguistiques et classe sociale, ils se situent plutôt dans un groupe large de la moyenne bourgeoisie. En outre, je n'ai que les données concernant les jeunes qui ont effectué les enregistrements et pas forcément de ceux avec qui les enregistrements ont été effectués puisque ce sont leurs pratiques qui m'intéressaient au départ sauf que les interactions nécessitèrent de considérer locuteurs et interlocuteurs.

Comme je les ai contactés par réseaux sociaux pour avoir ces informations, j'ai parfois eu du mal à obtenir les réponses de certains, j'ai dû relancer Ethan et Tarik plusieurs fois.

3. Des représentations diglossiques persistantes

a. Chez les parents et à l'école : le créole, la langue « inutile »

Malgré la récente institutionnalisation du créole mauricien : le créole figure parmi le choix des langues enseignées dès la primaire, à côté du hindi, de l'ourdou et du mandarin, la majorité des parents et des enseignants rencontrés considèrent que le créole ne sert à rien et que son enseignement n'est pas nécessaire puisque ce n'est pas la langue qui permettra de trouver du travail. Certains parents admettent néanmoins qu'un début d'apprentissage est utile pour les plus jeunes dont les parents n'utilisent pas le français avec eux à la maison, afin qu'ils puissent s'adapter à l'école.

La question de l'enseignement du créole à l'école figurait parmi les questions que j'avais suggérées aux jeunes comme sujet de conversation avec leurs parents, les sujets de conversation avec les parents pouvant être compliqués à trouver à cet âge. C'était aussi un moyen pour moi de recueillir leur avis concernant ce sujet, encore tout récent au moment de ce terrain.

Bien sûr, en répondant à la question, on peut s'imaginer que les parents s'adressaient indirectement à la personne qui réalisait l'étude et à l'institution qu'elle représentait, ils savaient que j'effectuais un doctorat mais n'étaient pas certains de l'objectif de celui-ci.

On observe des réactions diverses de la part des parents concernant la position sur le créole et sur son enseignement. La première réaction notable concerne la dénomination de la langue, s'agit-il d'une langue, d'un dialecte ? Le père de Coralie (17 ans), lorsque sa fille lui demande ce qu'il pense de la langue créole (Enr9), demande :

[816.52 s] PER: {on- on- on dit ça c'est une langue maint'nant/ c'est toujours un dialecte\}

Concernant l'enseignement, la majorité des parents pense que c'est inutile parce qu'il ne s'agit pas d'une langue « internationale » mais admettent qu'un apprentissage en créole peut aider les enfants qui ont des difficultés en français, donc principalement ceux qui parlent créole à la maison.

Voyons par exemple la réponse de la mère de Coralie (17 ans) à la question de sa fille concernant l'utilité de l'enseignement du créole à l'école (Enr8) :

[153.07 s] MER: hum: pour faire comprendre/ comme médium/ de compréhension/ pour faire comprendre aux enfants//

[161.22 s] surtout quand les enfants viennent d'un milieu qui parle créole/ oui\

[165.79 s] mais écrire/ faire la grammaire comme français non\ je n'crois pas qu'c'est une bonne idée/ DU TOUT\ +

[...]

[184.19 s] MER: hum: parce que + avec le créole écrit/ c'est pas une langue internationale/ ben où y vont aller 'ec ça:\ +

[193.54 s] toute une grammaire/ + toute une façon d'écrire le créole/ +

[197.70 s] (bruit de bouche) je vois ça:/ un peu un gaspillage\ d'énergie et de TEMPS\ voilà (léger soupir)

La mère d'Amélie pense à peu près la même chose (Enr3) :

[964.86 s] AME: tu penses que l- les personnes/ sipa les étrangers vont venir pour

- apprendre le {créole/
[971.47 s] MER: {non::/\ ça non pas du tout\ mais: ++ comme si ça va aider
certaines certaines⁶³ élèves à mieux comprendre /
[979.29 s] (2.11)
[981.40 s] s- si y a- ceux qui échouent// à- ++ principalement ils échouent parce
que:: ils comprennent pas l'anglais::/ ni le- le français ils ont du mal à
parler mais-
[994.37 s] si on met les sujets en:: créole/ peut-être ça va les aider// ++

Malgré le fait qu'elle pense qu'il s'agit de leur langue maternelle :

- [911.07 s] AME: tu en penses quoi d'la langue créole/ +++
[914.62 s] MER: c'est: notre langue maternelle/

On aperçoit aussi la pression exercée par l'école sur les familles (Enr5) :

Aurélien (16 ans) et sa mère :

- [208.31 s] MER: parce qu'on te dit que::: que: à l'école/ +++
[213.39 s] on parle toujours {français à l'école\ i faut toujours- {parler- parler
français

Bien souvent, les raisons évoquées contre l'enseignement du créole à l'école concerne le fait qu'il s'agit de la langue maternelle, parlée à la maison que les enfants connaissent déjà. Et dans le cas où ils ne la maîtrisent pas, ce n'est pas grave puisque ce n'est pas une langue qui sert à un niveau international. Il y a d'autres langues à apprendre à la place du créole.

b. Une réaction positive chez les parents face au créole

Parmi les parents, nous observons une seule réaction positive face au créole.

Enr4 : Anthony (17 ans) et sa mère

- [935.20 s] MER: =la langue créole c'est une très belle langue/
[937.96 s] d'ailleurs c'est ma langue {maternelle

⁶³ Prononcé [se:'ten]

[...]
[979.53 s] MER: la langue créole c'est une très belle langue c'est ma langue maternelle
et j'en suis très fière
[...]
[1216.44 s] **et moi je dis que c'est une fierté de- de:: de pouvoir parler le créole**
hein

La mère d'Anthony utilise des axiologisations mélioratrices pour parler du créole : « y a quand même quelque chose de magique dans la langue créole », « c'est joli », « c'est merveilleux ». Elle explique que c'est une excellente initiative que d'enseigner le créole à l'école « parce que c'est un gros problème pour les enfants de comprendre l'anglais le français mais aujourd'hui grâce au créole tout est expliqué en créole **ils arrivent à:: à: à mieux comprendre** à mieux faire l'anglais et le français. » Elle met en avant les bénéfices qu'en tirent les enfants concernés : « les les enfants de: du cycle primaire euh... **ils sont épanouis** [...] i' se sentent dans- dans sur le même- la même longueur d'onde que les aut'/ parce que **ils arrivent à comprendre** ce que ce que le professeur explique. Et donc ça les aide énormément à mieux travailler les sujets [...] **les enfants arrivent à mieux comprendre à mieux s'exprimer à mieux euh euh euh::: faire les choses comme il se doit** ».

Relevons cependant que cette partie de la discussion se déroule en français et non en créole. Anthony s'adresse pourtant en créole à sa mère à d'autres moments de l'enregistrement, ainsi qu'à son père, qui lui parle aussi en créole. Il me dira qu'il emploie le français avec sa mère parfois pour « s'entraîner » et qu'elle utilise aussi parfois le français avec eux, ses enfants, pour les aider dans leur apprentissage du français. Nous pouvons émettre l'hypothèse de l'influence de l'enregistreur, cette partie des enregistrements prend souvent la forme d'un entretien dans lequel l'enfant pose des questions et le parent répond. La question n'est clairement pas l'intérêt personnel de l'enfant (en tout cas pas dans la perspective de la tâche demandée, même si nous verrons que certains jeunes affichent un intérêt pour la question), elle est posée pour l'enquêteur et le parent répond aussi en premier lieu à l'enquêteur. Mais il peut aussi s'agir pour certains d'aborder un sujet encore jamais évoqué avec leurs enfants.

c. Le français, langue de promotion sociale

À l'inverse, le français est perçu comme une langue nécessaire pour les échanges en situations

formelles, comme avec les commerçants :

Enr15 : Stéphanie (16 ans) et son père

[335.54 s] PER: t'sais la langue française c- c'est une langue qu'on parle tous les jours\
couramment tous les jours\
[339.23 s] tous les jours tous les jours tous les jours où tu pars- où tu vas

[341.47 s] et **quand tu parles le français/ les gens t'apprécient/ les gens te respectent/ ++**

[345.82 s] au lieu de parler le créole/ tu rentres dans un magasin tu parles le créole\
les gens te:-

[349.01 s] bon\
les gens- va te répondre en créole/ mais quand tu parles français
a'ec quelqu'un/ une personne/

[352.32 s] que ce soit âgé/ 'ec une personne illettrée qui savent pas écrire pas lire/
+ i' vont te respecter

Alors que les enfants reprennent majoritairement les discours de leurs parents, dans de rares cas, ils ne sont pas complètement d'accord, comme Aurélien face à ses parents (Enr5) :

[359.18 s] AUR: et puis:: si on dirait:: qu'est-ce que vous pensez:: du créole comme
matière à l'école/ ++

[364.97 s] PER: *pou mwa non*

[366.19 s] MER: 'moi aussi non \
je suis pas trop d'accord {avec ça

[367.64 s] PER: {j'approuve pas

[368.98 s] AUR: pourquoi\

[369.56 s] PER: parce que::: qu'est-ce qu'on va faire {avec le créole à l'école ça av- ça
avance à quoi\
la`- à quoi\
+++

[370.68 s] MER: {parce que l- le

[376.01 s] PER: {nulle part

[376.09 s] MER: {le- langue créole/ tu- tu- tu le parles DÉjà y a des personnes qui le
parlent DÉjà à la maison\

[384.14 s] y a des- des enfants/ qui ne savent pas parler le français\

[387.42 s] et si on/ met langue créole\
À L'ÉCOLE/ ceux qui ne savent pas parler
français/ ne sauront jamais parler français\

- [394.89 s] AUR: non mais y aura plusieurs classes genre- une classe français/ une
Classe {créole}
- [397.89 s] MER: {non:: je suis pas d'accord avec ça moi
- [400.30 s] AUR: c'est:: fais on dirait y a des:: y a des:: élèves qui parlent que français\
qui savent pas parler créole\
[407.52 s] PER: *ti ena dan nou lepok sa\
y avait ça à notre époque*
- [408.55 s] MER: (souffle) {oui:\
[409.54 s] PER: {créole (XXX) {(XX)
- [411.00 s] MER: {oui be {on peut rien faire\
[411.73 s] AUR: {on peut pas non plus ob- oblir oublier ses
origines et tout/
[414.92 s] MER: non c'est pas question d'origine Aurélien::\
[417.34 s] moi pou' moi c'est une question de::/ de- de- de- comment te dire ça=
[421.66 s] PER: =de principe/ ++
[423.50 s] MER: de principe\
tu {par::- tu- (bafouille) allons prendre
[424.95 s] AUR: {principe

On voit comment Aurélien argumente en faveur du créole à travers les passages surlignés.

4. Pratiques diglossiques

Comme c'est souvent le cas dans ce type de situations diglossiques, le créole, minoré, est bien souvent relayé au second plan, les familles préfèrent ainsi souvent imposer l'usage du français aux enfants, et même lorsqu'eux-mêmes ne parlent pas français entre eux et qu'il ne s'agit pas de leur langue première. La mère de Coralie qui pense que l'enseignement du créole est inutile explique par exemple qu'elle parlait créole avant de rencontrer son époux et que lui utilisait plus régulièrement le français et qu'elle a alors choisi de ne parler que français.

La pression concernant l'utilisation du français vient aussi des enseignants qui peuvent être très stricts concernant les usages des langues au primaire, ayant eu l'occasion de discuter avec une enseignante de première année du primaire et d'assister à certains de ses cours, j'ai pu constater que le créole était très peu toléré, dès la deuxième semaine de la rentrée, elle interdisait l'usage du créole au sein de sa classe. Cette règle avait pour conséquence de réduire au silence les

élèves ne maîtrisant pas le français et / ou de fortement les marginaliser. Environ la moitié des élèves (âgées entre 5 et 6 ans) parlait français « sans difficultés », soit 20 élèves sur 40. Les autres ne parlaient pas du tout français ou parlaient un mélange des deux langues. Je rappelle que les locuteurs de mon étude, hormis Ethan, fréquentent tous un secondaire confessionnel catholique et ont tous été à des primaires confessionnels catholiques, réputés pour être francophones et fréquentés par la moyenne bourgeoisie de l'île, hautement francophone. Cependant, dans les écoles gouvernementales, la situation n'est pas la même et le créole est beaucoup plus toléré au niveau du primaire. Sur environ 300 écoles primaires, un peu moins d'une cinquantaine sont confessionnelles catholiques. On y trouve aussi les écoles privées. Au secondaire, tous les jeunes ne viennent pas forcément de primaires confessionnels et ont pu ainsi avoir une plus grande utilisation du créole avant l'arrivée au secondaire.

5. « Décrispation de la diglossie » à l'adolescence

a. Aperçu des études

Les études de C. Bavoux, G. Ledegen à la Réunion, R. Tirvassen et la synthèse sur les parlars jeunes d'A. Carpooran à l'île Maurice (Bavoux, 2000 ; 2001 ; Tirvassen, 2001 ; Ledegen, 2002 ; Ledegen, 2004 ; Carpooran, 2007) montrent qu'à l'adolescence, les jeunes s'éloignent des normes familiales et de l'école et suivent ainsi la tendance générale observée aussi bien en France qu'ailleurs. Le « pic informel » dont parle C. Bauvois⁶⁴ se traduit sur les deux îles voisines par une *décrispation de la diglossie*.

À l'île Maurice en effet, A. Carpooran explique comment son mémoire de maîtrise⁶⁵, réalisé dans un collège de garçons, lui permit de remarquer que chez les 11/12 ans, durant la première année du secondaire, l'équivalent de la 6^{ème} française, les échanges au sein de la classe des élèves entre eux ou avec les professeurs sont principalement en français alors que chez les 13/15 ans, le créole prend une place plus importante et les échanges se font principalement dans cette langue. A. Carpooran note ainsi un renversement des rapports entre les élèves : alors qu'au départ, les francophones sont ceux qui occupent l'espace communicationnel et les créolophones, passifs, sont relégués au statut d'« *inhibés verbaux* », ce sont par la suite les

⁶⁴ Voir p.35.

⁶⁵ Carpooran, A., 1992, *Identité et langue en milieu scolaire catholique (garçons) à l'île Maurice*, Mémoire de maîtrise, Université de la Réunion (non-dif.)

créolophones qui prennent cet espace. Ce changement de rapport est un véritable renversement de pouvoir puisque les francophones (ceux qui avaient plus de mal à s'exprimer en créole) étaient alors raillés s'ils prenaient la parole en français. Il précise ici l'importance de la pression du groupe et le rôle des « *principaux meneurs de groupes* ».

Il observe une sorte d'inversion des représentations généralement associées aux – variétés de – langues en présence (2007 : 179). Le rapport diglossique est inversé et le créole récupère un certain prestige auprès des jeunes garçons. La situation se stabilise cependant chez les 16/18 ans et il semble y avoir une plus grande tolérance du parler de l'autre. A. Carpooran associe ces différentes phases aux différentes périodes de la jeunesse : pré-adolescence (11/12 ans), adolescence (13/16 ans) et sortie de l'adolescence (16/18 ans) (Carpooran, 2007 : 186).

Je résume ci-dessous ces données dans un tableau récapitulatif pour plus de lisibilité.

TABLEAU 2.4 - Récapitulatif des usages correspondant aux différentes périodes de l'adolescence chez des jeunes garçons à l'île Maurice selon le compte-rendu d'A. Carpooran (2007)

Âge	Période	Usage linguistique dominant en classe	Statut des langues	Rapport entre les groupes linguistiques
11/12 ans	Pré-adolescence	Français	Prestige du français Dévalorisation du créole	Inhibition des créolophones
13/16 ans	Adolescence	Créole	Prestige du créole	Inhibition des francophones Moqueries à l'encontre des francophones
16/18 ans	Sortie de l'adolescence		Stabilisation des rapports	

A. Carpooran explique ce renversement diglossique par l'arrivée de l'adolescence et la nécessité de se rebeller. Le créole est associé, pour lui, à cette période de « crise » identitaire et offre aux jeunes la possibilité d'aller contre les normes imposées par l'école et à la maison. Ils se construisent alors en tant qu'individus libres de faire des choix en refusant de suivre ce qui est

imposé. La justification évoquée ne diffère guère ici d'autres études qui s'intéressent aux « parlars jeunes ». Ce type de descriptions très larges cherche avant tout à donner un aperçu des formes plus courantes dans les pratiques de certains jeunes et le sujet n'est pas la construction de la catégorie par des analyses d'interaction. Je montrerai cependant par la suite qu'au-delà d'une « crise » identitaire, le groupe de pairs peut aussi pousser à adopter certaines normes groupales.

Alors qu'A. Carpooran met l'accent sur les représentations et les pratiques des jeunes pour témoigner de la décrispation de la diglossie à l'île Maurice, G. Ledegen et C. Bavoux, elles, soulignent les aspects linguistiques et plus particulièrement le fait que les jeunes utilisent un français familier jamais utilisé auparavant. Le français, variété « haute » de la diglossie, était forcément une variante formelle, variante institutionnalisée, standardisée (bien sûr avec ses régionalismes mais français régional « standard » si l'on peut se le permettre) alors que depuis une quinzaine d'années, apparaît un français familier qui s'éloigne lui aussi du français « standard » (Bavoux, 2001 ; Ledegen, 2001). A. Carpooran remarque souligne ce fait surtout chez les filles, qui préfèrent généralement utiliser le français, alors que chez les garçons, il s'agira surtout d'un nombre important de mots vulgaires ou d'insultes créoles.

Ces nouveaux usages accompagneraient la récente apparition de la catégorie « jeunes » ou en tout cas, on peut penser qu'il s'agit surtout de pratiques sociolangagières associées à une récente catégorie jeune et particulièrement urbaine. Le modèle suivi est celui de France et est introduit par le biais des médias, de la culture (musique, films, séries), des réseaux sociaux en ligne mais aussi par une plus grande mobilité : les voyages vers la France et ailleurs sont plus fréquents.

b. Observation de la « décrispation diglossique » chez les jeunes de l'étude

Durant le premier terrain, alors que les élèves les plus jeunes semblent utiliser plus le français, les plus âgés, et notamment ceux que j'ai suivis, utilisaient plus facilement le créole. Tout le monde ne se mettait pas subitement à parler créole mais les pratiques étaient beaucoup plus souples, il y avait plus de créole mais aussi plus de mélanges français-créole. La période de l'adolescence semble bien définie chez nos locuteurs, mais aussi dans une plus large mesure, par un usage marqué du créole. Dans la cour comme dans les classes des écoles secondaires observées durant le T1, l'usage du créole prime. Cet usage apparaît comme un réel changement

de pratiques pour bon nombre de ces jeunes.

À l'école internationale par exemple, le responsable des Lettres Modernes nous dit que la langue la plus parlée à l'école est le créole et non l'anglais ou le français comme on pourrait se l'imaginer et qu'il n'y avait qu'à se balader dans la cour durant les pauses pour l'observer. J'ai en effet remarqué une forte présence du créole dans la cour, cependant, les plus jeunes de l'école utilisaient l'anglais ou le français.

À l'école confessionnelle, dans la cour, la présence du créole était plus importante. Au sein des classes, les usages étaient assez variés : avec l'enseignante de français, les élèves parlaient français, cependant les élèves qui discutaient entre eux parlaient créole, j'entendais surtout des garçons, j'étais assise vers le fond de la classe mais pas au dernier rang, je n'avais donc pas vue sur l'ensemble de la salle. C'étaient en fait souvent les mêmes qui discutaient durant le cours. En cours de cuisine en revanche, la majorité des élèves, filles et garçons parlaient surtout créole, aussi bien à l'enseignante qu'entre eux. Il en était de même pour le cours d'*Accounts*⁶⁶.

Les jeunes disaient que leur choix de langue en classe dépendait beaucoup de l'enseignant.

L'usage du français en cours d'anglais était préféré à celui de l'anglais, l'anglais apparaissant ainsi comme une langue étrangère et non comme une langue seconde, loin du statut du français. Certains élèves, lors des entretiens, me confirmèrent qu'ils n'étaient pas à l'aise avec l'anglais et qu'ils ne se sentaient pas capables de raconter une histoire en anglais par exemple. Ce rapport semble néanmoins s'inverser pour ceux qui font des études supérieures à l'Université de Maurice, l'anglais y prend alors une place dominante.

Ce changement est aussi perçu par les jeunes eux-mêmes ainsi que par leurs parents. En effet, la prédominance du créole sur le français ne s'effectue pas qu'à l'école mais aussi parfois à l'extérieur. Il y a cependant, dans les discours une association de ce changement aux garçons.

Ce qu'observe A. Carpooran au niveau des âges s'observe aussi dans mes données : le créole prend peu à peu le devant de la scène pour l'occuper lorsque les élèves ont entre 13 et 14 ans, et donc à ce qu'il considère comme le début de l'adolescence, dans mon étude, le passage au créole chez ceux concernés est très souvent associé à la Form 2, équivalent de la deuxième année du collège. C'est le cas par exemple de Coralie :

Coralie (16 ans - T1)

Enq: Tu parles quoi à la maison en fait ?

⁶⁶ Cours de comptabilité.

Cor: français/ que français/ **j'ai pas le droit de parler en créole**

Enq: tu n'as pas le droit ? Ah bon ?

Cor: ouais- pas vraiment mais si **si je parle le créole/ ma maman me regarde un peu de travers**

[...]

Enq: et toi tu as appris⁶⁷ où à parler créole ?

Cor: **au collège**

Enq: au collège ? En quelle classe ?

Cor: **en form 2**

Enq: d'accord\ avec qui ?

Cor: **avec les amis au fait**

Cet extrait montre à la fois la pression de la part de la famille, Coralie n'a pas le droit d'utiliser le créole à la maison, et l'intégration du créole dans son répertoire à partir de la Form 2 (2^{ème} année du collège).

Les parents confirment le changement de pratiques des jeunes, comme la mère d'Aurélien (16 ans) lors de l'enregistrement (Enr5) qu'ils effectuent ensemble :

[140.15 s] MER: non.\ + moi je parle TOUjours français avec toi/ +

[144.15 s] TOI/ j'ai remarqué **depuis que tu es parti au secondaire/ tu as changé\ tu n'parles plus français\ +**

[149.93 s] je te parle en français/ tu me réponds en- en créole/ +++

Ce changement de pratiques au secondaire apparaît comme une observation qui passe dans le discours général étant donné tous les jeunes et les parents qui en parlent mais presque aussi comme une fatalité comme on peut le remarquer dans le discours de la mère d'Aurélien :

[157.02 s] MER: ça ce s- c'est- c'est- c'est les:: les- les **normalités** d- des enfants\ +

[161.75 s] qui r- qui prend::: secondaire/ rent' au secondaire

Les jeunes semblent ainsi aller contre les normes imposées par la famille et par l'école en

⁶⁷ « Apprendre » n'est certainement pas le meilleur terme employé.

réaction à la diglossie représentée, dans cette approche, on peut en effet, comme A. Carpooran (2007), considérer qu'il y a un renversement des pratiques diglossiques.

c. La pression du groupe de pairs

Les études mettant en avant la primauté de la relation entre les pairs sur les pratiques langagières trouvent à peu près confirmation chez les jeunes de mon étude. Les observations effectuées et les discours des personnes du T1 et du T2 mettent donc en avant deux points importants :

- le moment où les jeunes commencent à utiliser davantage le créole est clairement défini (2^{ème} année du collège)
- le groupe de pairs joue un rôle essentiel dans le changement des pratiques

La relation entre les deux n'est en réalité pas si hasardeuse qu'il n'y paraît. À la première année du collège, les jeunes arrivent de différentes écoles primaires et ne se connaissent pas forcément. Ils suivent encore quelque part les règles qui leur ont été imposées dès le primaire et souvent aussi à la maison. Mais en deuxième année, le début de l'adolescence s'accompagnerait d'un relâchement de ces règles.

Cependant, dans les discours, le passage au créole chez certains des jeunes rencontrés n'apparaît pas forcément comme une volonté d'aller contre les normes imposées mais surtout comme une nécessité, voire une pression, pour la socialisation entre pairs.

Kimmy (16 ans – T1), hésite à me raconter une histoire en créole, expliquant qu'elle n'utilise pas vraiment le créole mais surtout le français. Je lui demande si elle sait parler créole et comment elle a commencé à le parler, voici ce qu'elle répond :

« Au fait je ne parlais pas le créole du tout\ ce n'est que en **form 2/** y a une fille qui est venue avec moi et tout/ genre elle parlait trop le créole/ elle m'a dit (DR) tu es trop française ... et ça m'avait un peu ... chais pas ouais parce que je parlais que le français et donc depuis ça/ **quand je suis avec mes amis/ je parle le créole**⁶⁸ »

Notons d'ailleurs l'association de la langue française à une identité française, Kimmy est mauricienne et n'est jamais allée en France.

⁶⁸ Ces enregistrements n'ont pas été transcrits dans leur ensemble et ne font pas partie du corpus analysé. Nous avons uniquement transcrit les parties qui nous intéressaient pour notre travail.

L'usage du créole apparaît en outre comme un élément essentiel de socialisation. Ainsi, dans la conversation entre Coralie et son petit ami Darren, enregistrement effectué sans présence de l'enquêteur durant le deuxième terrain, Darren se moque d'une part de Coralie qui dit qu'elle ne parle pas créole et qu'elle n'a donc pas d'amis et Darren dit qu'il a commencé à parler créole pour avoir des amis :

Enr7 : Coralie (16 ans) et Darren (19 ans), elle s'intéresse à ses pratiques à lui

- [489.44 s] COR: (rires) be tes parents parlaient créole avec toi quand tu étais petit/
 [492.87 s] DAR: nan\ **on n'avait pas le droit**\ (souffle)
 [494.86 s] COR: an si tu parlais créole qu'est-c'se passait\
 [497.08 s] DAR: hm/ **j'avais crié**
 hm/ je me faisais gronder
 [498.74 s] COR: (rires) an on te criait dessus/
 [500.49 s] DAR: ouais\
 [501.39 s] COR: an et **maintenant/ tu parles tout l'temps créole/** +
 [504.88 s] DAR: **à la maison non::/\ mais à l'école si:/**
 [507.65 s] COR: an pourquoi tu dois parler créole à l'école/
 [509.93 s] DAR: (StylPar) **pour me FONDRE dans le DÉCOR**
 [513.93 s] COR: ok:::/ {TOI-
 [514.68 s] DAR: **{y a tellement de gens qui parlent créole 'me dit là tu vois**
(DRStylPar) we to isi koze créole] ([krecœl]) (rires)
 (DR StylPar) ouais toi aussi parle créole
 [519.20 s] COR: toi tu as pas ta propre personnalité toi/ {genre-
 [521.42 s] DAR: {moi je m'adapte moi/
 [522.96 s] je suis comme un survivaliste/ tu sais/ **tu dois t'adapter à toutes les**
situations//
 [526.31 s] COR: (rires)
 [527.01 s] DAR: **si quelqu'un parle créole\ tu dois parler créole/ comme ça tu vas**
être pareil comme lui tu comprends/
 [530.79 s] COR: mais pourquoi tu veux être comme les gens\
 [532.39 s] DAR: je veux pas êt- c'est ça je t'ai dit je m'aDAPTE\ (bruit de bouche)
 [535.12 s] **pour pouvoir comme si tout le monde t'ACcepter\ tu dois**

		t'ADAPter/ {tu vois
[537.75 s]	COR:	{ouais:::/
[539.49 s]		be je suis ACceptée non// {pourtant je m'adapte pas/
[540.95 s]	DAR:	{toi/
[542.80 s]		bof\
[543.26 s]	COR:	(en riant) non je suis enn 'tit peu une rejetée moi/
[544.85 s]	DAR:	tu es un peu rejetée de la société {net
[546.29 s]	COR:	{ouais:: je sais/
[547.44 s]	DAR:	à part tes trois quatre amis ([trwakatzami]) dans ta classe-là {t'es pas amie avec personne/
[549.43 s]	COR:	{(rires)
[550.58 s]	DAR:	moi chuis ami avec le PEUple hein/
[552.48 s]	COR:	ouais:::/ c'est pas grave\
[554.29 s]		(2.52)
[556.84 s]	DAR:	{ouais chuis ami avec le PEUple/

Darren explique que pour « s'adapter » et se socialiser, c'est-à-dire, avoir des amis, à l'école, il est obligé de parler créole. Dorian (16 ans) dira aussi, lors des confrontations, qu'il parlait français plus jeune mais qu'il a commencé à parler créole au début du secondaire « à cause de [ses] amis, pou [li] integre » (« pour s'intégrer »), il parle majoritairement créole à présent. Le créole devient nécessaire pour les relations hors famille. Qui plus est, il explique qu'il continue de parler français à la maison.

Coralie, qui elle, se présente comme ne parlant pas créole, est perçue comme n'ayant pas tant d'amis que cela et le fait qu'elle ne maîtrise pas le créole est clairement mis en cause. Notons cependant que Coralie est un cas extrême parmi les jeunes de l'étude.

6. Catégorisation sociale selon les pratiques et les formes langagières

Les jeunes ont des représentations des pratiques qu'ils associent à des groupes de locuteurs et sur lesquels ils portent un jugement. En plus des représentations sur les parlers des autres, ils ont aussi un avis sur leur propre façon de parler et se situent ainsi par rapport à l'ensemble représenté.

On observe plusieurs positions : ceux qui parlent la –variété de– langue et s'identifient parfois à un groupe, ceux qui ne la parlent pas mais ont un avis dessus.

a. Créole et classes sociales défavorisées

Parmi ceux qui reprennent les discours de leurs parents, citons Coralie (17 ans)⁶⁹. Comme expliqué plus haut, elle est d'une famille assez stricte concernant l'utilisation du créole. Dans les représentations diglossiques de sa mère, on peut voir que le créole est associé à des personnes socialement défavorisées, ayant fait peu d'études, elle dit ainsi qu'elle ne parle créole que « pour rejoindre l'autre » comme « la bonne » ou « le jardinier ». Coralie me dit qu'elle est d'accord avec sa mère, que le créole ne lui servira à rien et que ce sont les personnes peu diplômées qui ne parlent pas français.

Un autre groupe qui apparaît dans les discours, considéré comme ayant un usage préféré du créole est appelé « nasion », présenté par les locuteurs comme les descendants d'esclaves, noirs. Ce terme peut apparaître comme une insulte pour certains. Darren se moque par exemple de sa petite amie Coralie (Enr7) qui dit qu'elle ne sait pas parler créole en lui disant :

- [612.13 s] DAR: *deklar blan nasion deklar blan hm*
 ça s'la joue blanche nasion qui s'la joue blanche hm
- [614.71 s] COR: mh- an je suis nasion {moi/
- [616.23 s] DAR: {negro pff ++

On voit par la même occasion que l'usage du français est associé aux « Blancs ».

Certains des jeunes considèrent que les « nasions » sont socialement défavorisés et habitent dans les cités, d'autres mettent surtout l'accent sur la descendance noire.

On retrouve un groupe de jeunes au sein de ce qui est considéré comme le groupe des « nasions », en tant que défavorisés et habitant dans les cités, appelé des « *royos* » ([rojós]). Ils ont un style vestimentaire particulier (casquettes hautes juste posées sur la tête, prothèses dentaires décoratives) et utilisent un créole grossier. Ils sont présentés comme des voyous, « équivalent de caillera ». Damien, dont les enregistrements ne figurent pas au final dans le

⁶⁹ Coralie change d'ailleurs d'attitude face au créole entre le premier et le deuxième terrain : elle explique lors du premier terrain que sa mère n'apprécie pas lorsqu'elle utilise le créole à la maison, ce qui signifie que ça lui était déjà arrivé mais lors du deuxième terrain nie parler créole. Il faudra que je lui dise que j'ai déjà cru l'entendre parler créole avec Aurélien pour qu'elle avoue l'utiliser de temps en temps avec les amis très proches. Elle précise cependant ne pas réussir à avoir une conversation en créole mais ses amis disent le contraire.

corpus est perçu par ses amis de cette façon. Avec ses amis, le créole utilisé est grossier, on y trouve des formes argotiques et des insultes.

Outre les personnes qui présentent une pression de la part des autres jeunes pour l'utilisation du créole, deux autres profils émergent :

- ceux qui ont toujours parlé créole et se présentent comme créolophones avant tout ;
- ceux qui préfèrent le créole parce qu'ils sont « anti français ».

Parmi les premiers, nous retrouvons dans notre étude Ethan (19 ans), qui fréquente l'école internationale. Sa mère ne leur a jamais parlé en français à ses sœurs et frères, comme elle le dit dans sa conversation avec lui (Enr12).

Dans le deuxième groupe, nous retrouvons Tarik qui dit « [détester] le français ». Il parle surtout créole et parfois anglais. Il nous explique sa préférence pour le côté anglophone par la famille de sa mère qui est d'origine indienne. La rectrice nous croisant un jour en train de discuter dans la cour de l'école l'interpelle d'ailleurs en plaisantant en lui disant qu'il va devoir parler français avec nous. Nous pouvons donc considérer que ce qui se rapproche du français dans sa façon de parler n'a que peu à voir pour lui avec du français sinon avec une forme surveillée du créole. Il s'avère que la mère de Tarik est bien mauricienne et parle créole mais elle a simplement des origines indiennes. Dans l'école, les quelques rares amis de Tarik sont soit ses cousins, ou des personnes se présentant comme ayant une même origine. Ainsi, le seul de ses amis de classe nous dira lors des entretiens du T1 qu'il est aussi plus anglophone que francophone parce sa mère a des origines indiennes. Ils se positionnent en outre contre le groupe des 9 et d'autres élèves de la classe qu'ils considèrent comme des voyous. Le poids communautaire est important dans ces relations, en effet, Tarik et son ami sont musulmans et non catholiques.

b. Critiques à l'encontre de personnes utilisant certaines formes de français

Une forme de diglossie est donc bien observable dans les représentations : le français est considéré comme la langue de promotion sociale par la majorité des parents et aussi par certains jeunes. Et pourtant, certains jeunes comme Aurélien, Dorian ou Darren, considèrent aussi que c'est normal de parler créole et déconsidèrent ceux qui ne parlent que français et ne savent pas parler créole.

Mais, au-delà de ça, toutes les formes de français ne sont pas acceptées et ce, que ce soit chez

les jeunes ou les adultes.

On peut repérer dans leurs discours, trois formes principales de français :

- celui de la haute société
- celui de ceux qui « imitent la haute société »
- le leur, dans lequel ils observent un fort mélange entre français et créole.

Les impressions sur les langues auprès des jeunes ont été recueillies non seulement durant les confrontations aux conversations et certains abordent aussi la question entre eux observer dans les conversations. Ainsi, Coralie demande à Darren son avis sur le créole et Anthony aborde le sujet avec Amélie.

La première forme associée aux Blancs est considérée comme marquée d'un accent particulier. Les personnes utilisant cette forme sont sujets à moqueries et certains jeunes comme Darren et Anthony ne comprennent pas que ces personnes ne parlent pas du tout créole.

Cependant, ce sont principalement les personnes utilisant le second français qui sont sujets à moquerie. On relève plusieurs adjectifs qualificatifs péjoratifs utilisés pour en parler : « deklare » (« qui se la jouent »), « gran nwar » (« prétentieux »), « zes⁷⁰ », « se sentent supérieurs ». Darren explique que « *deklare* », c'est tenter de parler comme la classe privilégiée (« high class ») ou comme les Français de France « avec ce p'tit accent en plus là », ceux qui « exagèrent leur accent alors qu'ils sont nés à Maurice ». C'est aussi de cette façon que sont considérés certains jeunes utilisant le français à l'école. Cette façon de parler est généralement associée à des filles fréquentant un secondaire non-mixte particulier de l'île. On y retrouve beaucoup d'emprunts au créole et aussi un accent particulier. Aurélien imite par exemple cette façon de parler en disant : « top » [tœp] qu'il épelle *t-e-u-p*. Les critiques de cette façon de parler viennent surtout des garçons, pour eux, il y a des filles qui parlent comme ça.

Pour eux, il ne semble en fait pas y avoir de différence entre les formes linguistiques de ce « parler » et celles du premier, à part éventuellement un nombre plus élevé d'emprunts au créole. Ils observent cependant une différence dans les personnes qui l'utilisent, ce « parler » semble plus légitime chez les Blancs Mauriciens. En gros, une personne qui n'appartient pas à la haute société, qui n'est donc pas un Blanc Mauricien est considéré comme prétentieux s'il utilise cette forme de parler⁷¹.

⁷⁰ Signifie littéralement en français : « geste », signifie quelqu'un de maniéré, qui manque de naturel.

⁷¹ La question de l'*overt norm* soulève en tout cas des difficultés puisque l'on a plusieurs variétés de français de

Ces représentations font écho aux trois variétés de français repérées à Maurice que rappellent G. Ledegen et C. Lyche (2012 : 2193) des études de D » Baggioni et D. Robillard⁷² :

- la « variété endolingue de prestige » considérée comme celle des « Blancs », teintée de régionalismes mais qui se diffuse en réalité au-delà de ce groupe ;
- la « variété endolingue non prestigieuse » attribuée aux « Créoles » et aux « non-Blancs » ;
- la « variété néo-francophone » de familles indo-mauriciennes, créoles ou chinoises considérés comme de nouveaux bourgeois et qui transmettent le français qui n'est pas leur L1 à leurs enfants.

À ces différents groupes sont associées des formes linguistiques particulières, elles analysent dans cet article particulièrement la prononciation de /R/ en coda de syllabe interne après /O/ et /A/. Il s'agit là d'un marqueur linguistique distinguant les deux premiers groupes. Dans la « variété prestigieuse », les locuteurs antériorisent le /A/ devant /R/ comme dans /ɛ:^ʳtis/ (*artiste*) /pɛ:^ʳle/ (*parler*) et le /ɔ/ comme dans /pœ:^ʳ/ (*port*). Ceux de la variété « non prestigieuse » vélarisent le /A/ comme dans /pa:^ʳle/ et le /O/ comme dans /po:^ʳ/.

L'exemple que donne Aurélien se rapproche de la forme de la « variété prestigieuse », on peut remarquer en effet que le /O/ est aussi antériorisé devant /p/, ce qui permet d'émettre l'hypothèse d'une antériorisation en position de noyau de syllabe fermée.

c. Le « franse potis »

Parmi les commentaires des jeunes, certains qualifient une forme de parler français de « franse potis ». Ce français est considéré comme étant un hybride français / créole. Les avis sont ensuite partagés dessus. Certains, comme Anthony ou Amélie considèrent que c'est le parler qu'ils utilisent et qu'ils associent à « des gens comme nous, de la moyenne société ». Parfois même associé aux jeunes. Et pourtant, chez d'autres, cette forme de parler est dévalorisée car associée à des personnes qui ne maîtrisent pas bien le français. En qualifiant leur français de la sorte, ils s'approprient un qualificatif péjoratif pour en faire quelque chose de positif, qui les représente et admettent ainsi complètement leur parler hybride (comme pour le *camfranglais* évoqué par

référence, celle de la classe privilégiée des Blancs-Mauriciens ainsi que celle de France.

⁷² Baggioni, D. & Robillard, D. (1990) *Ile Maurice : une francophonie paradoxale*. L'Harmattan. Robillard, D. (1992). « L'aménagement linguistique du français à l'Île Maurice : un exemple de réconciliation de la théorie et de la pratique ? » *Présence Francophone* n°40 : 121–134.

C. de Féral (2012 : 22). Le fait que ces mélanges soient acceptés et qu'ils le revendiquent même comme étant leur façon de parler rappelle ce qu'observe G. Ledegen à la Réunion lorsqu'elle elle explique que « la jeune génération vit la coexistence des langues française et créole d'une façon plus pacifique, et de ce fait, donne davantage de légitimité au mélange. » (Ledegen, 2013 : 9).

Dans le Diksioner Morisien, ils donnent l'exemple de l'*Angle potis*, défini comme « *du mauvais anglais* », lui-même bien souvent l'objet de moqueries.

Le « franse potis » peut aussi représenter la façon de parler de ceux qui veulent imiter la classe sociale privilégiée, dans ce cas-là, il s'agit de personnes qui veulent parler d'une certaine manière mais qui n'y arrivent pas et semblent ainsi ridicules. Dans ce sens, il indique la façon de parler des personnes qui *deklare*.

Le sujet des langues parlées à la maison, lorsqu'il est évoqué entre amis, n'était certainement pas aussi spontané que cela, il est vrai que je leur avais demandé d'en parler à leurs parents. Cependant, Anthony posa la question à Amélie alors que les consignes avaient été adressées à Amélie mais comme il était là lors de la confrontation à l'enregistrement effectué entre Amélie et Stéphanie, le sujet semblait l'avoir interpellé. Il demanda à Amélie (Enr2) :

- [1084.18 s] ANT: eh tu penses qu'on devait parler français tout l'temps/ ++ dans la vie/
[1089.09 s] AME: be c'est c'qu'on fait/ + genre:: on {parle pas trop créole/
[1091.68 s] ANT: {non::
[1093.01 s] français:: je veux dire je-suis-je-là\] ++
[1096.79 s] AME: be::=
[1096.89 s] ANT: =tout l'temps sans le créole\

On remarque ici l'usage de l'expression « je-suis-je-là » venant de l'expression créole « *zeswizela* » qui fait référence à une personne « snob ou qui se donne des airs » selon le *Diksioner Morisien*. Il explique que ce sont des personnes qui « se la pètent, ils parlent plus français que français » et qui « essaient d'imiter les gens de la haute société ». Le qualificatif d'individus est ici utilisé pour la façon de parler, on voit comment il associe ici une personne qui ne parle que français et non créole à quelqu'un de snob et comment il ne se considère pas comme exclusivement francophone ainsi que sa copine Amélie. Amélie utilise pourtant beaucoup plus le français que lui et admet d'ailleurs qu'elle parle plus français que créole.

d. La question du genre

Nous avons vu que garçons ou filles pouvaient subir la pression du groupe de pairs et commencer à utiliser le créole. Cependant, la pression ne semble pas être exactement la même pour les uns et les autres. Les discours des jeunes montrent qu'il y aurait une plus grande pression à parler créole chez les garçons que chez les filles, nous avons eu un aperçu avec Darren. À la maison, les parents sont aussi plus tolérants envers les garçons lorsqu'ils utilisent le créole.

Coralie explique d'ailleurs qu'alors que sa mère la « regarde avec des gros yeux » lorsqu'elle parle créole, son grand frère utilise le créole devant sa mère sans se faire réprimander.

Ce n'est bien sûr pas aussi catégorique que cela, Stéphanie commence par exemple par dire qu'elle ne parle que français et son frère créole à la maison, puis, après une légère pause, elle dit qu'elle parle en fait aussi créole à la maison. On peut considérer cette réaction comme l'aperçu d'un discours généralisé. Anthony dit que sa sœur parle principalement créole à la maison et quelques fois français.

Cependant, tout un tas de stéréotypes sont liés à l'usage des deux langues selon le genre. Le créole est généralement considéré comme « vulgaire » chez les filles face au français « plus poli ».

Coralie explique qu'elle n'a pas le droit de parler créole à la maison contrairement à son frère parce que : « le créole est plus vulgaire que le français et les filles doivent être bien élevées ». Amélie dit : « C'est genre si une femme parle le créole ça paraît vulgaire ».

Les filles sont « bien vues quand elles parlent français » selon Anthony. Ethan explique que les filles parlent plus français, que c'est plus « fluide » ou qu'elles utilisent un créole plus francisé, qu'elles sont « peut-être plus dans l'élégance », qu'elles font plus attention. À propos des termes francisés que Farah utilise (Enr16), Tarik dit que c'est « plus joli, surtout pour une fille », que c'est « plus poli ».

Les garçons qui parlent français, c'est pour « un peu frimer » (Ethan), surtout lorsque deux garçons parlent français ensemble, ils sont généralement perçus comme « pilons » (« homosexuels », efféminés).

On observera des pratiques plus mélangées tendant plus vers le français chez les filles que chez les garçons, qui, eux, utiliseront principalement le créole.

7. L'importance du groupe de pairs

a. L'hétérogénéité acceptée entre amis...

Alors qu'au niveau des discours et de certaines attitudes, des formes de parler, associés à des groupes de locuteurs, sont moquées par les jeunes, et qu'il apparaît une forme de pression de la part du groupe de pairs, les différentes pratiques au sein du groupe de pairs sont acceptées. Et cela a probablement un rapport avec l'âge comme en parle A. Carpooran (2007). En effet, on remarque que des pratiques non tolérées chez d'autres sont pourtant acceptées au sein du groupe des 9.

L'exemple le plus frappant est celui de Coralie. Nous avons vu que Coralie se présentait comme francophone, qu'avec son copain Darren, elle disait ne pas parler créole, avait un discours proche de celui de ses parents concernant le créole (créole dévalorisé, inutile, etc.). Son profil correspond quelque part aux locuteurs considérés comme prétentieux. Cependant, alors que je demande à ses amis (sans qu'elle soit là) ce qu'ils pensent de ses pratiques (est-ce que quelqu'un qui est « gran nwar » pour eux, c'est quelqu'un comme Coralie qui ne parle pas créole ?), je remarque deux réactions face à ça : ses amies féminines disent que Coralie ne sait pas du tout parler créole et acceptent cette construction identitaire de sa part, ses amis masculins en revanche disent qu'elle sait parler créole. Ils admettent cependant que quelqu'un d'extérieur qui ne la connaît pas pourrait la considérer comme prétentieuse mais qu'en fait elle est « korek elle » (elle est sympa elle).

Les mêmes remarques sont faites pour Patricia, l'amie d'Alexis. Patricia n'est pas là lors de la confrontation à l'enregistrement. Alexis est là avec Aurélien et Dorian. Il s'agit ici d'un extrait de la confrontation qui n'a pas été transcrite en entier.

ENQ: tu penses quoi de sa façon de parler créole ?

ALE: elle parle normalement bien mais comme si un 'ti peu {zes ([ʒest])} comme si

crâneuse

AUR: {deklare

elle se la pète

ALE (à AUR): (bruit de bouche) ki deklare

de quoi elle s'la pète

ENQ: un 'ti peu quoi/

ALE: un 'ti peu-

ENQ: parce qu'elle a un accent bizarre j'trouve quand elle parle créole

AUR: {*deklare* XX mélange dans sa prononciation

elle se la pête

ALE: {ouais peut-être parce que je crois la majorité du temps elle parle français avec ses amis

et avec sa famille peut-être à cause ça- c'est à cause ça

ENQ: Aurélien ça veut dire quoi *deklare* ?

AUR: pardon ?

ENQ: *ki to pe rod dir par deklare k'ete sa ?*

qu'est-ce que tu veux dire par *deklare* qu'est-ce que ça veut dire ?

AUR: *kou'ma'ir c'est ça un peu gran nwar comme si {on dirait*

c'est comme c'est ça un peu prétentieuse comme si on dirait

DOR: {supérieur

AUR: elle applique on dirait un accent dans le créole en fait\ un accent bien à part

ALE: non mais {elle- elle est une personne

AUR: c'est un peu comme en fait- ils copient- y a une partie comme si les riches\ les riches/ les

{Blancs koumadir les Blancs

comme

ALE: {bann Blan:: qui parlent différemment le créole

les Blancs

AUR: qui prend un accent ils font euh : (DR) je vais voir voir ([vwœ:ʔ])

ALE: voir ([vwœ:ʔ])

AUR: voir ([vwœ:ʔ])

DOR: je vais voir ([vwœ:ʔ])

AUR: elle essaye de faire ça

ALE: non mais ... mais elle est une personne vraiment comme si

AUR : elle est korek

ALE: oui elle aime rire tousala elle est très:: comme si joyeuse à chaque fois souvent elle parle

et tout

comme ça

Malgré les formes linguistiques associées à un parler « deklare », formes que l'on a pu voir plus haut, Alexis tente de prendre sa défense en disant que c'est néanmoins quelqu'un de sympa. Aurélien dit aussi la même chose.

D'ailleurs, c'est pareil pour Alexis. Il parle plus français que ses amis et alors qu'ils disent que parler français pour un garçon, ça fait efféminé, face à eux, il refuse d'être considéré comme exclusivement francophone (ses amis le taquent un peu pour commencer en disant qu'il parle effectivement plus français que créole puis disent que non, il parle aussi créole). Ses amis filles disent que chez lui ça ne fait pas efféminé « parce qu'on le connaît ».

Comme expliqué plus haut, pour beaucoup des locuteurs, il ne s'agit pas d'un passage du français au créole catégorique mais plutôt d'une plus grande souplesse des pratiques. Le créole, pour ceux qui ne l'utilisaient pas auparavant, trouve une place plus importante dans le répertoire langagier et sert notamment pour les échanges avec les amis. Et au-delà de ça, les deux langues se mêlent de plus en plus dans les conversations.

On remarque ainsi beaucoup d'alternances entre les membres d'un même groupe de pairs. Les raisons évoquées sont la proximité entre les locuteurs. Utiliser le créole pour les plus francophones des locuteurs comme Coralie et Amélie revient à marquer la proximité avec l'interlocuteur. C'est ce que nous dira Amélie par exemple concernant ses alternances en créole avec son petit ami Anthony. Coralie, qui se présente aussi comme uniquement francophone utilise pourtant de temps en temps le créole avec Aurélien, elle me dira qu'elle ne le fait que très rarement et uniquement avec des amis très proches.

b. ... mais pas n'importe laquelle

C'est par les usages et les fonctions en interaction, notamment par le biais de réactions des interlocuteurs, que certaines formes pouvaient être comprises ou interprétées. L'extrait suivant montre comment les attitudes peuvent aider, si ce n'est à attribuer une forme à une « langue », du moins à l'en exclure :

Enr1 : Alexis (18 ans) – Patricia (18 ans) :

[160.73 s] PAT: ouais il me fait (DR) touche au sens inverse] **sipa {ki**

chais pas quoi

[162.92 s] ALE: {(rires)

[163.56 s] PAT: {(rires) 'm'a fait- il m'a fait toucher comme ça\

- [163.81 s] ALE: {(en riant) san-
 [165.48 s] sens inverse tout/
 [166.96 s] PAT: sens inverse enfin=
 [168.14 s] ALE: =ses seveu- **ses cheveux étaient grands/ grands bien grands** bien
 longs tout/
 [171.81 s] PAT: **grands on dit pas pour cheveux on dit longs** ++

On peut voir que *sipa ki*, qui est pourtant caractérisé comme créole par les locuteurs durant les confrontations aux enregistrements, est accepté par Patricia alors qu'elle refuse « ses cheveux étaient grands » de la part d'Alexis. On a ici une forme de discours normatif du français considéré comme standard. Mais *sipa ki*, accepté par l'ensemble des locuteurs dans ce genre de conversation à dominante française peut faire émerger l'hypothèse qu'il fait partie du français régional. Les analyses montreront cependant qu'il s'agit plutôt d'une forme appartenant à un certain « parler jeune », essentiellement lorsqu'il apparaît dans un contexte à dominante française.

Voyons l'extrait suivant entre Amélie et Stéphanie (Enr14) :

- [553.99 s] AME: ah tu as eu ton livre::
 [556.23 s] STE: oui j'ai eu tous mes livres hier
 [557.68 s] AME: j'ai pas encore eu moi::\ *mari bez sa*
 ça craint grave
 [561.23 s] STE: **be kan to pe kont pou al pran**
 mais quand est-ce que tu comptes aller les prendre\
 [563.81 s] AME: **apran** (rires)
 éprendre
 [565.03 s] STE: **kan to pe kont pou al pran liv-la**
 quand est-ce que tu comptes aller prendre les livres
 [567.50 s] AME: **an/ al pran**/ nan mais au fait ma maman m'a dit que j'allais avoir
 ah/ allez prendre/
 aujourd'hui-

On observe ici une mauvaise interprétation de la forme « al pran » par Amélie. Elle entend [aprã] et comprend « apprend » qu'elle n'accepte pas dans ce contexte et le montre par la

répétition et le rires qui l'accompagne. Dans un créole « accepté », on aurait trouvé « kan to pe kont pou aprann » [apran]. Ce type de mauvaise interprétation n'est possible que parce que les deux langues sont lexicalement proches.

Un dernier exemple concerne Anthony qui emploie le marqueur discursif *quoi* dans sa conversation avec Amélie (Enr2) :

- [1245.85 s] ANT: tu ris/ j'ai hoquet quoi/=
- [1248.36 s] AME: =ki QUOI::: ki quoi
- [1250.38 s] ANT: donne-moi un ti peu {delo
- [1251.15 s] AME: {ki quoi TA:::
- [1252.55 s] ANT: donne-moi enn ti peu delo\=

Cet emploi de *quoi* seul en fin de séquence, en tant que MD n'apparaît pas de tout le corpus. Il s'agit pourtant d'un emploi répandu en France (Teston-Bonnard, Lefevre, & Morel, 2010). Cet emploi n'est pas accepté par Amélie qui se moque d'Anthony. Pourtant, en tant qu'emploi attesté en France, on pourrait penser qu'il serait accepté. Lors de la confrontation aux enregistrements, à propos de ce *quoi*, Anthony explique qu'il a « *fait comme si les gens qui se la pètent là* ».

J'ai posé, dans cette partie, les bases de ma recherche nécessaires pour l'analyse qui suit en partie 2.

Cette ensemble permet de contextualiser au mieux les analyses et apparaît comme un préalable nécessaire pour la saisie de la variabilité des MD dans ce contexte.

Dans le premier chapitre, j'ai montré à travers quelques études sur les trois thèmes abordés (contact des langues, « parlars jeunes » et marqueurs discursifs) la convergence vers des approches interactionnistes. En effet, les interactions servent non seulement à transmettre des messages mais transmettent aussi toute sorte d'informations qui se créent, se modifient, s'ajustent selon les rapports entre les interactants. En même temps, ces interactions sont à resituer dans un contexte sociohistorique particulier qui aide à l'interprétation de ces informations. J'ai ainsi tenté de montré l'intérêt des études qualitatives qui prennent en considération la co-construction des indices.

J'ai donné, dans le chapitre 2, un état de la situation sociolinguistique de l'île, à travers principalement les représentations des jeunes de l'étude. Un aperçu des pratiques des jeunes montre l'hétérogénéité avec laquelle il faudra traiter. Ces informations permettront de mieux saisir les analyses. La partie réflexive sur la place du chercheur participe aussi de la contextualisation de cette étude puisque, malgré un souci d'objectivation, ce travail reste néanmoins une mise en relation d'éléments subjective effectuée à un certain moment donné. L'ensemble de ce travail témoigne particulièrement d'une construction personnelle en tant que chercheuse comme le veut le travail de thèse d'une manière générale.

Deuxième partie :

Présentation du corpus et analyses

« Kifer to pa aret dir *ben*, *euuuuh* ? Pa kreol sa, trouve to franse twa !⁷³ » Voilà ce que nous pouvions entendre, mes frères, ma sœur et moi, alors que nous passions quelques années à l'île Maurice, l'île de nos parents, où ils souhaitèrent rentrer il y a maintenant près de 30 ans. Ce même *ben* était désormais utilisé à l'île Maurice et m'interpella immédiatement dès mon terrain exploratoire. Quatre ans après, nous revenions en France et, tout juste adolescente, j'arrivai en banlieue parisienne, où « *zarrebi* » et autres « *chelou* » étaient pour moi des mots complètement étrangers, « certainement pas français ». J'ai ainsi très vite été confrontée à la variation langagière et je me rappelle avoir parfois utilisé très consciemment des termes empruntés à l'anglais pour « faire plus cool » : le terme d'adresse « *yo* » lors de disputes entre amis où il fallait augmenter un peu le ton pour se faire entendre, ou encore « *oups* » (beaucoup plus répandu aujourd'hui) ou « *aouch* » qui m'échappe encore de temps en temps. C'était un véritable moyen de me démarquer des autres et de me présenter d'une façon que j'estimais originale, de témoigner de mon parcours de vie aussi estimé comme original.

Il s'agit d'éléments qui, bien employés dans une langue étrangère par exemple, participe du sentiment de maîtrise communicative et de maîtrise de la langue même si les règles de grammaire ne sont pas complètement maîtrisées. Ils aident en effet dans les différentes stratégies communicatives pour faire passer un message et transmettent des informations au-delà du message. Le choix des formes offrent aussi la possibilité de s'identifier à des groupes

⁷³ Pourquoi n'arrêtes-tu pas de dire *ben* ? C'est pas du créole, ça se voit que t'es française !

de locuteurs.

Après la transcription de mon corpus, mon choix de variables linguistiques s'est très rapidement réduit aux petits mots alors qu'au départ, ceux-ci figuraient parmi un ensemble de variables linguistiques plus « classiques », lexicales et phonétiques, que j'ai présentées dans le chapitre 2 (voir p.80). Outre la présence fréquente des petits mots, je rappelle que c'est aussi certains usages particulièrement saillants qui mobilisèrent mon attention :

- petits mots sentis comme créoles utilisés dans des contextes plus français et inversement ;
- certains petits mots français d'un usage récent spécialement notables puisqu'ils sont considérés comme appartenant à un registre de français familier. Ces usages paraissent en décalage à Maurice où le français, variété haute de la diglossie connaissait surtout un usage formel, ils rappellent la raison pour laquelle G. Ledegen pose l'hypothèse d'une décrispation de la diglossie chez les jeunes (Ledegen, 2001) ;

présence de formes hybrides (qui posèrent notamment problème lors de la transcription).

Chapitre 3 : Constitution du corpus et transcription

Après le premier terrain exploratoire, dû à l'hétérogénéité des pratiques rencontrées, j'ai décidé de revoir ma méthodologie de recueil des données du deuxième terrain pour me focaliser sur des conversations ordinaires. Partant d'une hypothèse basée sur des préconçus variationnistes, les premières observations et réflexions me forcèrent à adopter une approche plus empirique et je décidai de voir ce qui pouvait s'observer à travers les interactions. L'objectif était de construire un corpus de conversations d'au moins 20 minutes⁷⁴, entre jeunes et entre jeunes et parents, principalement à 2, dans des situations ordinaires. Ce corpus servirait de base pour l'analyse de variables linguistiques qui permettraient de répondre à la problématique suivante à ce moment de mon travail : comment la variation des usages des jeunes en interaction, relevant de leurs répertoires langagiers souples, constitués de langues senties comme proches, permet de saisir la construction des variétés langagières et des groupes sociaux ? Cette problématique, bien qu'empirique, laissait encore place à des hypothèses. J'envisageais des usages différents selon les groupes auxquels appartenaient les jeunes, considérant l'hétérogénéité comme constituante de leurs pratiques, les alternances de formes chez un même jeune pouvaient avoir des facteurs plus situationnels (selon le déroulement de l'interaction). La co-occurrence de certains traits pourrait aussi faire émerger des groupes. J'envisageais par exemple des usages similaires pour le groupe des 9 jeunes formant une communauté de pratiques. Ce n'est qu'après la transcription que mon analyse s'est focalisée sur les marqueurs discursifs, malgré un choix de variables plus large établi au départ. Ma problématique évolua alors et nécessita un travail descriptif et interprétatif plus approfondi que je développerai dans le chapitre suivant, lors de la présentation du choix des MD. J'ai par la suite cherché à répondre à la question suivante : comment appréhender la variabilité des *marqueurs discursifs* chez des jeunes dans un contexte de contact entre langues proches ?

La constitution du corpus dépend étroitement de la problématique de l'étude et donc des présupposés théoriques ainsi que de l'objet d'analyse. Cependant, elle dépend aussi de la

⁷⁴ La durée n'a parfois pas été respectée, surtout avec les parents. Souvent, en dehors des questions requises sur le créole, il n'y avait pas de conversation. Tarik n'a d'ailleurs pas pu effectuer d'enregistrement avec ses parents car ils n'étaient pas en très bons termes et Dorian non plus parce qu'ils étaient occupés, il a choisi ses cousins à la place. J'ai conservé l'enregistrement en les classant comme « jeunes ».

possibilité de traitement des données, qui repose elle-même sur la transcription. La transcription, qui nécessite rigueur et clarté suivant les objectifs de l'analyse, peut contraindre à exclure des éléments du corpus difficilement traitables : mauvaise qualité des enregistrements, locuteurs peu identifiables, passages incompréhensibles ou inaudibles excessifs, sont autant d'écueils au traitement des données. J'ai ainsi choisi de regrouper dans ce chapitre la constitution du corpus et la transcription puisqu'elles sont étroitement liées. Je présenterai ainsi ici la constitution du corpus à partir des enregistrements effectués par les jeunes lors de mon deuxième terrain, réalisé en 2014, et les questions soulevées par la transcription d'un corpus mettant en scène une langue « *collatérale* ».

La transcription a donc été réalisée en tenant compte des premiers objectifs d'analyse avec une attention particulière portée à la prononciation. Si l'analyse repose en grande partie sur le corpus transcrit, celle-ci commence en réalité dès la transcription par le choix des éléments mis en avant. La transcription nécessite en effet une prise de position sur différents éléments, comme par exemple la frontière des langues dans le contexte de contact de langues comme c'est le cas pour ce travail.

A. Constitution du corpus

J'ai présenté dans le chapitre précédent la distinction entre l'étude de terrain, le recueil des données et la constitution du corpus. L'étude du terrain a permis de recueillir des données pour la contextualisation de l'objet de recherche : les pratiques des jeunes dans une situation de contact de langues, et de faire le point sur leurs représentations sociolinguistiques à travers leurs pratiques discursives. Le deuxième terrain, effectué en 2014 a particulièrement été réalisé pour le recueil de données en vue de la constitution du corpus, la méthodologie choisie, les raisons du changement et la relation entre les locuteurs ont été présentées dans le chapitre 2. Ici, je me focaliserai sur le choix des enregistrements et la description des interactions composant le corpus, c'est-à-dire les données sur lesquelles ont porté l'analyse de la variabilité des MD⁷⁵.

Si ce travail est le fruit de l'analyse de l'ensemble des données, ce sont surtout les enregistrements des interactions effectués par les jeunes eux-mêmes qui ont fait l'objet d'une transcription minutieuse en vue de l'analyse de la variabilité des MD. Les quelques autres transcriptions (narrations en créole et en français, passages les plus pertinents pour l'étude des

⁷⁵ Ce corpus constitue le volume 2 de cette thèse.

confrontations des jeunes à leurs enregistrements) ne font pas l'objet de cette analyse interactionnelle mais je m'y référerai lorsque nécessaire.

1. Choix des enregistrements

Alors que 11 locuteurs avaient accepté d'effectuer des enregistrements et qu'il y avait au départ une vingtaine d'enregistrements, j'en ai supprimé certains du corpus pour diverses raisons :

- mauvaise qualité : malgré les consignes d'éviter le vent, certains enregistrements en extérieur étaient difficilement traitables, le frère de Damien (dont les enregistrements n'ont pas été retenus) et d'Alexis (dans sa conversation avec sa famille) s'amuse à souffler par exemple dans l'enregistreur mettant en péril la compréhension de nombreux passages ;
- trop de locuteurs : impossibilité de les reconnaître, c'est le cas pour l'un des enregistrements de Damien où ils sont nombreux et difficilement reconnaissables, un profil langagier des locuteurs n'était pas possible ;
- personnes enregistrées à leur insu : pour des questions d'éthique, j'ai exclu un enregistrement où l'une des personnes ne savait qu'elle était enregistrée et où la conversation consistait principalement à se moquer de son style de vie ;
- suite d'enregistrements trop courts sans réelle conversation : Damien, qui ne fait pas partie du corpus final, a effectué une suite d'enregistrements très courts de moins de 7 minutes parmi lesquels deux ont été réalisés avec ses frères et sœurs, ils se préparent pour aller à l'école le matin et il n'y a pas de réelle conversation mais uniquement des bribes d'interaction où il cherche ses affaires (questions souvent sans réponses) ou donne des ordres à son frère et sa sœur (il leur demande de se dépêcher de se préparer, de se laver les dents, de raconter une histoire, etc.), chantonne.

Les interactions retenues sont majoritairement composées de deux personnes, certaines (3 sur 16), sont composées de plus de deux personnes. On constate quelques interruptions par des personnes extérieures.

2. Classement des enregistrements

Des 9 jeunes présentés dans le chapitre précédent (Alexis, Amélie, Anthony, Aurélien, Coralie,

Dorian, Ethan, Stéphanie et Tarik), 16 enregistrements au total ont été retenus et ont été classés par ordre alphabétique d'après le prénom du jeune en charge de l'enregistreur. Un chiffre leur a été attribué (Enr1 – Enr2...), puis apparaît dans le code en premier, les 3 premières lettres du pseudonyme de la personne à qui l'enregistreur a été confié ainsi que son âge et en deuxième celles du pseudonyme de la personne enregistrée. Par exemple Enr1 : ALE19 – PAT18, l'enregistreur a été confié à Alexis qui enregistre Patricia. Les parents sont notés PER (père) ou MER (mère) et correspondent toujours aux parents de ceux qui partagent l'interaction.

TABLEAU 3.1 – Classement des enregistrements

Codes	Locuteurs	Durées
Enr1 : ALE – PAT	Alexis (18 ans) et Patricia (18 ans)	11min55
Enr2 : AME – ANT	Amélie (17 ans) et Anthony (17 ans)	27min33
Enr3 : AME – MER	Amélie (17 ans) et sa mère (38 ans)	20min04
Enr4 : ANT – MER	Anthony (17 ans) et sa mère (44 ans)	20min24
Enr5 : AUR – FAM	Aurélien (16 ans), sa mère (?), son père (?) et son petit frère Johann (15 ans)	14min08
Enr6 : AUR – VAL	Aurélien (16 ans) et Valérian (16 ans)	31min24
Enr7 : COR – DAR	Coralie (17 ans) et Darren (19 ans)	27min33
Enr8 : COR – MER	Coralie (17 ans) et sa mère (?)	9min18
Enr9 : COR – PER	Coralie (17 ans) et son père (?)	20min04
Enr10 : DOR – AMIS	Dorian (16 ans), Charlotte (17 ans), Macy (?), Fabio (?) et Nicolas (?)	18min
Enr11 : DOR – FAM	Dorian (16 ans), ses cousins Christophe (20 ans) et Jean (19 ans) et son frère Jordy (18 ans)	36min33
Enr12 : ETH – MER	Ethan (19 ans) et sa mère (?)	20min06
Enr13 : ETH – WIL	Ethan (19 ans) et William (22 ans)	20min55
Enr14 : STE – AME	Stéphanie (16 ans) et Amélie (17 ans)	36min09
Enr15 : STE – PER	Stéphanie (16 ans) et son père (?)	07min55
Enr16 : TAR – FAR	Tarik (16 ans) et Farah (16 ans)	21min03

L'âge n'a pas tout le temps été communiqué, d'où les points d'interrogation.

Dans le corps du texte cependant, j'indiquerai les prénoms des locuteurs pour plus de lisibilité. L'encadré figurant en chaque début de transcription comporte le code de la transcription, la date, le moment de la journée, le lieu, des informations sur les personnes figurant dans l'enregistrement ainsi que sur leurs relations, la durée de celui-ci et quelques informations

pertinentes sur le contexte, j'en donne un exemple ci-dessous :

TABLEAU 3.2 – Exemple du codage des transcriptions

Enr10 – DOR- AMIS	
Date	06/03/2014- soirée
Lieu	Extérieur
Personne en charge de l'enregistreur :	Dorian (DOR – 16 ans)
Autres personnes présentes :	Charlotte (CHA – 17 ans) Macy (MAC) Fabio, petit ami de Macy (FAB) Nicolas, petit ami de Charlotte (NIC)
Durée de l'enregistrement :	00:18:00
Relation entre les personnes :	Dorian connaît Charlotte et Macy depuis deux ans. Ils se sont rencontrés dans un groupe de prière (chrétien). Fabio et Nicolas sont des connaissances. Dorian ne fréquente pas la même école qu'eux.
<p><u>Informations supplémentaires :</u> Conversation en créole et français avec des passages plus mélangés que d'autres. Dorian, Charlotte et Macy se rendent régulièrement à l'église ensemble. L'enregistrement se déroule d'ailleurs pas loin de l'église, Macy et Charlotte viennent de se confesser, Dorian attend son tour. Macy est au téléphone pendant une partie de la conversation. La conversation est structurée par deux temps principaux. Durant le premier temps, Dorian, Charlotte et Macy discutent principalement des histoires de cœur de Charlotte. Ils se déplacent ensuite pour rejoindre les petits-copains des filles, Fabio et Nicolas. Il y a plusieurs mouvements : Macy s'en va et revient, Charlotte aussi, les thèmes fluctuent parfois en fonction. Thèmes principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Charlotte raconte ses histoires de cœur à Dorian - Rappel de l'objectif de l'enregistrement - Ils rejoignent Fabio et Nicolas, Fabio cherche du feu pour allumer sa cigarette. - Macy s'en va, ils discutent d'elle. - Nicolas et Fabio parle de foot avec Dorian pendant que Charlotte va chercher du feu. - Nicolas parle de Charlotte à Dorian. 	

3. Anonymisation

Les participants ont tous donné leur accord oral pour l'utilisation des données pour le travail de thèse. L'anonymat était en échange garanti. J'ai choisi des pseudonymes pour l'ensemble des locuteurs qui maintiennent une trace de l'appartenance ethnique des locuteurs, les prénoms étant fortement identitaires et liés à la religion. En agissant ainsi, j'allais peut-être à l'encontre de ma volonté d'absence totale de pré-catégorisation mais attribuer un code aux locuteurs à la place me paraissait un procédé quelque peu déshumanisant qui aurait en outre, comme l'explique P. Lambert (2005 : 118), contribué à « gommer des informations nécessaires à

l'analyse » et à omettre des éléments d'interprétation des données au lecteur, nécessaires dans ce type d'étude. Une répartition des locuteurs par groupes religieux au sein de l'école était une réalité observable qu'un choix de pseudonymes maintenant une trace de l'appartenance catégorielle des locuteurs ne faisait que refléter.

4. Le type de corpus

a. Corpus microsociolinguistique

H. Boyer (2002 : 98) explique que les corpus ont évolué en fonction des approches en sociolinguistique. De « *macrocorpus composites* » d'une approche *macrosociolinguistique* de la sociolinguistique variationniste, les études tendent vers un pôle *microsociolinguistique*, notamment en interactionnisme, qui se base sur des corpus « *limités de discours* » ou des « *microcorpus réduits (parfois à un seul long entretien)* ». Mes données sont composites puisqu'elles regroupent différents types d'informations (observations, entretiens, interactions auto-enregistrées), cependant, mon corpus est un corpus microsociolinguistique. Je n'ai pas recherché un ensemble exhaustif ou représentatif d'un groupe large (dont la catégorisation pose toujours problème), mon corpus est restreint, contextualisé, inspiré des méthodologies ethnographiques : je suis partie de quelques individus afin de voir ce qui s'en dégagait. Cependant, la réflexion à laquelle j'aboutis, la manière d'aborder la recherche, ainsi que les résultats concernant les MD et la gestion des rapports en interaction sont tout à fait transposables à d'autres situations, je reviendrai dessus dans la dernière partie.

b. L'interaction

Les interactionnistes semblent d'accord sur le fait que l'interaction constitue un type de discours parmi d'autres. C. Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55) envisage l'interaction comme un type de discours mettant en scène des interactants qui co-construisent le discours :

« le terme d'interaction désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants »

Nous pourrions aussi considérer que la fonction essentielle du langage étant la communication et que comme tout discours, qu'il soit écrit ou oral, est énoncé dans le but d'être « reçu » par un interprétant, que celui-ci soit présent ou absent au moment de l'énonciation, la communication, et donc le langage, sont fondamentalement interactifs. Je rejoins ainsi D. Maingueneau (comme J. J. Gumperz, M. Bakhtine et beaucoup d'autres chercheurs) sur ce point :

« Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive (on parle aussi de dialogisme), elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours. Dans cette perspective, la conversation n'est considérée comme le discours par excellence, mais seulement comme un des modes de manifestation – même s'il est sans nul doute le plus important – de l'interactivité foncière du discours. » (Maingueneau, 2016 : 48)

Néanmoins, pour des raisons pratiques de terminologie, j'accepte la critique de C. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 15) face à cette définition de l'interaction qu'elle trouve « triviale » car « on affaiblit alors son pouvoir théorique et descriptif ; et l'on masque des différences fondamentales, en assimilant destinataire réel et virtuel, échange explicite et implicite, discours dialogal (produit par plusieurs locuteurs en chair et en os) et discours dialogique (pris en charge par un seul locuteur, mais qui convoque dans son discours plusieurs “voix”⁷⁶ ». Elle préfère réserver le terme d'interaction pour des « rencontres » (face-à-face ou non) dans lesquelles les participants sont actifs⁷⁷ et co-construisent le discours. J'utiliserai donc le terme d'« interaction » pour signifier les « rencontres », ici en face-à-face.

c. La conversation, une forme d'interaction

Choisir des conversations plutôt que des entretiens pour la constitution du corpus repose sur la volonté d'avoir des échanges du quotidien, non surveillés, se rapprochant du parler ordinaire. Les conversations du corpus sont principalement composées de deux personnes et permettent de saisir le lien entre la dynamique interactionnelle et le contexte sociolinguistique construit

⁷⁶ L'hétérogénéité énonciative, le fait de convoquer plusieurs « voix » dans son discours correspond à la polyphonie chez O. Ducrot. Mais comme l'explique J. Bres (2005), on retrouve déjà cette idée dans le dialogisme de M. Bakhtine. M. Bakhtine considère que tout énoncé – correspondant en interaction à un tour de parole délimité par l'alternance de ce tour, que ce soit une intervention monolexique ou un passage narré – est orienté vers d'autres énoncés (« énoncés sur le même objet de discours, énoncé antérieur de l'interlocuteur dans le dialogal, réponse visée de l'allocutaire, énoncé (s) du locuteur lui-même. » (Ibid. : 54))

⁷⁷ Elle note cependant des degrés d'activité différents comme par exemple un cours magistral où la participation des étudiants sera limitée à des acquiescements ponctués de « pauses » questions-réponses.

et/ou représenté.

Étant donné mon objectif d'analyse de la variabilité langagière chez les jeunes avec comme hypothèse, suite au terrain exploratoire, l'influence du groupe de pairs, et notamment en réponse aux difficultés de recueil d'entretiens du T1, j'ai choisi pour la constitution du corpus des interactions entre jeunes et entre jeunes et parents. Les conversations avec les parents constituaient une base comparative non seulement pour les pratiques des jeunes mais surtout entre jeunes.

La conversation apparaît comme une entrée précise et restreinte de l'interactionnisme puisque même si toute conversation est interactive – certes à des degrés divers –, toute interaction n'est pas conversation. Cependant, les différents courants ne délimitent pas l'objet d'étude de la même façon.

L'« analyse conversationnelle » fait référence à un courant interactionniste particulier, inspiré de l'ethnométhodologie et fondé par H. Sacks et E. Schegloff, dont les travaux éclairent la constitution des interactions en *tours de parole*. C'est notamment ce qui leur permet de saisir les différents types d'activités discursives.

La conversation est souvent spécifiée en fonction des autres *talk in interaction* (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) desquels elle se distingue, dans des définitions par exclusion : « *organisation of talk which is not subject to functionally specific or context-specific restrictions or specialised practices of conventionalised arrangements* » (Schegloff, 1999 : 407) ; « *l'entité désignée par "conversation" ne correspond pas à une situation sociale, à la manière dont y correspondent un cours, un rendez-vous chez le notaire ou le médecin, ou encore une réunion de travail* » (Traverso, 2003 : 9).

En analyse conversationnelle, la conversation est partiellement reconnaissable par une organisation spécifique de tours de parole et « *is partially specifiable (and affirmatively, not residually) as a distinct speech-exchange system by reference to its distinctive turn-taking organisation* » (Schegloff, 1999 : 412).

La conversation « ordinaire » apparaît alors comme la forme d'interaction verbale de base, utilisée entre amis, en famille et celle qui sera utilisée en analyse conversationnelle pour l'analyse des autres types d'interaction verbale, les autres formes d'interactions verbales (visite médicale, réunion de travail, etc.) pouvant néanmoins comporter **des « phases » de conversation**.

*“What humans grow up with is an ordinary interaction within the family, within peer groups, neighborhoods, communities, etc. In all of these, it appears most likely that **the basic medium of 'interactional exchange' is ordinary conversation** – in whatever practices it is embodied in those settings” (Schegloff, 1999 : 413) [je souligne]*

L'analyse des conversations ordinaires a ainsi longtemps été laissée pour compte à cause leur structuration moins rigide :

« [...] échanges à bâtons rompus qui présentent les caractéristiques de symétrie – c'est-à-dire de rôles discursifs peu spécifiés et quasiment interchangeables –, de liberté maximale dans la gestion des tours de parole et des thèmes, quel que soit le "speech-event conversation" concerné » (Traverso, 2003 : 10)

Conversational genres of 'ordinary' conversation are not closely related to institutions, roles or stable scripts; their textual organization and their contents are usually rather fuzzy; their frame is constantly evolving during interaction. » (Maingueneau, 2002 [en ligne])

d. La recherche de conversations ordinaires

Malgré avoir précisé aux jeunes d'effectuer des enregistrements avec des amis proches qu'ils voyaient régulièrement et avec qui ils n'auraient pas de problème pour trouver des sujets de conversation, certaines interactions sont discutables en tant que conversations ordinaires.

La relation entre les interlocuteurs, le contexte de l'interaction (lieu, activité en cours) ont parfois une influence sur le caractère de l'échange, ou le rendu plus ou moins « naturel » de celui-ci, qui s'observe à travers les thèmes abordés, le système de tours de parole, les pauses et hésitations, la place observée des interlocuteurs.

L'interaction entre Tarik et Farah (Enr16) apparaît ainsi plutôt comme un entretien sous forme de question-réponse dans lequel Tarik pose principalement les questions à Farah. Les rôles sont inversés uniquement durant quelques minutes lorsque Tarik chuchote à Farah de poser des questions à son tour. Le type de cette interaction, couplée au contenu discursif peut refléter la relation qu'ils entretiennent. Tarik courtise Farah et lui demande notamment si elle a un copain, à quel âge elle voudrait se marier. S'ils appartiennent au même groupe communautaire (musulmans) et se connaissent depuis 5 ans, ils ont une relation ambiguë⁷⁸. Ils ne voient

⁷⁸ Soit ils ne sont pas très proches, soit la situation d'enregistrement influe sur la conversation ou bien, il se pourrait aussi qu'ils ont une relation amoureuse mais qu'ils ne veulent pas que ça se sache. Ce type de relations étant généralement mal vu chez les jeunes musulmans sans que ce soit officialisé auprès des parents.

d'ailleurs pas en dehors de l'école. J'ai quand même choisi de conserver cet enregistrement dans le corpus parce qu'il constitue une base comparative intéressante. Les locuteurs n'appartiennent pas au groupe des 9, ils présentent en outre des pratiques différentes.

Certains passages des enregistrements avec les parents sont aussi moins « authentiques » à cause des sujets que je leur avais suggérés pour la conversation (l'enseignement du créole à l'école, la catégorisation sociolinguistique). Ces passages apparaissent aussi sous forme de questions-réponses.

Quelques conversations avec les parents tournent autour d'un sujet dominant : Anthony tente de convaincre sa mère de le laisser aller faire du football en Angleterre (Enr4), Coralie discute de sa fête d'anniversaire avec sa mère (Enr8). Cependant, ce n'est pas le fait d'avoir un thème dominant qui donne cette impression de spontanéité. La conversation entre Amélie et sa mère (Enr3) n'a pas de thème dominant cependant, celle-ci se déroule autour d'une activité partagée : la mère d'Amélie est en train de lui lisser les cheveux. Cette activité, moment privilégié, régulier entre les deux interlocutrices favorise une conversation ordinaire. La mère d'Anthony est aussi occupée à naviguer sur internet. À l'opposé, si Coralie et sa mère ont un sujet de conversation dominant, le contexte de la conversation (assises dans la cuisine, focalisées sur l'échange) confère un caractère solennel à la conversation. Cette impression vient aussi du fait qu'il n'y a ni interruption, ni chevauchement, ni reprise, et de rares hésitations.

La façon dont les thèmes sont abordés est parfois artificielle (le premier thème abordé dans l'interaction entre Coralie et son petit ami Darren (Enr7) est proposé par Coralie qui commence l'interaction en disant « De quoi on peut parler ? On va parler des lasagnes qu'on vient de faire. »), mais les glissements et changements de thèmes se font souvent « naturellement » comme dans des conversations authentiques. Quelques thèmes abordés confèrent néanmoins un aspect moins authentique à la conversation : Ethan demande par exemple à sa mère ce qu'elle pense de la politique actuelle de Maurice, s'il peut s'agir d'un thème d'une conversation ordinaire, la façon dont le sujet est amené et les échanges montrent que ce n'est pas un thème habituellement abordé entre eux.

Les interactions entre Stéphanie et Amélie (Enr14) et Aurélien et Valérien (Enr6) se déroulent autour de Facebook, ils regardent le fil d'actualité et les thèmes se développent souvent autour de ce qui apparaît en ligne. Il y a moins ici un effort pour combler la conversation qui apparaît alors comme « très ordinaire », les enchaînements thématiques sont plus rapides, il y a plus de digressions. Les interactants partagent ici une activité régulière qui leur permet de mettre en

œuvre leur *histoire conversationnelle*⁷⁹ commune, leurs connaissances communes, la construction de leur réseau social.

On ne peut nier bien sûr le rôle de la situation d'enregistrement. Il y a certainement des moments où les sujets sont plus naturels mais d'avoir à enregistrer peut créer un contexte particulier qui influe sur l'interaction. Si les effets peuvent être atténués, l'enregistreur n'est pas complètement oublié.

e. Mise en scène des enregistrements

Les éléments qui rappellent notamment qu'il s'agit d'interactions enregistrées sont la mise en route et l'arrêt de l'enregistrement. La consigne précisait de ne pas forcer une rencontre dans le but d'effectuer l'enregistrement mais de garder l'enregistreur avec eux et de le mettre en route lors d'une rencontre avec un ami avec qui ils en auraient parlé par avance. Je cherchais ainsi à éviter les minutes de mise en route (rituelles) de la conversation (salutations, recherche d'un sujet). Mais on constate quand même une mise en route, après le démarrage de l'enregistreur, plus ou moins marquée sous forme de salutations et de (sollicitations de) présentations :

- Enr10 – Dorian : « Bonsoir c'est Dorian » ;
- Enr12 – Ethan à sa mère « Bonjour » ;
- Enr15 – Père de Stéphanie : « Salut Mimi » ;
- Enr7 – Coralie à Darren : « Alors, comment tu t'appelles ? Darren ? »

Les salutations ne signifient en rien que la rencontre n'avait pas débuté avant la mise en route de l'enregistreur.

Les locuteurs signalent parfois le début de l'enregistrement :

- Enr16 – Tarik dit à Farah « *li on* » (« il est en route »)

Certains donnent l'autorisation de commencer la conversation :

- Enr1 – Alexis à Patricia : « Allez parle » ;
- Enr6 – Aurélien à Valérien : « Allez go ».

On observe sinon des rires ou des marqueurs discursifs fonctionnant comme ouvreurs de séquence « alors ; ouais ».

⁷⁹ S. Golopentja (1988) propose la notion d'« histoire conversationnelle » qui représente « l'ensemble des interactions conversationnelles ayant eu lieu, à un moment donné, entre deux (ou plusieurs) sujets parlants ». Voir p.219.

On a là différentes mises en scène de l'interaction qui au final répondent tous au caractère particulier de l'exercice d'enregistrement.

5. Récapitulatif de la constitution du corpus

Le corpus est constitué de 16 enregistrements, de 34 intervenants mais 2 d'entre eux n'ont pas été considérés dans les analyses : Chloé dans l'enregistrement 11 et une personne extérieure (Ext) de l'enregistrement 13 qui ne participent pas à la conversation en cours mais ne font qu'une interruption.

TABLEAU 3.3 – Récapitulatif de la constitution du corpus

Nombre d'enregistrements	16 (9 entre jeunes / 7 entre jeunes et adultes)
Durée totale des enregistrements	5h43
Nombre total de locuteurs	32
Jeunes	23 (8 filles / 15 garçons)
Adultes	9 (5 femmes / 4 hommes)

B. Transcription des enregistrements

La transcription des enregistrements a été une tâche particulièrement lourde et chronophage. La difficulté venait principalement du fait qu'il s'agit de langues apparentées en contact. En effet, comme évoqué plus haut, au-delà des phénomènes observés à l'oral, la transcription faisait émerger des réflexions concernant la séparation des langues en forçant à prendre des décisions qui témoignent directement d'approches théoriques. Faisant suite aux travaux d'E. Ochs (1979) sur la question, L. Mondada (2000) explique que la transcription est certainement un exercice *interprétatif* plus que *sélectif* et qu'elle doit être considérée comme « *theory-laden* » puisqu'elle est étroitement liée aux théories sollicitées par le chercheur.

À part la question de la séparation des langues, je croisais des problèmes plus classiques de la transposition de l'oral à un support écrit :

- choix de la graphie ;

- segmentation de la chaîne parlée ;
- indication des phénomènes paraverbaux.

La transcription n'a donc pu être réalisée d'une seule traite et nécessita de nombreux ajustements, celle-ci pouvant toujours être peaufinée et discutée selon l'approche envisagée. Les questions se posèrent dès le premier terrain, lors d'une transcription rapide des narrations qui devaient servir à poser les variables.

Je montrerai les différents problèmes soulevés par la transcription et les solutions adoptées à partir, entre autres, d'un extrait de la conversation entre Stéphanie et son amie Émilie (Enr14), l'enregistrement se déroule chez Stéphanie, le réseau social Facebook leur sert de support. Leur conversation est l'une des plus mélangées (alternances, formes interlectales).

Enr14 : Stéphanie (16 ans) – Amélie (17 ans)

- [43.85 s] STE: ouais tu montres en haut après tu me dis attends\ mont'-moi
 {conversation actuelle-la Mélie\
 ouais tu montres en haut après tu me dis attends\ mont'-moi {la conversation actuelle
 Mélie\
 [45.70 s] AME: {attends::
 [47.48 s] attends {j'ai dit/
 [48.29 s] STE: {mo parye ha bann konversasion lor Facebook la s- {(X)
 {je parie que ces conversations sur Facebook s-
 [50.17 s] AME: {j'ai dit
 (autoDR) ah bon tu cherches un jeu depuis trente minutes toi/ J +++
 [54.75 s] non c'est pas ça:./
 [56.07 s] STE: an
 [56.37 s] AME: en haut je dois chercher\
 [57.16 s] là i' me fait (DR) ouais ben je sais pas quoi f- comment faire ça dis-moi/
 explique-moi/ J sipa kwa
 chais plus quoi
 [62.22 s] là je dis (autoDR) nan be moi aussi je sais pas bon tchat/ (rires)
 [66.91 s] tu- tu me connais/
 [68.34 s] (autoDR) bon tchat {après on se parle J sipa kwa
 chais plus quoi

[69.16 s]	STE:	{ <i>to bann foutan-la</i> {tes sarcasmes-là
[70.62 s]	AME:	ouais/ +
[71.85 s]		après il me fait (DR) <i>ki bon tchat</i> toi tu es dessus presque tous les jours <i>de quoi bon tchat</i>
[75.41 s]		moi je rent' qu'un jour tu me fais la gueule] <i>sipa kwa</i> j'ai dit {(DR) ouais chais plus quoi <i>be</i> <i>ben</i>

1. Transcription du créole mauricien

Malgré la tentation d'une transcription entièrement phonétique pour m'épargner les réflexions sur les formes interlectales, ce choix a rapidement été écarté à cause de son manque de clarté. Elle sera utilisée sporadiquement pour préciser quelques prononciations.

a. Les problèmes d'une graphie récemment standardisée

La première difficulté rencontrée fut celle du choix de la graphie du créole mauricien. Mon travail se situe dans ce moment particulier de la standardisation de la langue qui est l'institutionnalisation de celle-ci. En effet, depuis 2012, le créole mauricien figure parmi le choix des langues appelées « ancestrales » (hindi, ourdou, mandarin) enseignées à l'école primaire. En mars 2004, le gouvernement mauricien confia la tâche à un groupe de chercheurs, sous la direction du Professeur V. Hookoomsing, d'élaborer une graphie harmonisée du créole mauricien avec pour objectif l'éducation des jeunes Mauriciens (Hookoomsing, 2004). L'équipe proposa le rapport *Grafi Larmoni*, qui vise à trouver un compromis entre toutes celles proposées jusqu'alors et les pratiques écrites des locuteurs. Le premier dictionnaire mauricien monolingue paraît en 2009, sous la direction d'A. Carpooran (Diksioner Morisien, 2009), et le rapport officiel concernant l'orthographe de la langue en 2011 (Carpooran, 2011), ainsi que celui sur la grammaire (Carpooran, Florigny, & Police-Michel, 2011). Ainsi, le choix d'une graphie autre que celle-ci aurait pu sembler maladroite⁸⁰.

⁸⁰ Je suis bien loin ici du travail que j'avais pu réaliser il y a maintenant une dizaine d'années en licence, dans lequel je m'étais attachée à constituer un système d'écriture, ignorant tout des travaux déjà existants. Je découvrais à cette époque à peine la linguistique et aussi que des travaux pouvaient être réalisés sur ce que je parlais à la

Le fait que la graphie soit standardisée posait une certaine difficulté parce que, comme tous ceux qui ont écrit ou écrivent le créole (courriers aux proches, messages téléphoniques, par exemple), j'avais ma propre façon de l'écrire, essentiellement basée sur la graphie française. Le créole mauricien étant de base lexicale française, de nombreux termes venant du français, phonétiquement proches ou équivalents sont orthographiés chez certaines personnes selon des principes du français.

Dans l'extrait cité par exemple, en [48.29 s], j'ai transcrit ici le terme « *konversasion* » en suivant la graphie du créole contrairement à « *conversation* » en [43.85 s]. Il s'agit typiquement d'un terme que j'aurais auparavant écrit selon la graphie française même dans un énoncé créole. J'ai ainsi dû apprendre la graphie du créole mauricien et il m'était parfois difficile de perdre certains automatismes sur des termes couramment utilisés comme « *mwa* » (que j'écrivais « *moi* ») ou « *avek* » (que j'écrivais « *avec* »).

Il y a en outre des termes avec une prononciation proche, mais pas équivalente, qui ont tendance à être écrits avec la graphie française auxquels je devais faire attention. Par exemple « *combien* » se prononce [komie] dans une forme « plus mauricienne⁸¹ » et s'écrit selon la graphie standard « *komie* », sauf que ce terme est souvent écrit « *combien* » même par des personnes utilisant une prononciation créole⁸².

Avoir à se familiariser avec cette graphie ne concerne bien sûr pas uniquement des créolophones hors Maurice. Dans une conversation non retenue, Anthony (17 ans), enregistre sa sœur et des amies à elle. La petite sœur de l'une des filles est présente et commence tout juste l'apprentissage du créole à l'école, elle est en train de réviser ses cours durant l'enregistrement. La conversation entre les plus âgés est en créole mais lorsqu'ils s'adressent à la petite fille, ils utilisent le français, elle répond aussi en français, comme c'est bien souvent le cas au début du primaire en zones urbaines⁸³. L'activité de la petite sœur offre aux plus âgés un sujet de conversation. La

maison que je n'avais jamais considéré comme une langue auparavant.

⁸¹ On retrouve aussi la prononciation « combien » en créole mais il est perçu comme plus « français », participant parfois d'un discours surveillé ou bourgeois.

⁸² C'est ainsi que je le retrouve dans l'un des derniers messages de ma mère : « Combien l'heure temps trajet to ena » (« Tu en as pour combien de temps de trajet ? »), qui, s'il respectait la graphie du créole, aurait été écrit plutôt de cette façon : « Komie letan traze to ena ? ». Elle prononce : [komie letã traze to ena].

⁸³ J'en profite pour relever l'importance de cette scène qui témoigne d'une restructuration des valeurs associées aux différentes langues en présence par les enfants, objet d'étude qu'il sera intéressant d'approfondir. La petite sœur fait ses devoirs de créole mais n'ose pas parler créole lorsque la sœur d'Anthony le lui demande. Le créole a un statut vraiment très particulier ici, il est connu de la petite fille puisque tout le monde autour d'elle l'utilise, même sa sœur, cependant, son refus (ou honte ?) de l'utiliser peut marquer les valeurs négatives qui lui sont associées. Cependant, elle l'étudie à l'école, institution où on apprend généralement des langues valorisées et dans laquelle les valeurs diffusées à propos du créole doivent elles-mêmes être contradictoires puisque certains enseignants contribuent toujours eux-mêmes à le dévaloriser en l'interdisant par exemple dans les classes. La

sœur d'Anthony demande à Anthony de lui épeler des termes en mauricien. Elle commence par lui donner le terme « *eg* »⁸⁴ (« *aigre* ») qu'Anthony épellera « *a - i - g - u - e* », il épellera ensuite « *kreyon* » (« *crayon* ») « *c - r - a - y - o - n* » et « *kwizinie* » (« *cuisinier* ») « *k - u - i - s - i - n - i - e - r* » et se reprend pour corriger « *non, n - i - é accent aigu* ». On remarque la forte influence de la graphie française dans ces termes et ainsi, une forme de variation à l'écrit :

- « *ai* » pour le son [ɛ] ;
- marquage du « *e* » muet
- « *c* » pour le son [k] au lieu de « *k* »
- « *a* » devant la semi-voyelle « *y* » pour [e] au lieu de « *e* »
- « *s* » entre deux voyelles pour le son [z] au lieu de « *z* »
- « *é* » pour le son [e] au lieu de « *e* ».

Cette séquence apparaît comme un jeu entre frère et sœur où on les entend tous peu à peu participer et rire. Les adolescentes s'amuse de la nouvelle graphie. L'une d'elles dit d'ailleurs en riant : « *kontinie/ vinn pli zoli ankor la* » (« *continue, ça devient encore plus drôle* »).

Sur les réseaux sociaux, on voit par exemple « *kouma* » (« *comme* ») écrit « *couma* » ou encore « *Al aprane do* » pour « *Al aprann do* » (« *Va réviser !* »). Et pourtant, ces écrits ne peuvent pas être considérés comme étant « mal écrits » bien que ne correspondant pas à la graphie standard, pas encore répandue lors de mon étude de terrain. Ce moment particulier de la standardisation de l'écriture du créole offrait une dimension réflexive supplémentaire à mon travail de transcription, qui mérite d'être approfondie dans un travail ultérieur.

b. Graphie vs orthographe

Graphie et orthographe ne sont pas les mêmes choses, certes, A. Carpooran (2011) rappelle que la graphie est un système de représentations graphiques, ensemble de conventions sur lequel le choix d'un groupe de personnes se sera porté. L'écriture de la langue, en tant que pratique sociale et non faculté, se basera plus ou moins sur ce système. Plusieurs graphies peuvent coexister jusqu'à ce qu'une partie d'un peuple (bien souvent l'élite) choisisse de se conformer à l'un des systèmes ou que les autorités décident d'en imposer un. À partir de ce moment, la graphie est

pression normative, sous-entendue l'usage du français est forte chez les plus jeunes, que ce soit de la part des parents ou des instituteurs. J'ai pu l'observer durant le T1.

⁸⁴ Dans le passage, se déroulant en créole avec quelques rares passages au français, lorsque la sœur d'Anthony commence par lui demander de lui épeler « *eg* », Anthony ne comprend pas tout de suite et sa sœur reprend en lui prononçant le mot français « *aigre* » soit [ɛgʀ] avec le [ɛ] plus ouvert qu'en créole et la prononciation du [R] final. Elle utilise ici la prononciation française pour faciliter la compréhension du terme alors qu'elle voudrait qu'il lui en donne l'orthographe en créole.

standardisée et l'étape qui suit est l'orthographe de la langue. L'orthographe est donc la façon correcte d'écrire une langue sur la base d'une graphie standardisée. Elle inclut des aspects grammaticaux et sémantiques.

Certains aspects orthographiques de ce standard mauricien ne m'étaient pas non plus familiers, étant influencée une fois de plus par ceux de la langue lexificatrice. Un exemple s'entend toujours dans la suite de l'enregistrement de la même séquence de jeu où la sœur demande à Anthony s'il sait comment on dit « baleine » en créole, les autres répondent en chœur « *labalenn* » et elle lui explique que tous les mots verront l'article « *la* » collé à eux⁸⁵. Elles lui donnent d'autres exemples : « *laboutik* » (boutique), « *lafnet* » (fenêtre), qui sont des mots très courants, on a là une prise de conscience du principe morphologique du créole face au français. On remarque ainsi que le rapport à la langue change pour les Mauriciens qui commencent à réaliser la standardisation de la langue. Les plaisanteries montrent qu'ils ne savent pas encore trop si cela doit être pris au sérieux.

Ce principe d'agglutination renvoie aux problèmes de découpage morphologique que j'ai pu rencontrer moi-même durant la transcription dont je donne quelques exemples ci-dessous avec la traduction littérale en français :

- *akoz* => à cause de
- *apar* => à part
- *apartsa* => à part ça
- *savedir* => ça veut dire
- *koumsa* => comme ça
- *antouka* => en tout cas
- *edmi* => et demi

Bien sûr, se conformer à la graphie standard est un choix qui a été entrepris avec du recul. L'existence de ce standard conférerait une pression normative comme pour n'importe quelle autre langue. Et cette démarche, qui pourrait paraître insignifiante peut aussi être perçue comme révélatrice d'une prise de conscience par rapport à cette langue, pour moi « familiale », qui prenait peu à peu un statut différent. J'observais cependant un sentiment contradictoire entre la

⁸⁵ Soit le principe de l'agglutination du déterminant que nous retrouvons dans différents créoles et qui marque une différence morphologique avec le français. Voir par exemple Hazaël-Massieux, M.-C. (2012 : 61). *Les créoles à base française : une introduction*. Éditions Ophrys.

volonté de se conformer à ce pour quoi des chercheurs créolistes œuvrent : la reconnaissance du créole en tant que langue, et une sorte de regret quelque part que celle-ci n'en devienne moins malléable et soit figée par des règles à respecter.

c. Le *Diksioner Morisien* en tant qu'outil

Je me suis bien souvent référée au *Diksioner Morisien* pour vérifier la graphie et l'orthographe lors de la transcription. Cet outil m'a permis d'avoir une transcription unifiée, dans la mesure du possible, pour une transcription en orthographe adaptée. Il constitue bien, en outre, une source importante concernant le sentiment de créolité des termes par des locuteurs du créole. Mais tout dictionnaire est porté par une idéologie souvent politique qu'il ne faut pas non plus négliger. Celui-ci apparaît dans une volonté d'en faire un symbole fort d'une identité mauricienne unifiée. Certains choix ont explicitement été faits pour s'éloigner d'une graphie française, toutes les formes n'ont pas non plus été considérées (faute de place notamment ou autres). Et, alors qu'on y trouve aussi des formes francisées de termes, une définition sous des entrées plus créolisées que sous les variantes plus francisées a été privilégiée, même si ces dernières sont aussi largement utilisées (parfois uniquement d'ailleurs dans mon corpus, mais qui n'est peut-être pas suffisamment représentatif).

2. Orthographe adaptée

J'ai choisi d'adapter l'orthographe afin d'être le plus fidèle à ce qui était entendu dans les enregistrements. Un travail en sociolinguistique ne pouvait se permettre un procédé d'« édition » de l'oral en supprimant les caractéristiques propres à ce médium sous prétexte d'éviter la stigmatisation des locuteurs comme on peut le retrouver chez des sociologues comme P. Bourdieu ou S. Beaud (Mondada, 2002). Certaines formes peuvent apparaître plus stigmatisantes que d'autres à l'écrit, indiquer par exemple les formes élidées entre parenthèses pourrait être un moyen de moins choquer le lecteur au lieu de l'omission totale de ces formes dans la transcription. Ainsi, peut-être « I(l ne) vient pas » pourrait-il sembler moins stigmatisant que « Y vient pas ». Ce choix aurait cependant entravé la lisibilité de la transcription. J'ai finalement décidé d'indiquer les élisions par des apostrophes.

Enr14 : Stéphanie (16 ans) – Amélie (17 ans)

[57.16 s] là i' me fait (DR) ouais ben je sais pas quoi f- comment faire ça dis-moi/
explique-moi/ J' sipa kwa

« *il* » connaît ici une élision du « *l* », marquée par l’apostrophe.

Dans l’extrait suivant (Enr4), entre Anthony (17 ans) et sa mère, on voit apparaître une forme différente de « *dime* » (« *demain* ») :

- [6.82 s] MER: Anthony demain- tu es prêt pour l'école demain/
 [9.63 s] ANT: *mwa non/ absan demin/*
 moi non/ absent demain
 [12.40 s] MER: *absan non pas d'absence encore là*

J’ai ici choisi d’adapter l’orthographe à ce qui était entendu [demẽ]. Il ne s’agissait pas du français « *demain* » [dømẽ], ni de l’autre forme créole « *dime* » [dime]. Ici, la prononciation nous permettait de choisir une transcription. « *Demin* » est considéré ici comme une variante de « *dime* ». J’aurais éventuellement pu mettre une indication phonétique même si l’écriture du créole est quasi transparente.

3. Alternances, formes interlectales et hybrides

Le deuxième problème majeur de la transcription reposait, bien évidemment, sur la distinction entre les langues. Au moment de la transcription, j’ai voulu représenter ce qui concernait les changements de code et il me fallait donc définir ce qui constituait ces différents éléments.

Mon corpus étant composé d’enregistrements en français comme en créole, je n’ai pas voulu choisir les majuscules pour représenter l’une des langues, d’autant plus qu’elles servaient pour marquer des passages prononcés avec une forte intensité. Je choisissais de mettre tout ce qui est considéré créole en italiques et tout ce qui est considéré français, en romain⁸⁶.

Le logiciel utilisé pour l’alignement de la transcription (Praat) ne permettait pas l’utilisation d’un style de police (italiques, gras, etc) particulier. J’ai d’abord utilisé des astérisques pour marquer les passages *a priori* considérés comme des alternances ou les passages qui posaient des difficultés de choix de langue, lors de la transcription à partir du logiciel puis, afin d’avoir une présentation moins chargée, j’ai modifié le corpus sous sa version Word.

⁸⁶ Le marquage a été effectué selon des *a priori* du début de mon travail et ne respectent pas ma position sur les contacts de langues au terme de ma thèse qui aurait présenté beaucoup moins d’alternances dans la transcription. En effet, le mélange des codes chez certains locuteurs fait partie intégrante de leur façon de parler, marquer les alternances dans ce type d’hybridité apparaît comme un contresens face à ce qu’ils conçoivent eux-mêmes de leur parler. La transcription en tant que début d’analyse devient alors une question particulièrement cruciale puisque ce n’est qu’une fois avoir travaillé sur l’ensemble du corpus que j’ai pu prendre position face à cette hétérogénéité. J’admets cependant que le marquage visuel évite une surcharge cognitive du lecteur face à ces systèmes proches.

a. Balisage des alternances

Certaines alternances sont plus facilement repérables puisqu'elles sont « balisées », il peut s'agir d'alternance inter-énoncés⁸⁷ ayant lieu entre deux interventions par exemple :

Enr14 – Stéphanie (16 ans) et Amélie (17 ans)

[45.70 s] AME: {attends

[47.48 s] attends f'j'ai dit/

[48.29 s] STE: {*mo parye ha bann konversasion lor Facebook-la s-* {(X)

fje parie ces conversations sur Facebook-là s- {(X)

[50.17 s] AME: f'j'ai dit

(autoDR) ah bon tu cherches un jeu depuis trente minutes toi/] +++

Le changement d'intervention délimite ainsi le changement de code.

Il peut aussi s'agir d'alternances inter-énoncés dans une même intervention :

[189.15 s] STE: {*apre ki'nn arive ankor*

[190.92 s] ah oui l'histoire de Valérian\

[192.28 s] (inspire) cher Valérian\ petit Valérian- cher grand Valérian

Ici, l'énoncé en [189.15 s] est marquée par une forte valeur pragmatique, Stéphanie cherche le fil de sa narration après une interruption par Amélie, elle utilise alors le créole. Puis en [190.92 s], elle se rappelle où elle en était et passe alors au français.

Dans des alternances intra-énoncés, les plus facilement repérables se trouvent au niveau des discours rapportés. On constate des verbes introducteurs, des particules qui marquent le début et parfois des particules qui indiquent la fin de celui-ci⁸⁸.

b. Les procédés de stylisation

Certaines alternances se laissent appréhender comme des *stylisations parodiques*. C. Trimaille (2003) reprend cette notion de J.-M. Barbéris⁸⁹ pour signifier des locuteurs qui convoquent dans

⁸⁷ Je choisis « inter-énoncés » plutôt que « interphrastiques » pour m'éloigner d'une approche structurale de l'alternance. L'« énoncé » permet une appréhension plus souple des phénomènes, alors que « phrase » suggère une vision plus rigide d'une unité syntaxique. L'énoncé apparaît comme une unité sémantique, intonative et pragmatique.

⁸⁸ Je reviendrai sur ces particules lors des analyses.

⁸⁹ Barbéris, J.-M. (2005). « Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho », In *Dialogisme et polyphonie*. De Boeck Supérieur.

leurs propres énonciations des traits stéréotypés de locuteurs (vocaux, prosodiques, articulatoires, lexicaux) pour parfois les évaluer négativement. Il s'agit là, selon le dialogisme de M. Bakhtine⁹⁰ d'un procédé de dialogisation qui consiste à prendre la « voix » d'un autre individu.

B. Rampton et C. Charalambous (2012 : 484) établissent une différence entre la stylisation et le CS en expliquant que le CS n'est pas forcément remarquable par les récepteurs et qu'il ne gêne pas le déroulement de l'interaction contrairement à la stylisation dans laquelle :

“speakers shift into varieties or exaggerated styles that are seen as lying beyond their normal range, beyond what participants ordinarily expect from them, and this disjunction of speaker and voice draws attention to the speaker herself/himself, temporarily positioning the recipient(s) as spectator(s), and at least momentarily reframing the talk as non-routine – a joke, for example, or some kind of artful performance.”

Selon la définition de la stylisation de B. Rampton, ces stylisations peuvent être considérées comme des alternances marquées⁹¹.

Certains cas de DR⁹² apparaissent comme des *stylisations parodiques* parce que, même si elles ne visent pas à représenter un groupe socio-culturel particulier (dans le sens de l'« emblématisation » de J.-J. Gumperz), le locuteur utilise quelques traits vocaux de la voix de l'énonciateur dont il rapporte le discours⁹³. S'il est impossible de savoir si les traits représentés sont exacts ou non, on observe en tout cas un changement vocal entre l'énoncé enchâssant et l'énoncé enchâssé qui accompagne l'alternance, en plus du marquage langagier (les termes introducteurs ne sont cependant pas tout le temps présents non plus).

Les alternances interprétables en tant que stylisations parodiques apparaissent comme des procédés communicationnels ludiques entre certains jeunes du corpus.

Ainsi, dans le corpus, les alternances *métaphoriques*, pour reprendre la notion de J.-J. Gumperz (Gumperz, 1989 : 60) sont les plus nombreuses. Elles contribuent ainsi à la production du sens en interaction et se basent sur un ensemble de conventions tacitement partagées entre les

⁹⁰ C. Trimaille fait référence à Bakhtine, M. (1978). « Du discours romanesque », In *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard. Pp. 83–233. Paris.

⁹¹ Certains cas de DR ont été considérés comme *stylisations parodiques* puisque même si elles ne représentent pas un groupe socio-culturel, on y note une stylisation vocale qui, en plus de l'alternance

⁹² Je n'ai pas considéré comme stylisation parodique les cas où il y avait alternance pour le DR mais pas de stylisation vocale.

⁹³ Voir notamment Verine, B. (2007). « Usons de la dimension vocale jusqu'à la corde : la voix du locuteur enchâssé dans le discours rapporté direct à l'oral », *Cahiers de praxématique* n°49 : 159–182.

interlocuteurs.

c. Passages interlectaux

Certaines alternances sont cependant plus difficilement repérables comme dans l'extrait suivant de l'Enr1 dans lequel il n'y a pas une séparation nette entre la partie plus française et la partie plus créole. Patricia s'adresse à Anne qui interrompt sa conversation avec Alexis, elle lui demande de participer à l'enregistrement.

[651.68 s] PAT: tu as l'droit d'koze kreol tou si to anv (rires)=
tu as l'droit de parler créole aussi si tu veux (rires)=

« Koze » [koze] fait le lien entre les deux parties et suit ici la morphologie attendue d'un infinitif français (« de + infinitif »), cependant, ce terme peut être perçu comme créole avant français, il n'est utilisé dans des contextes à dominante française que par Patricia dans le corpus. Et les gens autour l'associent aussi plus au créole qu'au français. Le reste de l'énoncé se rapproche d'un vocabulaire créole. Ici, l'idéal aurait été de choisir la même typographie pour l'ensemble de l'énoncé, j'ai quand même marqué un changement uniquement pour des questions de lisibilité même s'il relève pour moi d'un procédé interlectal, dont la force est à juste titre la souplesse des pratiques qui permettent ce type de mélanges.

D'autres passages sont encore moins évidents :

[43.85 s] STE: ouais tu montres en haut⁹⁴ après tu me dis attends\ mont'-moi
{conversation actuelle-la Mélie\
ouais tu montres en haut après tu me dis attends\ mont'-moi {la conversation actuelle
Mélie\

Ici, : « mont'-moi conversation actuelle-là Mélie » n'est ni complètement français, ni complètement créole. On remarque la construction française de l'impératif « montre-moi » qui, en se rapprochant d'une prononciation créole, se serait prononcée [mõtremwa], « actuelle » est prononcé « à la française » [aktɥɛl], avec [ɥ] et [ɛ] ouvert. Mais on a une construction du groupe nominal pouvant être considérée « à la mauricienne » :

conversation actuelle-la

⁹⁴Amélie recherche sa conversation avec Anthony dans ses messages Facebook.

Nom Adj Dét

On voit que le déterminant apparaît après l'ensemble [N+Adj] et non avant⁹⁵.

Je signale que la transcription d'abord choisie était l'italique pour :

conversation actuelle-là

en référence au français où *là* serait déictico-pragmatique mais qu'après réflexion, j'ai décidé de l'interpréter comme déterminant, fonction que l'on retrouve pour *la* en mauricien.

Nous avons là une autre intervention interlectale. Dans ce cas-là, puisque le début de l'intervention est en français, j'ai choisi d'écrire l'ensemble en roman et non en italiques. Mais ces choix dépendent fortement de l'impression du moment de la transcription et sont certainement discutables.

d. Termes hybrides

À cause du diasystème, les emprunts au créole en français ou inversement ne sont pas évidents à repérer. Nous observons en outre des cas impossibles à associer à l'un ou l'autre systèmes à cause de leur caractère hybride. Ce corpus regorge de ce type d'exemple :

Enr1 : [29.74 s] ALE: **be** tas- **taleur** j'achète un parfum elle aime pas\ +
 mais imagine j'achète un parfum elle aime pas\ +

À la transcription, « *be* » me paraissait créole et « *taleur* », inclassable, je les ai donc indiqués en italiques. Cependant, leurs emplois n'étant pas systématiquement marqués, ils semblent plutôt faire partie de caractéristiques d'une forme de français de quelques jeunes.

« *Taleur* » vient de « *taler* » (qui vient lui-même du français « tout à l'heure ») et est ici « francisé » par la prononciation en [œ:t] au lieu de [ɛ:t] plus créole⁹⁶. « *Taleur* » sert ici à indiquer une hypothèse. Je signale que ce sens, pourtant répandu, ne se retrouve pas dans le Diksioner Morisien.

D'autres termes témoignant des pratiques interlectales peuvent être relevés comme *sipa kwa* (« ou quoi / chais pas quoi ») qui avait été transcrit « *sipa quoi* » au départ puis « *sipa kwa* ». Les deux transcriptions sont acceptables et témoignent à juste titre du caractère fluctuant de

⁹⁵ Pour les fonctions de *la* en créole mauricien, voir notamment l'article de D. de Robillard « Plurifonctionnalité de(s) *la* en créole mauricien : Catégorisation, transcategorialité, frontières, processus de grammaticalisation » (Bres, 2005).

⁹⁶ Voir p.80 pour un rappel des sons « plus créoles ».

l'interlecte.

Je me suis donc basée sur différents indices de l'interaction afin de décider de la transcription à adopter, parfois, sur l'unités des énoncés, l'unité pragmatique ou sémantique, parfois sur les attitudes des locuteurs, le discours (il est parfois explicitement dit qu'ils vont parler telle ou telle langue). Cela correspondait à mon approche des langues qui est une co-construction en interaction. Ainsi, j'ai parfois succombé au désir de revoir au fil de l'analyse, à mesure que celle-ci s'affinait, j'ai effectué quelques allers-retours pour me rendre à l'évidence que je ne trouverais pas de système satisfaisant, à part, comme dit au départ, une absence totale de marquage.

Certaines conversations, au vu de leur importante fréquence de phénomènes d'alternances (celle de Stéphanie et d'Amélie ou d'Alexis et Patricia par exemple), peuvent en effet être considérées comme principalement interlectales.

J'ai pu me repérer assez facilement entre le fichier Word et les enregistrements étant donné le temps indiqué à chaque début d'intervention.

e. Autres langues

À part le français, il y avait aussi des emprunts à l'anglais totalement intégrés au créole mais aussi au français régional comme par exemple « *sori* » (« désolé » qui vient de l'anglais « *sorry* »). Il n'y a cependant que très peu de termes empruntés d'autres langues. J'ai choisi de ne pas indiquer les termes intégrés.

Parfois, pour faciliter la lecture, la prononciation a été notée entre crochets :

Enr16 : Tarik et son amie Farah

[64.61 s] FAR: *we me li ena en sans li ena enn sense* ([sens]) ++

Dans cet enregistrement, il y a quelques termes prononcés à l'anglaise et d'autres à la française, alors que la conversation est à dominante créole. Ainsi, plusieurs termes ont été indiqués en phonétique.

4. Segmentation de la parole

La segmentation du corpus dépendait étroitement du logiciel utilisé. J'ai finalement utilisé le

logiciel Praat⁹⁷ après quelques essais avec le logiciel ELAN⁹⁸. Praat permet l'export en fichiers texte, ces fichiers ont ensuite été convertis en version Word qui ont pu être mis en forme.

a. Unités de parole

La transcription, par la gestion visuelle de l'espace de l'écrit ainsi que par les différentes indications du chercheur, met en avant la segmentation de l'oral en unités de parole. Le découpage de ces unités diffère selon les approches et les chercheurs, L. Mondada (2000 [en ligne]) relève entre autres une segmentation en tours de parole chez les interactionnistes (« *turn constructional units*⁹⁹ »), en unités intonatives (« *intonation units*¹⁰⁰ ») ou encore en unités d'information cognitive (« units of cognitive information¹⁰¹ »). L'unité monologale constituant un tour de parole peut représenter une unité de parole ou peut être segmentée en unités plus petites comme les actes de parole (voir *infra* pour la question des régulateurs). Les actes de parole correspondent souvent aux unités intonatives et sont ainsi marqués par des indices acoustiques perceptibles par l'oreille. Une transcription outillée permettait l'annotation des montées ou descentes en fin de ces unités.

J'ai commencé par une segmentation en tours de parole (interventions), marquées par l'alternance des tours. À chaque intervention est ainsi indiquée la personne qui parle et le temps initial du tour. J'ai indiqué les unités intonatives selon les montées et descentes intonatives (indiquées par / ; \). Cependant, il m'a semblé nécessaire de segmenter en unités plus petites que les tours, on remarquera qu'une même intervention est parfois divisée en plusieurs segments et qu'il y a ainsi plusieurs indications de temps. En effet, j'ai effectué ce choix pour des raisons pratiques d'analyse et de repérage : certaines interventions peuvent durer plusieurs dizaines de secondes (passages monologiques lors de narrations par exemple), et le logiciel Praat n'affiche les données phonétiques que dans une fenêtre de 10 secondes. Ce découpage permettait plus facilement de se repérer entre le corpus et les enregistrements. Les tours durant plus de 10 secondes ont donc été coupées soit selon les pauses, les changements de thèmes ou d'actes de parole. Le problème avec cette présentation est qu'elle peut donner une impression

⁹⁷ Praat est un logiciel d'analyse phonétique libre d'accès conçu par Paul Boersma and David Weenink.

⁹⁸ ELAN est un logiciel d'analyse multimodale, libre d'accès, conçu par The Language Archive, une équipe du Max Planck Institute for Psycholinguistics. Il peu utilisé par les sociolinguistes mais surtout par des psycholinguistes ou ceux qui utilisent des enregistrements vidéo puisqu'il permet un alignement vidéo.

⁹⁹ Sacks, H., A. Schegloff, E. and Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language* n°50 (4): 696–735.

¹⁰⁰ Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

¹⁰¹ Gumperz, J. J., and Berenz, N. (1990). *Transcribing Conversational Exchanges*. University of California at Berkeley, Edwards and Lampert (Eds).

de tours saccadés alors que ce n'est pas forcément le cas. Le découpage en plus petites unités ne correspond ainsi pas toujours à des « pauses », le débit de tours longs pouvant parfois être très rapide.

b. Les chevauchements

La segmentation en tours était pratique pour noter les chevauchements en fin d'interventions notamment, lorsque l'un des interlocuteurs commence à parler avant que l'autre n'ait terminé :

Enr8 : Coralie (17 ans) et sa mère

[179.41 s] MER: tu me demandes pas pourquoi/ + {c'est pas une bonne idée:}

[181.57 s] COR: {pourquoi/

Les chevauchements sont indiqués par {. J'avais tout d'abord commencé par marquer le début et la fin du chevauchement par {} puis j'ai préféré abandonner cette présentation pour privilégier la clarté de la transcription¹⁰². La conversion des fichiers en .textgrid (format Praat) puis en texte devait marquer les débuts de chevauchement à l'aide de « [» mais ce ne fut pas le cas, j'ai dû les indiquer directement lors de la transcription sur le logiciel et j'ai ensuite déplacé manuellement les interventions dans le fichier Word pour qu'ils correspondent visuellement au moment du chevauchement.

Les mots n'ont pas non plus été coupés exactement où commençait le chevauchement toujours pour la lisibilité mais aussi pour faciliter une éventuelle recherche par terme. Si on entendait le début d'un chevauchement à partir de la deuxième syllabe de « pourquoi », on aurait pu l'écrire « pour{quoi », mais le terme en entier a finalement été considéré dans le chevauchement « {pourquoi » même si le logiciel permettait de voir de façon assez précise où commençait la parole de l'interlocuteur¹⁰³.

En revanche, ceci n'est pas à confondre avec un chevauchement qui arrive en fin de la première intervention mais n'apparaît qu'en milieu de mot ou en fin de mot (« latching »), dans quel cas il a été marqué par « = »

¹⁰² J'avais d'abord choisi de noter les chevauchements entre crochets mais à l'export, les interventions en chevauchement, inscrites entre crochets sous Praat disparaissaient. J'ai dû faire à ce type de problèmes techniques.

¹⁰³ Il y avait quelques dysfonctionnements dans Praat par exemple lorsque deux interventions débutaient au même moment, la deuxième, moins longue, n'apparaissait pas dans l'export, ayant remarqué cela, j'ai dû décaler légèrement ces interventions en tentant d'être encore plus précise dans le temps d'émission de l'intervention.

Enr6 : Aurélien (16 ans) – Valérien (16 ans)

[105.31 s] VAL: {li an dezord mo krwar li=
 {elle est pas nette elle=

[106.48 s] AUR: =li mari an dezord ta\
 =elle est super pas nette mecl

Lorsqu'un terme apparaît au milieu d'une intervention de l'interlocuteur, il est noté en chevauchement :

Enr11 : Dorian (16 ans), son frère Jordy (18 ans), son cousin Jean (19 ans)

[68.64 s] JOR: {e- e- to servi manze to {pa servi mwa\ {pena manier::\
 {e- eh tu sera à manger tu {ne me sers pas\ {malpoli::\

[69.75 s] DOR: {non li pe-
 {non il-

[70.55 s] JEA: {to 'e fin/
 {t'as faim/

Ils sont trois locuteurs ici et les trois interventions se chevauchent. L'intervention [69.75 s] arrive au milieu de la précédente. La dernière [70.55 s] arrive à la fin de la première [68.64 s].

c. Régulateurs

Les régulateurs peinent à être considérés comme de véritables unités, tours ou actes de parole, ces « émissions vocales, verbales ou “mimo-posturo-gestuelles” produites par l'allocutaire durant le tour du locuteur » car « en dépit de leur rôle dans la structuration, ils ne contribuent pas directement à la construction thématique du discours, et sont très souvent produits en chevauchement » (Traverso, 1996 : 28)¹⁰⁴. L. Mondada explique que ces phénomènes sont l'objet d'analyses contradictoires chez les chercheurs notamment car ils définissent différemment les attitudes du locuteur qu'il soit en train de parler, chercher à intervenir en interrompant l'interlocuteur ou en attendant son tour (Mondada, 2000). E. Goffman (1981) considère par exemple qu'ils ne représentent pas de vrais tours mais de « faux tour », c'est-à-dire qu'ils servent uniquement pour la co-construction de l'interaction.

¹⁰⁴ J. Sinclair et M. Coulthard intègrent par exemple les unités régulatrices aux actes établis par J. L. Austin et J. Searle (Sinclair, J. & Coulthard M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. First Edition edition. London: Oxford University Press).

Ma segmentation en interventions basée sur le temps d'émission du régulateur me permettait quelque part de contourner la question du régulateur en tant que véritable tour. Je les indiquais en chevauchement d'un autre tour uniquement s'il apparaissait ainsi.

Enr12 : Ethan (19 ans) et sa mère discutent des langues que parle la mère :

[92.88 s] MER: =mh\

[93.77 s] me mo kom- mo konpran lang hindi\ parski mo'nn aprann dan lekoll/ sa
mo ti fer enn klas/

mais je com- je comprends la langue hindi\ parce que j'ai appris à l'école/ ça j'avais fait un cours/

[97.82 s] enn {lang mo ti fer lang dan hindi ziska.: first klas siziem/

une {langue j'avais fait hindi comme langue jusqu'à.: first class sixième¹⁰⁵}

[98.01 s] ETH: {an

{ah

L'intervention [98.01 s] est un régulateur qui apparaît en chevauchement.

[420.99 s] MER: {sof si zot- zot- zot bann zanfan ki zo'nn ariv- zo'nn etidie bien\

{sof si zot- zot- zot bann zanfan ki zo'nn ariv- zo'nn etidie bien\

[424.22 s] ETH: mhm\

[424.64 s] MER: lerla si zot pe alprann- aprann franse bien/ lerla zot kouma- zot- zot inpe
zot sanz inpe/

lerla si zot pe alprann- aprann franse bien/ lerla zot kouma- zot- zot inpe zot sanz inpe/

Tandis qu'ici, [420.99 s] n'apparaît pas en chevauchement même si sa pertinence en tant que véritable tour de parole peut quand même être questionnée.

5. Autres

a. Indications paralinguistiques

La transcription outillée permettait de visualiser différents éléments paraverbaux¹⁰⁶ : l'intensité,

¹⁰⁵ First équivaut au CP et sixième correspond à la dernière classe du primaire qui dure 6 années.

¹⁰⁶ Un élément *paraverbal*, ou élément *vocal*, représente tout ce qui dans la voix permet de comprendre un sentiment dans l'intonation du locuteur : montée ou descente intonative, pauses, modification d'intensité ou du débit d'élocution (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 137).

la courbe mélodique par exemple, utiles pour l'analyse. Certaines indications sont en effet pertinentes pour l'interprétation du message. Cependant, lors de l'analyse, j'ai quand même fait des allers-retours entre transcriptions et enregistrements, parce que certains éléments prosodiques, même s'ils étaient notés, nécessitaient parfois une attention particulière pour l'interprétation sémantique.

Ainsi, les montées et descentes mélodiques ont été indiquées par / et \ :

Enr14 : Stéphanie et Amélie

[57.16 s] là i' me fait (DR) ouais ben je sais pas quoi f- comment faire ça dis-moi/
explique-moi/ J sipa kwa

Les augmentations d'intensité ont été indiquées par des majuscules comme dans l'extrait suivant (Enr2) qui met en scène Amélie (17 ans) et son petit ami Anthony (17 ans), Amélie ne veut pas qu'Anthony utilise son téléphone portable pour envoyer un message pour ne pas perdre de l'argent :

[479.23 s] AME: non répons pas:::/ mes sous vont partir Anthony\ (bruit de frottement)
NON:::\ (inspire) répons pas Anthony\ ARRÊTE:::/

Une transcription de l'intonation à partir des indications du logiciel n'est pas toujours équivalente à la perception auditive. L'oreille perçoit des éléments parfois différents, une montée perçue à l'oreille peut en fait correspondre à un autre phénomène ou un ensemble de paramètres différents. La transcription se comprend peut-être par endroits de façon moins intuitive pour cette raison.

D'autres éléments importants pour l'interprétation des messages et de la réception de ceux-ci : rires, silences etc., ont été indiqués entre parenthèses comme il est d'usage de le faire dans les transcriptions en interaction notamment¹⁰⁷. Elles permettent en outre de comprendre si les actes de langage ont été bien interprétés. L. Mondada explique qu'il s'agit là d'un procédé plus descriptif :

« les commentaires des transpositeurs, figurant souvent entre parenthèses, sont significatifs. Ils renvoient en effet à des phénomènes qui ne sont pas transcrits mais décrits. La description du phénomène renonce alors à appliquer les conventions de notations pour le représenter et exhibe

¹⁰⁷ D'autres éléments indiqués entre parenthèses qui se rapportent aux thèmes de l'interaction (changements, ruptures, reprises) ou les discours rapportés, relevant plus particulièrement de l'annotation du corpus et ayant été ajoutés après la transcription seront expliqués dans la troisième partie.

ainsi les limites du système de transcription adopté, tout en les dépassant par la proposition d'une description qui considère le phénomène dans sa globalité. » (Mondada, 2000 : 5)

b. Compréhension des énoncés

J'ai parfois eu des difficultés à comprendre des passages des interactions à cause d'un « accent » auquel je n'étais pas familière, débit très rapide, termes ou expressions méconnues, références non partagées qui pouvaient semer le doute sur la compréhension. J'ai profité des confrontations aux enregistrements pour vérifier ma compréhension mais parfois les locuteurs ne comprenaient pas eux-mêmes ce qu'ils avaient pu dire ou ils ne répétaient pas mot pour mot ce qui avait été dit mais me l'expliquaient. J'ai ainsi parfois eu recours aux croix (X) pour indiquer les passages incompris. La longueur du passage incompris indiquée n'a pas été mesurée et peut paraître aléatoire, elle dépend du contexte, il peut s'agir d'un terme ou d'une intervention.

J'ai aussi parfois eu recours à des amis créolophones pour l'explication de termes et pour savoir s'ils les connaissaient, s'ils pensaient qu'il s'agissait d'usages particuliers jeunes ou de groupes de locuteurs.

Certains segments étaient aussi inaudibles à cause d'un bruit extérieur comme le vent par exemple.

c. Identification des locuteurs

Identification des locuteurs : majoritairement dyadiques, les conversations n'ont pas posé de difficultés d'identification des locuteurs. Lorsque des personnes du même sexe sont présentes, les voix étaient reconnaissables. Seul l'enregistrement 6, d'Aurélien et Valérian, posa des difficultés. Je profitai de la confrontation aux enregistrements pour vérifier qui disait quoi avec eux. La confrontation aux enregistrements permet aussi l'identification des personnes qui interrompent les conversations.

d. Traduction des passages du corpus

Je n'ai pas traduit le corpus en entier mais uniquement les extraits utilisés dans ce texte. J'ai conservé les effets prosodiques et les indications dans celle-ci afin que le locuteur puisse se repérer dans la version créole. Cependant, une indication des questions par des points d'interrogation au lieu de signes indiquant des montées intonatives aurait peut-être été plus

judicieuse et plus lisible.

J'ai choisi de conserver dans la traduction des éléments linguistiques (lexicaux et syntaxiques) se rapprochant d'un type « jeune » permettant au lecteur de comprendre au mieux le type de l'interaction et la relation jouée entre les interlocuteurs. Néanmoins, on pourra me reprocher le caractère trop interprétatif de cet exercice. J'eus recours à des amis créolophones lorsque la traduction me posait des difficultés.

On trouvera dans le tableau ci-dessous les conventions de transcription adoptées.

TABLEAU 3.4 – Conventions de transcription

:::	allongements plus ou moins longs, le nombre de « : » marque la longueur de l'allongement (non chronométrés)
+	Pauses chronométrées :
++	de 0,5 secondes à 1 seconde
+++	pause de 1 sec à 1,5 sec
(2.65)	pause de 1,5 à 2 sec
XX	au-delà de 2 sec, le temps de la pause est noté entre parenthèses
XX	passages incompréhensibles plus ou moins longs selon le nombre de « X », non chronométrés à part pour les passages est très longs. La durée est alors indiquée entre parenthèses.
(?)	doute du transcripteur
()	indications du chercheur
/	intonation montante
\	intonation descendante
MAJ	augmentation de l'intensité (concerne uniquement des syllabes, les noms propres sont écrits avec des majuscules à l'initiale)
[]	indication en phonétique
{	chevauchements
-	arrêt brusque
'	élision de son(s)
=	« latching », enchaînement rapide de deux tours de parole
<i>italiques</i>	<i>passages en créole</i>
roman	passages en français
(DR)	discours rapporté
(StylPar)	stylisation parodique
」	indique la fin d'un phénomène tel que la fin d'un discours rapporté, etc.

C. Présentation des *marqueurs discursifs* de l'analyse

Mon choix s'est arrêté sur quatre grands ensembles :

- *be, ben* ;
- *sipa ki, sipa kwa, sipa ki zafer, sipa quelle affaire* ;
- *koumsa (koumha), comme ça (comme ha), koumadir, on dirait, ondire, wadire, comme si* ;
- *lerla, alor, alors, la, là, apre, après, et puis* ;

Je présenterai ici les trois premiers ensembles, le dernier servant de démonstration suite à une réflexion théorique dans la discussion de la troisième et dernière partie de ce travail.

1. Pourquoi ces *marqueurs discursifs* ?

Je fus interpellée par l'usage de *ben* lors de mon terrain exploratoire puisqu'il était associé à un discours français lorsque j'y séjournai plus jeune. Il apparaît en outre aussi bien dans des contextes considérés comme créoles que français. D'un autre côté, ce que je considérais comme son équivalent créole, *be*, connaît une fréquence d'usage considérable dans le corpus (480 occurrences de *be* contre 64 *ben*) et apparaît aussi dans des passages à dominante créole comme française. Contrairement aux autres MD analysés, c'est le seul ensemble qui est exclusivement discursif et n'appartient à aucune catégorie grammaticale de base, ni n'a de signification de départ.

Sipa kwa est le MD du deuxième ensemble que je relevais comme particulier, je le considérais comme hybride parce que j'associais *kwa* au français *quoi*. J'avais d'ailleurs choisi la transcription *sipa quoi* au départ, mais *kwa* apparaît dans le *Diksjoner Morisien* et semble ainsi attesté en créole ordinaire. Cette seule observation en suffit pas à considérer *sipa kwa* comme créole, ce sont les usages qui permettront de justifier de ce ressenti. Il s'agit en outre d'une forme équivalente à *ki*, c'est pour cela que j'ai envisagé *sipa ki* comme variante. Je rencontrais par ailleurs *sipa ki zafer* et *sipa quelle affaire* qui permettraient des analyses croisées. Ces termes soulevèrent la question de leur usage en tant que MD parce qu'ils sont composés de plus d'un terme.

J'ai choisi le troisième ensemble à partir de *koumadir* à cause de l'impression d'un usage répétitif, je remarquais en outre quelques occurrences de *komsidire* que je considérais comme une forme hybride équivalente. Les autres formes ont été envisagées à cause de leur sens

comparatif de base. Cet ensemble est plus large mais les fonctions discursives des formes le composant se recoupent souvent.

À chaque petit mot connaissant un usage particulier repéré, je recherchai des équivalents se rapprochant d'un point de vue de la forme et du sens (large) pouvant éventuellement être associés à l'une ou l'autre langue.

Je rappelle qu'au départ, c'était surtout la question de la variation en situation de contact de langues qui m'intéressait d'où le fait d'avoir choisi des formes à peu près équivalentes d'un point de vue sens¹⁰⁸ et formel (du moins pour les trois premiers ensembles). J'associais alors les formes de ces ensembles aux langues française et créole, les formes hybrides n'étant ni complètement créoles, ni complètement françaises, de la façon suivante :

TABLEAU 3.5 – Classement des *marqueurs discursifs* de l'analyse selon les langues

plus créoles	hybrides	plus français
be		ben
sipa ki sipa ki zafer	sipa kwa sipa quelle affaire	
Koumsa/koumha koumadir wadire/wadir	komsidire	comme ça/comme ha comme si on dirait

Ce classement n'est pas à considérer comme une donnée tangible, il s'agissait d'un premier « ressenti » à analyser au travers des interactions. Ce sont les usages qui permettront de déterminer comment sont considérés ces termes, à quelles langues ils sont associés, les facteurs impliqués dans leur variation, les préférences par locuteurs ou groupes de locuteurs et s'ils permettent l'hypothèse d'un parler commun. Alors que je me suis d'abord basée sur cette impression pour la transcription des MD dans mon corpus (italiques pour créole et hybride et romains pour français), après mes analyses, ce choix s'est révélé loin d'être idéal puisque certaines occurrences considérées comme de l'une ou de l'autre langue, lorsqu'elles apparaissent dans un contexte langagier *a priori* différent, ne sont pas forcément traités comme des emprunts. C'est ce qui explique que dans certains passages, lorsqu'ils ne font pas l'objet de

¹⁰⁸ Le « sens » soulèvera des questions qui seront développées par la suite.

l'analyse, les MD ne sont pas marqués graphiquement comme de l'une ou l'autre langue.

D'autres MD, pourtant fréquents, n'ont pas été étudiés parce qu'ils ne présentaient pas forcément de formes concurrentes ou étaient très peu utilisés, les quelques ensembles étudiés ici ont fait l'objet d'une analyse fine qu'il aurait en outre été impossible à appliquer à plus de termes dans le cadre de ce travail. Je relève cependant certains emplois plus saillants que d'autres comme les termes d'adresse « frère / frer », « man » ou « ta¹⁰⁹ » (« eh »). Avec « fuck » qui apparaît uniquement deux fois chez Darren (Enr7), « man » est l'unique MD en anglais rencontré dans le corpus.

2. Occurrences des marqueurs discursifs de l'étude

J'expliquais en introduction que mon choix s'était notamment porté sur les MD à cause d'une « impression » de fréquence élevée. Il s'agit là d'un « ressenti » ou d'une « impression » que nous avons tous en tant que locuteurs concernant l'usage de certaines formes, qu'elles soient phonétiques, lexicales ou syntaxiques. Cependant, un relevé d'occurrences sur un corpus donné, c'est-à-dire sur un ensemble délimité de discours, peut révéler des différences entre cette impression et les pratiques réelles. D'une part, la stigmatisation de certains faits peut contribuer à cette impression, ainsi, des formes pourtant peu ou moyennement utilisées sont parfois saillantes à cause de leur originalité et d'autre part, les discours épilinguistiques montrent qu'on pense s'identifier à un certain groupe à travers l'usage de formes particulières mais les pratiques témoignent de la surestimation de la fréquence d'usage de ces formes. Les représentations influent ainsi sur cette impression. Le relevé d'occurrences des MD effectué et présenté aide alors à interpréter ici ce qui est perçu et ce qui fonde quelque part les représentations sur un éventuel style jeune. Il n'a pas de réelle vocation quantitative qui aurait nécessité une analyse en ce sens plus poussée.

¹⁰⁹ « Ta » est aussi polysémique et mériterait une analyse détaillée.

TABLEAU 3.6 – Relevé d’occurrences des marqueurs discursifs du corpus

	TOTAL
<i>Be</i>	480
<i>Ben</i>	64
<i>Sipa kwa</i>	21
<i>Sipa ki</i>	60
<i>Sipa quelle affaire</i>	4
<i>Sipa ki zafer</i>	5
<i>On dirait</i>	21
<i>Ondire</i>	1
<i>Komsidire</i>	5
<i>Wadir(e)</i>	7
<i>Koumadir</i>	204
<i>Comme si</i>	83
<i>Comme ça/comme ha</i>	71
<i>Koumsa/koumha</i>	50
TOTAL	1076

Ce même relevé m’obligeait à réfléchir aux fonctions et aux différentes approches des MD parce que tout n’était pas utilisé de la même manière et que tout ne pouvait être considéré comme MD, par exemple, il y a des cas où *koumadir* (« on dirait ») est effectivement utilisé pour la comparaison et ne peut donc être considéré comme MD : Enr6 – Aurélien « *Sa soulie-la li **koumadir** enn soulie granper* » (« Ces chaussures sont comme des chaussures de grand-père »), alors que dans d’autres, il sert à la construction du flux discursif : Enr12 – Ethan « *bann-la inn fer li vinn enn- enn- enn soz- enn obligasion **koumadir** dan sertin lekol/* » (« ils en ont fait un- un- un truc- une obligation genre dans certaines écoles »). Comme j’ai pu l’expliquer en introduction, les MD en créole mauricien étant très peu étudiés, mon travail a consisté pour une bonne partie en une description des petits mots choisis comme variables. En même temps qu’une analyse de leur variation, je me construisais un savoir sur les marqueurs

discursifs et naviguais ainsi entre les différentes approches selon ce que je percevais. Pour chaque ensemble, à partir des études existantes, le cas échéant, je cherchais ainsi à savoir en quoi ils pouvaient être considérés comme MD et quelles en étaient leurs fonctions. L'analyse des fonctions me permettait en outre de préciser en quoi il s'agissait bien de variantes d'un même élément.

D. Quelques données méthodologiques

Étant donné que les MD n'étaient pas mon objectif principal lors ma transcription, et à cause de leur particularité de ne faire sens qu'en contexte, ma méthodologie a été construite et adaptée au fil des analyses. J'ai adopté une méthodologie d'analyse interactionnelle avec étiquetage des occurrences.

1. Le découpage des interactions

Me basant sur la catégorisation interactionnelle des *petits mots* de V. Traverso (1999 : 45) pour commencer (voir p.53), j'ai procédé à un découpage des interactions en séquences thématiques afin de vérifier la position et la fonction interactionnelle des termes : ils pouvaient être *ouvreurs*, *conclusifs* ou *ponctuels* ; être utilisés à un niveau dialogal de co-construction de l'interaction ou monologal¹ de construction discursive ou pour l'articulation des énoncés.

Je me suis notamment référée à la hiérarchisation de l'interaction en 5 rangs proposée par E. Roulet et l'école de Genève (1985), reprise notamment par C. Kerbrat-Orecchioni (1990). J'ai ainsi vérifié la présence des MD au niveau de **l'interaction**, c'est-à-dire l'unité de rang supérieur¹¹⁰ ; de la **séquence** pouvant « être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (Ibid : 218) ; de **l'échange** qui « correspond en principe à “la plus petite unité dialogale^{111” » » (Ibid : 224) ; de **l'intervention**, correspondant à l'unité monologale émise en principe par un seul locuteur ; et de **l'acte de langage**, en tant qu'« unité minimale de la grammaire conversationnelle » réintégré dans le contexte interactionnel grâce auquel on peut interpréter ses différentes valeurs.}

¹¹⁰ Je n'avais ici qu'accès à la partie enregistrée de l'interaction, c'est-à-dire que la « rencontre » ne débutait pas au moment de la mise en route de l'enregistreur et ne se terminait pas à l'arrêt de celui-ci mais parfois celle-ci était délimité par l'enregistrement notamment par les rituels de salutations et de prise de congé qu'on pouvait y observer.

¹¹¹ Moeschler, J. (1982 : 153). *Dire et contredire : pragmatique de la négociation et acte de réfutation dans la conversation*. Berne: Peter Lang Verlag.

Cependant, chacun des niveaux a posé des difficultés de délimitation : j'avais ici accès uniquement à la partie enregistrée de l'interaction, la « rencontre » ne débutait pas au moment de la mise en route de l'enregistreur et ne se terminait pas à l'arrêt de celui-ci. Mais parfois l'interaction était mise en scène pour l'enregistrement dont le démarrage et l'arrêt offrait une pseudo-délimitation, on pouvait alors y observer les rituels de salutations et de prise de congé. Le premier grand balisage du corpus consiste ainsi en un découpage en séquences thématiques. Mais ces séquences se délimitent plus facilement dans certaines interactions que dans d'autres : certaines interactions connaissent en effet des changements thématiques plus fréquents, des glissements thématiques ou des ruptures. Dans l'Enr16 entre Tarik et Farah, sous forme de question-réponse, les séquences thématiques débutent par les questions que Tarik pose à Farah et se terminent lorsqu'une question sur un autre thème est posée. Les séquences sont relativement courtes et on en observe 24, par contre, il n'y a que 2 ruptures de thème, l'une à cause de bruits de pas et l'autre où Tarik se met à chuchoter. En revanche, dans l'Enr14 (Stéphanie et Amélie), on observe 25 changements de thème et 27 ruptures. Les deux amies discutent en regardant le fil d'actualité Facebook et les thèmes sont souvent interrompus selon les nouvelles actualités apparaissant et suscitant leur intérêt. Cela donne des conversations très fluctuantes avec beaucoup de ruptures, de reprises, d'énoncés épидiscursifs (tels que « où j'en étais déjà ? »).

J'indiquai ainsi les changements de thème (ChgT), les ruptures (RupT) et les reprises du thème précédent (RepT)¹¹².

Les interventions posent problème lorsqu'elles constituent des régulateurs. Il peut y avoir plusieurs actes de langage dans une intervention pas clairement définissables. C. Kerbrat-Orecchioni considère en outre une intervention comme une unité fonctionnelle contribuant à un échange, elle n'est pas à confondre avec un tour de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 225). Il peut ainsi y avoir dans un tour de parole une partie qui correspond à une intervention réactive à l'intervention précédente et elles constituent donc un échange et une partie qui initie un nouvel échange. Elle explique que l'intervention est « parfois appelée “mouvement”, ce terme traduisant le “*move*” de Sinclair et Coulard (mais aussi de Goffman et d'Edmondson) » (*Ibid.*).

¹¹² Ces indications n'apparaissent cependant pas dans le corpus fourni notamment parce qu'il s'agissait principalement d'une aide à l'analyse mais ce découpage ne s'est pas révélé totalement pertinent pour ma conclusion finale. Ce découpage donne un caractère très rigide à la conversation alors qu'on est face à des mouvements. Les difficultés rencontrées pour le découpage témoignent d'ailleurs de cela. Ce type de découpage est peut-être plus adapté pour d'autres types d'interactions.

Ces différents problèmes dépendent des perspectives adoptées qui seront adaptées au cas par cas.

En outre, ce découpage montra rapidement d'autres limites : les MD mettaient en avant le caractère fluide des interactions, j'observais différents mouvements, retours à d'autres moments de l'interaction ou sollicitation d'autres situations énonciatives, reprises, changements de genres discursifs.

2. Relevé d'occurrences

Après le choix des MD, j'ai procédé, pour chaque ensemble, à un relevé d'occurrences à l'aide du logiciel libre d'accès Antconc. Ce logiciel concordancier, élaboré par L. Anthony, un professeur de linguistique appliquée de l'Université Waseda au Japon, permet l'analyse textuelle, grâce à divers paramétrages possibles. J'ai paramétré le relevé d'occurrences afin qu'il affiche 150 caractères à gauche et à droite de l'élément en question et j'ai transféré les résultats sur un fichier Excel en passant par le fichier texte de l'export. Le nombre de caractère me permettait d'avoir un aperçu suffisant du contexte pour quelques annotations et un fichier pas trop saturé de données. Cependant, pour les analyses plus détaillées, un aller-retour entre l'occurrence et le reste de la transcription était nécessaire, manipulation aisée sous Antconc.

À cause de l'orthographe adaptée, j'ai parfois dû faire un relevé de plusieurs formes en incluant les formes tronquées ou modifiées.

J'ai aussi dû supprimer les termes n'entrant pas dans l'analyse comme par exemple *be* qui correspondait quelques fois au verbe être en anglais. J'ai ainsi ajusté manuellement les relevés.

3. Analyse des occurrences

Chaque occurrence de chaque ensemble a été annotée manuellement selon les différents paramètres suivants, dans les fichiers Excel. Chaque paramètre apparaissait sous la forme d'une case où je mettais « 1 » pour cocher, afin de pouvoir effectuer un décompte.

a. Supprimable ou remplaçable

La possibilité de supprimer les termes permettait de voir l'intégration syntaxique des éléments et de vérifier dans quels contextes les différentes formes des MD se distinguaient.

Lorsque d'autres termes étaient envisagés, je vérifiais si les occurrences pouvaient être remplacées par eux.

b. Fonctions

J'indiquais lorsque les termes servaient pour la construction de l'interaction, en suivant le découpage de V. Traverso, par exemple s'ils servaient pour l'ouverture d'une séquence, s'ils étaient réactifs ou non. Je relevais aussi des fonctions pragmatiques et énonciatives.

Ces fonctions n'ont pas été pré-établies. Selon une approche inductive, chaque occurrence a été analysée et les fonctions trouvées ont été ajoutées au fur et à mesure dans les tableaux. À chaque nouvelle fonction, je repassais en revue les occurrences précédentes pour vérifier si elles correspondaient. J'ai ensuite comparé pour les formes d'un même ensemble.

On retrouve ainsi des fonctions plus précises pour certains termes comme l'atténuation ou le marquage du discours rapporté. Plusieurs fonctions se recoupaient souvent d'ailleurs.

Pour certains termes, j'ai effectué une analyse de co-occurrence (*ben oui*).

c. Langues

J'ai en outre indiqué de façon très large le contexte langagier dans lequel apparaissaient les termes. Je développerai suffisamment les difficultés posées dans le reste de ce travail.

d. Conversations et locuteurs

J'ai aussi classé les occurrences selon les conversations et les locuteurs. Le logiciel permet de traiter plusieurs gros fichiers en même temps et indique le nom des fichiers dans lesquels apparaissent les occurrences ainsi que le nombre d'occurrences par fichier. Étant donné qu'un fichier correspondait à une conversation, le relevé par conversations fut aisé. En revanche, j'ai annoté manuellement les locuteurs chez qui elles apparaissaient

4. Croisement des données pour une analyse fine

Ces annotations ont permis d'avoir un aperçu des fonctions et des contextes d'apparition des

termes. C'est notamment ce relevé d'occurrences qui permet de voir que différentes formes d'un même ensemble étaient utilisées par les mêmes locuteurs et souvent dans une même conversation (je détaillerai par la suite pour chacun des ensembles) et aussi peu importe la dominance linguistique de l'interaction. À partir de là, j'ai effectué des analyses plus fines pour certains passages, principalement où on constatait une accumulation de formes, en croisant les fonctions, les effets de sens, les contextes langagiers, en cherchant d'éventuels facteurs socioculturels, et en considérant différents niveaux des conversations (entre interventions, échanges, séquences ou même interactions). J'ai ainsi jonglé entre les différents éléments : analyses, transcriptions, enregistrements, données des locuteurs.

5. Réévaluation de la problématique et des hypothèses

Étant donc face à un ensemble dynamique et souple, présentant différentes dimensions de ce qui était *a priori* considéré comme de la variation, j'ai préféré le terme de variabilité qui semblait plus adapté. Au final, au lieu de travailler sur une variation posée comme existante, une bonne partie du travail avait consisté à voir s'il y avait effectivement variation et à décrire celle-ci (pourquoi et comment). À partir de là, j'ai pu affiner ma problématique : comment la variabilité des *marqueurs discursifs* participent de la construction des rapports sociaux et langagiers, le social étant à considérer aussi bien dans un sens macro (groupes sociaux) que micro (rapports se construisant entre les interactants au fil de l'interaction). Mes hypothèses incluaient dorénavant une dimension plus discursive et interactionnelle, parmi les facteurs à considérer, j'ajoutai :

- le type du discours, qu'il tende vers du récit conversationnel (de type monologal) ou vers un échange conversationnel (plus dialogal) ;
- le thème de la conversation, étroitement lié aux changements de types discursifs ;
- les relations entre interlocuteurs construites au fil de l'interaction ;

Ces hypothèses nécessitaient une attention soutenue du contexte aussi bien discursif que situationnel et une considération du sens des MD.

Toutefois, on pourra me reprocher de ne pas avoir effectué une analyse systématique des faits prosodiques comme ce serait le cas dans une étude qui s'inscrivant en grammaire de l'oral. Je m'y réfère uniquement lorsque j'en éprouve le besoin pour l'interprétation sémantique à partir des données les plus facilement repérables sous praat. Je me suis parfois appuyée sur les pauses,

les durées syllabiques, sans forcément effectuer une analyse de tous les éléments. Je me réfère aussi parfois à la courbe mélodique mais en me contentant aussi des quelques éléments directement observables. L'analyse de la courbe mélodique et de la durée syllabique nécessitent en effet un découpage syllabique difficilement réalisable pour les débits aussi rapides rencontrés dans le corpus.

Le manque d'études sur les MD et sur la prosodie du créole mauricien et du français régional de Maurice¹¹³ mais aussi sur les MD français dans une perspective prosodique aurait nécessité un travail considérable. Je rappelle que mon objectif de départ était l'analyse de la variabilité de MD dans un contexte de contact de langues, je me suis focalisée dans la description sur les propriétés conversationnelles. Cependant, je ne nie pas l'intérêt de ce type d'approches et il serait pertinent d'envisager ce type d'analyse sur mon corpus dans des travaux futurs. Ces analyses pourraient en effet aboutir à des interprétations divergentes.

Je me bornerai ainsi dans les chapitres qui suivent, pour l'analyse de chacun des trois ensembles de petits mots, à analyser :

- leurs rapports aux langues, je chercherai à voir s'ils sont associés à l'une ou l'autre langue en me basant sur les contextes d'apparition, les discours ;
- leurs emplois en tant que MD, je mettrai ainsi en avant les différentes fonctions interactionnelles, énonciative et pragmatiques rencontrées ;
- les rapports entre formes différentes d'un même ensemble afin de voir en quoi ils sont comparables et constituent des variantes ;
- les facteurs de variabilité en observant les occurrences par locuteurs, conversations, genres discursifs.

Je présenterai dès le premier chapitre un certain nombre d'outils d'analyse énonciatifs et pragmatiques qui me seront nécessaires tout au long de cette partie.

¹¹³ Je cite néanmoins deux études qui portent sur le français régional de Maurice : Martin, P. (2012). « Les contours de continuation majeure dans l'océan Indien », In *La variation prosodique régionale en français* Pp. 199–211. De Boeck Supérieur ; Mamode, M.-L. (2015). « Variation prosodique dialectale en français mauricien: étude de l'accentuation des syllabes proéminentes en parole spontanée », In *Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique 2015*, Toronto.

Chapitre 4 : *Be* et *ben*

Je rappelle que l'usage de *ben* m'a interpellée parce que son usage est relativement récent et qu'il apparaît aussi bien dans des énoncés à dominante créole que française. *Be* apparaît comme le petit mot ayant la forme la plus proche¹¹⁴, utilisé *a priori* dans des contextes similaires, il est aussi très fréquent dans des énoncés à dominance française comme créole.

D'un point de vue phonétique, ils se distinguent par la nasale dans *ben*, prononcé /bɛ̃/ perceptible à l'oreille, *be* est prononcé /be/. Il fut néanmoins parfois difficile de distinguer /be/ et /me/, même avec une analyse acoustique, nous verrons en outre que certains usages de *be* se rapprochent de ceux de *mais* /*me*, notamment en tant que marqueurs de la concession. Les cas posant des difficultés de perception n'ont pas été pris en compte dans l'analyse.

À eux deux, *be* et *ben* constituent près de la moitié des occurrences des MD analysés et *be* correspond au MD le plus utilisé de mon corpus (480 occurrences sur 1076 au total) :

TABLEAU 4.1 – Répartition de *be* et *ben* dans l'ensemble du corpus

	<i>be</i>	<i>ben</i>	<i>be</i> + <i>ben</i>	Totaux
Nombre d'occurrences	480	64	544	sur 1076 MD analysés
Nombre de locuteurs différents chez qui ils apparaissent	31	14	13	32 locuteurs
Nombre de conversations différentes dans lesquelles ils apparaissent	14	11	10	16 conversations

Ce tableau montre que *be* est plus répandu que *ben*, que ce soit chez les locuteurs ou dans les conversations. Mais si *ben* n'apparaît pas chez tous les locuteurs, il est dans plus de la moitié des conversations (11 sur 16).

La faible fréquence de *ben* face à son potentiel concurrent m'amène à poser un certain nombre d'hypothèses :

- *ben* remplirait des fonctions moins élargies que *be* ;
- *ben* serait utilisé par quelques locuteurs uniquement, appartenant au même groupe de

¹¹⁴ Des collègues m'ont fait la remarque que la même prononciation [be] pouvait se rencontrer dans des régions du sud de la France, notamment dans l'exclamation « Eh be ! », facilement attribuable à une variante diatopique, il mériterait une analyse fonctionnelle plus poussée.

pairs, se présentant comme francophones ;

- apparaissant comme un marqueur d'oralité récemment emprunté au français et contribuant à la décrispation de la diglossie à Maurice, *ben* serait surtout utilisé par les jeunes dans des situations non surveillées.

En tant que marqueurs d'oralité, *be* et *ben* ne prennent sens que dans la situation d'énonciation. Il est ainsi difficile de donner une définition *a priori* de ces termes. Après une tentative de catégorisation des occurrences selon le contexte langagier non fructueuse, j'ai choisi d'analyser les fonctions indépendamment de la dominance langagière du contexte dans lequel ils apparaissaient. Cette analyse met en avant les fonctions similaires et différentes entre les deux MD. Je me suis focalisée dans un premier temps sur *ben* puisqu'étant moins fréquent, les fonctions étaient plus rapidement analysables. Je me suis en outre basée sur des études réalisées sur *ben*¹¹⁵ (principalement sur S. Bruxelles & V. Traverso (2001) et A. François (1998)). J'ai par la suite comparé les fonctions avec celles de *be*¹¹⁶.

Partie de la description interactionnelle de *ben* effectuée par S. Bruxelles et V. Traverso (2001), je mettrai notamment en avant les valeurs pragmatiques et énonciatives rencontrées. Je présenterai par la suite les associations des occurrences aux langues, locuteurs et conversations qui permettront de dégager quelques groupes et représentations. Je terminerai en montrant comment les différentes valeurs sont réinvesties en interaction à des finalités discursives.

¹¹⁵ Mon corpus différant cependant du leur (incluant des phénomènes de contacts de langues et n'étant pas en français de France), j'anticipe sur l'éventualité de fonctions différentes.

¹¹⁶ Étant donné le manque d'études sur *be*, je me suis référée au *Diksioner Morisien* pour voir si la définition faisait mention des fonctions dont font état les études sur *ben*. *Be* ne figure pas comme tel dans le *Diksioner Morisien* (Carpooran, 2009), mais sous la forme *abe*¹¹⁶, dont il est défini comme étant une variante. La forme *abe* n'apparaît qu'à deux reprises dans l'ensemble du corpus et ceci, chez la même locutrice¹¹⁶, la mère d'Ethan, qui dit ne parler ni français, ni anglais et qui est la seule mère déclarant n'utiliser que le créole avec ses enfants.

A. Fonctions de *ben* et *be*

1. Quelques études sur *ben*

a. L'étude de V. Traverso et S. Bruxelles sur *ben*, une approche interactionnelle (2001)

Au niveau interactionnel¹¹⁷, S. Bruxelles et V. Traverso (2001 : 43) expliquent que « *la fonction propre de ben est essentiellement d'indiquer que ce qui l'accompagne est une suite : dans le cadre d'une structure dialogale, cela signifie que ben n'est pas attesté en ouverture absolue d'échange, et qu'il marque l'énoncé qu'il accompagne comme réactif ; dans une structure monologale, il indique que le segment qui le suit est lié, à un titre ou à un autre, à celui qui le précède.* »

Elles donnent comme exemple, dans un cadre dialogal, un développement discursif en éventail, expliquant que *ben* peut aider aux interlocuteurs à ajouter de nouveaux développements sur le thème en cours. *Ben* s'adjoint ici à des illustrations marquées par « par exemple » :

Corpus Réunion, 18, 19, 2016

Max [...] une réunion euh type euh réunion d'labo/ (.) même si elle est ni programmée ni émergente (.) on peut considérer qu'c'est un cadre principal dans la mesure où les participants euh:: c'est c'qui définit leur profession par exemple

Elsa oui **ben** par exemple [vous quand vous mangez ensemble euh:: [très souvent#

Max [en d'autres termes on vient pas à la f- [voilà

Elsa on a l'impression qu'c'est des réunions d'travail/ [hein/ c'est pas qu'une impression

Léa [oui oui c'est presque officialisé d'ailleurs [...]

Sara =bon **ben** c'matin là autre exemple moi j'suis arrivée à 9 heures et d'mi pour un cadre principal qui était euh:: réunion polylogue et je suis arrivée donc dans une autre- dans un autre euh::

¹¹⁷ Je ne m'étendrai pas ici sur l'intonation qui influe dans l'interprétation des MD. Je signale néanmoins l'existence de quelques rares études sur la grammaire de l'oral, intégrant une dimension intonative comme le notent S. Bruxelles et V. Traverso. M. A. Morel et L. Danon-Boileau (1998) présentent *ben* dans cette optique comme un *ligateur*, soit un « lien de ce qui va se dire avec ce qui l'a déjà été »

[...] dans un dialogue/qui était déjà en route une conversation/ (.) qu'est-ce que- qu'est-ce qui
était dominant là! qu'est-ce qui est dominant et émergent /
Léa oui oui **ben** là/ par exemple là c'est:: [...] (Bruxelles & Traverso, 2001 : 44)

Dans un cadre monologal, *ben* peut par exemple marquer le début d'une nouvelle information sur un thème présenté ou repris dans le même tour de parole. Le fil du discours semble repris par le locuteur après une hésitation ou interruption ou « après la mise en scène d'un épisode » :

Max = d'ailleurs là c'qui vient d'se passer quand Anne est::: entrée euh c'est:- y a eu (.)
ç'aurait pu euh: avoir comme conséquence/ (.) que quelqu'un prenne un rôle ah i dit- ah ben
quelqu'un me fra le:- le le le le compte rendu 'fin grosso modo (.) **ben** et on aurait pu tout à fait
imaginer qu'd'un coup dans l'groupe quelqu'un émerge ou se propose en disant bon allez okay
j'm'en occupe [...]

Elles distinguent trois grandes opérations que remplissent les structures (« co-occurrence, tours adjacents, contenus propositionnel, thématique, pragmatique, etc. » (*Ibid.*)) dans lesquelles apparaît *ben* :

- la construction du flux dans laquelle *ben* marque un passage, concerne la construction du fil discursif. Cette opération est liée à la construction thématique et à l'organisation pragmatique du discours. On peut rapprocher cette fonction du marquage de la production discursive de la catégorisation des petits mots proposée par V. Traverso (1999 : 45-49) que je présente p.53.
- la maintenance du flux concerne la gestion interlocutive de ce fil par les différents participants, et plus précisément par les récepteurs (correspond à la manifestation de la co-construction) ;
- la clôture du flux qui concerne les deux dimensions précédentes et se rejoignent dans des procédures de clôture (correspond à l'indication de la structure globale de l'interaction).

b. « *L'énonciateur (dés)engagé* » d'A. François, 1998

A. François (1998) aborde l'analyse de *ben* d'un point de vue énonciatif. Il explique que *ben* apparaît à la charnière d'un diptyque « apodose » / « protase » et présente une attitude modale

contradictoire d'engagement désengagé. Il emprunte les notions de « protase » et « apodose » à la grammaire oratoire de la rhétorique classique : la « protase » correspond à la première partie « permettant de délimiter un cadre cognitif de départ, en posant les différents termes à partir desquels l'énonciateur pourra construire une relation prédicative », il correspond au thème dans une forme plus large et prépare l'interlocuteur à l'énoncé. L'« apodose » correspond à la deuxième partie et consiste pour l'énonciateur « à reprendre les éléments qui auront été simplement posés dans la protase, et à établir entre eux une relation qu'il assume personnellement, et qui constitue la finalité de sa prise de parole » (François, 1998 : 6 [en ligne]). L'« apodose » correspond à l'acte de langage. *Ben*, apparaissant à la charnière de la « protase » et de l'« apodose », c'est-à-dire là où l'énonciateur doit prendre position par son énoncé, souligne l'engagement de celui-ci. Cependant, *ben* marque par la même occasion un désengagement énonciatif puisque l'énonciateur donne une valeur modale de nécessité à son énoncé dans le sens où il indique qu'il est contraint de prendre position : « *Lors même que [l'énonciateur] est censé formuler un jugement subjectif, il présente ainsi son énoncé comme largement déterminé par une nécessité objective, qui le dépasse et le désengage.* » (Ibid. : 21).

Il relève 5 effet de sens de *ben* correspondant à 5 situations modales différentes :

- la fatalité : l'énonciateur et le récepteur sont indifférents à l'énoncé
- la résignation : l'énoncé déplaît à l'énonciateur
- l'embarras : l'énonciateur suppose que l'énoncé déplaît au récepteur
- la conséquence : l'énonciateur réagit à un événement
- l'évidence : l'énonciateur rejette la situation.

c. *Ben* en situations de contact de langues

Je signale l'étude de G. Chevalier (2014) qui analyse la concurrence de *ben* et *well* dans le chiac du sud-est du Nouveau-Brunswick (Canada). Le chiac, de matrice française, connaît un métissage au contact de l'anglais à différents niveaux (lexical, morphologique, morphosyntaxique, et pragmatique) et les MD en font partie. Elle observe que le chiac n'a retenu que les emplois discursifs de *well*. Elle se demande si *well* ne vient pas remplir une place vacante face à *ben* mais ses premiers résultats lui permettent d'émettre l'hypothèse d'une spécialisation fonctionnelle malgré des facteurs sociaux qui semblent entrer en jeu. *Well* marque ainsi davantage l'hésitation, la conciliation ou la résignation alors que *ben* est davantage lié à l'évidence ou au manque de pertinence de l'acte directeur.

2. Les fonctions similaires de *be* et *ben*

a. Maintien du flux discursif

Je reprends l'expression d'« accord local » de S. Bruxelles et V. Traverso (2001) pour qui l'« accord » « désigne [ici] toute une série de comportements interactionnels qui vont de la régulation [...] à l'expression d'un accord dans un tour de parole en bonne et due forme. Dans les deux cas, *ben* est souvent flanqué de marqueurs d'affiliation "oui", "non", plus explicites ("d'accord", "c'est vrai") ou avec reprise diaphonique¹¹⁸ dans le cas d'une véritable réaction d'accord d'un locuteur à une proposition ou à une proposition de l'interlocuteur. Cet accord est le plus souvent teinté d'autres valeurs qui peuvent ou non se combiner, l'évidence sur le mode exclamatif étant la plus récurrente. » (Ibid. : 47).

L'accord local sert à maintenir la conversation tant sur le plan interactionnel (je participe à la conversation) que sur le plan discursif (je réponds et je présente une nouvelle information sur le thème en cours).

Dans l'extrait suivant, le père de Coralie acquiesce à ce que dit Coralie grâce à « *ben oui* » et ajoute une nouvelle information (ici un argument) qu'il introduit à l'aide de « parce que ». On a ici une illustration du *ben* diaphonique :

Enr9 : Coralie (17 ans) et son Père

- [1074.09 s] COR: on disait que:./ (DR) à Maurice/ les hôtels sont renf- comme si ils sont fermés aux Mauriciens/
 [1080.68 s] si::- si tu n'as pas de:: réservation//
 [1085.08 s] tu ne peux pas rentrer à l'hôtel/] +
 [1087.37 s] (bruit)
 [1088.23 s] et::: comme si c'est- c'est ju- c'est tu- c'est juste les touristes surtout qui rentrent/
 [1093.98 s] PER: (le père s'est éloigné du micro) **ben oui** parce que:: (bruit) ça- euh: +
 une::- (revient vers le micro) une chambre d'hôtel coûte très cher/ +

¹¹⁸ E. Roulet et al. Considèrent une structure diaphonique, une structure dans laquelle « l'énonciateur ne se contente pas de réagir, sans la toucher, à une parole présente ou de se référer à des paroles absentes, il commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci. » (Roulet, 1985 : 71).

Dans l'extrait suivant, *be* en [54.34 s] apparaît comme un accord local de Stéphanie avec l'intervention d'Amélie. Stéphanie rebondit sur cette intervention pour donner de nouvelles informations sur la situation avec son ancien petit ami.

Enr14 : Stéphanie (16 ans) et Amélie (17 ans)

[49.04 s] AME: ouais **be**: au fait- quand i' te dit des trucs *sipa* trop CHARmants là

genre

i' dit ça à toutes les {filles

[54.34 s] STE: {**be** voilà c'est pour ça *lerla* j'lui ai dit

après

(DR) tu sais avant je croyais que la relation 'tu avais avec moi

[57.80 s] c'était qu'avec moi qu'c'était comme ha

ça

b. Construction du flux discursif

Dans la construction du flux discursif, *be* et *ben* peuvent servir à un niveau dialogal ou monologal. Dans un cadre principalement dialogal, ils apparaissent comme réactifs face à une requête d'une intervention précédente (acte de langage questionnant) et permettent parfois à l'interlocuteur d'entrer dans une structure monologale étendue (argumentation ou récit). Ils sont principalement hésitatifs et servent à co-construire le discours. Dans cette situation, ils peuvent marquer un *embarras* ou une *évidence* (Bruxelles & Traverso, 2001 : 44). L'analyse de la co-occurrence (les éléments qui l'accompagnent, comme, entre autres « oui » ou « non ») et de l'intonation est ici pertinente dans l'interprétation des valeurs conférées par ces MD.

• L'évidence

Les énoncés où *ben* marque l'**évidence**, lorsqu'elles ne servent pas au maintien du flux, répondent à des questions dont les réponses sont considérées comme devant être connues de l'interlocuteur (François, 1998 : 17 [en ligne]). La pertinence des questions est ainsi remise en question. Dans l'extrait suivant, la Saint-Valentin approche et Coralie voudrait savoir ce que son petit ami Darren lui a acheté, il compte lui offrir une clé USB de 2 gigas de mémoire. On est ici face à une mise en scène énonciative où « elle » correspond à Coralie. Le *ben* qui apparaît en [1330.35 s] marque ce type de réactif – évidence¹¹⁹ :

¹¹⁹ Notons que *be* en [1319.09 s], qui apparaît aussi dans le même contexte principalement français confère la

Enr7 : Coralie (17 ans) et Darren (19 ans)

- [1315.35 s] COR: combien de gigas tu vas prendre/ +
 [1317.28 s] DAR: deux/ +
 [1318.35 s] COR: c'est TOUT//
 [1319.09 s] DAR: **be** oui\ suffisant/
 [1321.15 s] COR: mais elle m'a dit que:: sa carte mémoire est quatre gigas/ +
 [1325.45 s] DAR: {alors\
 [1325.52 s] COR: {donc tu dois prendre plus que quatre gigas/
 [1328.04 s] DAR: sa carte mémoire est quatre gigas\ je dois prendre plus que quatre gigas/=
- [1330.35 s] COR: =**ben** oui/ pour:- pour stocker tous ses file/

L'argument présenté à la suite aurait dû, pour Coralie, être connu de Darren. Ce type d'occurrence indique un fort engagement du locuteur face à son énoncé.

La principale différence avec l'évidence qui peut être marquée dans un emploi en accord local du maintien discursif s'observe à un niveau pragmatique, dans la construction du discours, on a une atteinte à la face de l'interlocuteur puisqu'on remet en question la pertinence de son intervention. Dans le maintien du flux, cet objectif n'est pas visé et on coopère avec l'interlocuteur pour le développement du thème.

• *L'embarras et les procédés de figuration (« face-work »)*

Le principe de *figuration* des travaux d'E. Goffman désigne « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris lui-même) » (Goffman, 1974 : 15). P. Brown et S. C. Levinson développent, à partir de ce concept, une théorie de la politesse dans laquelle chaque individu est considéré comme possédant une *face négative* représentant son « territoire » et une *face positive* représentant sa « face », l'objectif de chacun est de préserver ses différentes « faces » lors d'actes potentiellement menaçants rencontrés ou perpétrés au quotidien (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 72).

Je sollicite ici le principe de *figuration* pour l'une des valeurs rencontrées avec *ben*, l'*embarras*, relevées dans mon corpus et repérées par A. François (1998 : 13) et S. Bruxelles et V. Traverso (2001 : 45). Lorsqu'il marque l'*embarras*, *ben* est souvent accompagné de pauses, d'allongements, ou d'autres procédés de modalisation (« *je pense* », etc). Il peut dénoter dans ce

même valeur à l'énoncé dans lequel il apparaît. Nous verrons par la suite que le sexe n'influence pas l'usage de *be* ou de *ben* comme pourrait le laisser croire cet extrait.

cas-là un désaccord avec l'intervention précédente.

Dans l'extrait suivant par exemple, Coralie semble indirectement reprocher à son père de ne pas lui apprendre à conduire alors qu'elle souhaite passer son permis, alors que son frère Christian a déjà son permis lui. Le *ben*, accompagné du *eah* allongé, marquant l'embarras ([720.58 s]) apparaît comme réactif face à l'intervention qui précède (dont l'interprétation est possible en considérant le début de la séquence présenté ici). Il sert par la même occasion au père de Coralie d'*adoucisseur*¹²⁰ afin, d'une part, d'atténuer la justification qu'il propose (Christian voulait apprendre à conduire depuis très longtemps) et ainsi de ménager la face de sa fille, d'autre part, atténuer cette justification (acte réparateur) lui permet de minimiser l'impact sur son *ethos discursif*¹²¹. On retrouve notamment chez le père de Coralie ce *désengagement* dont parle A. François. En [696.54 s], *ben* introduit un énoncé à valeur générale qui ne répond pas à l'énoncé de Coralie qui peut être considéré comme une demande implicite. En [720.58 s], *ben* introduit un énoncé dans lequel il se désengage de la responsabilité de l'énoncé de Coralie. Si Christophe a su conduire avant c'est parce qu'il a toujours voulu apprendre à conduire (et aucune autre apodose possible).

Enr9 : Coralie (17 ans) et son père

- [688.24 s] COR: ouais pour l'instant c- pour l'instant c'est mon obje- mon objectif//
c'est avoir mon permis/ mais personne ne veut m'apprendre à conduire/
- [696.54 s] PER: **ben euh:: +++** {si tu veux/ + (imite intonation de COR) vouloir c'est
pouvoir/
- [699.15 s] COR: {ouais
- [702.24 s] (rires) ouais mais à chaque fois je demande là\
- [705.13 s] (DR+imit) ayo non non j'ai pas le temps {après\ après\}
- [706.73 s] PER: {qui c'est à qui tu demandes/
- [707.97 s] COR: **be** tout le {monde/
- [708.53 s] PER: {mais i' faut retirer:: faut- f- ta demande/ + auprès des
autorités d'abord/
- [714.66 s] COR: oui::/ mais:\
- [716.09 s] **be** Christophe/ depuis quatorze ans/ i: i' sait {conduire/ moi j'aurai dix-

¹²⁰ Les *procédés d'atténuation* ou d'*adoucissement* (« *softener* ») en pragmatique linguistique récente servent à minimiser les actes menaçant et permettent de théoriser la politesse de P. Brown et S. C. Levinson (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 72).

¹²¹ Je développe cette notion p.237.

huit ans là/

[720.58 s] PER: {ben euh::} Christophe-
Christophe de- de tout temps voulait apprendre {de- de tout de temps
voulait-

Dans l'extrait suivant, Farah utilise 3 *ben* réactifs aux interventions précédentes de Tarik marquant son *embarras* (principalement en [879.80 s] et [891.29 s]). Nous pouvons aussi considérer cela comme une façon pour elle de garder la *face* suite aux remarques de Tarik qui remet en question ses réponses de façon catégorique. Tarik tente d'occuper ici une place dominante non seulement d'enquêteur mais surtout de connaisseur face à Farah, place qu'il lui impose sans ménagement à travers ses interventions ([877.03 s] et [884.94 s]). En suivant le modèle d'A. François (1998), on peut dire que Farah se désengage à l'aide des *ben* qui apparaissent dans son discours. Ce désengagement est accompagné de « *normalman* » ou « *se* » qui l'aident à donner une valeur générale à ses réponses et renforcent le désengagement. Cependant, son discours est aussi accompagné de pauses, les allongements vocaliques qui peuvent marquer son embarras face aux questions de Tarik. Elle tente à chaque fois de ne pas conserver cette position de dominée attribuée par Tarik par ce désengagement et finit par prendre en charge l'intervention en [891.29 s] à l'aide de « *mo sipoze* ».

Enr16 : Tarik (16 ans) et Farah (16 ans)

[872.27 s] TAR: =kouma kreol inn vini\
=comment le créole est arrivé\
[874.01 s] FAR: **ben** ti ena bann Afrikin Moris **normalman**: +
ben il y avait des Africains à Maurice normalement: +
[877.03 s] TAR: me ti en- ti ena osi bann Angle/ ti deza dan lame Angle/
mais il y avait aussi des Anglais/ c'était déjà aux Anglais/
[879.80 s] FAR: euh wi **ben**:: kreol **se** enn mélange de français/ et
euh oui ben:: le créole c'est un mélange de français/ et
d'anglais un 'tit peu aussi\
d'anglais un petit peu aussi\
[884.94 s] TAR: c'est plus côté français::\ + ki'nn pous bann Morisien koz kreol
c'est plus du côté français::\ + qu'est-ce qui a poussé les Mauriciens à parler créole
me pa angle kan li ti dan enn koloni angle\
mais pas anglais alors que c'était une colonie anglaise\

[891.29 s] FAR: **ben** bann-la pa ti ka'av koz angle/ bann-la ti
 ben ils ne pouvaient pas parler anglais/ ils
 pe fer zot prop langage **mo sipoze/** +
 faisaient leur propre langue je suppose

L'extrait suivant met en scène Coralie et son père (Enr9). Le père s'étonne que Coralie n'ait révisé ses cours que ce matin pour son cours de l'après-midi, *be* apparaît en réaction à la question du père comme marqueur d'hésitation. Il est accompagné d'un allongement et de « je sais pas ».

[401.97 s] PER: tu as fait tes devoirs ce matin {pour la leçon d'aujourd'hui//
 [403.44 s] COR: {ouais
 [404.80 s] (en riant) ouais=
 [405.42 s] PER: = pourquoi ça
 [406.76 s] COR: **be:** je sais pas\

Ce *be* hésitant marque aussi l'embarras de Coralie face à la question de son père.

• *Le changement de plan énonciatif*

S. Bruxelles et V. Traverso (2001 : 46) relèvent parmi les fonctions de *ben* un « *changement de plan énonciatif*¹²² ». « *Le locuteur en cours manipule en succession plusieurs plans énonciatifs, plusieurs teneurs émotionnelles, pour construire son discours [...]* » (Bruxelles & Traverso, 2001 : 46). Il s'agit d'une fonction « *souvent monologique, mais fortement dialogique, voire polyphonique* ». Elles présentent trois cas principaux marqués par le MD :

- l' « *envolée émotionnelle* » ;
- le *discours rapporté au style direct* ;
- l'*incise* dans le fil du locuteur.

¹²² Le « *changement de plan énonciatif* » nécessite une dissociation entre *locuteur* et *énonciateur*. Pour J. Bres ou A. Rabatel, le locuteur fait référence pour eux à la personne qui actualise oralement (ou scripturalement) les énoncés alors que l'énonciateur est « l'instance qui se positionne par rapport aux objets du discours auxquels il se réfère, et ce faisant, qui les prend en charge. La notion d'énonciateur correspond à une position (énonciative) qu'adopte le locuteur, dans son discours, pour envisager les faits, les notions, sous tel point de vue pour son compte ou pour le compte des autres » (Rabatel, 2012 : 2). Pour J. Bres (1999), l'énonciateur est celui qui actualise le discours, dans le cas d'un discours rapporté par exemple, il y aura eu deux actualisations différentes, donc deux énonciateurs et deux modalisations. C'est dans ce sens que J. Bres considère un discours dialogique, c'est-à-dire qui aura deux modalisations. La polyphonie fait quant à elle référence à un discours dans lequel le locuteur actualise plusieurs voix. Un discours rapporté présente ainsi plusieurs plans énonciatifs, celui du locuteur (qui produit donc l'énoncé) et celui dont le discours est rapporté (Bres, 2005b).

L'*envolée émotionnelle* correspond au cas où « le locuteur s'échauffe progressivement au fil d'une tirade qui culmine par un cri paroxystique ».

Le *discours rapporté au style direct* se présente comme une entrée de choix pour l'analyse des MD sur le plan énonciatif comme on a pu le voir avec la thèse d'A. Moreno (2016). Des travaux montrent que les discours rapportés sont bien souvent balisés à l'oral à l'aide de MD, qu'ils soient introducteurs ou qu'ils en signalent la fin (voir aussi Guerin & Moreno, 2015 ; Secova, 2015 ; Moreno, 2016). Le discours rapporté témoigne du dialogisme interdiscursif¹²³, en référence à M. Bakhtine qui met en avant la présence de discours précédemment énoncés dans un discours en cours.

L'*incise* est soit due au décrochement du locuteur dans le fil de son discours ou en réaction à l'intervention d'un autre locuteur.

L'extrait suivant montre une occurrence de *be* introduisant une incise dans le fil discursif de Stéphanie. Alors qu'elle souhaite reprendre le fil après une divergence (« bon ouais je te disais avec Valérian/), elle marque une brève pause et demande où elle en était avant l'interruption du thème. Cet énoncé peut s'interpréter aussi bien comme étant adressé à Amélie qu'à elle-même.

Enr14 : Stéphanie (16 ans) et Amélie (17 ans)

[0.09 s] STE: bon ouais je te disais avec Valérian/ + **be** où j'étais a- où j'étais arrivée
avec Valérian *vre em in*

La distinction entre l'incise et les deux autres fonctions n'est cependant pas aisée, si toute incise ne peut être « *envolée émotionnelle* » ou amorce au discours rapporté, ces dernières apparaissent aisément comme des incisives.

Je retrouve dans mon corpus l'utilisation dans le discours rapporté au style direct et l'incise dans le fil du locuteur.

L'extrait suivant présente un cas caractéristique de *be* en tant qu'amorce au discours direct :

¹²³ J. Bres indique qu'on fait généralement une différence entre un dialogisme interdiscursif (« le locuteur, dans sa saisie d'un objet, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction ») et le dialogisme interlocutif (« le locuteur s'adresse à un interlocuteur sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d'anticiper, tant dans le monologal que dans le dialogal. ») (Bres, 2005 : 53)

Enr13 : Ethan (19 ans) et William (22 ans)

[440.61 s] WIL: {/lelefan trov so savat divan sivala/ dir (DR) **be-** avan to rant dan sivala\
to bizin tir savat/

{l'éléphant voit ses savates devant le temple, il dit (DR) ben- avant de rentrer dans le
temple\ tu dois quitter tes savates/

La question des frontières du discours rapporté a été soulevée notamment par D. Vincent et S. Dubois (1997) et L. Fauré et B. Verine (2001). Ce sont surtout les particules que l'on retrouve au début et/ou à la fin de ceux-ci qui posent des problèmes d'intégration. D. Vincent et S. Dubois (1997) les intègrent dans le DR, A. Moreno (2016 : 201), quant à elle, plaide pour l'autonomie syntaxique soutenant que sur l'axe paradigmatique, la particule se situe sur le même plan que l'absence de particule, que la particule n'est syntaxiquement pas attendue dans le discours citant comme cité et qu'il est difficile de croire que certaines particules aient en effet été prononcées par les énonciateurs premiers¹²⁴. Si, d'un point de vue syntaxique, je ne peux qu'être d'accord, ces particules sont extrasyntaxiques, d'un point de vue énonciatif cependant, bien des paroles attribuées à un énonciateur n'ont vraisemblablement pas été prononcées par lui, de plus ce type de particules témoignent souvent de la mise en scène (ou théâtralisation) du discours rapporté et participent du caractère vivant dudit discours (dans des stylisations parodiques par exemple, ils sont aussi sujets aux changements d'intonation, ils gardent en outre leur valeur interactionnelle hors du DR)¹²⁵. *Be / ben*, en dehors de cette position peuvent être réactifs et conservent généralement cette valeur dans le discours rapporté, ils peuvent donc tout à fait être considérés comme faisant partie du propos rapporté, ils apparaissent en outre avec d'autres particules ne pouvant être considérées comme ayant été prononcées par l'énonciateur premier (*comme ça*).

Dans l'extrait suivant par exemple, on le retrouve en co-occurrence avec *ouais* généralement étudié comme particule d'amorce mais on peut considérer qu'ils répondent à la question du co-énonciateur de la situation d'origine ([50.17 s]) :

Enr14 : Stéphanie (16 ans) et Amélie (17 ans)

[50.17 s] AME: {j'ai dit (autoDR) ah bon tu cherches
un jeu depuis trente minutes toi/ J +++

¹²⁴ Elle donne en exemple les propos rapportés d'une CPE par un lycéen : « Je débarque tout ça elle me dit *wesh@s on va faire ta feuille de vœux nanani nanana*. (MPF, Wajih 3, 282) » en disant que la CPE n'utilise vraisemblablement pas ce type de langage avec les lycéens.

¹²⁵ Nous verrons cependant que cela dépend des particules, alors que *be / ben* sont aisément intégrables dans les propos rapportés, *comme ça / koumsa* (chapitre 6) sont indéniablement situés en dehors.

(...)

[57.16 s] AME: là i' me fait (DR) **ouais ben** je sais pas quoi f- comment faire ça dis-moi/
explique-moi/ J *sipa kwa*

chais pas quoi

Dans l'extrait suivant, Coralie demande son avis à sa mère sur la récente institutionnalisation du créole à Maurice, sa mère lui répond que ce n'est pas une bonne idée, Coralie tente de mettre fin à la séquence mais sa mère lui pose la question en [179.41 s]. Le *ben* en [184.19 s] apparaît ici comme fortement dialogique : d'une part, la mère de Coralie change de modalité d'énonciation en passant d'une déclaration à une question et d'autre part, la question, rhétorique, émergeant dans ce contexte politique, sur ce thème sensible, apparaît comme dialogique en tant qu'il permet à la mère de présenter son avis face à la question. Elle clôt ensuite la séquence en donnant clairement son avis, la clôture est marquée par « voilà ». La mère de Coralie semble profiter de cette conversation pour répondre à la polémique qui est en cours.

Enr8 : Coralie (17 ans) et sa mère

[143.09 s] et:: +++ qu'est-ce- tu penses que c'est une bonne idée:/ de:
l'introduction de:- + du créole en primaire/
[153.07 s] MER: hum: pour faire comprendre/ comme médium/ de compréhension/ pour
faire comprendre aux enfants//
[161.22 s] surtout quand les enfants viennent d'un milieu qui parle créole/ oui\
[165.79 s] mais écrire/ faire la grammaire comme français non\ je n'crois pas
qu'c'est une bonne idée/ DU TOUT\ +
[172.62 s] COR: ah ok
[175.13 s] **ben::** + c'est tout comme questions j'pense ouais
[179.41 s] MER: tu me demandes pas pourquoi/ + {c'est pas une bonne idée::
[181.57 s] COR: {pourquoi
[183.24 s] pourquoi (rires)
[184.19 s] MER: hum: parce que + avec le créole écrit/ c'est pas une langue
internationale/ **ben** où y vont aller 'ec ça:\ +
[193.54 s] toute une grammaire/ + toute une façon d'écrire le créole/ +
[197.70 s] (bruit de bouche) je vois ça/: un peu un gaspillage\ d'énergie et de
TEMPS\ voilà (léger soupir)

Cette occurrence peut être considérée comme indice d'une « *envolée émotionnelle* », comme le nomment S. Bruxelles et V. Traverso, tout comme une incise dans le fil discursif. En effet, l'incise est notamment marquée par la rupture qu'introduit *ben* dans la structure de l'intervention, on a une question parmi un ensemble d'arguments. La question met en doute la pertinence de l'objet et, introduite par ce « *ben* » bref, contribue à marquer l'émotion forte de la mère face au sujet. L'effet émotionnel est renforcé par l'accumulation d'arguments allant à l'encontre de l'institutionnalisation qui commence dès [165.79 s], le fait qu'elle sollicite de pouvoir continuer son argumentation en demandant à Coralie « *tu me demandes pas pourquoi/* » ([179.41 s]) et par son intonation avec l'accentuation sur les mots « *du tout* » et « *de TEMPS* ». Et le conclusif « *voilà* » qui présente son argument comme clairement réfléchi et définitif¹²⁶.

Ben apparaît là encore dans un énoncé à forte valeur émotive (mais ne correspondant pas à l'« *envolée émotionnelle* » dont il est question chez S. Bruxelles et V. Traverso), apparaissant en incise dans le fil discursif. Cette valeur est renforcée par « *oh là là* » et la stylisation parodique que présente l'intervention. On observe en effet un changement d'intonation, et l'usage de « *oh là là* » qui n'est pas du tout employé dans le corpus¹²⁷. On est ainsi face à un procédé de dialogisation. La valeur émotive de l'intervention est portée par la référence à une situation antérieure entre Valérian et Stéphanie¹²⁸.

Enr14 : Stéphanie (16 ans) et Amélie (17 ans)

[102.15 s] STE: moi je crois qu'je vais avoir un- un truc de tie and dye
multicolor pour la Saint Valentin/

[106.82 s] AME: vre/ a'ec Noah/ {Valérian/ {(rires)}

[107.78 s] STE: {ouais

[109.47 s] (StylPar) {Valérian **ben** (bafouille) Valérian/ oh là là
Valérian (ton ironique) hm

[112.75 s] AME: a'ec qui tu auras:: tie and dye\ Valérian Noah\ +

¹²⁶ Je signale en passant que la structure de l'intervention [184.19 s] de la mère de Coralie peut s'analyser selon la ternaire (tension / condition / résolution) de D. Luzzati (1982 : 199). D. Luzzati fait le choix de travailler sur *ben* dans des récits uniquement et explique que dans tout énoncé où apparaît *ben*, on a une structure ternaire (parfois à recomposer) constituée du thème (tension) que va aborder le locuteur, ici le créole écrit ; des conditions de ce qui va suivre (ici, le fait que ce n'est pas une langue internationale) et le locuteur conclut ensuite par le but de son propos (résolution), ici le fait que ça ne servira à rien. Cependant, je ne suis pas d'accord avec D. Luzzati qui conclut que *ben* ne peut apparaître qu'en début de la résolution.

¹²⁷ On aurait plutôt retrouvé ici l'interjection *Ayo !* qui exprime l'exaspération, le dégoût, etc.

¹²⁸ *Ben* se retrouve ici dans le mimétisme d'un discours français qui apparaît ailleurs dans notre corpus et nous interroge sur sa valeur en tant que « marqueur » d'un parler plus francophone. (cf p.23)

[115.88 s] STE: nan Noah parce que- je sais pas je crois::

c. Clôture du flux discursif

Dans un passage conflictuel comme dans l'extrait suivant, *ben* permet de réaffirmer son argument premier suite à une faille dans le raisonnement de l'interlocuteur. Il peut être accompagné de « *alors* ». Il apparaît alors comme conclusif de la séquence.

Ici, Darren se moque de Coralie car elle dit ne pas parler créole, l'intervention suivante de Coralie montre qu'elle n'est pas d'accord avec la moquerie de Darren qui sous-entend le contraire de ce qu'elle affirme. Sa question en [467.89 s] lui sert à montrer l'incohérence du discours de Darren, elle marque cette incohérence par « *ben alors* » et réaffirme, par la même occasion, son premier propos.

Enr7 : Coralie (17 ans) et Darren (19 ans)

[464.34 s] COR: (ChgT) eh *sori* je parle pas créole\

désolée

[466.13 s] DAR: (se moquant) TOUT d'suite là/ (rires)

[467.89 s] COR: *an* tu m'as d'jà vue TEnir une conversation en créole/

ah

[470.00 s] DAR: non\

[470.51 s] COR: **ben alors**/ j'arrive pas aussi/

Les fonctions de *ben* relevées ici sont indépendantes des contextes langagiers dans lesquels il apparaît. *Ben* en fonction d'amorce au discours rapporté n'apparaît pas dans un contexte créole, il est cependant impossible de prétendre que cette fonction n'existe pas à Maurice étant donné la taille de notre corpus qui ne permet pas une analyse exhaustive des fonctions dans tous les contextes langagiers. En outre, l'analyse des genres discursifs montre que *ben* en fonction d'amorce au discours rapporté apparaît dans des passages de récit conversationnels, or, la majorité des *ben* en contexte créole apparaît ici chez Farah, dont l'interaction avec Tarik ne laisse pas de place au récit puisque comme précisé, on est dans une interaction de type entretien questions/réponses.

3. Quelques fonctions qui n'apparaissent qu'avec *be*

Alors que je me suis basée sur l'idée que *be*¹²⁹ et *ben* étaient des formes différentes d'un même élément, considérés donc comme ayant *a priori* les mêmes fonctions, mon analyse a mis en avant des fonctions de *be* qui n'apparaissent pas avec *ben*. En situation dialogale, il permet de proposer un autre thème à partir d'un élément de la séquence en cours. On observe avec *be* plus d'emplois non réactifs qu'avec *ben* en situation monologique, il sert alors à la structuration et à l'élaboration de son propre discours dans des positions qu'on ne retrouve pas avec *ben*, positions qui diffèrent des fonctions du changement de plan énonciatif vues précédemment. On le retrouve notamment dans des relations argumentatives comme la concession ou l'opposition. Le tableau 4.2 ci-dessous récapitule les fonctions partagées par *be* et *ben* et présentent celles qui apparaissent uniquement avec *be*, qui seront présentées ici.

TABLEAU 4.2 – Fonctions de *be* et *ben*

<i>BE</i> et <i>BEN</i>	<i>BE</i> uniquement
Maintien du flux discursif :	
accord local <ul style="list-style-type: none"> - régulateur - diaphonique 	
Construction du flux discursif (principalement dialogal) :	
réactif <ul style="list-style-type: none"> - hésitatif - évidence qui remet en question la pertinence de l'intervention précédente - embarras avec <i>face-work</i> 	initiatif <ul style="list-style-type: none"> - glissement de thème
Construction du flux discursif (principalement monologal) :	
changement de plan énonciatif <ul style="list-style-type: none"> - amorce du discours rapporté au style direct - incise dans le fil discursif du locuteur - « <i>envolée émotionnelle</i> » 	structuration du discours <ul style="list-style-type: none"> - thématisation - marqueur de concession - marqueur d'opposition
Clôture du fil discursif	

Les *réactifs*, s'ils apparaissent en réponse à l'intervention qui précèdent peuvent aussi néanmoins être considérés comme marqueurs monologiques. Étant donné qu'ils font le lien entre deux énoncés, ils sont aussi bien orientés vers ce qui suit que ce qui précède.

¹²⁹ Nous retrouvons en outre chez le père de Stéphanie une occurrence de *abin* en interjection dans un soupir. *Abin* est présenté dans le *Diktioner Morisien* comme une interjection dont la traduction littérale en français serait *Eh ben !* et serait utilisé lorsque l'on surprend quelqu'un.

a. Glissement de thème

Be apparaît dans des interventions proposant des glissements de thème en situation dialogale. Il sert ici alors à thématiser un élément de la séquence en cours afin de demander des informations à ce propos. Il apparaît ainsi dans une intervention principalement initiative que réactive et a ainsi la particularité de ne pas introduire une réponse à une requête de l'interlocuteur. On le retrouve alors suivi de questions, position que l'on ne retrouve pas avec *ben*.

L'extrait suivant montre comment *be* est utilisée pour un glissement thématique à partir d'un élément du thème en cours. On peut considérer cela comme un micro-glissement. Alors que Dorian explique le travail de l'enquêtrice à son cousin Christophe, Christophe enchaîne en demandant une information sur celle-ci.

Enr11 : Dorian (16 ans) – Christophe (20 ans)

[400.87 s] DOR: *to bizzin kouma'ir-/ li'nn fini fer tes-la ar bann-la/ + lerla kouma'ir li ra- + pe fer koumadir:./*

tu dois comme si-/ elle a fini de faire le test avec les autres/ + après comme si elle ra- + fait comme si:./

[406.92 s] CHR: **be** *li/ se enn tifi Morisienn//*

mais elle/ c'est une fille mauricienne//

[408.36 s] DOR: *get enn kout/ pe fer koumadir rasamb- pe dir (DR) explike kifer to'nn dir ha- kifer to'nn dir ha\J*

écoute un peu/ elle fait comme si rassemb- elle dit (DR) explique pourquoi t'as dit ça- pourquoi t'as dit ça

Christophe utilise *be* pour introduire le thème « li » (« elle »), puis pose sa question « se enn tifi Morisienn ? ». Si l'enquêtrice faisait déjà partie du sujet de la séquence en cours, les cousins discutaient de son travail et non d'elle. Cependant, ce changement de focalisation ne fonctionne pas ici, Dorian continuant à développer ce dont il parlait avant l'interruption, on reste ainsi dans une même séquence thématique.

Dans d'autres cas, le glissement de thème fonctionne comme dans l'extrait suivant où Coralie et son père discutent de l'apprentissage de l'anglais (il voudrait que sa fille ait une meilleure maîtrise de l'anglais). Coralie glisse ici sur le créole et introduit ce nouveau thème à l'aide de *be* en [806.95 s]. Elle pose la question à propos de ce nouveau thème en [823.27 s] après une micro-rupture initiée par son père :

Enr9 : Coralie (17 ans) et son père

- [796.51 s] PER: =c'est comme ça/
 [797.49 s] et pui tu- tu- quittes tes magazines à c'moment-là tu prends les liv\ tu regardes les histoires:/
 [803.41 s] COR: ouais::/
 [804.29 s] (2.66)
 [806.95 s] **be::/ + be:** tu sais chose:/ tu sais la langue: + du créole est:- + insérée/
 + en:: + {au primaire/
 [816.52 s] PER: {on- on- on dit ça c'est une langue maint'nant/ c'est toujours un dialecte\
 [820.43 s] COR: chais pas\ + (souffle)
 [823.27 s] ouais/ +++ mais- {tu crois qu'c'est bon/

Ils peuvent être considérés ici comme hésitatifs à cause notamment des allongements et de leur position de construction du discours monologal. Cependant, s'ils font suite au thème précédent, ils ne servent pas pour répondre à une question mais pour introduire un acte questionnant. *Be* permet de garder un lien avec le thème précédent tout en en introduisant un nouveau. Ce glissement apparaît après une légère pause dans le fil discursif et contribue au caractère conversationnel de l'interaction. Coralie ne pose pas la question (demandée par l'enquêtrice) comme s'il s'agissait d'une tâche à remplir.

Si *ben* n'apparaît pas dans ce contexte et qu'il remplace difficilement ces occurrences ici, elles peuvent toutefois être remplacées par « *mais/me* », on retrouve d'ailleurs dans le corpus « *mais/me* » dans un même contexte avec une fonction similaire.

b. Thématization

Dans la construction d'un passage principalement monologal, à considérer soit à l'intérieur d'une unité monologale conversationnelle (tour de parole), soit à l'intérieur d'un passage de type « récit conversationnel » (c'est-à-dire pas au début de l'intervention comme dans la thématization présentée précédemment qui sert au glissement de thème), *be* apparaît comme un connecteur marquant l'enchaînement du discours. Il peut parfois marquer l'hésitation du locuteur correspondant au processus de mise en mot de son discours. Il sert à thématizer un élément de l'énoncé précédent afin d'en donner des informations dessus et permet ainsi de développer le fil discursif. Ici, contrairement à ce qu'on a vu précédemment en situation

dialogale, le locuteur donne lui-même des informations sur le thème au lieu d'en solliciter à l'interlocuteur.

Dans l'extrait suivant, *be* sert à reprendre « *chez eux* » de l'énoncé précédent en le présentant comme thème, ce qui suit est une information sur ce thème :

Enr1 : Alexis (18 ans) et Patricia (18 ans)

[543.27 s] PAT: non en fait il était clini- il était l'hôpital civil

[545.96 s] maman est partie chez eux/ **be** chez eux y avait juste/ + John/ Anaé/

Jessica *sipa kwa*

chais pas quoi

c. Marqueur de concession

Be apparaît dans notre corpus, contrairement à *ben*, comme un marqueur concessif, il semble en effet porter la concession en lui-même dans de nombreuses occurrences. On observe ainsi des structures « *wi be* » « *non be* ». Cette fonction existe en français de France avec *ben* mais l'analyse de co-occurrence montre l'absence « *oui ben* » ou « *non ben* » dans le corpus.

Enr10 : Dorian (16 ans) et Charlotte (17 ans)

[362.11 s] CHA: an::\ ayo j'ai envie d'te faire un câlin là **be** *selma si mo fer enn*

Ah ::\ (int.)

mais sauf que si je

twa k- kalin la Dorian mo ka'av gagn enn sak zoure taler la

te fais un c- câlin là Dorian je peux me faire insulter tout à l'heure

Dans cet extrait, la concession est marquée par la présence de *be* autant que par *selma*. On le voit parfois associé à *si* uniquement ou *selma* uniquement. Je souligne ici le passage au créole par Charlotte dans la proposition concessive.

Dans d'autres cas, *be* marque la concession sans autre marqueur et n'est alors pas supprimable, condition qui, bien souvent, est considérée comme nécessaire pour les MD. Il se rapproche alors des utilisations du *mais* et du *me* créole, qui ont aussi des valeurs discursives. Pourtant ce *be* a bien une valeur discursive puisqu'il marque une attente différente de ce que suppose l'énoncé d'Ethan, à savoir que le fait qu'il y ait un dictionnaire créole et des livres créoles devraient être une bonne chose. La question de William montre qu'il pense le contraire.

Enr11 : Ethan (19 ans) et sa mère

- [581.51 s] ETH: =aster bann-la pou fer enn diksioner kreol.:/ zot pe fer liv kreol/=
maintenant ils vont faire un dictionnaire créole.:/ ils font des livres creoles/=
- [584.24 s] WIL: =wi/ be ki li pou servil +
=oui/ mais à quoi ça servira\ +

d. Marqueur d'opposition

L'extrait suivant montre un usage de *be* qui marque une opposition entre un temps passé et un temps présent. Il peut cependant aussi être considéré comme marqueur du thème « aster-la ».

Enr12 : Ethan (19 ans) et sa mère

- [594.94 s] MER: *nou zwe- mem mwa kan mo ti tipti mo al kot vwazin/ vwazinn nou zwe/*
on jouait- même moi quand j'étais petite j'allais chez les voisins/ voisines on jouait/
*garson tifi zwe kouk kasiet kouk maye (inspire) **be** aster-la pena sa*
tousala/ to pa kapav mme aster/
garçons et filles jouaient à cache-cache Collin-maillard (inspire) mais maintenant y a
pas tout ça/ tu peux même pas maintenant/

Cette analyse permet de voir que *ben* recouvrent moins de fonctions que *be*, mais il apparaît aussi moins fréquemment. *Be* présente plus de fonctions pour la structuration de son propre discours que *ben*. La suite de l'analyse montrera en quoi une analyse des fonctions selon les contextes langagiers n'est pas évidente et comment ce sont les emplois situés, croisés à d'autres caractéristiques qui permettent d'interpréter les différentes associations (aux langues, aux groupes et aux situations).

B. Interprétation de la répartition de *be* et *ben*

1. Le contexte langagier

Je présente ici quelques difficultés posées par la catégorisation des contextes langagiers dans lesquels apparaissent les MD analysés, catégorisation que j'ai tenté en début d'analyse. Ces difficultés justifient mon choix d'analyser, pour les MD suivants, les fonctions indépendamment de ces contextes dans un premier temps pour voir uniquement par la suite si les emplois permettaient de tirer de telles conclusions.

Une catégorisation selon la dominance langagière pose des difficultés puisque lorsque les énoncés ne posent pas eux-mêmes en soi de difficultés, ils peuvent pourtant être insérés dans des séquences ou conversations d'une autre dominance langagière. Je présente ici principalement les difficultés rencontrées pour la catégorisation langagière des contextes de *ben* mais les problèmes sont les mêmes pour *be*. Si j'ai pu faire un choix pour toutes les occurrences de *ben*, certaines occurrences de *be* ne sont néanmoins pas satisfaisantes.

TABLEAU 4.3 – Occurrences de *be* et *ben* selon les contextes langagiers

	<i>créole</i>	<i>français</i>	<i>Mélangé</i>	<i>Catégorisation difficile</i>
<i>Be</i>	236	197	34	13
<i>Ben</i>	9	53	2	

Si l'on se base sur la langue des tours de parole, *ben* est employé principalement dans des ensembles français (50 occurrences) contre 9 fois dans des ensembles créoles. Il n'apparaît qu'une fois dans une intervention où il n'y a que deux termes, (« *ben oui* » chez Amélie, enr2 [1057.58 s]), j'ai alors considéré la langue principale de la séquence qui est le français. Cependant, 5 tours de parole ont posé des problèmes de catégorisation.

- 3 tours de parole sont dans les deux langues et nécessitent de prendre en considération une partie seulement de l'intervention ;
- 2 tours de parole sont difficilement catégorisables au premier abord.

Dans l'extrait suivant, le tour de parole est divisé en deux interventions, marquées par une pause :

Enr10 : Nicolas insulte Fabio qui demande à Charlotte d'aller demander du feu à un passant pour allumer sa cigarette.

[728.26 s] NIC: *to an gogot twa non/ ++*

t'es en couilles toi non/ ++

[730.47 s] {*vas-y ben vas-y\ ++*

La première intervention, qui répond à la requête de Fabio concernant Charlotte (réactif), est en créole, la deuxième est en français et correspond à une requête qu'il émet envers Fabio (initiatif). Cette occurrence a donc été considérée comme apparaissant dans un contexte français.

Dans l'extrait suivant, le tour de parole de Farah correspond à une seule intervention mais divisée en deux, la première partie, en créole, répond à la question de Tarik et la deuxième partie, en français, correspond à une illustration de sa réponse (Enr16) :

- [841.55 s] TAR: *e ki- dan sa bann pei-la ki to'nn aprann\ +++*
 et qu'est-ce que- dans ces pays t'as appris quoi\ +++
- [845.56 s] FAR: m:: **ben**::: la culture est bien différente de Maurice/
- [849.34 s] *par exanp euh: Langleter/ kan to al Langleter li- bann dimounn bokou pli emab/*
 par exemple euh: en Angleterre/ quand tu vas en Angleterre c'est-les gens sont beaucoup plus aimables/

Farah intervient à nouveau dans l'extrait suivant dans les deux langues séparées. Les deux lui servent à construire son discours, le premier *ben* fait suite à la question de Tarik, le deuxième apparaît dans sa justification et introduit une suite en français au thème « *parski fime* » qui lui, est en créole :

- [962.02 s] TAR: *e si to kontan enn dimounn li fime/ ki to pou fer*
 et si t'aimes quelqu'un et qu'il fume/ qu'est-ce que tu fais\
- [964.72 s] FAR: **ben**::: ++ *si mo vremen kontan dimounn-la mo pou esey persuade li pou pa::: (en riant) pou pa fime/ ++*
 ben::: ++ si j'aime vraiment cette personne j'essaierai de le dissuader de::: (en riant) de fumer/ ++
- [973.00 s] *(en riant) parski fime ben*::: ++ ça amène beaucoup de::: de problèmes\
- (en riant) parce que fumer ben::: ++

Dans ces deux extraits, la langue de l'intervention n'est pas évidente à cause de l'alternance codique qu'on y observe. En revanche, si l'on se base uniquement sur la portée de *ben*, à considérer comme le segment qu'il introduit (et qu'il lie à ce qui précède, que ce soit l'intervention d'une autre personne ou une proposition de sa propre intervention comme ici), on peut considérer qu'il n'est lié qu'à la deuxième partie de l'intervention, dans quel cas, il sera considéré comme apparaissant dans un contexte français.

Ainsi, en considérant uniquement le segment sur lequel porte le MD, selon les informations précédentes, 53 apparaissent dans des contextes français, 9 en créole et 2 en contextes hybrides mais pouvant très bien être considérés comme apparaissant dans des contextes créoles.

Les contextes sur lesquels je n'ai pu me décider apparaissent dans des conversations fortement

hybrides. Je ne pouvais ainsi ni choisir en fonction de la séquence, ni de la conversation. Dans l'exemple suivant, Amélie raconte sa dispute avec Anthony à propos de Facebook, elle soupçonne Anthony de discuter avec d'autres filles lorsqu'il se connecte. Amélie utilise parfois le créole dans cette conversation ou des énoncés hybrides. Ici, *be* apparaît dans un discours direct non achevé dans un contexte où on a *sipa kwa*, lui-même difficilement catégorisable.

Enr2 : Amélie (17 ans) – Anthony (17 ans)

[71.85 s] AME : après il me fait (DR) ki bon tchat toi tu es dessus presque tous les jours

[75.41 s] moi je rent' qu'un jour tu me fais la gueule] *sipa kwa* j'ai dit {(DR) ouais

be]

chais pas quoi

Ce type de considération, au début de mes analyses, me poussa à réfléchir autrement. Tenter de catégoriser les ensembles dans lesquels apparaissaient les MD soulevaient des questions face aux ensembles hybrides mais aussi face aux conversations comme celles de Tarik et Farah dans lesquels les alternances sont fréquentes. Une telle approche n'est ainsi pas pertinente puisqu'elle se base sur une vision fixiste des langues alors que l'analyse montre les difficultés de celle-ci. On est face à un ensemble hétérogène où les formes font partie du répertoire langagier de ces personnes, qu'ils activent pour des raisons diverses.. S'ils utilisent

Ce qui paraissait important de savoir était en quoi utiliser deux formes différentes leur était utile et si cela permettait de construire des références autres que de simples ?

À titre d'information, *be* recouvre toutes les fonctions dans les deux langues, selon la catégorisation précédente contrairement à *ben*. Dans les fonctions remplies par *be* et *ben*, *ben* ne sert qu'à marquer l'hésitation, l'embarras, l'incise et l'envolée émotionnelle en créole. Cette répartition n'est pas étonnante étant donné qu'il n'apparaît que 9 fois dans un contexte créole.

2. Association des marqueurs discursifs aux langues et aux groupes en interaction

Le tableau suivant permet de voir la répartition des occurrences de *be* et *ben* selon les locuteurs et les conversations. La répartition disparate nécessite de considérer d'autres facteurs de variabilité. Le corpus n'étant pas établi pour des analyses quantitative, tenter des conclusions

à partir uniquement de ce relevé est impossible mais il permet de justifier quelques hypothèses, couplées à d'autres formes d'analyses. À partir d'une analyse polyfactorielle, je montrerai comment les formes sont associées à différentes langues et différents groupes. Je croiserai pour cela les occurrences par locuteurs et conversations à différents phénomènes d'alternance. L'hétérogénéité rencontrée montre que les emplois doivent à tout prix être contextualisés afin d'interpréter la variabilité des éléments.

TABLEAU 4.4 – Répartition de *be* et *ben* par locuteurs et conversations

ENREGISTREMENTS	LOCUTEURS	BE	BEN	ENREGISTREMENTS	LOCUTEURS	BE	BEN
ENR1	Alexis	14	0	ENR9	Coralie	21	1
(37 BE / 1 BEN)	Patricia	21	0	(28 BE / 24 BEN)	Père	7	23
	Anne	2	1	ENR10	Dorian	7	0
ENR2	Amélie	22	2	(24 BE / 1 BEN)	Charlotte	9	1
(39 BE / 2 BEN)	Anthony	17	0		Macy	2	0
ENR3	Amélie	16	0		Fabio	5	0
(19 BE / 0 BEN)	Mère	3	0		Nicolas	1	0
ENR4	Anthony	12	0	ENR11	Dorian	5	0
(21 BE / 0 BEN)	Mère	7	0	(28 BE / 2 BEN)	Christophe	3	1
	Père	2	0		Jean	17	1
ENR5	Aurélien	11	0		Jordy	3	0
(17 BE / 2 BEN)	Mère	4	2	ENR12	Ethan	15	1
	Père	1	0	(58 BE / 1 BEN)	Mère	43	0
	Johann	1	0	ENR13	Ethan	25	0
ENR6	Aurélien	31	0	(66 BE / 0 BEN)	William	41	0
(45 BE / 0 BEN)	Valérian	13	0	ENR14	Stéphanie	38	2
	Mère	1	0	(47 BE / 7 BEN)	Amélie	9	5
ENR7	Coralie	25	5	ENR15	Stéphanie	8	1
(39 BE / 6 BEN)	Darren	14	1	(10 BE / 1 BEN)	Père	2	0
ENR8	Coralie	0	1	ENR16	Tarik	1	0
(0 OCC)	Mère	0	3	(2 BE / 12 BEN)	Farah	1	12

a. *Ben*, marqueur discursif du français régional

Plusieurs indices croisés permettent de considérer *ben* comme un MD du français régional. Tout d'abord, avec 23 occurrences sur 64, le père de Coralie est celui qui emploie le plus de *ben*. Sachant qu'il utilise parle français dans la conversation mais aussi au quotidien et qu'il a en outre un discours dévalorisant à l'encontre du créole, son usage de *ben* permet de l'associer au français. Le père de Coralie utilise en outre très peu *be* en comparaison, 3 des 7 occurrences de *be* apparaissent chez lui les uns à la suite des autres dans un même énoncé, après un *ben* ([1117.78 s] PER: ben **be be be** bien sûr//).

Ben apparaît aussi chez la mère de Coralie qui a également un discours dévalorisant à propos du créole. Si elle ne l'utilise pourtant que 3 fois, on notera qu'elle est l'unique personne qui n'utilise pas *be*. Son discours contient très peu de MD de manière générale.

Nous retrouvons dans le corpus quelques *stylisations parodiques*¹³⁰ qui laissent entrevoir une association de la forme *ben* au français. Dans l'extrait suivant, Jean, le cousin de Dorian, imite un groupe socio-ethnique particulier de Maurice : les Blancs-Mauriciens. Dans cette conversation principalement créole¹³¹, *ben* n'apparaît que deux fois contre 28 *be*. Christophe et Jean sont un peu plus âgés que Dorian, Christophe est à l'université et Jean vient de terminer le lycée. Pas longtemps avant le passage qui suit, Dorian propose de parler français mais ils ne le font pas au final.

Enr11 : Dorian (16 ans), Christophe (20 ans), Jean (19 ans), Jordy (18 ans)

[148.56 s] JEA: (StylPar) qu'est-ce que j'ai remarqué/ ([røma:r'ke]) les Blancs/ parlent
 ([pa :r'l]) la langue// EUH **BEN** comme ha alors quand je pars à la
 chasse::\ je pars à la pêche/ (chuchote)

Dans l'intervention [148.56 s], *ben* est associé à un ensemble de caractéristiques explicitement associés au groupe socio-ethnique des Blancs, qui sont principalement francophones. Il est associé à *eah*, marqué par une augmentation d'intensité, ainsi qu'à l'ouverture du /a/ et à une prononciation accentuée du /r/ dans les mots « remarqué » et « parlent » alors qu'une prononciation non marquée correspondrait à une vélarisation du /A/ et un affaiblissement du

¹³⁰ Voir p.143.

¹³¹ Avec quelques traces uniquement de créole acrolectal, c'est-à-dire des mots ou sons se rapprochant du français qui donnent un caractère surveillé à la conversation.

/R/¹³². La représentation du groupe est par ailleurs renforcée par des activités qui leur sont associées dans le discours : « la chasse » ou « la pêche ». On est là entre une description métalinguistique et une emblématisation.

L'extrait présenté précédemment montre aussi l'association de *ben* à « *oh là là* » perçu comme français, dans un décrochement émotionnel de Stéphanie avec changement d'intonation.

Enr14 : Stéphanie (16 ans) et Amélie (17 ans)

[106.82 s] AME: *vre/ a'ec Noah/ {Valérian/ {(rires)*

[107.78 s] STE: {ouais

[109.47 s] (StylPar) {Valérian **ben** (bafouille) Valérian/ *oh là là* Valérian
(ton ironique) hm

b. *Ben*, associé à une « variété de prestige » ?

Après le père de Coralie qui utilise le plus *ben* parmi les locuteurs du corpus, dans une conversation en français, la deuxième personne à employer le plus ce MD est Farah. Il apparaît chez elle 12 fois (contre 0 *be*), dans une conversation cette fois-ci considérée comme créole. L'usage qu'en fait Farah dans un contexte conversationnel principalement créole renforce pourtant l'association de *ben* à du français ou du moins, à une sorte de créole formel. Cette « impression » est corroborée par les alternances et les emprunts au français non marqués que l'on retrouve dans le discours de Farah. Je présente ci-dessous quelques illustrations de sa façon de parler qui confère à l'interaction un caractère de parler surveillé.

Enr16 : Tarik (16 ans) et Farah (16 ans)

[205.73 s] TAR: *me om- inn gagn o mwin vint an par la to papa ti lekol/ {isi/ me bann
profeser inn sanze\ e/*

mais ça fait au m- au moins vingt ans environ que ton père était à l'école {ici/ mais /es
professeurs ont changè\ et/

[208.30 s] FAR: {mhm e::

[211.20 s] **changer/ mais bien peu/ par exanp euh lor san poursan mo bann
profeser/ petet ena sinkant poursan bann profeser ki'nn fer klas ek mo
papa/**

¹³² Voir p.113 pour les caractéristiques des variétés de français à Maurice.

par exemple euh sur cent pour cent de mes professeurs/ il y a peut-être cinquante pour cent qui ont fait classe avec mon père

Nous voyons dans l'extrait précédent une alternance du créole au français, notons que Farah utilise la forme française « changer » face à la forme créole « sanze » employée par Tarik.

L'extrait suivant permet de présenter quelques aspects du créole pouvant être considéré comme formel de Farah.

- [896.48 s] TAR: *ok\ e kifer nou'nn- nou aster-la nou pa pe koz angle ou franse*
actuellement
 ok\ et pourquoi nous- nous là nous ne parlons pas anglais ou français\ actuellement
- [902.30 s] FAR: *parski::: m- kreol bokou pli fasil pou koze/*
 parce que::: m- le créole est beaucoup plus facile à parler
- [906.91 s] TAR: *e:: +*
 et: +:
- [907.91 s] FAR: *se inpe kouman nou langage/ natal mem si nou Slpoze koz angle¹³³*
 c'est un peu comme notre langue/ natale même si on est supposés parler anglais/\

Je présente dans le tableau suivant quelques formes francisées utilisées par Farah que je mettrai en relation avec leurs équivalents pouvant être considérés comme plus créoles :

TABLEAU 4.5 – Formes francisées du discours de Farah

Réalisations « francisées » de Farah	Formes « plus créoles »	Formes françaises
bokou [boku]	boukou [buku]	beaucoup [boku]
se inpe [se ãpe]	li inpe [li ãpe]	c'est un peu [se ɪpø]
kouman [kumã]	kouma [kɔm]	comment [kɔmã]
langage [lãgãʒ]	langaz [lagãʒ]	langage [lãgãʒ]

Les formes françaises présentées ne sont pas les traductions exactes (« *kouman* » correspond à « *comme* » dans la traduction, « *langage* » à « *langue* »), il s'agit néanmoins des formes françaises les plus proches d'un point de vue prononciation. Même si une description

¹³³ [ʌ] correspond à une montée abrupte sur la dernière syllabe, suivie d'une chute intonative, apparaissant principalement dans des assertions, que ce soit en créole ou français. Une analyse plus avancée serait intéressante sur ce point.

systematique reste à être effectuée, on remarque que les formes qu'utilise Farah se rapprochent des formes françaises. Ainsi, associé à ces différents éléments en co-occurrence, *ben* apparaît comme caractéristique de cet ensemble francisé notamment lorsque l'on observe que *be* est utilisé dans d'autres conversations où *ben* est absent et que ces formes francisées sont plus rares (comme la conversation entre Ethan et sa mère, Enr12). G. D. Véronique, dans un article sur les usages formels du créole mauricien (Véronique, 2013), relève un ensemble de stratégies dont des alternances codiques (alternances intraphrastiques), des « *énoncés à matrice grammaticale française où deux phénomènes sont à signaler : la phonologie et la morphologie des termes lexicaux sont adaptés au morisyen [...], les morphèmes systémiques du morisyen sont employés avec une syntaxe française.* » Il souligne notamment l'« *extension de l'usage du présentatif /se/* », le recours aux doublets lexicaux les plus proches du français, ainsi que les « *phénomènes d'adaptation phonologique et morphologique amplifiés dans les variétés formelles* ». Toutes ces caractéristiques se retrouvent chez Farah¹³⁴. Je soutiens que cette façon de parler peut être considérée comme une variété de créole prestigieuse, employée dans des situations surveillées par certains locuteurs qui ne l'emploient pas au quotidien.

c. *Be*, marqueur discursif créole

Face au *ben* considéré comme marqueur français ou d'une variété francisée, *be* est perçu comme créole. Il apparaît chez les personnes utilisant le moins, voire pas du tout *be* (Aurélien et Valérian, Enr6 ou Enr5, Ethan et sa mère Enr12). Il est aussi utilisé dans des stylisations comme dans l'exemple suivant où Stéphanie, qui pense qu'elle va recevoir un sweatshirt par son petit ami pour la Saint-Valentin, suite à une question d'Amélie, avoue qu'elle n'en est en réalité pas sûre.

Enr14 : Stéphanie et Amélie

[147.85 s] STE: i' m'a dit (DR) un de tes cadeaux | {ça veut dire j'avais deux cadeaux

[149.35 s] AME: | {tu es pas sûre en fait\

[150.72 s] STE: (un peu plus doucement + en riant légèrement) je suis pas sûre non

[152.50 s] **BE KI ENA/ INN ZIS DEVINE/** + esaye ++

ben qu'est- qui y a/ on a juste deviné/ + essayé ++

¹³⁴ Je rappelle que les formes francisées et créolisées ont été soumises aux locuteurs qui ont généralement considéré les formes francisées comme plus « jolies » et « polies », Tarik dit à propos de la façon de parler de Farah que c'est plus joli « surtout pour une fille ».

Ici, *be* apparaît dans un énoncé créole dans une conversation fortement mélangée. Stéphanie passe d'un énoncé français au créole, augmente d'intensité. Elle utilise souvent ce types de stylisations dans son discours lorsqu'elle feint un mécontentement. Ici, ce procédé d'alternance lui permet en outre de garder la face de façon ludique. On remarquera notamment l'absence du pronom « mo » devant « inn zis devine » qui peut être associée à un parler créole de locuteurs plus âgés, non francophones. On pourrait éventuellement considérer ce type d'alternances dans son discours comme des stylisations parodiques, ils ne sont pas explicitement associés à un groupe de locuteurs, cependant, de nombreux jeunes expliquent que leurs parents, utilisant principalement le français avec eux, emploient le créole dans ce type de situations.

3. Alternances *be* et *ben* et gestion des rapports

L'analyse des alternances dans une même conversation, comme les stylisations présentées précédemment, permettent de révéler des associations des formes de MD à des groupes et aux – variétés de – langues en présence mais montrent aussi comment elles sont utilisées dans la gestion des rapports entre interactants¹³⁵.

a. Tarik et Farah

Chez Farah par exemple, un seul *be* apparaît vers la fin de l'enregistrement, aux alentours de 18 minutes, sur un enregistrement de 21 minutes, alors qu'elle utilise principalement *ben*. Je rappelle que l'interaction entre Tarik et Farah apparaît sous la forme d'un entretien dans lequel Tarik pose les questions et Farah y répond, Tarik se situe donc dans une position dominante face à Farah. En outre, il lui pose des questions sur sa vie privée, amoureuse, qui semblent la mettre mal à l'aise. D'autre part, il la contredit lorsqu'elle répond à ses questions d'ordre général. Ici, Tarik l'interroge sur ce qu'elle voudrait faire plus tard. Farah utilise *ben* en [1073.40 s] en accord local suivi du marqueur concessif « *mais* » qui lui sert à introduire un argument d'ordre général, en français, avant d'être interrompue. Le *ben*, accompagné de l'allongement à *mais* et de l'argument général peuvent témoigner de l'embarras de Farah face à l'insistance de Tarik. Celui-ci continue sur sa position et apparaît alors *be* en [1078.88 s] dans un énoncé créole, avec une fonction concessive, suivi d'un argument énoncé avec un débit plus rapide.

¹³⁵ La stylisation chez Stéphanie présentée précédemment offrait déjà un aperçu.

Enr16 : Tarik (16 ans) et Farah (16 ans) :

- [1062.72 s] TAR: *t'pa anvinn enn aktris ou:: enn santer/ ([sãtœr])=*
 tu ne veux pas devenir actrice ou:: chanteuse/ =
- [1065.02 s] FAR: *=non:: mo trouv sa ase irealis*
 non, je trouve ça assez irréaliste
- [1068.11 s] TAR: *kifer\ to gagn boukou kas ar sa*
 pourquoi\ tu gagnes beaucoup d'argent avec ça\
e to pa bizin save pou to-
 et tu n'as pas besoin d'épargner pour ton-
kan to vinn vie ou kwa pou bann retirement plan
 quand tu seras vieille pour les épargnes retraite
- [1073.40 s] FAR: **ben** oui mais: la vie n'est pas toujours facile/ {alors zis-
- [1076.48 s] TAR: {me dezan
 {mais deux ans
trwazan apre to gagn sis set million
 trois ans après tu auras six sept millions\
- [1078.88 s] FAR: **we be** to lavi prive to nepli ena enn lavi prive ariv enn moman/
 oui mais ta vie privée tu n'as plus de vie privée à un moment/

Cette alternance de la part de Farah apparaît comme un indice de contextualisation parce qu'elle change le positionnement des participants (le « footing »), même si l'alternance n'apparaît pas en rapport à l'énoncé qui précède mais en rapport à l'intervention précédente de Farah et en rapport aux formes *ben* précédemment employées. Farah marque à nouveau son désaccord en donnant un autre argument et marque par la même occasion qu'elle restera sur sa position et ne concèdera pas cette fois-ci. Son intervention marque aussi quelque part l'essoufflement de la conversation, Tarik lui pose des questions et campe sur des positions et elle ne sait plus trop quoi répondre.

b. Coralie et Darren

Les associations des formes aux langues ou aux groupes présentées ci-dessus ne fonctionnent qu'en considérant un ensemble de paramètres et ne concerne qu'une partie des locuteurs. Chez d'autres, comme Coralie, ces associations ne se rencontrent pas. Coralie qui, comme ses

parents, tient un discours dévalorisant à l'encontre du créole et déclare ne parler que français, utilise beaucoup plus *be* (46) que *ben* (7). Chez elle, rien ne permet d'associer *be* à du créole, il participe plutôt d'un ensemble de caractéristiques d'un groupe de locuteurs francophones, comme Stéphanie et Amélie, ou encore Alexis, qui mélangent les deux langues et chez qui l'on retrouve des phénomènes d'hybridation, contribuant à l'hypothèse d'un parler jeune intragroupal.

3 des 5 occurrences de *ben* de sa conversation avec son petit ami Darren (contre 25 *be*) apparaissent dans une même séquence de conflit. Ils discutent ici du cadeau que Darren compte offrir à Coralie pour la Saint-Valentin. Nous avons ici une mise en scène énonciative où ils parlent de Coralie à la troisième personne.

Enr7 : Coralie (17 ans) et Darren (19 ans)

- [1306.58 s] COR: ET la saint valentin vendredi là/ qu'est-(ce) tu as acheté pour elle/ +
- [1310.39 s] DAR: (en riant) *enn pen drive*¹³⁶
- [1312.85 s] COR: ça y est/ tu as fini d'acheter/
- [1314.46 s] DAR: non\ +
- [1315.35 s] COR: combien de gigas tu vas prendre/ +
- [1317.28 s] DAR: deux\ +
- [1318.35 s] COR: c'est TOUT//
- [1319.09 s] DAR: **be** oui\ suffisant/
- [1321.15 s] COR: mais elle m'a dit que:: sa carte mémoire est quatre gigas/ +
- [1325.45 s] DAR: {alors
- [1325.52 s] COR: {donc tu dois prendre plus que quatre gigas
- [1328.04 s] DAR: sa carte mémoire est quatre gigas\ je dois prendre plus que quatre/=
- [1330.35 s] COR: =**ben** oui/ pour:- pour stocker tous ses file/¹³⁷
- [1333.42 s] DAR: **be** c'est quatre gigas j'achète quatre gigas
- [1335.18 s] COR: **ben** non// si elle a encore à stocker/
- [1337.36 s] DAR: **be** elle mettra sur son laptop qu'elle veut pas faire réparer/

¹³⁶ Trad. : clé USB, le lexique lié à l'informatique est souvent emprunté à l'anglais.

¹³⁷ Trad. : fichiers

[1340.07 s] COR: (rires)
[1341.70 s] DAR: fuck ++
[1343.46 s] COR: **ben** non achète seize gigas/

Ici, nous remarquons une alternance entre *be* et *ben* entre les deux interlocuteurs. Coralie et Darren ne sont pas d'accord sur la taille de la clé USB à acheter et chacun présente ses arguments dans un jeu d'opposition marqué par la présence des MD. Les MD sont ici marqueurs d'évidence, accompagnés de « oui » et « non » et remettent chacun en question la pertinence de l'intervention de l'interlocuteur. Cette opposition est renforcée par l'opposition des formes de ces marqueurs, *be* utilisé par Darren et *ben* par Coralie.

Chapitre 5 : *Sipa / sipa ki / sipa kwa*

Sipa ki / sipa kwa apparaissent dans des discours à dominante créole et française. Dans un discours plus français, *sipa ki* apparaît comme un emprunt au créole. Même si *kwa* (*quoi*), en tant qu'adverbe interrogatif, est attesté en créole mauricien, l'usage de *sipa kwa* dans des discours à dominante française lui confère un caractère hybride créole / français, se rapprochant de *chais pas quoi*. *Sipa ki* et *sipa kwa* sont utilisés exclusivement par les jeunes, dans des ensembles « français » dans les conversations du corpus. On retrouve par ailleurs, dans les conversations, les réalisations *sipa ki zafer / sipa quelle affaire* pouvant être considérées comme un autre couple de formes différentes respectivement « créole » et « hybride » ayant une même signification. Nous verrons si ces sentiments sont justifiés. Une seule adulte (la mère d'Ethan – Enr12) utilise *sipa*, et ce, dans une conversation principalement créole.

Un premier constat est que les deux réalisations sont souvent présentes chez un même locuteur. L'hypothèse des formes selon les locuteurs est donc à éliminer et la recherche de facteurs plus situationnels et conversationnels est à envisager. L'objectif est alors de mettre à jour la distinction qu'opèrent les locuteurs entre ces différentes réalisations de par leurs différentes utilisations en interaction.

Tout d'abord, j'ai cherché à voir si *sipa* apparaissait seul comme un MD. Comme le remarquent G. Dostie et C. D. Pusch (2007 : 3), les marqueurs discursifs « ont souvent un correspondant non discursif sur le plan de la forme (ex. : *tu vois* expression verbale *versus* *tu vois* MD et *toujours* adverbe *versus* *toujours* MD) ». J'ai décrit les usages, les fonctions discursives et interactionnelles, avant de me pencher sur les locutions dans lesquelles il apparaît. Je l'ai notamment mis en relation avec le MD *genre*. J'ai cherché à voir si une association des formes à des locuteurs ou à des ensembles à dominance langagière particulière était pertinente.

A. *Sipa*

1. Position syntaxique

a. *Sipa* en fonction de complémenteur

Je suis partie de la définition donnée dans le Diksioner Morisien (Carpooran, 2009) qui me permettait d'établir le lien avec une fonction conversationnelle :

« konz. Oubien, ouswa, sinon. *Mo pa kone sipa li travay zordi*. Fr. *Si, soit* ; Ang. *Whether* »¹³⁸.

Sipa est présenté comme une conjonction avec pour définition « *Oubien, ouswa, sinon* » qui sont eux aussi des conjonctions, utilisées pour marquer un choix entre différents éléments, qui ont donc une fonction de coordination. Alors que dans la phrase présentée en exemple, *sipa* est en fonction de subordonnant, introducteur à une interrogation indirecte (qu'on peut nommer *complémenteur pronom-subordonnant*, selon la syntaxe contemporaine). Sa fonction grammaticale rejoint alors celle de *si* créole, dont la définition est : « Ki introdri enn propozision interogatif indirek. *Mo demann mwa si li pou vini*¹³⁹. Fr. *si* ; Ang. *If* » mais qui pourtant est lui présenté comme adverbe interrogatif. On peut voir un décalage entre la fonction grammaticale en tant que conjonction de subordination de l'exemple et le sens de coordination des synonymes présentés. L'exemple cité pour la définition de *sipa* est, pour nous, révélateur de la portée conversationnelle de son usage. Nous pouvons en effet considérer que l'autre possibilité que nous nous attendrions à voir dans une fonction de coordination n'est en fait pas énoncée. Ainsi, un énoncé comme *Mo pa kone sipa li travay zordi* (je ne sais pas s'il travaille aujourd'hui) sous-entend « *sipa li pa travay* » (ou s'il ne travaille pas) qui n'a pas besoin d'être énoncé puisque c'est ce à quoi l'on s'attend.

Considérons l'extrait suivant dans lequel les cousins de Dorian lui demandent si l'enquêtrice comprend le créole, il répond oui et qu'elle parle aussi créole, avec un petit accent, on lui demande alors quel type d'accent. *Sipa* apparaît ici en tant que complémenteur :

Enr11 : Dorian et ses cousins

[682.25 s] DOR: *li koz kouma'ir Sara kan koz- kan koz kreol koumha*

¹³⁸ Conj. Ou bien, soit, sinon. *Je ne sais pas s'il travaille aujourd'hui*.

¹³⁹ Qui introduit une proposition interrogative indirecte. *Je me demande s'il va venir*.

- elle parle comme Sarah quand elle parle- quand elle parle créole genre
- [684.52 s] CHR: *in::/=*
 hein ?!
- [684.97 s] JEA: *=in::// li enn *Anglaise//**
 ah c'est une Anglaise
- [686.56 s] DOR: *non li enn franse- mo 'a kone ki- mo pa kone sipa li franse/*
 non c'est une Française- je sais pas- je sais pas si elle est française
mo pann pran boukou ransegnman
 je n'ai pas pris beaucoup de renseignements

Ici, suite à la description de Dorian (l'enquêtrice parlerait créole comme Sara), Jean en déduit que l'enquêtrice est anglaise. Lorsqu'en [686.56 s], Dorian dit : « *mo pa kone sipa li franse/* » (« *je ne sais pas si elle est française* »), nous imaginons facilement parmi les possibilités non énoncées le fait que l'enquêtrice puisse être anglaise. Cette possibilité est sous-entendue par le contexte conversationnel. Énoncée juste avant, elle n'a pas besoin d'être répétée. Nous pouvons aussi imaginer « *morisienn* » comme l'une des possibilités étant donné que Dorian dit plus haut qu'elle parle et comprend le créole. Les possibilités ne se résument pas à cela mais ce qui est précédemment énoncé peut en faire partie.

Sa position syntaxique ici, ainsi que sa traduction en français, mènent à considérer *si* comme une réalisation concurrente. Néanmoins, en tant qu'introducteur à une question indirecte, *sipa* n'apparaît que deux fois, chez le même locuteur en créole, il n'apparaît pas en français. *Si* apparaît quant à lui dans cette position en créole comme en français, mais la proportion reste faible dans le corpus (7 fois).

b. *Sipa* en fonction de coordination

Dans la fonction de coordination, *sipa* présente, comme en fonction de complémenteur, des choix non exclusifs, c'est-à-dire que d'autres possibilités que celles citées sont envisageables. Cette impression est non seulement donnée par l'intonation montante qui apparaît à la fin des possibilités énoncées mais aussi par le contexte conversationnel :

Enr11 : Dorian et ses cousins

- [1844.29 s] CHR: *li dir apel enn tri- trickle down::\=*
 il dit que ça s'appelle un trickle down

- [1846.21 s] DOR: =(rîres)
- [1847.51 s] CHR: *eum:: kouma {apel sa la/*
euh comment on {appelle ça là/
- [1849.30 s] DOR: {f:::
- [1850.26 s] JOR: *dir ha {trickle down*
on dit {trickle down
- [1850.52 s] CHR: {trickle down effect **sipa** trickle down strategy/ enn zafer li'nn
dir
{trickle down effect ou trickle down strategy/ il a dit un truc

Dans l'extrait précédent, Christophe (CHR) se remémore le discours d'un homme politique et il recherche les propos exacts durant plusieurs interventions avant de proposer un choix en [1850.52 s] à l'aide de *sipa*. Outre l'hésitation de Christophe sur les précédentes interventions, la montée intonative à la fin de « trickle down strategy », ainsi que la suite « enn zafer li'nn dir » montrent qu'il n'est pas certain du choix présenté, il peut éventuellement s'agir d'autre chose.

Dans l'extrait suivant, Valérian hésite sur le prénom d'une connaissance commune, *Naomi* ou *Noami*¹⁴⁰. Aurélien en [1011.37 s] propose les deux noms à l'aide de *sipa*. :

Enr6 : Aurélien et Valérian

- [1006.64 s] AUR: *kisa Naomi Jardin-la*
c'est qui cette Naomi Jardin-là
- [1008.53 s] VAL: *Naomi Jardin ta::\ Naomi Naomi ofet/*
Naomi Jardin::\ Naomi Naomi en fait/
- [1011.37 s] AUR: *Noami **sipa** Naomi=*
Noami ou Naomi=
- [1012.48 s] VAL: =we/
=ouais/
- [1013.65 s] AUR: *Naomi li apele ta*
elle s'appelle Naomi\

¹⁴⁰ Voir le rapprochement entre *sipa* et *ou*, p.195.

L'intonation est difficilement observable sous Praat à cause du chevauchement de la fin de l'intervention avec celle de Valérian. L'énoncé n'apparaît en tout cas pas comme une question (Aurélien n'est pas en train de demander confirmation du prénom en mettant Valérian face au choix) et Valérian ne l'interprète d'ailleurs pas ainsi puisqu'il répond *we* et non par un choix définitif. Alors qu'on pourrait penser que *sipa* présente ici un choix exclusif entre deux éléments, l'énoncé d'Aurélien peut être interprété comme une acceptation de l'hésitation de Valérian afin que la conversation puisse continuer : il s'agit de Naomi ou de Noami « ou quelque chose comme ça ». On retrouve de nouveau cette présentation de possibilités non exclusives.

La discussion entre Ethan et sa mère présente le même type de choix non exclusif. La mère d'Ethan lui explique à quel point Maurice a changé et est plus dangereux qu'avant. Elle donne ainsi des exemples et utilise *sipa* en coordination deux fois : en [238.88 s] et en [244.94 s] avec une montée intonative indiquant l'hésitation. *Sipa* apparaît ici dans une situation récurrente dans les conversations, servant à lister des exemples ou des illustrations¹⁴¹ toujours avec la même idée d'une liste non exhaustive.

Enr12 : Ethan et mère

- [238.88 s] MER: *{pou sorti:::/ pou ena konfians/ ar bann sofer sipa ninport*
 kisannla/
 {pour sortir::/ pour avoir confiance/ avec des chauffeurs ou n'importe qui/
- [242.96 s] ETH: *an:: ok\ ++*
 ah:: ok\ ++
- [244.94 s] MER: *to les to zanfan zwe deor tousel sipa les zot sorti tousel kouma lontan/*
 tu laisses ton enfant jouer dehors tout seul ou tu les laisses sortir tous seuls comme
 avant/
- [248.00 s] *lontan nou kone tou- nou zwe ant kamarad/ nou kamarad/*
 avant on savait tout- on jouait entre amis/ nos amis/
- [250.45 s] *savedir nou ka'av bann garson tifi tou zwe ans- zwe ensam/ aster non/=*
 ça veut dire on pouvait être garçons filles tous jouaient ens- jouaient ensemble/
 maintenant non/=

Dans cette position de coordination où deux possibilités sont énoncées, *sipa* n'apparaît que dans

¹⁴¹Nous reviendrons plus tard sur cette fonction.

des ensembles à dominante créole et non française.

Considérons l'extrait suivant :

Enr2 : Amélie et Anthony

[1166.19 s] ANT: apre twa isi enn ti peu jalouse jalouse¹⁴² twa
et puis toi aussi t'es un peu jalouse toi

[1169.40 s] AME: non::=

[1169.86 s] ANT: (imite AME) =non::/

[1171.07 s] AME: du tout ta concernant mes cousines *sipa*::\ +

[1174.36 s] après je suis fille unique/ ça me fait rien/

Ici, *sipa* apparaît dans une intervention à dominante française où les autres possibilités ne sont pas énoncées. Amélie ne termine pas son énoncé en [1171.07 s] qui s'achève par un allongement et une pause après *sipa*, elle reprend en [1174.36 s] en présentant un autre argument pour contredire Anthony. L'allongement marque l'hésitation d'Amélie pour la mise en mots de son discours, elle ne présente pas d'autres propositions suite à *sipa*.

On trouve ainsi dans l'utilisation de *sipa* une fonction discursive monologale qui est la construction du discours et plus particulièrement la présentation d'une liste non exhaustive, que ce soit pour des illustrations ou lorsque le locuteur est incertain face au contenu de son énoncé.

2. Comparaison entre *sipa* et la conjonction *ou*

En comparant avec ce que D. Schiffrin (1987) développe à propos de *or*, le MD anglais qu'elle analyse :

¹⁴² Je signale la reduplication de l'adjectif « jalouse », procédé typiquement créole que l'on retrouve aussi bien dans les créoles à base lexicale française qu'anglaise. Il apparaît ici dans un énoncé hybride avec une valeur d'atténuation. Voir Baker, P. (2003). "Reduplication in Mauritian Creole with Notes on Reduplication in Reunion Creole", In *Twice as Meaningful. Reduplication in Pidgins, Creoles and Other Contact Languages*, Pp. 211–218. Westminster Creolistics Series 8. London: Battlebridge.

“Or (a coordinator like *and* and *but*) is used as an option marker in discourse. It differs from *and* and *but* not only in the meaning, but because it is more hearer-directed [...], or marks a speaker’s provision of options to a **hearer**” (Schiffrin, 1987 : 177)

on remarque que contrairement à *or*, *sipa* n’est pas directement orienté vers l’interlocuteur mais indique plutôt une hésitation de l’interlocuteur. Le coordinateur *or* propose un choix que l’on peut rapprocher de *ou*, *ouswa*, *oubien*, *swa* / *soit* (*ouswa* et *oubien* apparaissent comme synonyme de *sipa* dans la définition du dictionnaire).

Avec *sipa*, le locuteur ne propose pas un choix à l’interlocuteur mais lui indique qu’il y a des possibilités différentes. On peut d’ailleurs retrouver *ou* et *sipa* dans un même énoncé avec des fonctions différentes :

[739.58 s] AUR: on dirait a'ec quelles personnes tu parles français le plus/ **ou sipa** {des personnes avec qui tu {parles créole\

Ou sert à Aurélien à proposer un choix à sa mère, *sipa* lui sert à marquer son hésitation, je rappelle qu’il cherche ici à accomplir une tâche demandée par l’enquêtrice en posant ces questions, il est certainement pas confiant dans cette tâche, d’où les hésitations.

Voyons quelques exemples avec *ou* en fonction de coordination :

- a. [221.79 s] TAR: *ki to bann profeser- e to trouv zot bon **ou** pa::*
qui sont tes professeurs- et est-ce que tu les trouves bien ou pas ::/
- b. [252.02 s] TAR: *business **ou** finance\ li diferan sa {enn ant le de fode*
business ou finance\ c'est différent ça {il en faut un parmi les deux
- c. [316.29 s] TAR: *to ena ser **ou** frer/*
tu as des sœurs ou des frères/
- d. [374.48 s] FAR: *dan enn fason bann-la toul'tan kone si mo pou kontan enn garson **ou***
pa\++
d'une certaine façon ils savent tout le temps si j'aime un garçon ou pas\

Nous remarquons que *ou* sert à proposer un choix à l’interlocuteur et la liste des propositions qui n’est ici constituée que de deux items paraît close. Ce choix clos intervient dans des questions à destination de l’interlocuteur et non des questions que se pose le locuteur qui marqueraient son hésitation comme ce que l’on observe avec *sipa*. L’impression d’impossibilité de choisir un autre item est renforcée par l’intonation descendante pour a, b et d (l’intonation montante de c vient de l’énoncé interrogatif mais le choix proposé ne laisse de toute façon pas

de place à un autre chose). En b, Tarik impose clairement que le choix doit être fait entre les deux « *enn ant le de fode* » (« *il en faut un parmi les deux* »).

Si les interrogations avec *sipa* en fonction de coordination sont possibles, comme dans une phrase telle que : *To oule bwar enn dite sipa enn kafe ?* (« Tu veux boire un thé ou un café ? »), le *sipa* ne sert pas proposer un choix à l'interlocuteur mais à marquer l'hésitation, la réflexion du locuteur. D'une part, il s'agit d'une question ouverte et la liste n'apparaît pas close. Il est d'ailleurs fort probable que l'intonation d'un tel énoncé serait montante à la fin (indication d'un ensemble de propositions ouvert contrairement à une intonation descendante qui marquerait un choix clos). Ainsi, une telle question avec une « option nulle » comme ce qui apparaît avec *ou* en a et d (« ou pas ») n'est pas attestée avec *sipa*. Des énoncés tels que les suivants ne sont pas attestés¹⁴³ :

**To oule bwar enn dite sipa non ?*

**To trov zot bon sipa non ?*

3. Fonctions discursives de *sipa*

Sipa ne joue pas un rôle au niveau global de l'interaction, c'est-à-dire qu'il ne participe pas à l'organisation de l'interaction mais à l'organisation du discours monologal, soit au niveau local. Outre les situations présentées plus haut, nous le retrouvons dans différentes situations dont je présenterai quelques usages ici. J'ai montré jusqu'à présent que le rôle syntaxique du terme au sein de l'énoncé change, il peut avoir une fonction de coordination et donc apparaître entre deux groupes de même catégorie grammaticale comme entre deux noms (parfois le deuxième élément n'apparaît pas), ou avoir une fonction de complémentateur et apparaître en introducteur de proposition subordonnée. En tant que complémentateur, il marque toujours l'incertitude de l'énonciateur face au contenu de son discours alors qu'en tant que conjonction, il sert aussi bien à joindre des possibilités d'une liste illustratrice non exhaustive qu'à marquer l'incertitude de l'énonciateur.

¹⁴³ Il s'agit peut-être aussi en outre d'une question de portée de *ou* et de *sipa*.

Alors qu'avec « *ou non* », la négation porterait sur le verbe qui régit l'énoncé entier :

« *To oule bwar enn dite ou non ?* » équivaudrait à « *To oule bwar enn dite ou to pa oule bwar enn dite* »

« *To trov zot bon ou non ?* » équivaudrait à « *To trov zot bon ou to pa trov zot bon ?* ».

Sipa non est impossible parce qu'il ne peut pas porter sur l'énoncé entier mais *sipa* restreint la négation aux items de la liste proposée (« *dite* » / « *bon* ») qui ne sont pas des verbes. Le choix apparaîtrait alors entre « *dite* » et « *non* » / « *bon* » et « *non* » qui ne sont pas de la même catégorie grammaticale. Cette question est à creuser.

On observe un autre rôle **d'introducteur** à différents éléments. Un classement de ces éléments n'a pas été productif à cause de leur diversité. Néanmoins, il semble toujours y avoir une forme de distance, face à son discours qui marque l'hésitation de la part des locuteurs. En voici quelques exemples :

Enr14 : Stéphanie et Amélie

[49.04 s] AME: ouais be: au fait- quand i' te dit des trucs **sipa** trop CHARmants là i'

genre

dit ça à toutes les {filles

Stéphanie explique sa dernière conversation avec son ancien petit ami à Amélie qui donne ici son interprétation de la situation. *Sipa* sert là aussi à illustrer. Il s'agit ici d'un exemple parmi d'autres. Cela permet aussi à Amélie de ne pas être catégorique dans la façon dont elle perçoit la situation (marqué notamment par la présence de « *be* »). On peut aussi y voir une forme d'hésitation.

Cette hésitation marque une distance de la part d'Amélie face à son discours qui permet de ne pas menacer la face de son interlocutrice. Amélie co-construit la conversation avec son amie et tente de montrer qu'elle comprend ce que celle-ci veut dire en proposant cet exemple. Cependant, comme cet exemple concerne l'ancien petit ami de Stéphanie, Amélie ne s'engage pas complètement dans ce qu'elle propose pour se laisser une marge d'erreur et ainsi ne pas risquer que Stéphanie le prenne mal. Les précautions qu'elle prend apparaissent aussi avec les autres marques d'hésitation *be:* (qui, comme j'ai pu le montrer, marque une forme de désengagement permettant à l'énonciateur de minimiser l'atteinte de la face l'interlocuteur en présentant son discours comme une nécessité exclusive) et *au fait*.

On retrouve quelques fois cette fonction d'illustration, qui, une fois de plus, présente une liste non exhaustive.

Enr7 : Coralie et Darren

[331.10 s] COR: eum ouais mais-\ mais tu aimes les trucs de dieux *tousala toi*

et tout

[335.10 s] DAR: ouais:: tout ce qui remonte à chose/ l'antiquité/

[338.93 s] COR: *be-* tu penses pas qui y a un seul dieu/ =

[341.37 s] DAR: non:=

[341.56 s] COR: =que ce truc que tu regardes **sipa** Games of Throne-là c'est:: {c'est-
genre

Bldon

[345.20 s] DAR: {ça n'a
pas un rapport avec dieu- ça n'a pas un rapport avec dieu/ ça

Ici aussi *sipa*, toujours en position d'introducteur, apparaît pour illustrer ce que dit Coralie. Il s'agit d'une allusion à ce qui a été précédemment dit. En effet, avant ce passage, Darren parle d'une série télévisée, *Game of Thrones*, qu'il aime beaucoup et Coralie lui dit qu'elle n'en a jamais regardé un épisode et lui demande de quoi il s'agit. Elle reprend ainsi ici le nom de la série en l'introduisant à l'aide de *sipa* qui marque par ailleurs qu'il s'agit d'un exemple parmi d'autres, à savoir, les séries avec des histoires de dieux. Elle rappelle ainsi d'une part que ce n'est pas une série avec laquelle elle est familière par une sorte d'hésitation sur le nom tout en marquant par la même occasion une distance, voire un détachement presque méprisant, avec ce type de séries. Cette impression de distanciation est renforcée par l'utilisation de « ce truc ...-là ». On peut dire qu'il s'agit d'un faux désengagement de sa part face à son énoncé qui lui permet de ne pas attaquer directement la série dont il est question et de prendre un peu de recul par rapport à ce qu'elle pense en utilisant en outre une forme interrogative. On est encore dans une utilisation pragmatique qui permet à Coralie de modérer son propos afin de ne pas directement atteindre la face de son interlocuteur.

Cet usage se rapproche ainsi de *sipa ki* / *sipa kwa* qui sont très utilisés à la fin du discours rapporté qui marquent une distanciation ou un désengagement de la part du locuteur face aux propos qu'il rapporte. C'est dans cette perspective que je peux notamment rapprocher *sipa* de *chais pas* (*je ne sais pas*) qui présente cette forme de désengagement renforcé par une sorte d'hésitation.

4. Comparaison entre *sipa* et le marqueur discursif *genre*

On aura pu remarquer que je traduisais en effet souvent *sipa* par *genre*. Je me suis demandée dans quelle mesure une comparaison entre l'usage de *sipa* avec celui du mot *genre*¹⁴⁴ que nous retrouvons dans le « parler jeune » en France pouvait être pertinente.

On retrouve *genre* chez 7 de nos locuteurs (17 occurrences en tout), tous jeunes, dans des

¹⁴⁴ Pour plus d'informations concernant le MD *genre*, se référer aux articles de M. Secova (2015), S. Fleischman et M. Yaguello (2004), L. Rosier (2002) ou M. Yaguello (1998).

énoncés français. Cependant, même si certains usages s'en rapprochent, la notion de présentation d'une liste de possibilités non exhaustive n'apparaît pas avec *genre*. En revanche, on retrouve une même forme de distanciation par rapport à son discours. Cette distanciation s'interprète par une forme d'approximation ou d'hésitation.

Dans l'extrait suivant, on le retrouve en introduction de DR, en tant que particule d'amorce discours rapporté, il y marque aussi une distance par rapport au propos rapporté.

Enr2 : Amélie et Anthony

[266.38 s] AME: mais pourquoi tu fais pas ce que ta 'aman te dit/ **genre** (DR) finir tes études/ ++

La distanciation s'explique aussi par le fait qu'il s'agisse d'un discours rapporté indirect, discours qui aurait été énoncé par la mère d'Anthony.

Dans l'extrait suivant, Amélie explique son propos en l'introduisant à l'aide de *genre*. On n'y voit pas de possibilité d'alternative.

Enr2 : Amélie et Anthony

[1084.18 s] ANT: *eh/ tu penses qu'on devait parler français tout l'temps/ ++ dans la vie/*

[1089.09 s] AME: be c'est c'qu'on fait/ + **genre**:: on {parle pas trop créole/

Je signale que les deux exemples cités viennent de la même locutrice. *Genre* ne semble pas entrer en concurrence avec *sipa* et n'en recouvre en tout cas pas toutes les utilisations.

M. Secova (2015 : 139) cite à ce propos I. Buchstaller¹⁴⁵ pour qui ces particules permettent aux locuteurs :

« d'admettre, et même souligner la valeur approximative de leur citation, se protégeant ainsi contre d'éventuelles critiques quant à la nature inexacte de la reproduction »

Pour I. Buchstaller, *« cette fonction de mitigation est particulièrement utile lorsque les locuteurs souhaitent exprimer leurs positions, sentiments, attitudes, opinions ou points de vue »* (*Ibid.*)

¹⁴⁵ Buchstaller, I., Van Alphen, I. (2012). *Quotatives: Cross-Linguistic and Cross-Disciplinary Perspectives*. John Benjamins Publishing. P.15.

« [G]enre dans ses emplois innovants remplit davantage des fonctions subjectives, dont la mitigation des propos cités et le désengagement du locuteur vis-à-vis du contenu de ces propos. » (Secova, 2015)

Il s'agit là de fonctions que l'on retrouve avec *sipa*.

5. Récapitulatif des fonctions de *sipa*

Sipa remplit des fonctions diverses et joue un rôle essentiel en interaction car :

- d'une part, dans sa **fonction monologique** de construction du discours, en présentant une illustration, *sipa* marque **l'attitude du locuteur face son discours**, discours qui peut par ailleurs être rapporté. Il revêt principalement une valeur **d'hésitation** qui, d'un point de vue modal, marque la **distanciation** et le **désengagement**, on est là dans une dimension énonciative ;
- d'autre part, ce désengagement apparaît aussi bien comme participant de la **co-construction de la conversation** : il permet au locuteur de **gérer les rapports** en lui évitant de se placer en position d'expert face à l'interlocuteur et permet ainsi de **préserver la face** de celui-ci. On est ici dans une dimension pragmatique.

Le locuteur grâce à ce MD ne s'engage pas dans ce qu'il énonce. Nous voyons cela par le sens « de base » du mot qui est de présenter des options et qui, en interaction, est utilisé pour marquer une hésitation ou une incertitude face à son énoncé, et donne ainsi une information à l'interlocuteur quant à la façon d'interpréter son message. Nous pouvons souvent rapprocher l'hésitation d'une forme de « désengagement » de la part du locuteur. Il présente ainsi une liste ouverte montrant qu'il ne prend pas la responsabilité d'imposer (de s'imposer ?) une proposition. Cette attitude lui permet de garder des rapports non conflictuels dans la conversation.

Cependant, si, dans une position de coordination, un choix n'est pas directement sollicité à l'interlocuteur à l'aide de *sipa*, il est quand même indirectement adressé à l'interlocuteur puisqu'il lui donne des indications sur la façon de comprendre l'énoncé. En outre, on peut se demander si la proximité des locuteurs n'autorise pas davantage ce type d'attitude d'hésitations ou d'approximations verbalisées. Cette proximité ferait que d'une part, le locuteur peut présenter un discours approximatif et l'interlocuteur l'accepte, on est dans une sorte d'accord entre les interlocuteurs basé sur leur relation mais aussi le type d'interaction. En se désengageant de son énoncé, l'interlocuteur doit accepter un discours approximatif mais peut

parfois être indirectement sollicité à le reconstituer. Par exemple, lorsque Amélie dit à Stéphanie : « quand i' te dit des trucs **sipa** trop CHARmants là », elle laisse aussi la possibilité à Stéphanie de reconstruire le reste de l'énoncé en trouvant d'autres adjectifs proches de « charmant ». Cet usage se rapprocherait de « du genre » sur un mode comparatif.

C'est exactement ce type de fonction que nous retrouvons avec les expressions *sipa ki* et *sipa kwa* que je vais maintenant présenter.

B. *Sipa ki / sipa kwa*

1. Occurrences de *sipa ki* et *sipa kwa*

a. Selon les locuteurs

Rappelons-nous que *sipa* n'apparaît que chez une locutrice adulte, la mère d'Ethan (Enr12) qui parle exclusivement créole et a toujours parlé créole avec ses enfants. Néanmoins, *sipa* et les locutions construites avec n'apparaissent pas une seule fois chez Tarik et Farah (Enr16) ou Ethan (Enr12 – Enr13) qui, je le rappelle, ne font pas partie du groupe des 9. Tarik et Farah fréquentent pourtant la même école que le groupe. Pour ce qui est d'Ethan, il est intéressant de noter son absence car ne parlant que créole, nous aurions pu nous attendre à *sipa* ou *sipa ki*.

Notons aussi que Darren (Enr7), qui ne fait pas partie du même groupe des 9 malgré sa petite amie Coralie qui en fait partie, et Anthony (Enr2 – Enr4), qui appartient au groupe grâce à sa relation avec Amélie, utilisent les mêmes formes. Il se peut qu'il y ait une forme d'accommodation dans leurs conversations avec leurs copines. Mais il est impossible de vérifier pour Darren car il n'y a qu'un enregistrement où il apparaît. Anthony utilise aussi *sipa* dans la conversation avec sa mère.

b. Selon les langues

Sipa kwa n'apparaît que dans des ensembles français alors que *sipa ki* apparaît aussi bien en contexte français que créole ou mixte :

Enr6 : Aurélien et Valérian :

[119.07 s]

VAL:

{non li ena enn gran

non elle a une grande-

mo- mo krwar li ena enn gran ser

je- je crois qu'elle a une grande sœur

[121.01 s]

pars' kifer\ li dir we/ enn fwa kan ti- kan laniverser n- in Ophélie la

parce que\ elle dit ouais/ une fois quand c'était- quand c'était l'anniversaire d'Ophélie

[126.12 s]

AUR: *we*

ouais

[126.76 s]

VAL: *li dir (DR + imit) ouais j'ai pas pu apporter les maillots de bain* **sipa ki**

elle a dit (DR) ouais j'ai pas pu apporter les maillots de bain] chais pas quoi

Il s'agit ici d'une situation typique d'alternance de langue où *sipa ki* apparaît dans une conversation en créole après un discours rapporté en français.

Sipa kwa apparaît 21 fois en tout chez uniquement 3 locuteurs :

- Patricia, qui parle plus français mais mélange beaucoup les deux langues, dans sa conversation avec Alexis (Enr1) où ils passent d'une langue à l'autre et mélangent les deux ;
- Amélie, qui parle plus français mais mélange les deux langues, dans sa conversation avec Anthony (Enr2) et celle avec Stéphanie (Enr14) où ils parlent majoritairement français avec des mélanges ;
- Anthony, dans sa conversation avec Amélie (Enr2) ; Anthony, lorsqu'il est avec sa mère (Enr4) ;

Sipa ki apparaît quant à lui 61 fois chez 15 personnes. Les deux personnes chez qui il apparaît le plus (19 et 12 fois) sont Aurélien et Valérien dans leur conversation ensemble, où ils parlent créole. Il nous semble ainsi nécessaire de réfléchir à une approche par conversation plutôt que par locuteur, je reviendrai dessus par la suite.

2. Position syntaxique

Si les fonctions de *sipa ki* et *sipa kwa*, que je présenterai ci-dessous, sont équivalentes, ils n'apparaissent pas toujours au même endroit dans l'énoncé. *Sipa kwa* apparaît uniquement en fin de segment alors que *sipa ki* peut apparaître devant l'élément sur lequel il porte :

Enr1 : Alexis et Patricia

- [328.36 s] PAT: non même sans- elle ah je sais pas\ elle a la joie d'vivre tu vois c'que
j't'ai dit des jours ça manque
- [332.95 s] ALE: *mari manque ankor ha ++*
manque grave ++
- [335.63 s] PAT: *mem Élodie ta sa bann blag {kaka la*
- [337.51 s] ALE: {we (rires) **sipa ki** ourit ankor

Cela vient probablement du fait que *ki* peut être aussi bien adverbe interrogatif que pronom relatif alors que *kwa* n'est que adverbe interrogatif. *Kwa* se rapproche ainsi de l'équivalent français *quoi*. Étant donné la présence de *sipa ki* et *sipa kwa* pour les mêmes fonctions et que *sipa ki* se retrouve dans les deux positions syntaxiques, ne serait-il pas possible de considérer *sipa kwa* comme une forme francisée de *sipa ki* ?

Pour résumer jusqu'à présent :

- l'analyse syntaxique a permis de montrer les différences de position entre *sipa*, *sipa ki* et *sipa kwa* mais ces différences n'influent pas sur les fonctions discursives ;
- une analyse par locuteur et par dominance linguistique a montré que *sipa kwa* était exclusivement employé dans des ensembles plus français, l'assimilant à une expression « francisée ». Mais nous retrouvons aussi *sipa ki* dans des énoncés à dominante française avec les mêmes fonctions ;
- la fréquence élevée et l'utilisation de ces MD dans des dominances françaises peuvent marquer une particularité langagière d'une partie des jeunes de notre groupe de locuteurs (à considérer avec d'autres MD *a priori* créoles utilisés dans des ensembles plus français).

C. Construction du discours monologal

D'un point de vue interactionnel, les usages de *sipa*, *sipa ki*, *sipa kwa* dans les conversations recueillies ont ceci de commun qu'ils servent à la construction du discours monologal, ils apparaissent à un niveau local et non dans la construction globale de l'interaction, c'est-à-dire qu'ils ne se trouvent pas en ouvreure (que ce soit général ou de séquence), ni en conclusif.

1. Particules d'extension

Les « particules d'extension¹⁴⁶ » (ou « *expansion markers* » ou « *extension particles* ») se situent à la fin d'énoncés où sur le plan informationnel, ils indiquent principalement une liste d'éléments non terminée. À cause de cette fonction et de leur position (ils ne peuvent être déplacés à un autre endroit), ils n'entrent pas dans la définition des MD de tous les chercheurs (Ferre, 2009). Je les inclue cependant ici dans les MD à cause de leurs fonctions discursives. Ils servent aussi généralement à marquer la fin de discours rapportés où ils sont considérés comme des marqueurs d'approximation.

a. Marqueurs du discours rapporté et approximation

Lorsqu'ils apparaissent en fin de DR, *sipa ki* et *sipa kwa* sont aussi surtout marqueurs d'approximation. Ainsi, dans cette fonction, ils marquent une forme de modalité épistémique puisqu'ils indiquent une incertitude du locuteur face au contenu de son énoncé.

Sipa ki, *sipa kwa* se rapprochent ainsi de *je ne sais quoi*, *chais pas quoi*, *un truc du genre* ou *something like that*¹⁴⁷.

Amélie raconte ici à Stéphanie sa dispute avec Anthony sur Facebook, par messagerie interposée.

Enr14 : Stéphanie et Amélie

[57.16 s] AME: là i' me fait (DR) ouais ben je sais pas quoi f- comment faire ça dis-moi/
explique-moi/」 **sipa kwa**

chais pas quoi

[62.22 s] là je dis nan be moi aussi je sais pas bon tchat/ (rires)

[66.91 s] tu- tu me connais/

[68.34 s] (DR) bon tchat {après on se parle}」 **sipa kwa**

chais pas quoi

Sipa kwa apparaît ici à la fin de discours rapportés, on retrouve aussi *sipa ki* dans cette position. Amélie marque la fin du DR tout en montrant que celui-ci est approximatif. L'approximation

¹⁴⁶ Sur les particules d'extension, voir les travaux de S. Dubois (1992), J. Cheshire (2007), G. Ferre (2009) et E. Guerin et A. Moreno (2015).

¹⁴⁷ À noter que *genre* et *like* marquent aussi la comparaison.

peut aussi suggérer que l'énoncé rapporté ne se résumait pas à cela. Ces MD permettent là encore de se « désengager » face au discours rapporté en indiquant que celui-ci est approximatif. On constate souvent, comme dans cet extrait, une évaluation négative face au DR.

Le rapport de proximité entre interactants est ainsi essentiel puisqu'en présentant un discours rapporté tout en signalant à son interlocuteur que celui-ci est approximatif, on laisse à l'interlocuteur la possibilité de reconstruire la scène en s'appuyant éventuellement sur les connaissances partagées sur la personne dont les propos sont rapportés (ou sur les rapports entre le locuteur et cette personne). M. Overstreet (2000 : 68), qui travaille sur les particules d'extension en anglais parle d'« *assumption of shared experience ou intersubjectivity* ». E. Guerin et A. Moreno (2015 : 70) mettent en avant la « connivence » des locuteurs dans la présence des particules d'extension :

« Les particules d'extension, quant à elles, nécessitent une représentation partagée de la suite de la liste amorcée. Là encore, on peut les corrélérer à la connivence des interactants, puisque la restitution de la liste n'est possible qu'à condition qu'il y ait partage de savoirs et/ou d'expériences. »

b. Liste non exhaustive, exemplification

Les particules d'extension servent à marquer la fin de listes dans lesquelles tous les éléments ne sont pas donnés :

Enr9 – Coralie : [463.89 s] au fait-/ je voulais faire sur la pauvreté\ la pauvreté/ sur l'enfance/ **sipa**
ki/ ++

Ces éléments « la pauvreté, l'enfance » apparaissent comme des exemples de sujet sur lesquels Coralie voulait faire un exposé pour l'école.

On peut aussi considérer des cas où un seul élément est cité en exemple mais sous-entend un ensemble du même type.

c. Mise en scène du discours

L'extrait suivant présente trois emplois de *sipa* où Aurélien raconte à Valérien un échange sur Facebook entre deux de leurs amis.

Enr6 : Aurélien et Valérian

- [902.50 s] *li pran enn kalite nisa ar Marie*
 il se moque de Marie d'une façon\
- [904.03 s] *Marie inn met enn foto kan li ti tipti **sipa ki**/ ++*
 Marie a mis une photo de quand il était petit genre
- [907.42 s] *bann-la pran nisa **sipa** met (DR) Kirikou / **sipa ki** (rires)*
 les autres se sont moqués genre ils ont mis (DR) Kirikou ou chais plus quoi

Nous sommes ici dans une situation de narration. *Sipa ki* en [904.03 s] marque la fin d'une explication, en [907.42 s], *sipa* introduit un exemple (qui peut paraître explicatif) et *sipa ki* sert de clôture au DR.

Sipa ki en [904.03 s] aide à présenter le discours comme approximatif, cependant, on peut remettre en question l'approximation ici, il n'apparaît pas non plus comme présentant une liste non terminée, il peut être supprimé sans que le contenu informationnel ne change. C'est aussi pourquoi j'ai préféré traduire par *genre*. Cette occurrence montre que l'effet de mise en scène est primordial. Il apparaît là encore comme un marqueur d'intersubjectivité fort basé sur les connaissances partagées entre interlocuteurs sur les personnes dont ils parlent. G. Ferré observe ce type d'usage en français à l'aide de *tout ça*, elle les rapproche de « *tu vois de quoi je parle* », grâce à quoi « *le locuteur fait simplement appel aux connaissances de l'interlocuteur sans attendre néanmoins de confirmation de sa part* ». Il est ainsi entre la construction du discours monologal et dialogal.

On peut donc considérer ces MD comme participant de la co-construction de la conversation. Le souci du discours détaillé (que ce soit l'exhaustivité ou l'authenticité du discours rapporté) importe moins que la présentation de quelques éléments essentiels caricaturant la scène qui permettent à l'interlocuteur de reconstituer l'ensemble.

D. Fonctions conversationnelles

1. Co-construction des rapports

Ces MD jouent un rôle essentiel dans la co-construction des rapports dans la conversation. Ils fonctionnent comme des marqueurs pragmatico-énonciatifs : ils ont des fonctions énonciatives qui peuvent révéler une portée pragmatique. Je résume dans le tableau ces différentes fonctions

en montrant les liens entre eux.

TABLEAU 5.1 – Récapitulatif des fonctions énonciatives et pragmatiques de *sipa*,
sipa ki et *sipa kwa*

Fonctions énonciatives	Fonctions pragmatiques
Construction du discours, fonction monologique	Co-construction des rapports conversationnels
Présentent l'attitude du locuteur face au discours, qu'il s'agisse du sien ou d'un énonciateur tiers (dans le cas de discours rapporté)	Fournissent des informations sur la façon dont doivent se comprendre les énoncés dans lesquels ils figurent
Peut marquer l'hésitation du locuteur face au contenu de son discours ou à celui rapporté	L'hésitation peut marquer un « faux » désengagement dans le but de préserver la face de l'interlocuteur en lui disant quelque chose qu'il pourrait mal prendre <ul style="list-style-type: none"> - ou peut servir à définir une relation de proximité ⇒ Sert à gérer les rapports
Peut marquer l'approximation de l'énoncé ou indiquer que celui-ci n'est pas complet	L'approximation ou l'énoncé incomplet peuvent solliciter les connaissances supposées partagées entre les interlocuteurs pour la reconstruction de celui-ci (dans le cas du discours rapporté par exemple) <ul style="list-style-type: none"> - ou peuvent servir à définir une relation de proximité ⇒ Marqueurs d'intersubjectivité

Les fonctions pragmatiques témoignent de la construction des relations entre les interlocuteurs au fil de la conversation. Si les formes d'hésitations qui apparaissent avec *sipa* sont plus présentes dans ce type de conversations ordinaires (elles ne se retrouvent d'ailleurs pas dans l'interaction sous forme d'entretien entre Tarik et Farah), elles servent surtout à gérer les rapports entre les interlocuteurs.

Le locuteur verbalise et assume l'hésitation ou l'approximation de son discours en le partageant

avec l'interlocuteur. D'autres marqueurs d'hésitation ou d'approximation¹⁴⁸ n'ont forcément pas le même effet (« *eah* » par exemple). L'hésitation ou l'approximation sont dirigées vers le locuteur, celui qui parle, et la liste de propositions présentée ou suggérée grâce à ce MD n'est pas à considérer comme un choix proposé à l'interlocuteur. Malgré cela, le locuteur effectue par là un *mouvement* vers l'interlocuteur : il définit par là une relation dans laquelle il peut hésiter ou avoir un discours approximatif, en supposant en outre que celle-ci sera acceptée par l'interlocuteur (ce qui se passe généralement dans les conversations du corpus), ce type de discours verrait difficilement sa place dans d'autres contextes. C'est peut-être aussi la relation de proximité qui existe au préalable qui permet ce genre d'usages mais en tout cas, celle-ci est renforcée dans ces passages. Le locuteur, en proposant un discours approximatif sollicite en outre des connaissances partagées ou supposées partagées avec l'interlocuteur (marque donc la proximité entre eux) sur l'objet du discours, la personne dont les propos sont rapportés dans le cas du discours rapporté, sur le monde de façon générale et peut en outre faire reposer ainsi une partie de son discours sur l'éventuelle *histoire conversationnelle*¹⁴⁹ partagée.

J'emprunte la notion de *mouvement discursif* à F. François (1990), je reviendrai dessus dans la troisième partie.

2. La proximité entre les interactants

Le facteur de variabilité qui émerge ici comme le plus pertinent est celui de la relation de proximité des locuteurs lors de l'interaction. On a d'une part une utilisation importante de ce type de MD chez des locuteurs qui partagent des connaissances communes sur l'objet dont il est question, sur la personne dont les propos sont rapportés (ne se limitent pas à ces MD en particulier à aux MD présentant les mêmes fonctions).

La volonté de ménager la face de l'interlocuteur peut aussi être interprétée comme un indice de proximité entre les interactants dans ces conversations. Elle aurait pu apparaître comme une simple politesse formelle dans d'autres situations.

D'un autre côté, on a une relation de proximité renforcée par le locuteur qui pourrait être interprétée comme un rapprochement « forcé » dans d'autres contextes.

¹⁴⁸ L'hésitation et l'approximation ne sont pas similaires, je peux hésiter avant de donner une réponse qui n'est pas approximative et inversement, je peux clairement indiquer que mon énoncé est approximatif sans hésiter. On peut aussi retrouver les deux en même temps.

¹⁴⁹ Voir p.219.

Je reprends ici l'hypothèse d'E. Guerin et A. Moreno (2015) qui se demandent si la présence ou l'absence de particules d'amorce et d'extension que nous retrouvons - elles travaillent en l'occurrence sur le discours rapporté – ne sont pas dues à la « connivence » entre les locuteurs. Je rajoute qu'il faut considérer cette proximité (ou « connivence », pour reprendre leur terme) comme non fixe, mais évoluant au fil de l'interaction, au gré des thèmes et des connaissances partagées sur les thèmes en question.

La conversation dans laquelle le nombre est le plus élevé est celle entre Aurélien et Valérian (43 occurrences de *sipa* et dérivés), deux très bons amis, avec une différence de seulement 3 occurrences entre les deux. On y retrouve beaucoup de discours rapporté :

Enr6 : Aurélien et Valérian

- [780.73 s] AUR: *mo coordinator ha\ li vey mwa*
mon principal-là\ il me surveille\
- [783.42 s] *ayo\ fini trouve/ e li dir mwa tir tou mo bann brasle\ + tou\ ++*
ah\ il a vu/ et il me dit d'enlever tous mes bracelets\ + et tout\ ++
- [788.29 s] *fini tire la +*
j'ai tout enlevé là +
- [790.09 s] *mo bizin kasiet koumadir zano\ kasiet kasiet/ ++*
je dois cacher genre mes boucles d'oreille\ je les cache je les cache/ ++
- [794.10 s] *li pase li dir mwa euh (DR) la boucle d'oreille aussi on retire garçon\J ++*
il passe il me dit euh (DR) la boucle d'oreille aussi on enlève garçon\J ++
- [798.50 s] VAL: *aryo (bruit de bouche)*
mince
- [799.61 s] AUR: *'dir (DR) Monsieur/ je peux pas retirer maint'nantJ sipa ki*
je lui dis (DR) Monsieur, je peux pas l'enlever maintenantJ genre
(DR) je viens de faire çaJ sipa ki
(DR) je viens de faire çaJ genre
- [805.13 s] *'dir mwa (DR) non non à l'école on retireJ sipa ki/ ++*
il me dit (DR) non non à l'école on enlèveJ genre
- [808.23 s] *mo'nn oblize tire man*
j'étais obligé d'enlever man\

Les 3 *sipa ki* de l'extrait interviennent en effet à la fin de DR. Il s'agit là d'une situation que les deux amis connaissent très bien, l'interdiction du port de bijoux à l'école¹⁵⁰. Ainsi, Aurélien, notifie à Valérian que le DR n'est pas littéral. Aurélien dit l'essentiel et se repose ainsi sur les connaissances partagées avec Valérian sur ce genre de situation¹⁵¹ pour la reconstruction de la scène. Ainsi, la scène apparaît comme plus importante que ce qui a été exactement dit par le professeur et Aurélien se sert du DR pour rendre son récit plus vivant, le DR s'accompagne d'ailleurs d'un changement de langue mais aussi les termes d'adresse « monsieur », « garçon ».

3. L'histoire conversationnelle

Si *sipa* et ses dérivés peuvent faire référence à des énoncés qui apparaissent plus tôt dans la même conversation, il peuvent tout à fait apparaître comme des indices de l'« histoire conversationnelle¹⁵² » des participants. Je rappelle que S. Golopentja (1988) propose la notion d'« histoire conversationnelle » pour représenter « l'ensemble des interactions conversationnelles ayant eu lieu, à un moment donné, entre deux (ou plusieurs) sujets parlants ». À moins de suivre longtemps une personne, il est difficile de mettre cette notion en évidence, cependant, le fait d'avoir plusieurs enregistrements d'un même locuteur (qui plus est avec différentes personnes) dans mon corpus, permet d'entrevoir ce fonctionnement.

Anthony essaie de convaincre sa mère (Enr4) de le laisser aller en Angleterre pour faire du football :

[579.32 s] ANT: si tu regardes bien là tous les foo- la plupart des footballeurs\ ++

[583.59 s] c'est pas qu'ils ne savent pas parler **sipa quelle affaire**

Sa mère lui disait juste avant qu'elle aurait préféré qu'il termine d'abord ses études en lui expliquant qu'il y a beaucoup de footballeurs qui ne savent ni lire, ni écrire.

[437.53 s] MER: à la base de tout c'est l'éducation à quoi ça sert qu- euh qu'on::: qu'on

¹⁵⁰ Rappelons que le port d'uniforme est en outre obligatoire dans leur école.

¹⁵¹ Ou des connaissances qu'il suppose être partagées.

¹⁵² Dans une visée plus large qui dépasse le cadre de la conversation, R. Vion propose quant à lui la notion d'« histoire interactionnelle » qui est constituée de la totalité des interactions auxquelles [un individu] a participé ou assisté » (1992 : 200). Même si l'approche large de R. Vion me convient, pour l'exemple d'Anthony et sa mère, on suppose qu'il s'agit surtout là d'une même conversation qui se déploie à travers plusieurs rencontres. Je réserve ainsi histoire interactionnelle selon la définition de R. Vion et utiliserai *histoire conversationnelle* (Golopentja, 1988) pour désigner l'ensemble des interactions (conversations) partagées par les interactants.

soit un footballeur professionnel/ mais côté éducation on est zéro on
arrive pas à écrire on arrive pas à parler

Ici, il ne s'agit pas de la première fois qu'Anthony aborde ce sujet avec sa mère¹⁵³. Les différents enregistrements d'Anthony montrent c'est un sujet récurrent. Il en discute quelques jours plus tôt avec sa copine Amélie et cela n'apparut pas non plus comme la première fois qu'ils en parlaient (Amélie lui reprochait alors de vouloir l'abandonner). Cependant, dans sa conversation avec sa copine Amélie, Anthony présente les choses comme si c'était décidé et qu'il allait vraiment partir (il parle des démarches administratives par exemple ou de l'achat du billet) alors que la conversation avec sa mère montre que ce n'est pas le cas. On comprend par ailleurs qu'il connaît déjà l'avis de sa mère sur le sujet :

[462.27 s] MER: c'est pourquoi moi- moi je m'évertue à te faire comprendre/
[466.00 s] que malgré ton ambition pour le- pour le foot/ +
[469.58 s] j'en ai aucun souci/ je n'ai rien cont'
[472.79 s] mais moi ma priorité c'est l'éducation/

Il n'a clairement pas le dernier mot avec sa mère, c'est elle qui décide alors que dans la conversation avec sa copine, il se présente comme ayant le dernier mot face à sa mère puisqu'il s'en ira malgré ses réticences. Dans la discussion avec Amélie, celle-ci lui demande :

[266.38 s] AME: mais pourquoi tu fais pas ce que ta 'aman te dit/ genre finir tes études/
++

Ainsi, *sipa quelle affaire* apparaît non seulement comme la reprise du discours immédiat de la mère « on arrive pas à écrire on arrive pas à parler » mais aussi comme porteur de tous les contre-arguments perçus par Anthony du discours de sa mère de façon plus générale.

Signalons que le sujet apparaît presque comme un jeu entre les deux, on imagine que si ça dure aussi longtemps c'est qu'Anthony tente d'avoir sa mère à l'usure. Par ailleurs, la mère ne lui donne pas d'avis catégorique et tout en essayant de le faire changer d'avis, elle le fait espérer (certainement une stratégie pour laisser passer le temps et qu'il termine ses études sans se froisser avec lui) :

[58.85 s] ANT: demain i' faut partir regarder les trucs passeport=
[61.27 s] MER: =demain l'école\ la *semenn prosenn* l'Angleterre\ demain-

¹⁵³ Le thème du football revient très souvent chez les garçons de notre enregistrement, beaucoup d'entre eux rêvent d'une carrière à l'étranger.

=demain y a école\ on verra la semaine prochaine pour l'Angleterre\
 demain pour le moment/ l'école demain pour le moment/ demain y a
 école

Nous pouvons aussi imaginer ici que les deux interlocuteurs prennent à parti l'enregistreur. Chacun présentant tour à tour leurs arguments.

On a là encore un effet de mise en scène important comme dans la conversation entre Aurélien et Valérian.

4. Usages particuliers

Anthony, 17 ans, est le locuteur chez qui apparaissent des formes particulières de *sipa*. Anthony explique que le français n'est pas sa première langue mais qu'il aime l'utiliser chez lui pour s'entraîner. Des formes mixtes sont présentes chez lui qu'on ne retrouve pas ailleurs : hésitations, reformulations dans des passages plus français ou parfois usages français qui paraissent décalés¹⁵⁴. Ces usages auraient peut-être suscité moins d'intérêt chez quelqu'un d'autre mais chez Anthony, cela participe d'un tout qui donne un ton particulier à sa façon de parler, particulièrement dans les passages à dominante française, leur conférant une impression d'interlangue. Dans ses conversations, *sipa kwa* apparaît uniquement dans des passages à dominante française et *sipa ki* dans des passages à dominante créole. Alors que chez les autres locuteurs, même si *sipa kwa* n'apparaît que dans des passages à dominante française, *sipa ki*, quant à lui, se retrouve dans les deux.

Apparaissent en outre chez lui d'autres usages avec *sipa* que nous ne retrouvons pas ailleurs :

Enr4 : Anthony et sa mère

[293.91 s] ANT: ouais/ +

[295.30 s] tu n'as qu'à soulever bann/ comment on dit ça/ bann drin-la la
 tu n'as qu'à soulever les/comment on dit ça/ les drains-là
 bann chose-la la/
 les trucs-là

[300.51 s] MER: hm

[301.06 s] ANT: tu descends par enn ti leskalie/ + après tu pars/ +

¹⁵⁴ Anthony utilise par exemple *quoi* en ponctuant du discours qui lui vaut des moqueries de sa copine (voir p.120) ou fait usage de l'expression « *tu piges* » qui paraît décalée pour un jeune Mauricien.

tu descends par un petit escalier/ + après t'avances/ +

- [305.57 s] tu peux partir **sipa combien kilomètres sipa où ça/**
 [308.20 s] MER: ouais {be:::
 [308.61 s] ANT: {je crois en-dessous Paris ça +

Anthony parle ici d'un reportage qu'il a vu sur des villes souterraines. *Sipa* apparaît ici devant d'autres interrogatifs que *ki* ou *kwa*, dans un ensemble français dont l'usage rappelle fortement celui de « chais pas » (« Tu peux partir chais pas combien de kilomètres chais pas (jusqu')où »). Si une telle phrase en créole est tout à fait attestée :

- *To kapav al sipa komie kilomet sipa kotsa sa*

sipa dans cette position, dans un contexte immédiat français, devant ce type d'interrogatifs n'est pas attesté.

Même s'il y a deux *sipa*, ils ne sont pas en fonction de coordination, il faut les interpréter comme deux parties séparées (*sipa combien kilomètres / sipa où ça*). Ils apparaissent en introducteurs mais ne présentent pas de listes de propositions sinon des interrogations indirectes qui marquent l'évaluation du locuteur face au contenu de son discours : il ne pourrait même pas proposer une taille approximative des villes souterraines tellement elles sont grandes¹⁵⁵. Je pense qu'on a ici une forme qui permet de retrouver l'origine française du terme *sipa* qu'il serait intéressant de creuser par ailleurs.

Je signale par ailleurs l'usage d'Anthony de *sipa quelle affaire* en particule d'extension.

- [572.28 s] ANT: mais\ + seulement je suis en train d'dire ça be/ +
 [575.77 s] c'est comme ça même pour eux parce que j'ai remarqué/
 [579.32 s] si tu regardes bien là tous les foo- la plupart des footballeurs\ ++
 [583.59 s] c'est pas qu'ils ne savent pas parler **sipa quelle affaire**

Là encore, nous pouvons faire un parallèle ici entre *sipa quelle affaire* et *ou quoi / ou je ne sais quoi*. Ici, Anthony essaie de convaincre sa mère de le laisser aller en Angleterre pour faire du football. *Sipa quelle affaire* marque là une forme de polyphonie, il ne s'agit pas du discours d'Anthony mais il rapporte en fait le discours de sa mère, en tout cas, ce qu'il pense avoir compris du discours de sa mère. Par la même occasion, il marque l'approximation de ce

¹⁵⁵ On voit ainsi en *je ne sais pas* une étymologie possible de *sipa*, à creuser.

discours rapporté. C'est d'ailleurs ainsi que le comprend sa mère puisqu'elle répond :

- [585.92 s] MER: non j'ai pas dit ça hein/=
- [586.68 s] ANT: =ouais c'est pas qu'ils
- [588.08 s] MER: c'est- f-j- j- j'ai pas voulu
- [588.41 s] ANT: {qui ont pas d'éducation
- [589.74 s] MER: j'ai pas voulu {généraliser hein je- je ne généralise pas\

Elle rectifie ainsi ce qu'Anthony a compris de son discours.

Sipa quelle affaire se retrouve uniquement chez Anthony et Darren. Ceux locuteurs parlent principalement créole en dehors de leurs conversations où Darren emploie principalement le français et Anthony un mélange des deux. *Sipa quelle affaire* apparaît dans leurs discours lors de passages à dominante française.

On retiendra pour les emplois de *sipa*, *sipa ki* et *sipa quoi*, l'effet de mise en scène du discours et les jeux sur l'engagement qui marquent les rapprochements et éloignements. Ils apparaissent en effet comme **des mots outils typiques du parler des jeunes du corpus**¹⁵⁶. Je les envisage comme appartenant à un ensemble de caractéristiques propres au groupe des 9. Nous verrons dans le chapitre 7 si cette hypothèse peut être vérifiée.

¹⁵⁶ Non pas qu'il n'est pas utilisé par d'autres que des jeunes mais nous verrons qu'il entre dans un ensemble qui, par une accumulation de phénomènes, peut sembler caractéristique de certains jeunes.

Chapitre 6 : *Koumsa /comme ça ; koumadir / on dirait / ondire ; komsidire / comme si*

L'ensemble que je présenterai ici regroupe plusieurs formes dont l'une des fonctions de base est de marquer la comparaison (pour l'ensemble des termes), l'autre fonction est une valeur de modalité épistémique (*koumadir / on dirait / ondire / wadire, komsidire / comme si*). Choisis *a priori* comme partageant les mêmes fonctions discursives, l'analyse révélera des difficultés de catégorisation en tant que *marqueurs discursifs* et des usages différents pour des termes considérés au départ comme équivalents (*comme ça / comme ha / koumsa / koumha*). Je les répartirai en trois groupes différents selon leur proximité phonétique et / ou selon ce qui semble être des formes équivalentes de « langues » différentes. Je montrerai leurs spécificités par la suite :

- 1. *comme ça / koumsa* et les équivalents relâchés *comme ha / koumha*
- 2. *koumadir / on dirait / ondire / wadire* et *wadir*
- 4. *comme si / komsidire*

Le tableau ci-dessous montre le relevé de l'ensemble des occurrences des formes :

TABLEAU 6.1 – Relevé des occurrences de *koumsa / comme ça / koumadir / on dirait et autres*

<i>Termes</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
<i>comme ça / comme ha</i>	71
<i>koumsa / koumha</i>	50
<i>koumadir</i>	184
<i>on dirait</i>	22
<i>wadire / wadir</i>	7
<i>comme si</i>	83
<i>komsidire</i>	5
TOTAL	422

Après une présentation de la distribution, je me focaliserai sur les fonctions puis je présenterai un croisement entre celles-ci et les conversations, facteur le plus pertinent de la variabilité de cet ensemble.

A. Présentation et distribution

Le tableau suivant donnera au lecteur un aperçu des occurrences par locuteurs et par conversations auxquelles je me référerai dans l'analyse. Les chiffres dépassant les 10 occurrences ont été mis en rouge pour plus de clarté. Il s'agit de l'ensemble des occurrences et non uniquement des termes remplissant une fonction de MD.

TABLEAU 6.2 – Répartition de *comme ça / koumsa / comme si / komside / koumadir / on dirait / ondire / wadire* par locuteurs et conversations

Enregistrements	Locuteurs	comme ça / comme ha	koumsa / koumha	comme si	komside	koumadir	on dirait /ondire	wadir / wadire
Enr1 (9 occurrences)	Alexis	2	0	2	0	1	0	0
	Patricia	4	0	0	0	0	0	0
	Anne	0	0	0	0	0	0	0
Enr2 (11 occurrences)	Amélie	1	0	2	0	0	0	0
	Anthony	1	0	4	0	3	0	0
Enr3 (11 occurrences)	Amélie	3	1	5	0	0	0	0
	Mère	1	0	1	0	0	0	0
Enr4 (17 occurrences)	Anthony	6	0	9	0	0	0	0
	Mère	0	0	2	0	0	0	0
	Père	0	0	0	0	0	0	0
Enr5 (28 occurrences)	Aurélien	0	0	0	0	2	19	0
	Mère	5	0	0	0	0	0	0
	Père	0	0	1	0	1	0	0
	Johann	0	0	0	0	0	0	0
Enr6 (59 occurrences)	Aurélien	1	1	0	0	37	0	0
	Valérian	0	0	0	0	7	1	7
	Mère	0	0	0	0	0	0	0
Enr7 (21 occurrences)	Coralie	1	0	6	0	0	0	0
	Darren	4	0	8	0	2	0	0
Enr8 (2 occurrences)	Coralie	1	0	1	0	0	0	0
	Mère	0	0	0	0	0	0	0
Enr9	Coralie	0	0	20	0	0	0	0

Enregistrements	Locuteurs	comme ça / comme ha	koumsa / koumha	comme si	komsidire	koumadir	on dirait / ondire	wadir / wadire
(23 occurrences)	Père	2	0	0	0	0	1	0
Enr10	Dorian	0	2	0	0	16	0	0
(45 occurrences)	Charlotte	2	0	11	3	1	1	0
	Macy	1	0	0	0	1	0	0
	Fabio	0	2	0	0	2	0	0
	Nicolas	2	0	0	0	1	0	0
Enr11	Dorian	1	8	1	0	12	0	0
(61 occurrences)	Christophe	0	4	0	0	5	0	0
	Jean	3	5	2	0	12	0	0
	Jordy	2	3	2	0	6	0	0
Enr12	Ethan	0	0	0	0	48	0	0
(63 occurrences)	Mère	0	6	1	0	8	0	0
Enr13	Ethan	0	4	0	0	5	0	0
(21 occurrences)	William	0	4	0	0	8	0	0
Enr14	Stéphanie	15	1	8	2	1	0	0
(42 occurrences)	Amélie	13	0	1	0	0	0	0
Enr15	Stéphanie	0	0	0	0	0	0	0
(0 occurrences)	Père	0	0	0	0	0	0	0
Enr16	Tarik	0	2	1	0	1	0	0
(9 occurrences)	Farah	0	2	0	0	3	0	0

Une analyse de la co-occurrence (ou *collocation* ou *clusters/N-Gram*) de *comme* sous AntConc (tableau ci-dessous), avec un cluster comprenant 2 termes, le terme recherché situé à gauche confirme l'emploi fréquent des combinaisons choisies pour l'analyse. *Comme si*, *comme ça*, et *comme ha*, apparaissent en tête avec 154 occurrences (sur un ensemble de 225). *Comme ça* et *comme ha* regroupent à eux deux 69 occurrences (moins que *comme si* qui apparaît 81 fois) :

TABLEAU 6.3 – Co-occurrence comme

Cluster	Fréquence	Nombre de fichiers
<i>comme si</i>	83	10
<i>comme ça</i>	46	12
<i>comme ha</i>	25	5
<i>comme + autre</i>	71	-

1. *Koumsa / koumha ; comme ça / comme ha*

a. Prononciation

[kɔmsa] et [kumsa] connaissent des formes relâchées où [s] devient [h]. Le même relâchement est présent dans des énoncés plus français comme plus créoles. Cette prononciation n'apparaît pas dans la conversation entre Tarik et Farah, conversation considérée comme surveillée, ni chez les parents hormis chez la mère d'Ethan qui déclare ne parler que créole. La mère d'Ethan utilise ainsi quelques francisations mais aussi des formes associées au créole relâché (comme *be*). Les formes créoles qu'elle utilise sont employées par les jeunes dans leurs parlars mélangés.

Une étude longitudinale montrerait si ces formes sont abandonnées à la fin de l'adolescence comme le suggère par exemple le passage de l'Enr11 où Christophe (20 ans) s'étonne que son cousin de Dorian (16 ans), quelques années plus jeune que lui, prononce « *ha* » et précise que lui dit « *sa* ».

b. Répartition selon les langues et les locuteurs

Koumsa / koumha apparaissent comme créoles face à *comme ça / comme ha*.

Koumsa / koumha sont employés dans des contextes principalement créoles (peu ou pas d'alternance, peu ou pas d'hybridité). *Koumha* n'apparaît qu'une fois dans une intervention où il introduit un DR¹⁵⁷ en français (chez Aurélien – Enr6).

Seule une occurrence de *koumha* apparaît dans une conversation principalement française, chez Amélie dans sa conversation principalement française, avec sa mère :

Enr3 : Amélie et sa mère

[589.79 s] après toi\ quand tu fais exercices\

[592.22 s] hm

[592.77 s] (en riant légèrement - StylPar) *ki sa bann lexersis-la ha* +

qu'est-ce que c'est que ces exercices\ +

[595.36 s] MER: *fatige/ ki*\

c'est fatigant/ et alors\

¹⁵⁷ Je reviendrai sur cette fonction d'amorce au discours rapporté par la suite.

- [596.45 s] AME: (en riant légèrement - StylPar) *ki meg- kouma ou pou megri **koumha***
 qu'est-ce que maig- comment vous allez maigrir comme ça
- [598.64 s] (2.10)
- [600.74 s] (StylPar) *nek zis dans danse/ ++*
 que juste danser

Notons qu'ici, *koumha* apparaît dans une stylisation parodique de la part d'Amélie qui se moque du sport que pratique sa mère. La stylisation apparaît par le changement de langue, l'objectif de ce changement : se moquer sous la forme d'un acte de langage de reproche, accompagné d'un léger rire et d'un changement d'intonation. Je rappelle que ce type de stylisation est souvent adopté dans les reproches sous forme de moquerie, pour imiter les adultes. J'attire aussi l'attention sur le vouvoiement employé dans l'énoncé « ou », dont la traduction « vous » n'est pas à confondre avec « zot » qui correspond à la troisième personne du pluriel. Ce vouvoiement apparaît aussi comme caractéristique de ce type de stylisation.

Koumha est ici associé au créole et de façon générale, on peut l'associer à un parler relâché. Il n'apparaît pas dans la conversation entre Tarik et Farah (Enr16), ni chez aucun parent, à part chez la mère d'Ethan qui déclare ne parler que créole. Ces personnes emploient pourtant *koumsa*.

Koumsa et *koumha* peuvent se retrouver dans une même conversation.

Hormis deux occurrences de *comme ça* dans des énoncés créoles pouvant être considérés comme des lapsus¹⁵⁸, *comme ça* et *comme ha* apparaissent principalement dans des énoncés en français (conversations principalement françaises ou avec formes hybrides). Cependant, dans sa fonction d'introducteur au DR *comme ha* peut être suivi d'un DR en créole.

On a alors le schéma suivant :

<i>Vb introducteur</i>	+	<i>MD</i>	+	<i>DR</i>
<i>français</i>		<i>comme ha</i>		<i>créole</i>

Dans une séquence de l'Enr14, Amélie raconte à Stéphanie sa discussion avec une fille suite à un malentendu la concernant (la fille reproche à Stéphanie de ne pas l'avoir saluée et d'avoir salué des personnes présentes avec elle à ce moment-là). Elle cite alors la fille en créole, mais le reste de l'énoncé est en français. Elle emploie *comme ha* comme particule d'amorce :

¹⁵⁸ J'avais d'abord choisi de transcrire ces occurrences « *koumsa* » mais après l'analyse les présentant comme des lapsus, j'ai opté pour « *comme ça* ».

[1851.19 s] AME: elle me dit **comme ha** (DR) *mo konn li avan Gaë- li konn mwa avan
Gaël li fer Gaël bye bye*]

je l'ai connue avant Gaë- elle m'a connue avant Gaël

elle fait salut à Gaël]

Comme ha, contrairement à *comme ça* ou à *koumsa / koumha* n'apparaît chez aucun adulte mais chez des jeunes ayant une façon de parler mélangée (Amélie, Stéphanie, Alexis).

On retrouve ce relâchement du [s] en [h] dans [sa] démonstratif que ce soit en français ou créole chez les jeunes, cependant, s'il est présent chez des adultes, il l'est principalement en créole (comme chez la mère d'Ethan) et non en français. Il apparaît ainsi comme un transfert dans *comme ha* qui devient une caractéristique jeune et surtout chez des francophones qui ont un parler fortement mélangé.

Ainsi, contrairement à *be / ben*, les MD suivants, en particules d'amorce du DR, sont fortement dépendants de la dominance linguistique des énoncés dans lesquels sont enchâssés les DR, on n'observera donc pas les schémas suivants :

<i>*Vb introducteur</i>	+	<i>MD</i>	+	<i>DR</i>
<i>français</i>		<i>koumsa / koumha</i>		<i>français</i>

<i>*Vb introducteur</i>	+	<i>MD</i>	+	<i>DR</i>
<i>créole</i>		<i>comme ça / comme ha</i>		<i>créole</i>

Mais uniquement :

<i>Vb introducteur</i>	+	<i>MD</i>	+	<i>DR</i>
<i>créole</i>		<i>koumsa / koumha</i>		<i>français ou créole</i>

<i>Vb introducteur</i>	+	<i>MD</i>	+	<i>DR</i>
<i>français</i>		<i>comme ça / comme ha</i>		<i>français ou créole</i>

L'observation est identique pour les cas où ils n'agissent pas comme introducteurs au DR.

2. Koumadir

a. Prononciation

Koumadir connaît un affaiblissement du [d] lié notamment à la rapidité du débit et un relâchement de la prononciation. *Koumandir* est considéré dans le dictionnaire comme une variante de *koumadir*, il n'apparaît qu'une fois, chez Farah (Enr16) qui utilise aussi *koumadir*. J'ai choisi d'adapter leur orthographe pour la transcription mais aucune différence discursive n'étant perçue entre ces trois formes, j'utiliserai *koumadir* (forme la plus employée) pour désigner l'ensemble.

b. Distribution

Koumadir est nettement plus présent chez les garçons que chez les filles (169 occurrences chez les garçons contre 15 chez les filles). Il est particulièrement présent chez des jeunes déclarant utiliser principalement le créole : Aurélien, Dorian et Ethan.

Le nombre d'occurrences est en revanche faible chez les parents (9 occurrences). Néanmoins, on peut difficilement avancer qu'il s'agit d'un ensemble typiquement jeune puisque 92 des occurrences sont employées par deux jeunes ou masculins uniquement : Aurélien et Ethan.

Il n'apparaît ainsi pas chez les locuteurs qui emploient pourtant de nombreux autres MD comme Coralie ou Stéphanie.

3. *On dirait / ondire / wadir / wadire*

Je me suis conformée à l'orthographe du dictionnaire pour « *ondire* » qui apparaît pourtant une seule fois dans un contexte créole. Le reste, apparaissant dans un contexte français a été transcrit « *on dirait* ».

On dirait / ondire sont majoritairement employés par Aurélien, dans sa conversation avec ses parents. Uniquement 3 des 22 occurrences sont employées par d'autres personnes. Une analyse de la fonction montrera qu'ils servent à la modalisation du discours dans une situation où Aurélien questionne ses parents sur l'enseignement du créole à Maurice. Ainsi, si on peut émettre l'hypothèse d'une variation idiolectale, on ne peut ignorer la situation de la communication et surtout le thème abordé, on retrouve d'ailleurs aussi beaucoup de *koumadir*

chez lui qui lui servent à la même chose.

Wadir / wadire n'apparaissent que 6 fois chez un même locuteur : Valérian. Il a parfois été compliqué de distinguer *wadir* de *koumadir* et *wadire* de *ondire / on dirait*. Il y a certainement là un cas d'hybridation phonétique à explorer.

4. *Komsidire / comme si*

Komsidire n'est employé que 5 fois, 2 fois chez Stéphanie et 3 fois chez Charlotte. Malgré sa faible présence, il apparaît aussi bien en français qu'en créole, chez des locutrices qui, même si leurs conversations sont principalement en français, mélangent beaucoup les deux langues, et chez qui on retrouve des formes de MD pouvant être considérées comme créoles (*lerla, sipa ki*, etc.) dans des énoncés à dominante française.

[kɔmsidire] apparaît comme un hybride entre *comme si* et *comme qui dirait* (d'ailleurs présenté comme traduction française dans le dictionnaire). Je l'ai d'abord transcrit *comme si dirait*, avant de me conformer à son orthographe mauricienne.

Comme si est surtout employé dans des contextes français hormis 2 occurrences sur 83 qui sont employées par Tarik et la mère d'Ethan. 2 occurrences de [kɔmsi] apparaissent aussi dans des ensembles créoles, alors qu'il ne s'agit pas cette fois-ci de lapsus, je les ai quand même transcrits « comme si », considérant qu'ils correspondaient à des termes francisés formels.

Komsi me paraît cependant tout à fait justifiable même si cette forme n'apparaît pas dans le dictionnaire.

5. Limites d'une association aux langues et aux locuteurs

Contrairement aux termes analysés dans les autres chapitres, les termes analysés ici sont plutôt répartis selon les langues du contexte dans lequel ils sont employés hormis quelques formes qui apparaissent çà et là dans les deux contextes. Certains termes sont employés uniquement en contexte créole et d'autres, français, exclusivement par des filles ou des garçons, jeunes ou vieux.

TABLEAU 6.4 – Répartition des occurrences selon les langues, l'âge et les locuteurs

	<i>créole</i>	<i>français</i>	<i>adultes</i>	<i>jeunes filles</i>	<i>garçons</i>
<i>koumadir</i>	X		X	X	X
<i>comme ça</i>		X	X	X	X
<i>comme ha</i>		X		X	
<i>koumsa</i>	X			X	X
<i>koumha</i>	X		X	X	X
<i>on dirait / ondire</i>	X	X	X	X	X
<i>comme si</i>		X	X	X	X
<i>komsidire</i>	X	X		X	X
<i>wadir / wadire</i>	X			X	X

Ce tableau concerne ce que je relève dans mon corpus et n'est pas représentatif, je le rappelle. Un terme comme *koumadir* a plus de chance d'apparaître chez les garçons dans le corpus puisqu'ils emploient majoritairement le créole. Par contre, par exemple, si *comme si* et *comme ça* sont employés par filles et garçons, *comme ha* n'apparaît que chez les filles et pourrait constituer une caractéristique de parler de jeunes filles en milieu urbain, au même titre que *komsidire*, parlé fortement hybride.

Ainsi, les termes qui n'apparaissent pas dans certaines conversations ou chez certains locuteurs sont remplacés par d'autres.

Cette analyse met en lumière les termes pouvant passer d'un ensemble à un autre sans que ce ne soit possible pour d'autres :

- *Koumadir* n'apparaît pas dans des énoncés français, hormis chez Alexis et Anthony, dont le parler connaît des formes non attestées ailleurs et pouvant être attribuées à une maîtrise moyenne du français (ou *interlangue*) ;
- *Comme ça* apparaît dans des énoncés exclusivement français alors que *comme ha* est associé dans les interventions/énoncés à d'autres marques pouvant être considérées créoles ou hybrides « *be* », « *lerla* » ou « *sipa kwa* », qui apparaissent comme caractéristiques des jeunes filles parlant un français hybride ;
- *Koumsa* et *koumha* apparaissent exclusivement dans des contextes créoles ;
- *Komsidire* n'apparaît que très peu mais semble aussi caractéristique des jeunes filles parlant un français hybride ;

- *Comme si* apparaît en français mais aussi dans deux contextes créoles qui permettent l'hypothèse d'une forme de créole acrolectale.

B. Valeurs énonciatives des fonctions « de base »

1. Quelques études sur les connecteurs de comparaison

Tous ces termes ont comme fonction de base l'expression de la comparaison, et plus précisément, pour reprendre l'expression de C. Fuchs, la *comparaison similitive*, basée sur la *ressemblance* :

« La comparaison similitive, fondée sur la ressemblance, consiste (conformément à l'étymologie de ce terme) à déclarer l'entité comparée semblable au standard – c'est-à-dire à les rapprocher par le biais d'une propriété commune (non nécessairement explicité), qui justifie leur ressemblance. » (Fuchs, 2014 : 133)

L'emploi des termes de comparaison en tant que *petits mots*, *marqueurs pragmatiques*, *particules énonciatives* est connu, en témoignent les études (surtout anglophones) portant notamment sur *like* (Romaine & Lange, 1991 ; Andersen, 2000 et 2001 ; Tagliamonte, 2005 ; Collin, 2010) ainsi que des locutions construites avec *like*, comme « *stuff like that* » (Cheshire, 2007 ; Dines, 1980). En français, *comme* semble surtout être un MD pertinent dans des variétés régionales, on peut se référer par exemple à l'étude de G. Chevalier (2001) dans laquelle elle émet l'hypothèse de l'abandon de *comme* à la fin de l'adolescence au profit de *genre* chez des jeunes Acadiens au sud-est du Nouveau-Brunswick. G. Dostie (1995) le met en rapport avec *genre* et aussi *style*, en français québécois, dans leurs emplois postposés. Ils servent alors à marquer une approximation, une atténuation et à introduire un exemple. Elle note qu'ils conservent une valeur générale de ressemblance.

Leurs valeurs discursives se rapprochent aussi de *genre* ou de *style* dans mon corpus. Cependant, contrairement à l'étude de G. Chevalier (2001) ou à G. Dostie (1995), *comme* n'apparaît pas tout seul dans mon corpus en tant que MD, il sera toujours suivi du démonstratif « ça ». G. Dostie relève en effet un emploi répandu de *comme* postposé en français québécois, pouvant donc conclure un énoncé. Les formes présentées apparaissent tel que présenté dans cette position.

Lorsqu'ils remplissent une fonction de connecteurs comparatifs, ces petits mots n'entrent pas dans la majorité des définitions des *marqueurs discursifs*. En effet, les chercheurs s'accordent généralement à dire que leur suppression ne doit pas entraîner d'agrammaticalité, qu'ils sont donc extrasyntaxiques et n'entrent pas dans une structure argumentale (voir G. Dostie et C. D. Pusch, 2007).

Dans un énoncé comme le suivant, *comme ça* ne remplit aucune de ces caractéristiques :

Enr3 : Amélie et sa mère

[370.84 s] MER: j'pense tous les enfants sont **comme ça**

Ici, *comme ça* est employé en tant que comparatif (connecteur comparatif + démonstratif anaphorique qui fait référence à un élément du cotexte) et n'apparaît pas comme un MD, il entre en outre dans une structure argumentale.

Par contre, comme le souligne A. Rodríguez Somolinos (2011), dans sa présentation des *marqueurs du discours* du numéro de *Langages*, 4 ans après le numéro sur les *marqueurs discursifs* de G. Dostie et C. D. Pusch dans *Langue française* :

« Il faut distinguer, à l'intérieur de la classe des marqueurs du discours, des expressions ayant des degrés d'intégration syntaxique très différents : les connecteurs, qui sont intégrés dans un énoncé, mais aussi les expressions fonctionnant au niveau de la gestion des interactions, qui sont extérieures à la structure de l'énoncé. »

A. Rodríguez Somolinos inclut les connecteurs dans sa présentation, adoptant ainsi le cadre d'une théorie de l'argumentation (voir notamment les travaux de J.-C. Anscombe et O. Ducrot).

J'aborderai l'ensemble des occurrences comme dans les chapitres précédents en présentant néanmoins leurs spécificités discursives. J'emploierai cependant le terme « MD » uniquement pour les formes extrasyntaxiques et « connecteur » lorsque leur suppression entraîne une agrammaticalité.

2. Fonctions comparatives de l'ensemble analysé

Si tous les termes peuvent servir en tant que connecteurs de comparaison similitive, cette fonction est principalement couverte par *koumsa / comme ça*¹⁵⁹. Cette fonction de comparaison est celle qui apparaît le moins dans le corpus contrairement aux valeurs discursives.

¹⁵⁹ Et *comme ha / koumha* que j'éviterai de répéter ici.

En français, *comme ça* est constitué de deux termes séparés : *comme*, pouvant traditionnellement être conjonction ou adverbe¹⁶⁰ et *ça*, démonstratif. *Koumsa* en créole mauricien est constitué d'un seul terme et est considéré comme adverbe ou adjectif¹⁶¹.

Les auteurs du *Diksoner Morisien* présentent deux termes avec des fonctions syntaxiques différentes, adverbe (adv) et adjectif (az) :

KOUMSA¹ [kumsa] adv. Servi pou montre similarite ant de kiksoz, ouswa pou montre fason fer enn travay ouswa pou dekrir leta enn kiksoz, enn sitiason. *Depi ki li'nn retourne depi lekol, li'nn rest koumsa mem*¹⁶². • Fr. *comme ceci, comme ça, ainsi* ; Ang. *like this/that*.

KOUMSA² [kumsa] az. Ki dan sa fason la. *Tou sa ledikasion to ena la to pe koz enn koze koumsa*¹⁶³. • Fr. *comme ceci, comme cela* ; Ang. *like this/that*.

La différence entre *koumsa* et *comme ça* est la présence du morphème démonstratif séparé dans *comme ça*. *Koum* n'apparaît pas comme morphème isolé, rien ne peut commuter avec *sa*¹⁶⁴. Néanmoins, *sa* peut apparaître seul et avoir une fonction démonstrative :

Mo'nn aste sa gramatin.

J'ai acheté ça ce matin.

Sa de *koumsa* garde sa valeur démonstrative comme le *ça* du français et peut ainsi être déictique (et faire référence à un objet du contexte extratextuel) ou anaphorique (et faire référence à un élément du cotexte). Dans l'extrait suivant par exemple, *koumsa* fait référence à la situation calme de Rodrigues¹⁶⁵ d'il y a six ans :

Enr12 : Ethan (19 ans) et sa mère

[703.60 s] ETH: *Rodrig {si pe gagn ha bann mem problem/=*

¹⁶⁰ Voir notamment l'article de M. Pierrard (2002) qui explique de quelle façon *comme* voit des attributions grammaticales différentes (adverbe, conjonction, préposition).

¹⁶¹ Une troisième fonction d'*interjection* est présentée dans le dictionnaire mais nous ne retrouvons pas cet usage dans notre corpus.

KOUMSA ! [kumsa] int. Servi pou indik letonnman ek sirpriz enn dimounn. *Ki, koumsa! Extra sa!* • Fr. *vraiment !, ah bon !* ; Ang. *really !*. (Carpooran, 2009)

¹⁶² « Sert à montrer la similarité entre deux choses ou à montrer la façon de faire un travail ou pour décrire l'état d'une chose, d'une situation. *Depuis qu'il est rentré de l'école, il est resté ainsi.* »

¹⁶³ « De cette façon. *Toute cette éducation reçue et tu racontes ce genre de choses.* »

On peut tout de suite repérer dans cet exemple une valeur de modalisation axiologique péjorative, fonction que l'on retrouvera dans mon corpus. L'énonciateur donne ici une évaluation négative grâce à ce MD.

¹⁶⁴ C'est peut-être ce qui a conduit à adopter une orthographe en un seul mot.

¹⁶⁵ Petite île de L'océan Indien appartenant à la République de Maurice.

- Rodrigues {aussi rencontre les mêmes problèmes/=
- [703.79 s] MER: {wi/
 {oui/
- [704.57 s] =be li pe gagn mem problem// +
 =ben il rencontre les mêmes problèmes// +
- [706.38 s] e vre'em soudanman t- kan nou p- pa ti al e:: Rodrig to rapel- inn gagn
 enn s- to 'le six ans de cela//
 et c'est vrai soudainement t- quand on est p- on était pas allés et:: à Rodrigues tu te
 souviens- ça fait environ s- tu veux six ans de cela//
- [710.38 s] ETH: mwe/
 mouais/
- [710.79 s] MER: vre'em/ trankilite kan to ti panse Moris ti **koumsa** avan// +
 c'est vrai/ la tranquillité quand tu penses que Maurice était comme ça avant// +

L'équivalent de *comme* en créole sans valeur démonstrative est « *kouma* ». La présence de ce *sa* démonstratif empêche la position de *koumsa* devant un groupe nominal, contrairement aux autres termes de ce chapitre qui peuvent commuter avec *kouma* devant un groupe nominal, dans la fonction de comparaison.

Dans l'extrait suivant, *koumadir* et *kouma* sont employés dans un contexte syntaxique identique pour une métaphore :

Enr11 : Jean

- [1328.74 s] JEA: euh::: sa (se râcle la gorge) + enn garson li **kouma'ir** enn glob\ to al- to
 pez take/ li alime/ (inspire) {to t- to pez take li tegn\
 un garçon il est comme une ampoule\ tu al- t'appuie sur l'interrupteur/ il s'allume/ tu t- t'appuies sur
 l'interrupteur il s'éteint
- (...)
- [1336.25 s] JEA: {tandi ki enn tifi/ 'i **kouma** enn karo::/ kouman to alim li 'i tarde pou alime/
 me kouma li alime\ li res SO\ kouma to tegn li 'i res so 'em/ {res so pou
 enn- pou lontan\
 tandis qu'une fille/ elle est comme un fer à repasser::/ quand tu l'allumes elle tarde à s'allumer\ elle
 reste chaude\ quand tu l'éteins elle reste chaude/ reste chaude pendant un- pendant longtemps

La fonction « de base » de *koumsa* / *comme ça* est ainsi d'indiquer une comparaison entre un

élément comparé et *sa / ça*, *sa / ça* représentant l'élément auquel on compare. Cette différence avec les autres termes aura une incidence sur sa position en tant que MD.

Koumsa / comme ça se distinguent du reste des termes de ce chapitre en ce qu'ils ne servent pas pour la modalité épistémique.

3. La modalisation axiologique

Si la comparaison est en soi subjective puisqu'elle met en rapport deux objets que l'énonciateur considère comme similaires, elle peut être plus ou moins subjective et peut servir à émettre un jugement sur l'objet comparé. On est alors face à un procédé d'axiologisation (Kerbrat-Orecchioni, 2009). Bien qu'ils ne correspondent pas à la définition de MD dans cette position, ils présentent quand même une valeur énonciative.

a. La comparaison comme modalisation axiologique

Dans leur fonction de base, l'objet auquel on compare est énoncé (et non remplacé par un déictique) :

Enr6 – [224.18 s] AUR: *e/ sa soulie la li **koumadir** enn soulie granper*
eh/ ces chaussures sont comme des chaussures de grand-père

On remarque ici par exemple que la comparaison introduite par *koumadir* a une valeur de modalisation axiologique péjorative (la plus fréquente dans le corpus) : il donne ici son avis subjectif, dévalorisant, sur ses propres chaussures (Valérian essaie d'ailleurs par la suite de le rassurer en lui disant qu'il ne pensait pas ainsi).

b. L'expression de l'intensité comme modalisation axiologique

L'expression de l'intensité n'apparaît qu'avec *comme ça/koumsa* et présente à chaque fois une valeur axiologique. Nous retrouvons ici *comme ça/koumsa* qui marque un degré d'intensité (élevé). Ici, Coralie (Enr7) explique que malgré le mauvais caractère de Darren, elle¹⁶⁶ l'aime quand même.

¹⁶⁶ Nous avons ici une mise en scène énonciative où elle = je.

Enr7 : [1297.50 s] justement pour rester avec un boug macho **comme ça** je crois

type

qu'elle t'aime hein/

Comme ça peut ici être remplacé par « à ce point-là » ou « aussi » et porte sur le trait de caractère « macho ».

Dans l'extrait suivant, Aurélien et Valérien (Enr6) regarde des photos sur Facebook :

[1791.69 s] AUR: *kot so 'ama*

où est sa mère ?

[1793.57 s] VAL: (XXX)

[1795.58 s] AUR: *e so 'ama kouma meg **koumha***

eh comment ça se fait que sa mère est maigre à ce point-là/

Cet exemple présente le même usage de *koumha* (*koumsa*) avec une allusion à l'intensité.

Ces occurrences, en plus d'être déictiques, ont une valeur modale car elles marquent la subjectivité de l'énonciateur : les personnes sur lesquelles portent leur jugement sont « maigre » ou « macho » selon des critères personnels. En outre, nous pouvons même ajouter qu'elles confèrent une valeur d'axiologisation aux énoncés : péjorative pour l'extrait de Coralie et Darren, méliorative pour celui d'Aurélien. Le contexte se révèle très important puisque l'une des interventions qui suit nous permet de saisir la valeur méliorative de l'intervention d'Aurélien. Lorsque nous aurions pu penser qu'il la trouvait « trop » maigre et qu'il pouvait s'agir d'une axiologisation péjorative, il dit :

[1803.41 s] *e/ so 'ama pa mal **ta***

eh/ elle est pas mal sa mère (terme d'adresse)

Nous voyons avec ces exemples comment la frontière entre déictiques et marqueurs d'intensité n'est pas clairement identifiable.

c. La modalité épistémique

La modalité épistémique correspond à la modalisation chez C. Kerbrat-Orecchioni (2009). C'est-à-dire que l'énonciateur émet un commentaire réflexif sur un énoncé concernant la valeur de vérité de celui-ci. La modalisation apparaît ainsi comme un « dédoublement énonciatif » qui témoigne de la position de l'énonciateur face à son énoncé (Vion, 2004 : 103). La modalité épistémique avec des termes utilisés autrement pour la comparaison mobilise les mêmes opérations mentales puisque que l'on se base sur des indices de situations similaires à partir de

quelque chose que l'on connaît de notre propre expérience. Cette fonction correspond à « il semble que » ou « on dirait que » :

Enr7 : [19.34 s] COR: ouais:- ouais mais chuis partie voir là\ +++
 [23.00 s] chuis partie voir be::: + **comme si** la pâte n'avait pas trop bien cuit/

Ici Coralie donne son impression subjective sur les lasagnes qu'elle est en train de cuisiner.

La présence du démonstratif *sa / ça* empêche là encore *koumsa / comme ça* de remplir cette fonction.

Dans le corpus, cette fonction n'apparaît pas non plus avec « *on dirait / ondire* », « *komsidire* » « *wadire / wadir* ».

C. Fonctions discursives

1. Discours rapporté

a. Particule d'amorce

G. Chevalier considère qu'en français du Nouveau-Brunswick, *comme* marquant le discours rapporté est un emploi épilinguistique servant à indiquer **l'approximation** des paroles rapportées (Chevalier, 2001 : 21). Considérant que *comme* indique la comparaison et donc une similitude entre un objet comparé et un objet de base, le discours rapporté est en effet notifié comme objet comparé à l'énoncé original.

Dans l'Enr13, Ethan explique à William que le prêtre de l'église qu'ils fréquentent lui a dit qu'il donnait aux jeunes la possibilité de participer plus activement à la vie de l'église :

[850.86 s] ETH: 'inn dir **koumha** s::- li dir mwa **koumha** (DR) li koumans
 il a dit (part d'amorce) s::- il a dit (part. d'amorce) (DR) il commence à
 donn sans dan bann lezot zafer/ lamizik si/] +
 donner des opportunités dans d'autres choses/ pour la musique aussi/] +

On le retrouve aussi avec *comme si* :

Enr7 : [726.13 s] COR: ouais be elle elle m'a dit **comme si**/ (DR) quand vous étiez
 encore ensemble/ tu fréquentais une autre fille/]

Ou avec *koumadir* :

Enr6 : [1622.59 s] AUR: *mo'nn dir koumadir/ (DR) be les tonbe\j sipa ki=*
j'ai dit genre/ (DR) ben laisse tomber\j chais pas quoi=

Ces MD n'apparaissent pas dans le corpus comme des particules d'extension de DR, comme c'est le cas avec *sipa ki* dans le dernier extrait, mais uniquement au début¹⁶⁷.

Contrairement à ce que nous avons pu voir avec *be / ben*, ils interviennent avant le changement de plan énonciatif et ne peuvent être considérés comme appartenant au propos rapporté lui-même. Ils appartiennent au discours citant.

Même lorsqu'il apparaît en tant qu'amorce au discours rapporté, *comme* n'apparaît pas tout seul comme il a pu être observé en québécois :

Enr14 : Amélie
 AME: [1794.31 s] elle me dit *comme ha (DR) depi sa zour la ha to pann larg li ditou\j*
depuis ce jour-là, tu ne l'as pas lâchée du tout\j

G. Chevalier (2001 : 21) relève ce type d'exemple dans son corpus en acadien :

(14) so ma sœur vient icitte pis c'est *comme* : «T'as pas un poste français sur ton chose?» – Non, j'ai dit, je les ai éliminés. (P091F30)

Notons que le verbe introducteur n'est pas « dire » dans cet exemple, une analyse plus poussée des verbes introducteurs en créole est à envisager.

Le discours rapporté indirect peut aussi être introduit par ces marqueurs, ils peuvent alors être suivis d'un pronom relatif. J'y vois un calque des langues avec lesquelles il y a contact : *like* en anglais dans cette position n'est pas accompagné d'un démonstratif et *comme* en acadien apparaît aussi seul¹⁶⁸. En créole mauricien, le démonstratif est compris dans le connecteur et on retrouve ainsi la forme *comme* + démonstratif dans cette position.

Nous avons vu que la fonction d'amorce au DR était particulièrement présent avec *comme ha*.

¹⁶⁷ Contrairement à *be / ben*, ils interviennent avant le changement de plan énonciatif et ne peuvent être considérés comme appartenant au propos rapporté lui-même. Ils sont en ce sens particules d'amorce.

¹⁶⁸ Cependant, G. Chevalier s'étonne de ne pas rencontrer *like* dans son corpus alors qu'elle y trouve d'autres MD empruntés à l'anglais.

b. Le paradoxe de la mise en scène du discours rapporté direct

Le paradoxe présent avec *comme ça* / *comme ha* / *koumsa* et *koumha* concerne le discours rapporté direct¹⁶⁹, grande majorité des DR du corpus. Pour certains auteurs, le discours rapporté direct est présenté comme authentique, étant donné « la volonté d’effacement de locuteur » :

« L'une des caractéristiques les plus souvent rappelées du discours rapporté direct concerne l'impression d'effacement du locuteur vis-à-vis des propos qu'il rapporte. Pour les conceptions traditionnelles, cette prétendue absence du locuteur dans le discours cité direct les conduisait à appréhender ce dernier comme uniquement représentatif de propos antérieurement tenus et à postuler, du même coup, son authenticité. Il est vrai que tout locuteur qui recourt à la stratégie du discours rapporté direct cherche à faire accréditer l'idée que les propos qu'il "rapporte" sont effectivement fidèles à des propos tenus. » (Vion, 2004 [en ligne])

Je souligne ici le passage qui contredit l’usage-même de ce type de particules d’amorce (mais aussi particules d’extension) généralement considérés comme chargeant le DR direct d’une valeur approximative. Une mise en scène des propos rapportés aide en effet à l’effacement du locuteur et leur confère un caractère « authentique ». Celle-ci est marquée par différents indices comme le non ajustement des pronoms personnels, parfois l’imitation (ou la stylisation pas forcément parodique) des personnes citées : intonation, accent, mais aussi l’alternance des codes.

Le locuteur s’engage ainsi, malgré sa mise en scène, dans l’approximation de son DR. Cependant, on peut aussi en conclure qu’il y a quand même des degrés d’approximation. *Comme ça* / *comme ha* / *koumsa* / *kouma* / *koumha*, flanqués du déictique, sont ressentis comme moins approximatifs en particule d’amorce de DR direct qu’un DR direct marqué par ailleurs par une particule d’extension telle que *sipa kwa*.

En tant qu’introducteurs au DR, ces MD marquent une double portée dialogique et modale puisque d’une part, le discours rapporté est par excellence une forme marquée de dialogisme interdiscursif puisqu’il s’agit de reprendre des énoncés déjà énoncés auparavant (Verine, 2005 : 188). Le MD introducteur fait directement le lien entre le locuteur et l’énoncé rapporté, ce

¹⁶⁹ Je me suis interrogée à un moment donné sur la possibilité que ces MD remplacent le pronom subordonnant *que* du français dans « dire que » pour le discours rapporté indirect. On retrouve en effet quelques rares cas où *comme ha* introduit un discours indirect comme dans l’extrait suivant (Enr14) où le pronom « *to* » (« *tu* ») ne réfère pas à la situation d’énonciation originelle mais à celle de la seconde énonciation et correspond donc à Stéphanie, à qui s’adresse Amélie : [1794.31 s] « elle me dit comme ha (DR) *depi sa zour la ha to pann larg li ditou\j* » et pourtant, elle passe au créole dans le DR et se rapproche ainsi d’un DR direct. Cependant, je relève une occurrence où *comme ça* est suivi du *que* dans un énoncé français. L’équivalent « *ki* » de ce subordonnant n’est pas systématique en créole mauricien dans le discours rapporté indirect.

rapport est lui-même marqué par la modalisation puisqu'en en rapportant les paroles d'autrui (ou ses propres paroles), il marque son rapport face aux énoncés rapportés.

2. L'intersubjectivité

La comparaison atteste de la subjectivité de l'énonciateur puisque celui-ci fait allusion à un « objet comparant » que lui rappelle l'objet « comparé » et convoque ainsi ses connaissances personnelles. L'énonciateur en appelle aussi à la connaissance (supposée) partagée avec l'interlocuteur sur l'« objet comparant » auquel il fait allusion, nous avons là une forme d'intersubjectivité.

Dans l'extrait suivant (Enr11), Dorian en appelle aux connaissances partagées entre son cousin et lui :

[680.83 s] CHR: *aksan k'ete*

quoi comme accent\

[682.25 s] DOR: *li koz **kouma'ir** Sara kan koz- kan koz kreol **koumha***

elle parle comme Sarah quand elle parle- quand elle parle créole genre

Dorian construit ici une intersubjectivité en donnant comme exemple Sara, une fille qu'ils connaissent tous les deux. *Kouma'ir* sert à introduire la comparaison qui sert d'exemple et n'est pas *marqueur discursif* selon certaines définitions puisqu'il n'est pas extrasyntaxique. Cependant, cette intersubjectivité est renforcée par la présence du MD *koumha* qui apparaît comme particule d'extension. Sa suppression n'atteint ni la grammaticalité, ni la valeur de vérité de l'énoncé.

L'intersubjectivité marquée par les particules d'extension a été mise en avant par plusieurs chercheurs (Overstreet, 2000 ; Norrby & Winter, 2002 ; Cheshire, 2007 ou encore Ferre, 2009). Cheshire les considère d'ailleurs principalement comme des marqueurs d'intersubjectivité qui permettent aux locuteurs d'indiquer leur solidarité ou les connaissances supposées partagées.

3. L'atténuation

Selon C. Kerbrat-Orecchioni (2008 : 72), qui reprend notamment la théorie des actes de langage et de la *politesse* d'E. Goffman, P. Brown et S. Levinson, les procédés d'atténuation ou d'*adoucissement* servent à ménager la face de l'interlocuteur lors d'actes menaçants. L'adoucissement passe par différents procédés comme les *réparateurs* (excuse et justification),

adoucisseurs, *minimisateurs*, *désarmeurs*, etc. Dans certains cas, les termes analysés agissent comme des éléments importants dans l'atténuation du discours. J'utiliserai *adoucisseur* comme terme générique. Je considère deux versants aux procédés d'atténuation :

- volonté de ménager la *face* du récepteur
- construction d'un *ethos* discursif du locuteur

En effet, l'une des raisons de vouloir ménager la *face* de l'interlocuteur est d'être bien perçu par celui-ci. Si le sentiment de l'interlocuteur importe au locuteur, il n'en reste pas moins qu'il souhaite, par la même occasion, préserver sa propre image face à lui.

En dehors des énoncés dans lesquels les termes présentent une comparaison « de base », la présence des MD peut être justifiée par les actes de langage des interventions. De nombreux cas se laissent appréhender comme marqueurs d'*adoucissement des actes menaçants* pour la face de l'interlocuteur, ils apparaissent ainsi dans des conseils ou dans des argumentations (sur lesquelles je reviendrai).

a. Exemple d'atténuation d'un acte menaçant : le conseil

Le conseil est un enjeu dans le rapport de places au sein de l'interaction puisque la personne qui conseille se place en position d'expert face à l'allocutaire, cet acte peut facilement bouleverser le bon déroulement de l'interaction. Afin d'adoucir son propos et d'éviter de menacer la face de l'interlocuteur en se positionnant explicitement comme expert, le locuteur peut utiliser des *adoucisseurs*.

Dans l'extrait suivant, la mère d'Aurélien explique que sa mère à elle ne pourra pas les accompagner à une de leurs sorties. Aurélien lui suggère de quand même lui en parler. Les MD qui accompagnent ici son discours peuvent être interprétés comme des adoucisseurs du conseil (suggestion) qu'il donne à sa mère.

Enr5 : Aurélien et sa mère

[72.90 s] MER: *mami pa pou ka'av/ kot mami pou vini la semenn la lɪ*

mami ne pourra pas/ d'où mami va venir en semaine là elle\

[75.01 s] (3.08)

[78.09 s] AUR: *me to dir li dir li toujours:: kouma'ir +++*

mais tu lui dis toujours:: genre +++

[82.04 s] *fini dir li lerla kouma'ir si li dir li pa kone sipa ki*

dis-lui et après genre si elle sait pas chais pas quoi

Cette forme d'atténuation apparaît aussi entre amis proches comme dans l'extrait suivant où Valérien tente de conseiller Aurélien sur comment effectuer l'enregistrement de l'enquête avec ses parents :

Enr6: Valérien et Aurélien

[1383.39 s] VAL: *to kone to bizin met li + wadire/ + twa- twa to pa dir nanye twa*
koumadir to pe manze sipa ki/

tu sais tu dois le mettre + genre/ + toi- toi tu dis rien toi genre tu manges chais pas quoi

[1389.40 s] AUR: *we be fode koumadir li- li enn plas kouma'ir pe kapte sipa ki*

oui mais il faut genre qu'il- qu'il soit dans un endroit genre où il capte chais pas quoi

Ces adoucisseurs apparaissent au début d'exemples et sont accompagnés de *sipa ki* qui conclue le type d'exemple. Ils marquent aussi des hésitations. *Wadire* peut aussi marquer une hésitation de la part de Valérien qui chercherait ses mots. Aurélien utilise aussi à son tour *kouma(d)ir* pour répondre à la suggestion de Valérien, toujours dans une valeur d'atténuation mais pour expliquer cette fois-ci pourquoi la suggestion peut être remise en question.

b. Cas paradoxaux

Signalons certains cas où l'atténuation paraît paradoxale parce que le propos atténué met fortement en péril l'image du locuteur :

[47.16 s] AUR: *non li inpe tro:: + kouma pou dir twa/ (X)*

non elle est un peu trop :: + comment te dire/ (X)

[...]

[57.12 s] *li inpe tro koumadir k'arive/*

elle est un peu trop genre¹⁷⁰/

[...]

[61.73 s] AUR: *Zoé\ li inpe tro:: ++ délurée/*

elle est un peu trop:: ++

[66.09 s] VAL: *in/*

[67.15 s] AUR: *li tro koumadir bour derier tou dimounn*

¹⁷⁰ *Koumadir k'arive* apparaît beaucoup chez Aurélien, il peut aussi apparaître tout seul. Je n'ai pas réussi à trouver une traduction satisfaisante.

		genre elle court trop après tout le monde\
[68.72 s]	(2.01)	
[70.73 s]	VAL:	ki to pe rod dir par {dé- qu'est-ce que tu veux dire par }dé-
[71.17 s]	AUR:	{li an dezord tou\ li mari an dezord\ ++ {elle est aussi pas nette\ elle est vachement pas nette\ ++

Dans cet extrait, Aurélien émet une évaluation négative sur une fille de leur école « *bour derier tou dimounn* ». Il s'agit ici d'une axiologisation péjorative, sachant en outre que « *bour* » est une expression considérée comme vulgaire. Cependant, ses propos sont atténués avec des hésitations « *inpe* » [57.12 s], « *koumadir* ». On observe des hésitations qui peuvent montrer qu'il cherche ses mots ou n'ose pas dire ce qu'il pense (« *kouma pou dir twa* »). Il commence par utiliser un mot à consonance française « délurée » qui apparaît aussi comme une forme d'atténuation. Valérien ne comprend pas et Aurélien explique alors « *bour derier tro dimounn* » qu'il introduit à l'aide de *koumadir*.

L'atténuation peut être due à plusieurs choses ici : il ne veut peut-être pas être trop vulgaire face à son ami, il n'ose peut-être pas critiquer ouvertement la fille et/ou l'atténuation vise un récepteur physiquement absent mais présent sous la forme de l'enregistreur. Cependant, il ne s'agit là que de suppositions.

Selon les critères de V. Traverso (Traverso, 1999), on peut envisager ces occurrences comme des marqueurs d'hésitations, d'autocorrections. Ils témoigneraient alors de l'opération de mise en mots. Ils peuvent en effet marquer « la production discursive », et agir comme « marqueurs de reformulation ». Cependant, nous voyons clairement comment cette opération a une dimension pragmatique privilégiée. Ils s'apparentent à des formes de désengagement de la part du locuteur face à son discours.

4. L'*ethos*, ou la construction de l'image positive

Les exemples concernant l'atténuation permettent de s'interroger sur la construction de l'*ethos* du locuteur. En cherchant à ménager la face de l'interlocuteur, le locuteur tente par la même occasion de faire bonne figure. Il est ainsi dans une sorte de négociation perpétuelle qui s'établit sur la construction d'un rapport de place égalitaire, cette négociation peut basculer à tout

moment si l'interlocuteur ne saisit pas ou refuse de saisir l'effort fourni par le locuteur.

Ainsi, l'atténuation qui peut parfois apparaître comme une forme de désengagement de la part du locuteur pourrait en réalité marquer une volonté de sa part de ne pas être mal perçu par l'interlocuteur.

La notion d'*ethos* correspond à « *l'image de soi que l'individu produit dans ses interactions sociales* » (Amossy, 2014 : 14). Dans sa conception rhétorique aristotélicienne, cela correspond à une image de soi qui passe par la parole que renvoie le locuteur dans l'objectif de parvenir à faire adhérer son auditoire à ses propos : « *l'image que l'orateur construit de sa propre personne pour assurer sa crédibilité* » (*Ibid.* : 13). R. Amossy explique que cette notion d'image de soi a été abordée dans différentes disciplines sous d'autres dénominations et que les travaux du sociologue E. Goffman ont largement contribué à un retour d'intérêt. Cette image de soi (ou « mise en scène » pour suivre la métaphore théâtrale d'E. Goffman) constitue une nécessité pour le bon déroulement des interactions. E. Goffman considère tout un ensemble de facteurs contribuant à cette mise en scène, hors langage : l'habillement, la mimo-gestualité, etc. Cette approche sociologique a largement influencé les travaux sur la présentation de soi en sciences du langage et je pense, avec R. Amossy, qu'elle croise la notion d'*ethos*.

La notion d'*ethos* est réintégré à la linguistique par le biais de l'énonciation et le *cadre figuratif* d'E. Benveniste¹⁷¹ et est largement étudié dans l'analyse du discours à la suite des travaux de D. Maingueneau (1991). Ce dernier l'adapte à toute forme discursive, et pas uniquement à l'oral, il ne se limite plus à l'argumentation même s'il aborde d'abord la notion d'un point de vue rhétorique.

D'un point de vue discursif, je rapproche les procédés d'atténuation de la construction de l'*ethos*. Ces procédés visant à ménager la face de l'interlocuteur permettent par ailleurs de conserver une image positive garantissant le bon déroulement de l'interaction.

Les travaux d'E. Goffman considèrent une approche dynamique de l'identité en constante construction dans l'interaction (en face-à-face) néanmoins « soumise à une régulation socio-culturelle » (Amossy, 2010 : 32) et en analyse du discours :

« le locuteur, dès lors qu'il est engagé dans un échange verbal avec l'autre et quelle que soit la nature de cet échange verbal, effectue bon gré mal gré, de façon programmée ou spontanée, une présentation de soi. Par la façon dont il s'exprime, par les sujets qu'il choisit et sa façon de

¹⁷¹ Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale, tome 1. Paris: Gallimard.

les traiter, par son niveau de langue et son style, le locuteur se présente à son interlocuteur et donne une représentation de sa personne. » (Amossy, 2014 : 22)

Cette présentation de soi et le désir de « bien paraître », mobilisant des traits socio-culturels rappelle fortement la notion d'*actes d'identité* de R. Lepage et A. Tabouret-Keller (1985).

On retrouve alors différentes dimensions de l'*ethos*, en tant que construction d'une image de soi, l'individu mobilise les représentations socio-culturelles en vue notamment de l'accomplissement des actes de langage, qu'il s'agisse d'une argumentation¹⁷² ou autre.

5. L'argumentation

Dans certains cas, les termes fonctionnent comme connecteurs argumentatifs comme ici où il introduit un but :

Enr14 : [8.75 s] AME: {mets la vidéo **comme ça** tu peux rire ++

Dans la justification par exemple, le locuteur cherche à convaincre son l'interlocuteur, il tente de défendre son propos en présentant des arguments, c'est-à-dire des faits (causes, conséquences, objectifs, etc.) qui viennent en renforcer la valeur. En tant qu'actes de langage, ces arguments visent à changer le point de vue de l'interlocuteur.

Dans la séquence d'où est extraite l'intervention suivante (Enr7), Coralie demande à Darren pourquoi il parle créole avec ses amis à l'école et français à la maison, elle n'est pas satisfaite de sa réponse qui est qu'il fait comme tout le monde. *Comme ça* apparaît ici en connecteur qui relie les énoncés de l'intervention de Darren et indique aussi le but. S'il introduit l'objectif lié à son choix, l'analyse de ce passage montre qu'il est lié à une justification de Darren face au commentaire de Coralie :

[519.20 s] COR: toi tu as pas ta propre personnalité toi/ {genre-
[521.42 s] DAR: {moi je m'adapte moi/
[522.96 s] je suis comme un survivaliste/ tu sais/ tu dois t'adapter à toutes les
situations//
[526.31 s] COR: (rires)

¹⁷² Je considère, à la suite d'autres auteurs, notamment T. Van Dijk (1977) et F. Nef (1980 : 187), que l'argumentation apparaît comme un acte de langage particulier.

[527.01 s] DAR: si quelqu'un parle créole\ tu dois parler créole/ **comme ça** tu vas être pareil comme lui tu comprends/

Notons la valeur générale de l'énoncé de Darren à l'aide de « tu » et le verbe « devoir ».

6. L'illustration

Dans l'extrait présent précédemment (Enr11), la comparaison de l'accent de l'enquêtrice à Sara apparaît comme une illustration :

[682.25 s] DOR: *li koz **kouma'ir** Sara kan koz- kan koz kreol **koumha***
elle parle comme Sarah quand elle parle- quand elle parle créole genre

L'effet d'exemplification apparaît principalement avec les particules d'extension (S. Dubois, 1992)¹⁷³.

Les expressions « *bann zafer koumsa / koumha* » « *enn zafer koumsa / koumha* » apparaissent en tant que particule d'extension quelques fois dans le corpus comme dans l'extrait suivant (Enr12) où il fait suite à une énumération :

[886.83 s] MER: *parey kouma- get bann zafer technologie::*
comme regarde- les trucs technologiques::\
*IT:\ facebook tousala\ **bann zafer koumha***
les technologies de l'information, facebook et tout, des trucs comme ça

Ici, on observe une autre particule d'extension : *tousala* avant l'expression analysée. Ils servent alors à indiquer quelques exemples d'une liste non exhaustive et concluent une exemplification. Ici, « *bann zafer technologie* » est la classe hyperonyme et « IT » et « facebook » en sont les entités exemples¹⁷⁴.

La construction syntaxique de *comme ça / koumsa* en fait des candidats privilégiés dans ce type

¹⁷³ Selon la terminologie de C. Fuchs : « L'effet d'exemplification est construit par cette relation d'inclusion d'une entité dans la classe hyperonyme » (2014 : 162). Elle reprend elle-même cette définition de M. Delabre (1984), « *Comme* Opérateur d'inclusion Référentielle », *Linguisticae Investigationes*, n8 (1): 21–36.

¹⁷⁴ Remarquons qu'il accompagne là un marqueur de comparaison qui introduit la comparaison « *parey kouma* » (correspondant littéralement à « pareil comme »). Ce procédé apparaît fréquemment :

Enr4 : Anthony - [614.23 s] c'est un peu comme Wayne Rooney **comme ça**

Enr4 : Anthony - [1020.47 s] ANT: un exemple comme si un 'ti peu (XX) comme les Réunionnais **comme ça** là ++

La présence d'un autre terme comparatif dans ces extraits : *kouma*, *comme*, *kouma'ir* (*koumadir*) pourrait indiquer que la fonction principale de comparatif n'est pas portée par les termes en position de particule d'extension (ou MD) puisque leur suppression ne changerait rien à la grammaticalité des énoncés. Cependant, cette suppression entraînerait un changement dans l'information transmise par le locuteur qui fait appel aux connaissances partagées avec l'interlocuteur.

de locution.

7. L'explication

Les MD peuvent introduire des explications et même parfois apparaître comme marqueurs métalinguistiques. Dans l'extrait suivant où William explique à Ethan ce qu'il entend par « csr » (Corporate Social Responsibility), *kouma'ir* peut être compris comme « c'est-à-dire ».

Enr13 : Ethan et William

[72.45 s] ETH: *ki csr ankor\ ++*

quel csr encore\ ++

[74.50 s] WIL: *kouma'ir bann konpagni donn de poursan zot profi/ +*

c'est-à-dire les compagnies qui donnent deux pour cent de leurs profits/ +

8. L'hypothèse

Koumadir et *comme si* apparaissent de rares fois avec *faire / fer* et servent à introduire une hypothèse :

Enr4 : [635.78 s] ANT: hm écoute ça\ allez **fais comme si** je pars:: là:: dans deux semaines ok=

« *Fais comme si* » correspond ici à « *imagine* ».

D. Fonctions interactionnelles

Aucun des MD de la liste ne sert comme indicateur de la structure globale, ils n'apparaissent jamais en *ouvreur* ni en *conclusif*, pour reprendre la terminologie de V. Traverso (1999), ils ne servent ni à proposer un nouveau thème, ni à en conclure dans mon corpus¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Pourtant, me basant sur ma connaissance de la langue, *comme ça/koumsa* peuvent apparaître en début de thème (parfois accompagnés de *alors*) :

Comme ça t'es allé au ciné sans moi hier soir ?

Koumsa to 'nn al sinema san mwa yer swar ?

Comme ça / koumsa font ici référence à une information dont le locuteur aurait pris connaissance par une autre source que l'allocutaire. On peut donc y voir une fonction dialogique. Il se rapproche dans ce cas-là d'*alors/alors* :

Alors comme ça t'es allé au ciné sans moi hier soir ?

Alor koumsa to 'nn al sinema san mwa yer swar ?

Ils marquent dans ce cas-là l'ouverture du nouveau thème.

La différence observée pour les autres fonctions entre *comme ça / comme ha / koumsa / kounha* et les autres termes se retrouve dans les fonctions interactionnelles. Positionnés en début de tour de parole, *comme ça / comme ha / koumsa / kounha* font partie d'une intervention qui a été coupée par l'interlocuteur. Ces MD ne marquent un lien qu'entre éléments d'un même locuteur alors que les autres de la liste peuvent faire suite à une intervention de l'interlocuteur (en réactif).

En ce qui concerne la manifestation de la co-construction, ils ne sollicitent pas explicitement une réaction d'attention de la part de l'interlocuteur (comme « *tu vois* » ou « *tu sais* »¹⁷⁶). Ils se situent au niveau intersubjectif et mobilisent quand même l'attention de celui-ci en ce qu'ils font appel à des connaissances partagées. Ils sont ainsi principalement orientés vers la construction de la relation entre les interlocuteurs plutôt que de l'interaction.

Ils servent en revanche au marquage de la production discursive. Ils sont employés pour les opérations de mise en mots et indiquent les hésitations, reformulations, etc. On les retrouve aussi fréquemment en tant que marqueurs de planification, notamment lorsqu'ils signalent les discours rapportés.

Comme ça / koumsa servent pour l'articulation des données et indiquent un but.

E. Récapitulatif des fonctions

Malgré leur fonction de base de connecteurs comparatifs, les fonctions et interprétations de cet ensemble sont nombreuses et dépendent étroitement du contexte d'apparition. Le tableau suivant donne un aperçu des fonctions relevées dans mon corpus :

¹⁷⁶ Ils peuvent d'ailleurs être suivis des phatiques « *tu vois* » : Enr7 : [712.58 s] DAR: ouais be elle elle m'a déjà trompé **comme si tu vois**/

TABLEAU 6.5 – récapitulatif des fonctions *comme ça / comme ha / koumsa / koumha / on dirait / on dire / wadir(e) / koumadir / komsidire / comme si*

Fonctions	Marqueurs discursifs
Valeurs énonciatives	
comparaison : construction de l'intersubjectivité	principalement <i>comme ça / koumsa / koumadir</i>
comparaison/intensité : modalisation axiologique péjorative ou méliorative	tous
modalité épistémique	<i>on dirait / on dire / wadir(e) / koumadir / komsidire / comme si</i>
Fonctions discursives	
discours rapporté : - particules d'extension / d'amorce - approximation	principalement <i>comme ha / comme ça / koumsa / koumha / comme si / koumadir</i>
atténuation : - gestion de la face - construction d'un ethos discursif	tous
illustration	<i>koumsa / koumha / koumadir / komsidire / comme si</i>
explication	<i>koumadir / on dirait / wadire / comme si</i>
but	<i>comme ça</i>
hypothèse	<i>koumadir / comme si</i>
Fonctions interactionnelles	
- marquage de la planification du discours	tous
- marquage de l'opération de mise en mots	tous
- articulation des énoncés (argumentatifs)	<i>comme ça / koumsa</i>

Les fonctions discursives regroupent ici les valeurs pragmatiques.

Certaines occurrences sont faibles dans ce corpus et peuvent certainement remplir plus de fonctions dans un autre contexte (*komsidire / wadir(e)*). Cependant, je note quelques préférences de MD pour les fonctions :

- *Koumha / comme ha* ne sont employés qu'en tant que déictiques ou pour marquer le DR, ils n'apparaissent pas dans les fonctions qu'occupent *koumsa / comme ça* en tant que connecteurs du but.
- *Comme ha* est très employé en tant que marqueur du DR.

- *Koumadir* apparaît fréquemment pour l'opération de mise en mots.

F. Interprétation des fonctions selon les conversations

La présence plus fréquente de certains MD pour certaines fonctions peut trouver une interprétation satisfaisante lorsque l'on croise ces données avec les contextes d'apparition. Hormis quelques stylisations parodiques, l'usage de termes considérés comme français ou créoles ne présente aucune alternances pertinente comme j'ai pu le montrer au début de ce chapitre, contrairement à ce que l'on a observé avec *be / ben*. Cependant, la présence des formes reste grandement influencée par les conversations : sujets et relations interpersonnelles. On retrouve aussi des associations avec d'autres MD qui permettent de renforcer la valeur illocutoire de ses énoncés et, dans une autre perspective, de dessiner les répertoires de chacun.

1. Thèmes et genres discursifs

Comme pour *be / ben*, la présence de certains MD est grandement influencée par les thèmes et les activités discursives.

C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso (2004) distinguent deux grands ensembles :

- les *événements de communication* ou *types d'interaction*
- les *activités discursives*

Les *événements de communication* ou *types d'interaction* constituent « un ensemble discursif plus ou moins institutionnalisé dans une société donnée » (2004 : 42) communément appelé 'genre'. Dans le cadre de l'ethnographie de la communication, ils correspondent aux *speech events* associés à des *speech situations* et *speech communities*. Ils sont définis par des critères externes, le modèle S.P.E.A.K.I.N.G de D. Hymes (1967) en offre le cadre théorique de base.

Les *activités discursives* représentent quant à elles des « "types" plus abstraits de discours caractérisés par certains traits de nature rhétorico-pragmatique, ou relevant de leur organisation discursive » correspondant aux catégories discursives telles que la narration, l'argumentation, la description, etc. d'une part et d'autre part à des unités pragmatiques comme les actes de langage. Elles se définissent ainsi par des critères internes (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004)

De façon générale, les événements de communication comportent plusieurs activités

discursives.

Les thèmes sont liés à la cohérence pragmatique de la séquence, mais qui s'inscrivent parfois dans un ensemble de discours. Ainsi, l'interprétation nécessite d'envisager, là encore, différentes échelles d'analyse.

2. *On dirait / koumadir* et l'opération de mise en mots

On dirait et *koumadir* sont dans mon corpus plus fréquents chez les garçons que chez les filles et surtout chez les garçons ayant des conversations en créole (Ethan, Aurélien, Dorian). Une analyse du contexte conversationnel montre qu'ils apparaissent particulièrement en marqueurs d'hésitation, de reformulation, dans des passages où les locuteurs portent une attention particulière à leur discours.

Ces termes sont surtout employés par Aurélien, que ce soit avec Valérien ou avec ses parents, cependant, on voit chez lui comme chez Dorian et Ethan, des thèmes dans lesquels ils sont particulièrement saillants. En effet, dans sa conversation avec ses parents, Aurélien, chez qui apparaît la majorité des *on dirait*, les utilise principalement lorsqu'il les interroge sur la récente institutionnalisation du créole à Maurice :

Enr4 : Aurélien et ses parents

- [197.26 s] AUR: pourquoi/ **on dirait**- on a choisi de parler français quand j'étais petit\
 [200.99 s] (2.68)
 [203.67 s] et pas:: créole plutôt
 (...)
 [266.52 s] AUR: **apre:: hm:: on dirait**\ + si tu devais on dirait associer les langues\ a'ec les communautés\
 [275.52 s] JOH: (souffle dans le icro)
 [276.47 s] MER: ouais
 [276.57 s] AUR: a'ec qui tu allais asso- **on dirait** à quelle communauté tu allais associer\
 [279.45 s] **on dirait**: + **on dirait** français tu allais associer a'ec quelle communauté:/ sipa **on dir**-=
 [284.62 s] MER: =non::\
 [284.99 s] AUR: est-ce que tu penses que/ chaque communauté ont leur propre langue\

On dirait à Maurice\

Dans ces deux extraits, *on dirait* accompagne les nouvelles questions posées et les autres marqueurs d'hésitation : pauses, allongements. Ils témoignent ici de l'opération de mise en mots qui peuvent être saisis dans le contexte. Il s'agit là du thème de conversation que l'enquêtrice avait demandé aux jeunes dans leurs conversations avec les parents. Aurélien se remémore ainsi les quelques questions suggérées et les reformule pour ses parents. En outre, l'enregistreur étant présent, il peut représenter une pression sur Aurélien à remplir correctement la tâche demandée, on y voit ainsi un mouvement vers le récepteur tiers, à savoir, l'enquêtrice.

La pression peut aussi venir du fait qu'Aurélien aborde des sujets délicats avec ses parents. Demander, par exemple, pourquoi ils ont choisi de parler français quand ils étaient petits engage directement sa mère dans une justification de ses choix qui pourrait lui paraître agressif. Dans ce sens, *on dirait*, en [197.26 s] apparaît comme un adoucisseur. Signalons d'ailleurs l'usage du « on » inclusif pour la question du choix (« pourquoi [...] on a choisi de parler français ») contribuant à l'atténuation¹⁷⁷. Aurélien utilise d'ailleurs *on dirait* avec ses parents, dans des énoncés français et *koumadir* avec Valérian, dans des énoncés créoles (et dans deux énoncés en créole avec ses parents). S'ils sont éparpillés dans la conversation avec Valérian, c'est aussi que, comme je l'ai déjà expliqué, il y a plus de mouvements de thèmes avec Valérian, ils remplissent aussi plus de fonctions différentes avec Valérian.

Dorian, avec ses cousins ou avec Charlotte emploie aussi *koumadir* dans des passages où il leur explique le travail de l'enquêtrice :

[394.21 s] DOR: (bruit de bouche) *non get sa kouma'ir li fer enn tes la ar/ Aurélien/ ek Alexis\ mo kamarad sinwa-la la*

non regarde ça genre elle fait un test là avec/ Aurélien/ et Alexis\ mon pote chinois là

(...)

[400.87 s] DOR: *to bizin kouma'ir-/ li'nn fini fer tes-la ar bann-la/ + lera kouma'ir li ra- + pe fer koumadir:./*

tu dois genre-/ elle a fini de faire le test avec eux/ + et genre elle ra- + elle fait genre:./

[406.92 s] CHR: *be li/ se enn tifi Morisienn//*

¹⁷⁷ La mère répond « parce qu'on te dit que::: que: à l'école/ +++ on parle toujours français à l'école\ i faut toujours-parler- parler français ». Aurélien montre d'ailleurs plus tard son désaccord face au discours de ses parents (voir p.100)

mais elle c'est une Mauricienne//

[408.36 s] DOR: *get enn kout/ pe fer **koumadir** rasamb- pe dir (DR) explike kifer to'nn dir
ha- kifer to'nn dir ha\J*

écoute/ elle fait genre rassemb- ell edit (DR) explique pourquoi t'as dit ça- pourquoi t'as
dit ça\J

Ces termes, tout en marquant l'opération de mise en mots, indiquent la relation entre le locuteur et son discours. On a différents mouvements intérieurs présentés par les hésitations et un mouvement vers des discours passés et des récepteurs absents.

3. Anthony, négociation en passage monologué

J'adopte ici la définition de la négociation de C. Kerbrat-Orecchioni :

« [...] on dira que toute négociation vise à l'instauration d'un accord, total ou partiel et plus ou moins durable, entre les parties initialement en désaccord » (Kerbrat-Orecchioni, 2012 : 94)

Ce passage fait partie de ce que je considère être un macro-acte, tel que le définissent T. Van Dijk (1977) et F. Nef (1980 : 187), ayant pour valeur illocutoire la requête (celle de partir en Angleterre pour faire du football), dans lequel nous avons des micro-actes d'argumentation. La requête de partir peut aussi être considérée comme l'acte directeur et nous aurions ici une série d'actes subsidiaires, selon l'approche de C. Kerbrat-Orecchioni (2008). Il s'agit là d'un thème récurrent entre Anthony et sa mère à ce moment-là comme on peut le déduire de la conversation mais aussi de celle qu'il a avec sa copine Amélie, enregistrée avant celle-ci. D'ailleurs, à aucun moment Anthony ne formule clairement sa demande de le laisser partir à sa mère dans la conversation enregistrée, il s'agirait ainsi d'un acte directeur qui se déroule au fil des conversations. Ce genre d'échanges, sur un thème récurrent sans que l'acte directeur ne soit clairement énoncé est fréquent et semble même être majoritaire dans les conversations ordinaires entre personnes se fréquentant régulièrement.

Anthony tente (continue ?) ici de chercher à persuader sa mère en lui présentant différents arguments :

Enr4 : Anthony et sa mère

[635.78 s] ANT: hm écoute ça allez fais **comme si** je pars:: là:: dans deux semaines

ok=

[640.97 s] MER: =hm

- [641.92 s] ANT: j'vais partir dans deux semaines je mets enn sérieux a'ec ça/
 [644.97 s] dans:: cinq mois cinq mois à peu près j'ai:: un contrat
 [650.94 s] MER: hm
 [651.59 s] ANT: ok/ comme j'ai ça contrat -là/ je vais pas avoir okenn traka sa
 j'aurai aucun soucis ça
 [656.38 s] MER: mh
 [657.00 s] ANT: je laisse ça: je laisse un an passer/
 [659.72 s] ça:: ça l'année compte- **comme si** qui se passe là + je laisse ça
 passer/
 [666.51 s] après je pars:: après je r- je continue mes études 'ti peu 'ti peu
 [671.76 s] MER: hm
 [672.71 s] ANT: parce que avec un contrat tu vas avoir l'argent tu vas avoir tous ces
 trucs-là
 [676.08 s] tu pourras te payer- je pourrai payer l'école moi-même j- j'pourrai pas
 +++
 [682.57 s] je vais pas **comme si** trop me fier¹⁷⁸ sur vous sipa quelle affaire
 je ne sais quelle affaire
 [686.75 s] c'est ça que je veux moi
 [688.82 s] **comme si** je veux pas abandonner l'école sipa quelle affaire moi mais=
 je ne sais quelle affaire
 [692.03 s] MER: =ah:: ok\
 [693.43 s] ANT: je veux pas/ c'est pas que je veux abandonner mais
 [696.33 s] je veux me concentrer sur sa foutbar-la bien
 [700.13 s] **comme ça** grâce à ça/ ++ je peux continuer/ + mes études\
 ++
 [707.18 s] tu vois là/ +
 [708.63 s] si **comme si** je res' ici
 [710.97 s] je fais ça: je laisse mon âge partir/
 [714.28 s] je ne- saisis pas ma chance
 [716.28 s] **comme si** je prends pas::/ ++ ça serye serye sipa kwa
 ++ ça au sérieux chais pas quoi

¹⁷⁸ *Fie* en créole mauricien signifie dépendre de quelqu'un. Il s'agit ici d'une allusion financière ici.

Les particules d'extension « *sipa quelle affaire* » à la fin des DR délimitent non seulement ceux-ci mais les intègrent dans un ensemble plus large de contre-arguments du même style (contre-argument « trop me fier sur vous » en [682.57 s] qui correspond à la catégorie de la dépendance financière et « abandonner l'école » en [688.82 s] à l'importance de terminer ses études).

Les interventions [682.57 s] et [688.82 s] acquièrent une « dimension “dialogique” » puisqu'ils s'opposent, grâce à la négation (« je vais pas » ; « je veux pas »)¹⁸⁰, aux arguments des autres « voix » convoquées par Anthony. Cette « *compréhension-responsive*¹⁸¹ » (Bakhtine, 1984) à partir des « voix » convoquées par Anthony montrent son interprétation des discours tenus ou anticipés auxquels il répond en rassurant sa mère. On peut ajouter l'intervention en [693.43 s] où l'on retrouve des négations mais aussi le connecteur argumentatif « mais » qui marque la tension entre la voix personnelle d'Anthony et les voix convoquées et renforce la construction interdiscursive.

La réaction de sa mère en [692.03 s] confirme quelque part que le pseudo discours rapporté n'était pas faux. Ils font aussi écho aux arguments présentés par Amélie.

Tous les procédés mis en œuvre à l'aide de ces MD (hypothèses [635.78 s], [708.63 s], [716.28 s], mise en mots [659.72 s], marqueur de but [700.13 s]) ne visent qu'un seul but : convaincre sa mère. Notons par ailleurs les phatiques « écoute ça » et « tu vois là » qui renforcent la construction interpersonnelle. Anthony passe au créole vers la fin de ce passage et dans le reste de cette argumentation et cette alternance crée un effet de proximité avec sa mère lié à un sujet qui lui tient particulièrement à cœur et renforce la sincérité de son discours.

4. *Comme ha* et le discours rapporté chez Stéphanie et Amélie

Le nombre élevé de *comme ha* en particule d'amorce au discours rapporté direct chez Stéphanie et Amélie (Enr14) n'est pas étonnant étant donné qu'il y a plusieurs passages narrés dans leur conversation. Une seule occurrence de *comme ça* apparaît chez elle comme particule d'amorce au DR et il s'agit d'un DR indirect. Par contre, alors qu'on retrouve aussi du DR chez Patricia, dans sa conversation avec Alexis (Enr1), elle n'emploie que rarement de particules d'amorce ou d'extension. Chez Coralie, ils sont variés.

¹⁸⁰ M. Carcassonne (2010 : [en ligne]), explique qu'un énoncé négatif n'acquiert « *une dimension “dialogique” que s'il s'oppose à un autre discours (ou une autre portion du discours dans lequel il est inséré) de façon perceptible* ». On est ici face à des négations polémiques.

¹⁸¹ Voir p.295.

Ces usages similaires entre Stéphanie et Amélie contribuent à renforcer leur proximité.

On n'observe pas les mêmes les mêmes jeux conversationnels qu'avec *be / ben* avec cet ensemble puisqu'ils sont principalement utilisés dans des contextes langagiers spécifiques. Contrairement à mon impression de départ, leur alternance ne participent pas de la construction d'un « parler jeune », vu celles-ci sont inexistantes.

Chapitre 7 : Discussion des résultats

Ce chapitre est à considérer comme une première conclusion et une discussion des résultats des analyses.

Les analyses ont mis l'accent sur la nécessité de considérer le sens des *marqueurs discursifs* dans la saisie de leur variabilité, je reviendrai dessus de façon plus précise dans la troisième et dernière partie. Je reprendrai ici quelques grandes lignes des résultats pour répondre aux questions suivantes :

- les groupes de locuteurs constitués en communautés de pratiques (le groupe des 9) a-t-il des emplois de marqueurs similaires ?
- une co-occurrence de formes de MD peut-elle être corrélée aux groupes de pairs ? Le groupe des 9 formant une même communauté de pratiques pouvait-il s'appréhender par des emplois de MD similaires ?
- observe-t-on une différence d'usage entre les parents et les jeunes ?
- les jeunes entre eux ont-ils des emplois différents de ceux qu'ils ont avec leurs parents ?

Partie sur des ressentis subjectifs selon lesquels certains MD conféraient un caractère « créole » ou « français » à certaines conversations, j'ai montré qu'il était nécessaire de considérer finement les contextes d'apparition de ces MD. En effet, une association des MD aux langues pose des difficultés puisque comme il en a été question dans cette partie, la considération de langues séparées ne peut se faire que jusqu'à un certain point. Il s'agit là de pratiques orales et l'analyse concerne des items particulièrement oraux et sujets à variation, les fluctuations des conversations montrent l'impossibilité de catégoriser les MD selon des quelconques langues posées *a priori*.

J'ai pu mettre en évidence notamment que d'une conversation à une autre, un même MD peut conférer un ressenti différent. *Ben* confère par exemple à la conversation de Tarik et Farah un ressenti de créole acrolectal, définissant le cadre de la conversation comme formel sans que ce ne soit le cas chez les autres jeunes, celui-ci sera confirmé par l'analyse du contexte et du discours en général, notamment avec la confrontation d'autres éléments et des usages par d'autres locuteurs. *Comme si* donne le même effet de créole surveillé lorsqu'il est utilisé dans

des discours à dominante créole. Nous le retrouvons une fois chez Tarik et une fois chez la mère d'Ethan. Lorsque *be, sipa ki, sipa ki zafer, koumadir*, se trouvent dans des discours à dominante créole, ils participent du sentiment de créolité du discours mais dans des discours à dominante française, ils participent du sentiment d'hybridité de ceux-ci et semblent pour nous être particuliers d'un type de parler jeune associé dans notre corpus à quelques locuteurs que nous verrons par la suite. Il est nécessaire de considérer les utilisations par locuteurs et/ou par conversations, données importantes qui permettent de ne pas faire de généralisations hâtives. J'ai montré que l'éventualité de variations idiolectales ou liées à la situation ne pouvait en outre être écartée. Par exemple, des 21 occurrences de *on dirait*, 19 sont le fait d'un seul locuteur, Aurélien et en analysant le contexte d'apparition, on peut remarquer une modalisation de son discours face à ses parents notamment alors qu'il leur pose les questions demandées par l'enquêtrice.

L'approche par langues ne paraît absolument pas pertinente. Et les « ressentis » que nous pouvons interpréter à partir des MD ne viennent pas (uniquement) de la dominance des langues dans lesquelles les MD se trouvent mais d'un ensemble, les co-occurrences montrent que ces ressentis viennent d'accumulations de formes¹⁸².

A. Limites des facteurs sociaux globaux

Le sexe et l'âge sont les deux facteurs sociaux les plus significatifs dans mon travail et pourraient éventuellement faire l'objet d'approfondissements dans de futurs travaux.

Mon corpus n'a certes pas été recueilli pour une analyse quantitative et les résultats présentés ci-dessous ne servent que d'indications, cependant, les caractéristiques socio-démographiques ne peuvent pas être complètement écartées des facteurs de variabilité puisqu'elles permettent une contextualisation qu'il convient d'envisager pour l'interprétation des valeurs pragmatiques associées. Néanmoins, si des tendances générales peuvent être repérées selon ces facteurs dans la variabilité des MD, celles-ci doivent absolument être nuancées.

Comme j'ai pu l'expliquer, afin de suivre une approche inductive, j'ai préféré ne pas considérer

¹⁸² Je rappelle que M. Auzanneau et C. Juillard considèrent que ce sont des effets d'accumulation de traits qui donnent une impression de « parler jeune », le principe est similaire ici. M. Auzanneau (2009 : 7) explique qu'il y a des écarts face à la norme en certains points des interactions « indissociables de caractéristiques discursives et pragmatiques, [étant] particulièrement liés à la mise en scène dynamique des rapports de place des interactants. »

les données socio-démographiques des locuteurs dès le départ et je n'ai récupéré une partie des informations, comme le lieu d'habitation ou encore la profession des parents, qu'après les analyses de mon corpus. Je me suis donc référée à ce qui émergeait du corpus en tout premier lieu. Même si certains discours ont pu concerner des facteurs diatopiques (la mère de Coralie fait par exemple référence aux « faubourgs » ou bien l'un des jeunes fait référence à des personnes habitant les « cités »), le corpus, sans avoir les informations socio-démographiques, ne présentait rien de pertinent concernant les MD. Cependant, peut-être qu'une étude axée sur la variation diatopique des MD basée sur la forme et la fréquence des MD donnerait d'autres résultats.

La classe sociale n'a pas été prise en considération car comme l'explique P. Eckert (2000), il s'agit de caractéristiques d'adultes plaquées à tort sur leurs enfants.

À l'inverse, l'âge (de façon très large, plutôt la génération) et le sexe sont des données directement observables et on pouvait déjà émettre des hypothèses convaincantes avant les analyses. Les discours épilinguistiques analysés dans la première partie montrent en effet des différences de pratiques perçues selon le sexe et l'âge.

1. L'âge

Le corpus montre un usage plus important de MD chez les jeunes face aux adultes mais la durée d'enregistrement des adultes est plus courte face aux jeunes et empêche de faire une comparaison pertinente. Les parents discutent par ailleurs avec leurs enfants¹⁸³ et cette situation, couplée à la situation d'enregistrement joue un rôle dans leurs usages. L'objectif n'est pas de présenter ici une telle analyse mais de se servir de ces chiffres pour mieux argumenter le cheminement et la réflexion sur l'analyse de mes données et sur les résultats.

TABLEAU 7.1 – Occurrences selon les groupes d'âge

	<i>Jeunes</i>	<i>Adultes</i>
<i>Moyenne de MD par locuteurs</i>	42,52	16,22
<i>Moyenne de MD différents par locuteurs</i>	6,04	2,66
<i>Nombre de locuteurs</i>	21	9

¹⁸³ La situation influe certainement sur leur façon de parler.

La moyenne de MD par locuteurs a été calculée de cette façon : la somme du nombre d'occurrences total chez chaque locuteur du groupe divisée par le nombre de locuteurs du groupe.

$$\text{Moyenne MD par locuteurs (Gp)} = \frac{\text{Somme nb occurrences}}{\text{Nb locuteurs}}$$

La moyenne de MD différents par locuteurs a été calculée à partir de la somme des différents MD utilisés par chaque locuteur du groupe, divisée par le nombre des locuteurs du groupe.

$$\text{Moyenne de MD différents par locuteurs (Gp)} = \frac{\text{Somme totale MD différents par loc}}{\text{Nb locuteurs}}$$

Si nous obtenons 42,52 de MD de moyenne par locuteur pour 21 jeunes¹⁸⁴ contre 16,22 pour 9 parents, il faut tenir compte d'autres facteurs influant sur l'apparition de MD chez certains locuteurs, chez les parents par exemple, les écarts sont très grands : 75 occurrences chez la mère d'Ethan et 33 chez le père de Coralie, seulement 3 chez la mère de Coralie et 5 chez la mère d'Amélie. En outre, certains parents parlent moins que d'autres comme le père d'Anthony et certains jeunes comme Coralie apparaissent dans trois enregistrements différents. Il faudrait éventuellement considérer les durées de parole de chaque locuteur dans les résultats pour avoir quelque chose d'à peu près recevable, manipulation très compliquée puisque les pauses et blancs sont aussi à prendre en considération.

Mais nous constatons quand même **un usage de MD plus variés chez les jeunes que chez leurs parents** à ne pas négliger : nous avons entre 2 et 9 MD différents chez les jeunes contre 1 et 5 chez les adultes, soit une moyenne de 6,04 pour 21 jeunes et 2,66 pour 9 parents¹⁸⁵.

Cependant, nous avons aussi vu que les situations de communication pouvaient jouer sur la présence des MD et notamment le type de discours dans lesquels les jeunes sont engagés. Par

¹⁸⁴ Ces chiffres ne prennent pas en considération Johann qui apparaît très peu dans les conversations entre Aurélien et sa famille et notamment parce qu'il est beaucoup plus jeune que les autres. William, l'ami d'Ethan n'apparaît pas non plus parce qu'il est déjà dans la vie active contrairement aux autres jeunes du corpus.

¹⁸⁵ Signalons que tous les MD n'ont pas été analysés et qu'en rajoutant *lerla*, que j'analyserai dans le dernier chapitre, et d'autres MD (*tousala / tout ça ; swadizan / soit-disant ; genre*), la moyenne des emplois chez les jeunes du corpus augmente.

exemple, dans la conversation entre Coralie et son père (Enr9), celui-ci accuse 33 occurrences de MD (dont 23 *ben*) qu'une analyse pragmatico-discursive permet d'interpréter comme des procédés de ménagement de la *face* de sa fille lorsqu'il lui donne des conseils. Il s'agit en effet dans son cas de procédés d'atténuation. Tandis que chez la mère d'Ethan (Enr12), la présence élevée de MD (75 occurrences) correspond plutôt à un discours argumentatif et s'apparenterait à un tic de langage ou variation idiolectale. Les occurrences sont donc très variables d'un adulte à un autre.

Nous remarquons en outre chez Tarik et Farah (Enr16), un faible taux d'occurrences (5 pour Tarik et 18 pour Farah) que j'associe à la situation de communication qui se rapproche d'un entretien sous forme de questions-réponses dans lequel Tarik pose la majorité des questions (et chez qui on retrouve le moins de MD) et Farah répond (dont les MD sont souvent des hésitations, des connecteurs argumentatifs...). En posant les questions, Tarik a moins besoin de recours aux MD surtout dans la forme qu'il donne à l'entretien (il s'agit de questions directes pour lesquelles il ne marque pas d'hésitations). Il est tout à fait probable que dans un autre contexte communicatif on aurait des résultats différents.

Autre exemple montrant les limites de ces chiffres : ceux-ci peuvent varier chez un même locuteur selon l'interlocuteur. Stéphanie par exemple accuse le taux le plus élevé de MD, 124 occurrences dans sa discussion avec Amélie (Enr14) alors qu'elle en utilise uniquement 10 avec son père (Enr15). L'interlocuteur change, par conséquent la relation et les sujets de conversation aussi, et ces derniers influent sur la présence des MD.

Rappelons-nous aussi la conversation entre Coralie et son père (Enr9) dans laquelle ils discutent des études de Coralie et que les *ben* qui apparaissent dans son discours peuvent être interprétés par endroits comme des *adoucisateurs*. À l'inverse, dans sa conversation avec sa mère, Coralie essaie de la convaincre de lui offrir un chien pour son anniversaire mais sa mère ne fait usage d'aucun *adoucisateur* et reste catégorique dans sa décision négative. Nous ne comptons d'ailleurs que 3 occurrence de MD chez la mère de Coralie contre 33 chez son père.

On voit ici qu'une seule analyse des occurrences par locuteurs ne suffit pas à interpréter la variabilité des MD, il est nécessaire de considérer d'autres facteurs. On ne peut ainsi tirer de conclusions pertinentes en se basant uniquement sur ces chiffres. En résumé, la forte présence des MD chez les jeunes de l'étude semble prioritairement dû aux différentes relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres qui influent sur les thèmes et ainsi sur les formes liées au déroulement de ces thèmes.

2. Les marqueurs discursifs selon le sexe

L'hypothèse concernant les usages entre les garçons et les filles reposait en partie sur les langues représentées comme étant utilisées. Supposant que les filles utilisaient plus le français que le créole, je m'attendais à voir plus de MD français que créole chez les filles. Cependant, cette tendance n'est pas du tout confirmée. En effet, on n'observe pas de différences nettes entre les usages, sauf en ce qui concerne *koumadir*. Le tableau suivant permet de considérer les occurrences par sexe :

TABLEAU 7.2 – Nombre d'occurrences par sexe

	Filles	Garçons	TOTAL
<i>Be</i>	232	248	480
<i>Ben</i>	37	27	64
<i>Sipa kwa</i>	14	7	21
<i>Sipa ki</i>	22	38	60
<i>Sipa ki zafer</i>	2	3	5
<i>Sipa quelle affaire</i>	0	4	4
<i>On dirait</i>	1	20	21
<i>Ondire</i>	0	1	1
<i>Komsidire</i>	5	0	5
<i>Wadir(e)</i>	0	7	7
<i>Koumadir</i>	21	183	204
<i>Comme si</i>	58	25	83
<i>Comme ça</i>	25	21	46
<i>Comme ha</i>	22	3	25
<i>Koumsa</i>	5	15	20
<i>Koumha</i>	4	26	30
	448	628	1076

Je donne ici quelques commentaires sur les résultats les plus pertinents.

Be et *ben* sont utilisés presque autant chez les garçons que chez les filles, cependant, les usages les plus fréquents ont des contextes très différents : Stéphanie (dans sa conversation avec

Amélie) l'utilise 38 fois, dans une conversation mélangée voire hybride par moments. La mère d'Ethan l'utilise 44 fois avec son fils dans une conversation créole, Aurélien 31 fois avec Valérien dans une conversation en créole. Coralie l'utilise 25 fois avec Darren. Plusieurs hypothèses sont possibles : *be* se diffuse de plus en plus dans le français régional ; *be* est utilisé chez certains jeunes dans des ensembles mélangés et/ou hybrides et fait partie de leur « parler » avec d'autres caractéristiques ; *be* apparaît comme moins surveillé que *ben*. Je dirais que l'ensemble de ces hypothèses est pertinent mais là encore, tout dépend du point de vue adopté. Par exemple, *be* apparaît comme moins surveillé que *ben* pour certains locuteurs comme Tarik et Farah. Mais on voit surtout que les fonctions ne sont pas les mêmes selon les contextes, concession chez les uns, hésitatifs chez les autres. La diffusion de *be* vient pour moi surtout de son caractère plurifonctionnel. Je rappelle que c'est la forme la plus répandue dans le corpus.

On peut se demander si *comme ha*, *comme si*, *sipa kwa*, ne constitueraient pas des caractéristiques d'un parler de jeunes filles¹⁸⁶, allant de pair avec leur usage d'un français mélangé voire hybride (avec *chais pas* notamment qu'on retrouve moins chez les garçons). On pourrait éventuellement s'interroger sur l'idée que le changement linguistique serait porté principalement par les jeunes filles comme il en est fait état dans d'autres études¹⁸⁷.

Chez les garçons, on relèvera la fréquence importante de *koumadir*, je précise que Aurélien et Ethan en partagent 111 à eux deux. Il apparaîtrait comme caractéristique de jeunes garçons dans leurs usages créoles.

On constate qu'il s'agit surtout d'une différence des fonctions des MD. Si on prend les conversations d'Amélie et Stéphanie (Enr14) et Aurélien et Valérien (Enr6), on a beaucoup plus d'atténuation dans la conversation entre les garçons qu'entre les filles. Il s'agit d'une piste à creuser mais on pourrait y voir des formes de socialisation différentes.

3. Les groupes qui se dégagent

L'un des objectifs était de trouver un « parler » commun ou de la variation sociolectale, c'est-

¹⁸⁶ Stenström, A-B. (1999). "He Was Really Gormless — She's Bloody Crap: Girls, Boys and Intensifiers", In *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson*. Rodopi. Pp. 69–78. Amsterdam and Atlanta: Hasselgard, H., Okesfjell, S. (Éds) ou Ito, R, and Tagliamonte, S. (2003). "Well Weird, Right Dodgy, Very Strange, Really Cool: Layering and Recycling in English Intensifiers", In *Language in Society* n°32 (2): 257–279.

¹⁸⁷ J. Billiez et P. Lambert (2008) soulignent l'importance des travaux sur les groupes de pairs masculins au détriment de ceux féminins. Les filles, participant à des réseaux plus larges que les garçons, joueraient pourtant un rôle non négligeable dans le changement linguistique, principale motivation des études sur les pratiques des « jeunes », qui se sont surtout focalisées sur les éléments hors normes des pratiques de jeunes garçons.

à-dire des usages similaires dans un même groupe.

Parmi mes premières observations, je notais que les locuteurs jeunes avaient une forte tendance à mélanger français et créole, qu'ils accusaient un fort taux d'hybridité et faisaient usage de nombreux termes récemment empruntés au français des jeunes de France, c'est ce qui devait notamment faire la différence avec les parents. Cette impression ne s'est pas confirmée chez tous : même s'il y a bien des emprunts au français des jeunes de France comme *ben*, *genre*, des mots familiers, ces usages ne sont pas répartis de façon homogène parmi tous les locuteurs. De plus, les MD sont à considérer dans des ensembles plus larges : association des MD entre eux mais aussi d'autres caractéristiques linguistiques des ensembles dans lesquels ils apparaissent. D'autres marqueurs dans les conversations contribuent ainsi à l'appréhension de différents groupes. Plusieurs tendances se dessinent :

- Le **groupe 1** emploie un discours à dominante française avec une forte hybridité. Il se caractérise par des emprunts de MD au français et parfois « des jeunes » (*ben*, *genre*, *chais pas*), des MD français originaux (*comme si*, *comme ça*) ; des emprunts au créole (*be*, *sipa ki*, *tousala*, *lerla*), des MD et autres formes hybrides (*sipa kwa*, *sipa quelle affaire*, *komsidire*, *comme ha*). On retrouve des stylisations parodiques de discours créoles. Correspondent à cela : Alexis, Patricia, Anne, Amélie, Anthony, Coralie, Darren, Charlotte, Macy et Stéphanie. On a ici des caractéristiques correspondant principalement à un « **parler** » **de jeunes filles en milieu urbain**¹⁸⁸.
- Le **groupe 2** emploie un discours majoritairement créole avec l'utilisation de MD créoles (*be*, *ondire*, *koumadir*, *wadir(e)*, *koumsa*, *koumha*, *sipa ki*). On retrouve parfois des stylisations parodiques de français. Il s'agit d'Aurélien, Valérian Dorian, Christophe, Jean, Jordy, Fabio, Nicolas, Ethan. Ces caractéristiques correspondraient à un « **parler** » **de jeunes garçons ne milieu urbain**.
- Le **groupe 3** présente un discours majoritairement créole avec très peu de MD créole (*be*, *koumadir*, *koumsa*) et des MD empruntés au français ou MD français originaux (*ben*, *comme si*) et des MD créoles proches d'un pôle français (*koumandir*). Ces MD associés à d'autres caractéristiques formelles définissent une **situation surveillée**. Il s'agit là de Tarik et Farah.

¹⁸⁸ Cependant, les jeunes semblaient dire qu'il y avait plusieurs types de parlars de jeunes filles, ils évoquaient notamment le parler des filles d'un collège très prisé, non mixte, principalement francophone, qui présenterait notamment des caractéristiques intonatives particulières.

Si l'on devait croiser ces résultats à des facteurs socio-culturels, seuls Tarik et Farah se distingueraient des autres par leur appartenance « ethnique » et religieuse, ils sont musulmans et seraient considérés comme Indo-Mauriciens selon une catégorisation officielle alors que les autres appartiennent tous à une même communauté « créoles », catholiques. On constate pourtant des usages disparates chez le reste des locuteurs.

Le **groupe 1** est majoritairement féminin. Les 3 garçons qu'on y retrouve (Alexis, Anthony et Darren) conversent avec des filles alors que le groupe 2 est presque exclusivement masculin.

Anthony et Alexis présentent cependant des différences face aux filles avec lesquelles ils discutent. Tous leurs mélanges français et créole ne sont pas acceptés par les interlocutrices (les « cheveux grands » d'Alexis, p.118 ou le « quoi » d'Anthony, p.120). Ils semblent moins à l'aise en parlant français, passent souvent au créole, recherchent leurs mots (Anthony demande souvent comment dire telle ou telle chose) et utilisent quelques tournures ponctuellement que l'on ne retrouve pas ailleurs qui laisseraient penser à une forme d'interlangue.

Quelques exemples d'Anthony (Enr2) :

[32.07 s] ANT: *eu:: non non\ + mon disan n'est pas doux (léger rire)*
mon sang n'est pas doux

Notons ici « disan » qui apparaît en créole avec l'article agglutiné à la suite du possessif « mon » comme il apparaîtrait en créole « mo disan pa dou »

[69.52 s] ANT: *non moi j'aime bien nek voiture ([vwati:r])\ ++ kan sa bann voiture-la*
([vwaty:r]) accélèrent=
moi j'aime bien juste les voitures\ ++ quand ces voitures accélèrent là

Ici, Anthony passe du français au créole mais on remarque dans le segment créole que le verbe *accélérer* est conjugué selon la syntaxe française et non créole comme dans : « sa bann voiture-la akselere ». En outre *voiture* n'est pas attesté en créole et on remarque deux prononciations différentes ici, [vwati:r], qui se rapproche d'une prononciation créole ([ty] français voit une correspondance en [ti] créole). Je rappelle qu'Anthony dit parler français pour s'entraîner et Alexis dit parler français parce que sa mère trouve que c'est mieux.

Darren, en revanche, ne présente pas ce type d'emploi. Cependant, Darren explique qu'il parle créole avec ses amis à l'école, il utilise le français ici parce qu'il est avec sa petite amie Coralie qui parle principalement français. L'idée d'une convergence langagière de Darren vers les pratiques de Coralie n'est pas à écarter.

Dans le **groupe 2**, exclusivement masculin, Dorian discute avec Charlotte, cependant, il lui parle principalement créole même si elle mélange. Contrairement à Anthony et Darren, il ne s'agit pas de sa petite amie. On pourrait avancer que c'est la relation qui influence les choix mais Alexis ne sort pas non plus avec Patricia.

On constate ainsi que, malgré ce à quoi on aurait pu s'attendre, le groupe des 9 ne partage pas les mêmes pratiques langagières. En tout cas, on peut affirmer que les **relations dyadiques priment sur les pratiques groupales**. Alors que nous avons vu dans le chapitre 2 qu'il y avait une pression de la part du groupe de pairs pour l'utilisation du créole à l'école, notamment à partir de la deuxième année du collège, on remarque ici que les pratiques restent néanmoins très hétérogènes.

Plutôt que sociolecte, il serait alors plus convenable de parler ici de *style*.

Lorsqu'on regarde ce qui se passe effectivement dans la conversation, on remarque des mouvements de formes qui permettent aux locuteurs de faire vivre leurs discours.

La présence des différentes formes, notamment lorsqu'elles apparaissent dans une même conversation et/ou chez un même locuteur, ne se résume pas à une représentation des différents groupes. Ces mouvements sont des phénomènes stylistiques qui servent à la construction et à la dynamique de la conversation. Ainsi, lorsque Stéphanie passe au créole pour se moquer d'Amélie (Enr14) et utilise par la même occasion le MD *koumsa*, au lieu de *comme ça* ou *comme ha* comme elle le fait ailleurs, elle associe non seulement ce MD à un parler particulier tout en marquant son énoncé comme étant une moquerie et non un commentaire à prendre au sérieux¹⁸⁹, en ce sens, les MD fonctionnent comme des indices de contextualisation. En effet, même si des caractéristiques très générales peuvent être observées, le lien entre formes ou même – variétés de – langues et groupes, à entendre identité sociale, n'apparaît certainement pas comme essentialiste. Les locuteurs disposent de différentes formes qui leur permettent des mises en scène conversationnelles et celles-ci prennent sens dans des contextes situés. Je peux alors solliciter ici les notions de répertoire non-fini et de *feuilleterage* de R. Nicolaï (2012 : 302):

¹⁸⁹ *Koumsa*, contrairement à d'autres MD n'apparaît pas comme pouvant être utilisé dans des ensembles à dominante française, contrairement à *lerla* ou *ben* par exemple. Comme pour toutes variétés, il y a des normes à respecter.

« “répertoire non-fini” (c’est-à-dire le répertoire des codes disponibles pour la communication en tant qu’il constitue un lieu de recombinaison continu et qu’il est pensé comme matrice de construction) et celle de “feuilletage” (soit l’ensemble des ressources du répertoire non-fini, susceptibles d’être utilisées dans la re-élaboration continue de formes linguistiques et d’usages langagiers nouveaux) »

Le répertoire non-fini de R. Nicolai se différencie notamment de celui de J.-J. Gumperz par la certaine souplesse qu’il lui confère, il y laisse une place pour la créativité. En outre, la dimension interpersonnelle des individus et tout ce que cela sous-entend prend tout son sens ici. Les locuteurs sont envisagés comme ayant chacun leur répertoire dans lequel ils puisent selon les situations de communication mais ces situations peuvent aussi influencer sur le répertoire. Cette approche accepte des phénomènes langagiers complexes et ainsi l’« interlecte » de L.F. Prudent trouvait sa place ici. G. D. Véronique (2013) reprend L. Souprayen-Cavery¹⁹⁰ qui remarque que l’interlecte a toujours lieu dans un lecte dominant, qu’il soit créole ou français, c’est aussi ce que j’observe dans mon corpus.

Au-delà des discours épilinguistiques, j’ai mis en avant les processus de stylisations qui témoignent de la conscience de variétés différentes associées à des groupes socio-culturels par les locuteurs. Ces phénomènes ne sont visibles qu’en analysant les interactions et en tenant compte de l’intention de l’énonciateur, seule la forme ne permet pas d’avoir des données pertinentes et peut même mener sur de fausses pistes.

L’approche fortement inductive par l’analyse des conversations permet ainsi de voir les représentations et les préférences des locuteurs selon les situations dans lesquelles ils se trouvent lors des enregistrements et ainsi comment ils définissent eux-mêmes ces situations. Les locuteurs apparaissant dans des conversations différentes mettent en évidence les rapports entre contextes interactionnels et usages.

4. Français formel ou informel ?

En ce qui concerne les « ressentis », je souligne que les mêmes MD, qu’ils soient emprunts au français, formes hybrides ou créoles, associés au reste des formes (lexicales, syntaxiques, morpho-phonologiques) et selon la dominance langagière ne donneront pas les mêmes « ressentis » et ne définiront les situations de la même manière. On a pu voir que *ben* et *comme*

¹⁹⁰ Souprayen-Cavery, L. (2010). *L’interlecte réunionnais : approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*. L’Harmattan.

si contribuent à un créole formel chez Tarik et Farah alors qu'ils accentuent la proximité entre Stéphanie et Amélie par exemple. On observe ainsi deux tendances en ce qui concerne les formes françaises ou proches : formalité d'un discours créole ou informalité d'un discours majoritairement français.

Nous avons vu que différents MD semblaient récemment empruntés au français comme *ben*, *genre* ou *chais pas*. Nous retrouvons par ailleurs d'autres MD qui n'ont pas été analysés ici : *putain* (MD - juron), *chose* (MD) ou encore des insultes ou termes vulgaires : *conne*, *pute*. Ces différents termes sont employés dans des ensembles mélangés et peuvent témoigner d'un changement linguistique en cours. J'émetts l'hypothèse que nous sommes face à un renouvellement lexical par l'arrivée de termes de parlars ordinaires ou familiers français. Cela permet de confirmer à mon tour de la décrispation de la diglossie dont témoignent G. Ledegen (2002) pour la Réunion et A. Carpooran pour l'île Maurice (2007).

A. Carpooran considère que du point de vue des variétés interlectales, ce sont surtout des mélanges « créoles-anglais » qui sont privilégiées au détriment des mélanges « créole-français ». Les formes « créole-français » correspondraient, pour lui, sans doute trop aux formes acrolectalisées du créole. Chez notre groupe de 9, nous voyons qu'il s'agit du contraire. Quelques termes populaires anglais se glissent dans notre corpus, des termes populaires comme « Fuck » (2 occurrences chez Darren) ou le terme d'adresse « Man » mais c'est tout, ici, le mélange français-créole est clairement privilégié, cela peut concerner ce groupe en particulier qui, je le rappelle, n'est pas représentatif de l'ensemble, fait partie de la moyenne bourgeoise et se caractérise notamment par le fait de faire un usage plus important du français.

Plus l'analyse s'affine, plus la catégorisation des MD se complique et on doit jouer sur les échelles et considérer autre chose que le seul contexte langagier pour émettre une quelconque interprétation. On passe ainsi d'énoncés aux interventions, aux conversations, aux contextes discursifs, aux intentions et on confronte l'ensemble afin de voir les usages divergents et convergents.

B. Retour sur quelques difficultés rencontrées

1. Le plan syntaxique

En cherchant à constituer mes variables, en me référant aux différentes définitions de MD, j'étais face à une difficulté : quelle « devait être » leur intégration syntaxique ? Analyser leur position syntaxique devait me permettre de mettre en rapport des formes différentes et d'affiner le sens par la même occasion.

Cependant, comme je l'ai déjà dit, les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur ce point. Je me réfère ici aux quelques caractéristiques habituellement considérées pour circonscrire les MD que rappellent G. Dostie et C-D. Pusch¹⁹¹ (2007 : 4). Ils ne considèrent par exemple pas les conjonctions (connecteurs propositionnels) comme des MD à cause de leur « rôle intraphrastique » (Dostie & Pusch, 2007). Mais dans une perspective conversationnelle, la délimitation de la *phrase* est difficilement applicable, les interventions peuvent être interrompues puis reprises par des connecteurs dont la distinction entre un rôle micro (construction du discours) ou macro-syntaxique (construction de la conversation) est discutable. En outre, des connecteurs (comme par exemple *sipa*) peuvent aussi présenter une fonction pragmatique et / ou énonciative, l'emplacement dans l'interaction ainsi que l'intonation ajoutent bien souvent à leur considération en tant que MD.

La question s'est posée pour chaque ensemble, soulevant des difficultés de description linguistique différentes. Ces descriptions permettaient par ailleurs de distinguer les MD. Je les rappelle brièvement ici :

- l'ensemble *be / ben* et les dérivés soulevait la question de l'intégration des connecteurs dans la définition des MD puisque nous avons vu que *be* (contrairement à *ben*) pouvait avoir pour fonction de marquer la concession ;
- après avoir défini les usages de *sipa*, qui entre dans la composition des constructions considérées pour l'analyse, il est apparu que *sipa ki* et *sipa kwa* n'apparaissaient pas tout le temps dans le même contexte syntaxique, *ki* de *sipa ki* agissant comme un pronom subordonnant permettant l'insertion de nom comme *sipa ki zafer*¹⁹² et *kwa*, un

¹⁹¹ Voir p.55 pour un rappel des caractéristiques.

¹⁹² La description syntaxique peut être approfondie.

interrogatif ne permettant rien à la suite. Je les ai rapprochés de *chais pas*, qui, s'il apparaît comme une proposition verbale, joue néanmoins le rôle de MD dans certaines positions ;

- l'ensemble *koumsa / comme ça / on dire / on dirait / komsidire / koumadir / comme si*, etc. nécessita de réfléchir à la portée discursive des outils de comparaison.

Cette description linguistique a permis de remettre en question quelques-unes des caractéristiques considérées dans les différentes définitions.

Les MD sont par ailleurs généralement considérés comme ne modifiant pas la valeur de vérité des propositions auxquelles ils sont joints. Cette caractéristique restreint la portée significative et la force discursive de ce qui peut être considéré comme MD et par conséquent l'approche disciplinaire qui tente de les aborder d'un point de vue formel. Si on considère les énoncés et non les propositions, c'est-à-dire si l'on resitue les propositions dans leur contexte énonciatif, dans un moment donné avec des interlocuteurs particuliers qui partagent certaines connaissances communes¹⁹³, les MD modifient le sens des énoncés en ajoutant une valeur modale ou pragmatique.

La fonction de connecteur qu'on peut accorder aux MD est présentée comme une fonction de connecteurs discursifs mais la frontière entre connecteur discursif et connecteur propositionnel n'étant pas claire, l'autre caractéristique étant qu'ils peuvent être omis doit aussi être reconsidérée. Par exemple *be* pouvait avoir simultanément fonction de connecteur discursif et de marqueur concessif. D. Schiffrin relève d'ailleurs le même problème concernant *but* dont la portée contrastive ne peut être analysée si l'on considère une approche sémantique qui se base uniquement sur les conditions de vérité des énoncés. Elle donne en exemple la phrase :

*Liz did not get the job **but** she is happy.*

Elle explique que *but* a ici une portée pragmatique puisqu'il exige que l'on connaisse le contexte pour comprendre la logique de l'énoncé (Schiffrin, 1987 : 185).

Si, pour certaines occurrences, la question de la considération en tant que MD ne posait pas de problème, par exemple, dans certains cas, « *comme ça* » n'a pas de valeur pragmatique et sert principalement pour la comparaison¹⁹⁴, d'autres occurrences posaient plus de difficultés et

¹⁹³ Et ce, peu importe le genre du discours, que ce soit une conversation en interaction ou un discours à visée plus large.

¹⁹⁴ On peut certes trouver une portée pragmatique à la comparaison mais je parle ici d'occurrences où *ça* remplit

nécessitaient d'autres considérations. La grande majorité des occurrences soulevait ce type de questions, témoignant de leur valeur intrinsèquement discursive au sens large.

2. Le plan interactionnel

Chercher la fonction interactionnelle des termes choisis signifiait notamment chercher leur position au sein de l'interaction (me référant notamment, comme expliqué, à la description des « petits mots » de V. Traverso¹⁹⁵, approche large d'abord envisagée). Je cherchai alors à voir s'ils avaient un rôle au niveau de la construction globale de l'interaction, de la séquence, de l'échange, s'ils fonctionnaient à un niveau dialogal ou monologal.

Dans la construction monologale, les MD marquent la construction du flux discursif avec par exemple les phénomènes de reformulation, d'hésitations alors que dans la construction dialogale, les MD marquent la co-construction de l'interaction comme les MD réactifs, phatiques.

L'approche interactionnelle permettait en outre d'affiner les fonctions syntaxiques, c'est le cas de *be* qui apparaît aussi bien dans des structures monologales que dialogales et dont j'ai pu mettre en avant la fonction concessive, le rapprochant ainsi de *mais*.

Les niveaux monologal et dialogal ne sont pourtant pas exclusifs, ainsi, un marqueur de la construction monologale, comme un MD qui dénote une hésitation de la part du locuteur peut aussi avoir une valeur pragmatique marquant une forme d'atténuation de son discours afin de ne pas blesser son interlocuteur. Cet exemple montre aussi comment un marqueur de la construction monologale peut aussi bien avoir une fonction dialogale (ou du moins dialogique puisqu'anticipant un supposé énoncé réactif). D. Schiffrin (1987 : 323) observe d'ailleurs la même chose pour certains marqueurs qu'elle analyse comme *well, so, then, y'know* qui sont à la fois orientés vers le locuteur mais aussi vers l'interlocuteur. Celui qui utilise est défini comme répondant à l'interlocuteur mais il sert aussi au locuteur à proposer un point de vue qui dévient par rapport à ce qu'attend l'interlocuteur¹⁹⁶.

Ainsi, les MD servant à l'articulation des énoncés ont soulevé des questions d'ordre théorique.

sa fonction de déictique et a bien un référent.

¹⁹⁵ Traverso, V. (1999). *L'analyse Des Conversations*. Armand Colin. Voir p.53 pour les fonctions.

¹⁹⁶ "Well focuses on both speaker and hearer – for the one who uses well is being defined as a respondent (a type of hearer) in relation to a prior speaker's expectations who must also alter his or her expectations about the course of upcoming talk." (Schiffrin, 1987 : 323)

J'ai pu remarquer dans le corpus des utilisations diverses dont l'interprétation faisait appel à différentes approches.

3. Les plans pragmatique et énonciatif

L'analyse de la situation des termes au sein des interactions allait de pair avec une recherche des fonctions. Les fonctions révélèrent rapidement les portées énonciatives et pragmatiques des MD.

Une focalisation trop poussée sur la syntaxe et le découpage de l'interaction m'obligeait parfois à prendre du recul et à repenser la fonction essentielle de la communication : celle-ci n'a pas pour seul objectif de communiquer un message explicite, il y a toute une partie non énoncée qui transmet des informations implicites. La communication permet de transmettre son attitude face à son interlocuteur, face à la conversation mais aussi face à son discours, c'est-à-dire comment le locuteur caractérise ces ensembles et comment il réagit en fonction. Ainsi, nous en arrivions à la pragmatique et à l'énonciation.

Les procédés d'atténuation lient particulièrement ces deux plans puisque qu'ils participent de la construction d'un *ethos discursif*. Une présentation particulière de son rapport à son énoncé, par le biais de marqueurs subjectifs, peut avoir pour objectif de modifier, ou plutôt, dans le cas de l'atténuation de préserver les relations entre interactants et/ou de viser à l'accomplissement d'actes de langage particuliers (conseil, argumentation, etc.).

4. Les fonctions des MD repérées

Je résume dans le tableau suivant les grands types de fonctions repérées pour l'ensemble des MD. Ces groupes ne sont pas exclusifs et une même occurrence présente souvent plusieurs de ces fonctions.

TABLEAU 7.3 – Distribution des fonctions des marqueurs discursifs

Fonctions interactionnelles	Construction du flux discursif monologal ou dialogal
Fonctions discursives	Construction idéationnelle du discours
Fonctions énonciatives	Présence du locuteur dans l'énoncé
Fonctions pragmatiques	Effets du discours sur la situation

Les fonctions interactionnelles rassemblent les MD qui marquent les changements de thème, les phatiques, les ouvreurs ou conclusifs rejoignent parfois les fonctions discursives lorsque la construction du flux discursif marque par la même occasion une relation logique, c'est par exemple le cas de quelques occurrences de *be* ou *ben* ou nous pouvons y voir en même temps une pause oralisée mais aussi une valeur concessive.

Les fonctions discursives regroupent les connecteurs logiques qui font partie de ce que O. Ducrot (1980) considère comme appartenant à l'argumentation linguistique mais aussi ceux qui servent à l'argumentation rhétorique. On se rapproche ici des fonctions énonciatives puisque l'argumentation rhétorique mobilise la notion de construction de l'*ethos*. Mais par la même occasion, sont mobilisées des fonctions pragmatiques puisque la construction de l'*ethos* est elle-même intégrée dans un objectif pragmatique. En même temps, la séparation entre fonction argumentative et construction du flux discursif n'est pas toujours claire dans une conversation. Nous verrons cela surtout avec le dernier ensemble analysé dans le dernier chapitre¹⁹⁷.

Les fonctions énonciatives présentent ainsi l'ancrage de l'énonciateur dans son énoncé et l'ancrage de l'énoncé dans le *hic* et *nunc*. Si je considère qu'il s'agit de la fonction subjective, comme dit au début de ce travail, toutes les occurrences peuvent apparaître comme subjectives, que ce soit au niveau interactionnel (les pauses du locuteur par exemple), discursif (les liens logiques établis, marquant la cohérence et la cohésion du discours peuvent marquer l'état affectif du locuteur) et bien sûr pragmatiques.

Les fonctions pragmatiques incluent les actes de langage et l'interprétation des énoncés entre les locuteurs.

J'ai pu établir cette distinction grâce aux différentes analyses effectuées. Je voyais apparaître pour certains ensembles de MD des distinctions dans ces fonctions.

Par exemple, pour *ben* et *be*, alors que se dégageaient à peu près des usages selon les locuteurs et les langues, toutes les fonctions ne correspondaient pas. Les fonctions que recouvre *be* sont plus larges que celles de *ben*. *Be* permet par exemple les changements ou glissements de thème ou la structuration de son discours en situation monolocale (utilisé comme connecteur logique) contrairement à *ben*.

¹⁹⁷ C'est particulièrement le cas en ce qui concerne les relations causales et le lien avec la temporalité.

À cela, on peut rajouter les fonctions socio-culturelles qui, même si elles présentent des limites, ont révélé quelques phénomènes comme on a pu le voir précédemment. Certaines formes, dans des contextes particuliers (locuteurs, moments de l'interaction) font ainsi l'objet d'alternances pouvant être corrélées à des facteurs socio-culturelles.

5. Les marqueurs discursifs et la construction des rapports

a. Proximité des locuteurs

Les trois ensembles de MD analysés permettent de gérer les rapports entre interactants et surtout de construire ou de renforcer les relations de proximité. En effet, j'emploie « renforcer » parce que dans certains cas, les énoncés comportent déjà d'autres marqueurs de proximité (linguistiques ou paralinguistiques).

La présence importante de MD peut aussi témoigner de la proximité des locuteurs. Les moments où apparaissent les MD sont liés aux genres conversationnels et / ou aux objectifs pragmatiques et / ou à la place des interactants. Dans un passage de récit conversationnel, on aura plus de discours rapporté par exemple qui pourront être marqués par MD. Employés comme particules d'extension, les MD sollicitent les connaissances (supposées) partagées entre les interactants.

Dans des passages où l'un des interactants conseille l'autre, il pourra ainsi faire l'usage d'adoucisseurs. Dans ces procédés d'atténuation, ils permettent de construire des rapports coopératifs.

Ils fournissent des éléments sur le rapport de l'énonciateur face à son énoncé. On a vu qu'ils permettaient de moduler son engagement face à son énoncé. Ils marquent les hésitations, les opérations de mise en mots.

Ils donnent en outre des indications sur l'interprétation des énoncés. Les particules d'amorce ou d'extension marquent le début et la fin des discours rapportés et donnent donc des indications sur la compréhension du message. Ils agissent là sur la cohérence et la cohésion du discours et fonctionnent comme indices de contextualisation. C'est aussi le cas pour les connecteurs argumentatifs ou les MD qui marquent la modalité.

b. Contraintes des relations entre langues et entre interactants sur l'alternance des MD

Les alternances peuvent être considérées comme renforçant tous les procédés cités ci-dessus, je rejoindrai ainsi De Rooij (2000) et Y. Maschler (2000) à ce propos : l'alternance des MD sert d'indices de contextualisation particuliers. Les alternances permettent un renforcement de la mise en scène énonciative.

Cependant, cette hypothèse rencontre des limites non négligeables dans mon travail. On retrouve autant de MD dans des conversations où il y a des alternances que dans d'autres. Les conversations que l'on peut comparer sont celle de Stéphanie et Amélie (Enr14) et celle d'Aurélien et Valérian (Enr6). Ces deux conversations sont similaires en quelques points et opposées et se font écho : nous avons d'un côté des jeunes filles qui emploient un mélange des deux langues principalement français (groupe 1), de l'autre, des jeunes garçons qui utilisent le créole, elles durent toutes les deux plus de 30 minutes (31min24 pour Aurélien et Valérian et 36min09 pour Stéphanie et Amélie), les interlocuteurs discutent notamment à partir de leur fil d'actualités Facebook. On observe 130 occurrences chez Aurélien et Valérian et 113 chez Stéphanie et Amélie¹⁹⁸. Cependant, dans la conversation entre Aurélien et Valérian, les MD ne sont pas employés en alternance, contrairement à celle des filles. Cela signifierait-il qu'Aurélien et Valérian cherchent moins à mettre en relief leurs usages ? L'hypothèse que j'avance est qu'il faut plutôt considérer là les « parlars » employés. Comme j'ai pu l'expliquer, l'interlecte utilisé par les filles est construit sur du français, les MD qu'elles empruntent, le cas échéant, sont alors créoles. Cependant, les garçons, utilisant du créole, n'empruntent pas au français puisque nous avons vu que les MD empruntés au français contribuaient à un discours surveillé.

Les formes francisées ne sont certes pas totalement absentes de la conversation entre Aurélien et Valérian, mais elles sont beaucoup plus ponctuelles. Il y a quelques passages en français qui correspondent à de la lecture (du réseau social Facebook) ou quelques insultes « grosse pute ; ta gueule ». On constate la même absence de MD français chez les autres garçons dont les conversations sont en créole. Cette observation renforce le fait que certains MD empruntés au français contribuent bien à donner un caractère formel, comme ce que l'on peut voir chez Farah¹⁹⁹.

On observe là une limite des alternances des MD contrainte par la relation entre les

¹⁹⁸ Voir p.280280 pour le nombre d'occurrences par conversations.

¹⁹⁹ Il serait éventuellement intéressant d'avoir des conversations en créole de plus de filles et de filles avec d'autres garçons pour voir si on observe plus de MD créoles.

interlocuteurs et la relation entre les langues « en contact ».

c. Absence de marqueurs discursifs, absence de coopération

E. Guerin et A. Moreno considèrent qu'une absence de particules d'amorce et d'extension au discours rapporté « serait motivée par une quasi-absence de coopération des interactants. » (Guerin & Moreno, 2015 : 70), je suis d'accord avec elles pour l'ensemble des MD et non uniquement ceux marquant le DR. Les conversations où il y a le moins de MD montrent des rapports distants entre les interlocuteurs. Dans la conversation entre Tarik et Farah (Enr16), Tarik utilise très peu de MD (5 au total). Si la forme de l'interaction peut être mise en cause, on constate qu'il ne cherche pas non plus à modaliser son discours, il n'utilise pas non plus de procédés d'atténuation.

Entre Coralie et sa mère (Enr8), on constate 6 occurrences en tout (et pas beaucoup plus en considérant d'autres MD éventuels) et on remarque encore une absence de coopération : Coralie pose les questions sur le créole, sa mère répond, Coralie dit ce qu'elle voudrait comme fête pour son anniversaire, sa mère lui dit ce qu'elle compte organiser de son côté, Coralie demande un chien en cadeau d'anniversaire, sa mère refuse.

Cependant, Guerin et A. Moreno (2015 : 78) interprètent la faible présence des particules d'amorces par le fait que « lorsque la connivence est forte, ces informations ne sont pas nécessaires, puisqu'elles sont supposées spontanément restituables », mais là où ils sont absents dans cette fonction dans mon corpus (Enr1, Patricia), on constate d'autres indices de contextualisation, en particulier le changement de « voix ».

TABLEAU 7.4 – Total des marqueurs discursifs par conversations

<i>Conversations</i>	<i>nombre de marqueurs discursifs</i>
<i>Enr1 – ALE et PAT</i>	57
<i>Enr2 – AME et ANT</i>	56
<i>Enr3 – AME et MER</i>	32
<i>Enr4 – ANT et MER</i>	47
<i>Enr5 – AUR et FAM</i>	67
<i>Enr6 – AUR et VAL</i>	130
<i>Enr7 – COR et DAR</i>	68
<i>Enr8 – COR et MER</i>	6
<i>Enr9 – COR et PER</i>	79
<i>Enr10 – DOR et AMIS</i>	84
<i>Enr11 – DOR et FAM</i>	93
<i>Enr12 – ETH et MER</i>	122
<i>Enr13 – ETH et WIL</i>	88
<i>Enr14 – STE et AME</i>	113
<i>Enr15 – STE et PER</i>	11
<i>Enr16 – TAR et FAR</i>	23

Afin de comprendre l'apparition de formes différentes dans un discours d'une même dominance linguistique, il devint nécessaire de comprendre la signification des MD en contexte et c'est ainsi que je suis allée chercher du côté de l'interaction et que la pragmatique et l'énonciation s'imposèrent à moi.

En effet, les MD ont généralement une fonction interactionnelle et discursive et fonctionnent en tant que marqueurs de reformulation, marqueurs du discours rapporté, et autres. Par ailleurs, outre l'association à une identité sociale, ils servent à construire une identité personnelle.

Au-delà d'un *ethos social* observable par les usages selon les locuteurs ou les situations, dans une même conversation est observable la construction d'un *ethos discursif*.

La variabilité des MD dépend d'un faisceau de fonctions qui s'entremêlent et chaque fonction dépend étroitement du contexte, c'est aussi ce contexte qui permet d'interpréter le sens de chaque utilisation et les usages qui redessinent ces mêmes contextes. Une typologie des

occurrences / fonctions est impossible au vu de la grande hétérogénéité des fonctions. D'autant plus qu'il ne s'agit en rien de quelque chose de systématique selon laquelle on pourrait prévoir telle ou telle forme dans telle ou telle situation puisque deux situations ne se ressemblent pas.

Troisième partie :

Perspectives pour une autre approche de la variabilité des marqueurs discursifs

Plus l'analyse se localise, plus un déplacement de celle-ci des formes linguistiques vers leurs significations devient nécessaire. Ce déplacement fait suite à la question essentielle de la comparabilité des éléments. Les MD, ne jouissant pas d'un « sens » fixe et étant contextuellement dépendants, la notion-même de « variable » est interrogée.

Les questions que je soulève dans le chapitre 8 arrivent au terme de mon travail et je suis loin de prétendre donner des réponses, je tenterai néanmoins de proposer quelques pistes pour un approfondissement de la définition des MD à partir de celle de D. Schiffrin (1987). Alors qu'elle les considère comme des *coordonnées contextuelles d'énoncés*, je proposerai de les rapprocher des travaux de F. François (2005) en les considérant comme des indices de *mouvements discursifs*. Ma question de départ concernant les « langues en contact » et le contexte plurilingue dans lequel se situe mon étude me poussèrent à élaborer une démarche pluridimensionnelle avec une considération notable pour la construction du sens (linguistique comme social), j'envisagerai ainsi un *espace de variabilité* large dans lequel l'interprétation du sens qui se construit dans l'interaction se réalise à travers différents *mouvements discursifs* qui mobilisent par ailleurs un ensemble de données partagées socialement situées.

J'analyserai un dernier MD, *lerla* (et puis), dans le chapitre 9 en me basant sur l'approche

développée dans le chapitre 8. Ce chapitre différera des autres parce que je partirai d'un MD pour montrer comment il produit du sens à travers différents mouvements et ce sont ses emplois qui me permettront de le mettre en parallèle avec d'autres MD.

Chapitre 8 : Les marqueurs discursifs, des indices des *mouvements* *discursifs* ?

Ce chapitre est divisé en deux parties principales. Je reviendrai sur la question du « sens » dans une première partie et sur la remise en question de l'approche de la variation des MD à cause de leur spécificité de prendre sens en contexte. Je mettrai, par la suite, en parallèle l'approche de D. Schiffrin des MD et la notion des *mouvements discursifs* de F. François.

A. De la forme au sens

Une focalisation unique sur la forme n'est pas concluante pour la saisie de la variabilité des MD. Communiquer ne correspond pas juste à aligner des formes les unes à côté des autres, chaque terme utilisé a son propre sens qui contribue à celui de l'ensemble du message. La considération du sens devient alors essentielle pour appréhender les différents emplois. Si la variation phonologique ou lexicale peuvent, dans une certaine mesure, se satisfaire d'une unique considération de la forme, il n'en est absolument pas le cas pour les MD. Des études montrent par ailleurs que même des alternances phonologiques ou lexicales révèlent souvent aussi de fonctions pragmatiques.

1. Définition du sens, remise en question de la « variable »

La variable est la notion sur laquelle se base toute une théorie linguistique dont l'objectif principal est d'analyser des « façons de dire » qui diffèrent en cherchant les facteurs de la variation, il s'agit donc d'une comparaison de phénomènes tant linguistiques que sociaux. La variable doit donc être clairement définie et il s'agissait dans mon cas de me demander quels éléments étaient effectivement comparables.

En commençant mon travail, j'ai pris comme définition de la *variable* celle de la sociolinguistique traditionnelle qui considère différentes formes (ou variantes) pour un même

élément voulant dire la même chose, les formes étant contraintes par des facteurs sociolinguistiques (sociales et/ou stylistiques)²⁰⁰. Je considérais comme *variantes* d'une même *variable* des formes de « langues » différentes qui, dans ce contexte particulier, pouvaient se retrouver dans un même contexte langagier. Cependant, lorsque je cherchai à savoir si ces formes, appartenant *a priori* à deux « langues » différentes, étaient effectivement comparables, j'ai été amenée à définir les formes séparément et j'ai alors été confrontée à la pluralité des fonctions d'une seule et même forme. Je fus alors interpellée par la question du sens des MD : que signifiaient-ils au juste ? « Vouloir dire la même chose » était un *a priori* qui nécessitait une réflexion plus poussée. Si la question se posait déjà pour un MD, envisager, comme je l'avais fait, des formes différentes signifiant *a priori* la même chose posait doublement problème.

Mon approche de la notion de « variable » évoluait alors parallèlement à celle des « langues ». Afin de comprendre le sens des MD, après une recherche sur ce que je pouvais trouver du « sens de base », je cherchais à trouver les fonctions, tout d'abord linguistiques, puis interactionnelles et les fonctions énonciatives et pragmatiques émergent. Cela impliquait entre autre un travail descriptif conséquent étant donné le peu d'études sur les MD en créole mauricien.

La question du sens est une question centrale du débat de la définition des MD : après les avoir pendant longtemps considérés comme vides de sens, on s'accorde à dire aujourd'hui qu'ils n'ont pas un sens clairement défini mais qu'ils prennent sens dans les énoncés qu'ils accompagnent, c'est-à-dire qu'ils ont un sens « contextualisé ».

En plus du flou sémantique, les MD sont polyfonctionnels, j'ai alors effectué une analyse fine du rôle des MD dans différents contextes, en me basant quelques fois sur d'autres études. Mon approche des MD s'affinait ainsi peu à peu. Si mon objectif de départ n'était pas de contribuer au débat sur la définition des MD, la comparabilité des éléments me poussa à m'interroger sur la question, notamment puisqu'il m'était impossible de trouver deux définitions identiques de l'objet *marqueurs discursifs*. Je n'ai pas cherché à les redéfinir mais à trouver quelque chose qui correspondait au mieux à ce que j'observais de mes analyses. C'est alors que la définition de D. Schiffrin parut la plus adaptée pour mon étude. En cherchant à comparer des formes différentes de MD signifiant *a priori* la même chose, j'en suis alors peu à peu venue à analyser

²⁰⁰ « Il y a donc variable linguistique lorsque deux formes différentes permettent de dire "la même chose" c'est-à-dire lorsque deux signifiants ont le même signifié et que les différences qu'ils entretiennent ont une fonction autre, stylistique ou sociale » (Calvet 1998 : 76) Il s'agit là de l'acception généralisée de la *variable* dans une sociolinguistique traditionnelle.

les significations différentes d'un même MD dans des contextes différents.

J'ai effectué un parallèle avec les réflexions concernant l'adéquation de la notion de « variable linguistique » dans l'analyse de la variation syntaxique dans le chapitre 1, cette observation se confirme en fin d'analyse. J. Cheshire (1987) explique en effet que l'on considère pour la variable linguistique des variantes qui « disent la même chose » mais que la théorie linguistique se base sur une conception étroite de « dire la même chose ». Pour elle, cette conception étroite est néanmoins nécessaire si l'on ne veut pas passer à côté des effets pragmatiques et communicatifs dans l'usage d'éléments qui ne veulent pas tout à fait « dire la même chose » (1987 : 266). E. Dines (1980)²⁰¹, s'est penchée sur des variables discursives (des « set-marking tags »), cherchant à affiner la question de la variable, et propose que celle-ci soit déterminée sur la base de variantes ayant une « même fonction en discours » disant que cela n'exclut pas la POSSIBILITÉ d'un lien sémantique existant entre les variantes mais ôte la nécessité de ce lien.

Si cette approche pour les MD est tentante, la difficulté vient du fait que les MD sont plurifonctionnels, on a vu qu'ils pouvaient autant servir à la structuration du discours, qu'à marquer la relation entre les interactants, ou à marquer son rapport face à son discours et que les fonctions se recoupaient parfois. Certaines fonctions sont plus facilement repérables que d'autres, E. Dines travaille en l'occurrence sur les particules d'extension, fonction relativement aisée à repérer notamment par leur position discursive. Mais dans notre corpus, on a vu par exemple que *be* (comme *mais*) pouvait être réactif à une intervention de l'allocutaire et marquer l'évidence ou l'embarras, nous arrêterions-nous alors sur la fonction interactionnelle ou sémantico-pragmatique ? La fonction analysée doit être clairement définie. Néanmoins, cette approche a l'avantage de se focaliser sur un seul aspect des MD.

2. Généralités sur le sens

Le sens, de façon générale, englobe aussi bien le sens « référentiel » que les significations. Le sens « référentiel » concerne le « sens général » du terme, celui le plus partagé par les membres d'une société, alors que les significations concernent les sens contextualisés. Si nous revenons sur le signe linguistique, celui-ci désigne une entité à deux faces, signifiant et signifié dont le lien est arbitraire (F. de Saussure, 1916). Les signes jouissent d'un *sens* à peu près stable dans

²⁰¹ Dines, Elizabeth R., 1980. "Variation in Discourse: 'And Stuff like That'", In *Language in Society* n°9 (1): 13–31, citée par J. Cheshire (1987 : 267).

une communauté grâce à une sorte de convention tacite (ou explicitée par des outils linguistiques comme les dictionnaires).

Le « *sens général* » du terme n'est bien sûr pas aussi évident à considérer, notons juste qu'il s'agirait, dans une approche structurale, du signifié, ou du sens conventionnel (sens en partie lui-même construit par les chercheurs), la partie stable du signe. Mais, en dehors de ce sens général, le sens contextualisé, ou la *signification*, s'actualise sous plusieurs aspects : on a tout d'abord le *référént*, soit l'« objet » dont il est question ; mais sur un autre plan, trouve des informations supplémentaires fournies par le terme (des *significations* supplémentaires), soit ce que l'on appelle communément le *sens connotatif* ou encore les *effets de sens*²⁰². Parmi cela, on retrouve les *effets de sens* énonciatifs et pragmatiques, auxquels on peut ajouter les informations sociolinguistiques (indications sur le lieu d'origine, l'âge, le sexe de la personne ou encore le degré de formalité de la conversation, etc. pouvant être interprétées par le choix des formes), on ajoutera pour l'étude des MD les *significations* interactionnelles et discursives.

a. La construction du sémiotique de R. Nicolai

R. Nicolai (2012 : 281) fait un usage particulier de *sémiotique* qui lui sert en réalité à saisir la « dynamique de construction des entités “sémiotiques” à travers les procès “sémantiques” intégrant notre historicité ». En présentant un exemple tiré *Du côté de chez Swann* de Marcel Proust, il explique comment les personnages de Swann et Odette de Crécy construisent un nouveau sens à partir du signifiant *cattleyas* (2015). Il montre comment les signifiants, loin d'être figés, sont en fait des unités malléables qui peuvent prendre des *significations* différentes de celles attribuées conventionnellement (ce qui peut aussi être considéré comme des *effets de sens*). À partir d'une de leur rencontre qui mettait en scène un bouquet de *cattleyas* et qui se termina par leur premier échange amoureux, le terme *cattleyas* puis *faire cattleya* vint à signifier un échange amoureux entre les personnages grâce à une co-construction sémiotique et sémantique au sein de leur dynamique interactionnelle. À chaque rencontre qui suivait le premier échange amoureux, il était question de *cattleyas* pour référer à cet échange amoureux et ainsi, peu à peu, le terme commençait à prendre un autre sens dans leur dynamique interactionnelle jusqu'à devenir un nouveau signe et s'éloigner du signifié initial ou plus largement conventionnel.

²⁰² Voir Kerbrat-Orecchioni, C. (1977). *La Connotation*. Presses Universitaires de Lyon et Launay, M. (1986). « Effet de sens, produit de quoi ? », In *Langages* n°21 (82): 13–39.

« la réitération historicisée de l'initiale scène de la "présentation" et sa mise en signification corrélatrice dans l'espace communicationnel partagé de Swann et d'Odette fondée sur le rappel du précédent "contexte" non seulement s'actualise, mais commence à se ritualiser, définissant implicitement dans ce procès une norme de fonctionnement. » (Nicolai, 2015 : 5)

Les fondements ethnométhodologiques de sa réflexion sont clairement explicités. Par cet exemple, il cherche avant tout à montrer le rôle central des interactants en tant qu'« acteur / interpréteur » dans la dynamique où :

- la référence à une historicité est manifeste ;
- la nécessité d'un arrière-plan de connaissances partagées et le positionnement d'un cadre communicationnel de référence s'imposent ;
- la situation et le contexte sont continuellement transformés par le développement de l'activité qui se manifeste ;
- ce qui est au centre, c'est l'usage – et l'écart dans l'usage – de traits, de formes ou de normes non nécessairement préalablement prédéfinies pour jouer le rôle qu'ils viennent assumer dans l'interprétation de ce qui se manifeste (Nicolai, 2014 : 95)

Il met en avant ici ce qu'il nomme *l'activisme* des interactants dans cette dynamique.

L'interprétation de ces *effets de sens* (ou *significations*) dépendent donc elles-mêmes étroitement des relations entre émetteurs et interprétants. Ces significations peuvent émerger dans le *hic et nunc* du contexte interactionnel (notamment au niveau énonciatif et pragmatique), se construire au fil des rencontres entre les interactants (et peuvent alors témoigner de leur *histoire conversationnelle*) et peuvent ainsi parfois être partagées par des groupes plus ou moins larges (et témoigner de *l'histoire interactionnelle* des interactants). Plus une signification sera partagée, plus elle se stabilisera et pourra devenir *sens*.

R. Nicolai (2012 : 299) n'envisage pas ici uniquement une construction du sens « lexical », mais aussi « social », ainsi que « la capitalisation des représentations partagées et des règles de contextualisation des échanges discursifs, la prise en compte des usages » ainsi que la référence à la subjectivité et à la « *naturalité* » qu'il définit comme « appropriation *quasiment corporelle* » des mots du discours, ou ce « *ressenti* » quasi physiologique.

R. Nicolai rejoint là les préoccupations de J. J. Gumperz sur les indexicaux.

b. La notion de « clivage » de R. Nicolai pour une autre approche méthodologique

Le principe de co-construction du sens permet de justifier une certaine approche de la variation en se basant sur la construction du sens plutôt que sur les formes avec dans le cas présent la volonté de ne pas distinguer langues, variétés, etc. L'important réside dans les significations que peuvent prendre les différentes formes en interaction et éventuellement voir après coup si celles-ci permettent de dégager des – variétés – de langues différentes.

Cette perspective permet de mobiliser certaines notions d'ethnométhodologie et particulièrement ici celle de « *taken for granted* » qui réfère à ce qui est implicitement partagé par les membres d'un même groupe. Si nous reprenons la réflexion de A. Schütz :

« Toute interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences préalables, les nôtres propres ou celles que nous ont transmises nos parents ou nos professeurs ; ces expériences, sous forme de "connaissances disponibles", fonctionnent comme schème de référence » (Schütz, 1987²⁰³, cité par Nicolai, 2015 : 8)

Nous pouvons alors envisager les langues/systèmes, ou variétés comme faisant partie de ces « connaissances disponibles ».

R. Nicolai, propose une analyse du « clivage » DANS la langue plutôt que le « contact » ENTRE les langues (Nicolai, 2012 : 280). Cette perspective permet de se focaliser sur la conversation (et les différentes rencontres des locuteurs) en tant qu'ensemble plutôt que sur les langues. Au lieu de considérer une discontinuité entre deux entités prises *a priori*, il se focalise sur un objet « langue » clivable. Il présente là encore la nécessité de se focaliser sur la construction du sens plutôt que sur des formes.

B. Quels sens pour les marqueurs discursifs ?

1. Sens linguistique des marqueurs discursifs

L'approche du sens des MD soulève des difficultés puisqu'ils n'ont pas de référent d'un point de vue traditionnel. Certains types de MD ont un sens de base, conventionnel, qui peut être

²⁰³ Schütz, A. (1953). "Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action", *Philosophy and Phenomenological Research* n°14 (1): 1-38.

compris hors contexte (par exemple : *on dirait*). Ce sens de base peut être référentiel (comme *ça* dans mon corpus, ou encore *là*). Dans leurs usages discursifs, ce sens de base est voué à s'effacer au profit des significations contextualisées. Des chercheurs comme H. L. Andersen (2007) parlent de *désémantisation*, celle-ci est généralement étudiée d'un point de vue du changement linguistique.

Certains MD ne sont en revanche utilisés que d'un point de vue discursif et/ou interactionnel (comme *ben*) et n'ont pas de sens de base mais uniquement un ensemble de significations contextualisées. C'est pourquoi ils sont souvent considérés comme dépourvus de sens. Dans ce cas-là, il s'agit bien souvent de termes s'étant totalement détachés du sens et des usages de base. Dans le cas de *ben*, venant de *bien*, si on le retrouve dans quelques parlers français régionaux avec les fonctions de *bien*, il n'apparaît pas ainsi à Maurice et a été emprunté directement sous sa forme/fonction de MD.

Pourtant, d'une part, l'affaiblissement de leur sens de base est discutable puisqu'on a pu voir que certaines significations contextualisées étaient construites à partir de ces sens de base comme *koumsa*. Et, même s'ils ne sont pas référentiels ou n'ont pas / plus de sens « de base » (comme *be / ben*), on admet aujourd'hui plus volontiers qu'ils ont bien un sens que l'on qualifie généralement de *procédural* ou d'*instructionnel*²⁰⁴. Ce sont les significations contextualisées discursives, énonciatives et pragmatiques qui sont alors considérées comme *sens* des MD, auxquelles certains ajoutent les fonctions interactionnelles. À ces sens s'additionnent les significations sociales.

L'approche de R. Nicolai, que ce soit pour la construction du sémiotique ou pour le *clivage* dans la langue, sous un autre angle, s'adapte ainsi particulièrement à ce que l'on retrouve pour la *signification* des MD, notamment à cause de leur plurifonctionnalité. Si les MD servent à interpréter les énoncés dans lesquels ils apparaissent, l'interprétation de leurs significations dépend aussi étroitement du contexte dans lequel ils se trouvent. Un même MD apparaissant dans deux énoncés identiques ne fournit pas forcément les mêmes indications pour l'interprétation de énoncés, tout dépend de différents éléments du contexte et c'est aussi ce que met en avant R. Nicolai pour d'autres parties du discours.

L'interprétation nécessite ainsi de jongler entre ces différentes échelles. Plus les connaissances sont partagées plus une bonne interprétation du message sera possible.

²⁰⁴ G. Dostie et C. Pusch » (2007 : 6) soulignent à ce propos « une petite victoire remportée par la sémantique ».

2. Les marqueurs discursifs : des indexicaux discursifs

Pour les MD étudiés ici, la définition que proposait D. Schiffrin est celle qui semblait le mieux convenir. Je reprendrai cette définition ici parce qu'à la fin de mon travail, je suis en mesure d'en élargir la portée en argumentant à partir de mes résultats d'analyse. D. Schiffrin suggère que les MD contribuent à la cohérence du discours dans une autre dimension qui est la deixis. Les déictiques définissent le centre déictique d'un énoncé, c'est-à-dire les coordonnées des interactants ainsi les coordonnées que spatio-temporelles qui permettent de leur assigner des interprétations liées au contexte.

Pour D. Schiffrin (1987 : 326) :

"markers provide contextual coordinates for utterances : they index an utterance to the local contexts in which utterances are produced and in which they are to be interpreted"

Les marqueurs « lient les énoncés aux contextes locaux dans lesquels les énoncés sont produits et sont à interpréter ». Les déictiques peuvent être classés selon un axe « proximal / distal » selon qu'ils pointent en direction du centre déictique (« proximal ») ou non (« distal »). Les MD indiquent aussi, selon elle, cette relation « proximale / distale » mais cet axe n'est pas déterminé par des paramètres situationnels mais par des paramètres discursifs. Le contexte auquel les MD lient les énoncés inclut autant les relations entre participants que les relations textuelles :

*"More specifically, the context to which markers index utterances includes both **participants** and **text**" (Ibid. : 323).*

Concernant l'axe participatif, les MD lient l'énoncé dans lequel ils apparaissent à l'énonciateur (proximal) ou au récepteur (distal) ou aux deux.

Concernant l'axe textuel, les MD lient l'énoncé dans lequel ils apparaissent à ce qui précède (proximal) ou à ce qui suit (distal) ou aux deux (Schiffrin, 1987 : 322-323).

Ce modèle permet à D. Schiffrin (1987 : 325) de conclure que les MD ont pour unique fonction **une fonction indexicale**, elle explique que ce ne sont pas les MD qui remplissent différentes fonctions mais que c'est parce que le discours est structuré de façon multiple, dans lequel différents composants fusionnent, qu'on retrouve différentes relations entre les énoncés²⁰⁵. Son approche permet alors de considérer que les MD ont simultanément un sens interpersonnel et intertextuel.

²⁰⁵ *"It is because discourse is multiply structured, and its various components integrated with each other, that multiple relations hold between utterances – not because markers **themselves** realize a different function (one devoted to ideas, one to action, and so on) with each occasion of use"* (Schiffrin, 1987: 325)

À ces dimensions, je souhaiterais ajouter quelques éléments dégagés à partir mes propres observations :

- Si l'axe que propose D. Schiffrin est déterminé par des paramètres discursifs et non situationnels, il n'en demeure pas moins que les effets sont des effets situationnels. Les MD sont utilisés par des locuteurs qui se situent dans un espace-temps particulier et les MD aident à inscrire les énoncés dans cet espace-temps tout en le dessinant. Elle ne considère pas en outre les effets sociolinguistique liés aux usages qui permettent une indexation autre que textuelle ou de participants. Le modèle de D. Schiffrin rencontre des limites lorsque l'on se penche sur des MD dont le sens de base présente une relation temporelle. Ces MD peuvent aussi bien être des coordonnées temporels (donc situationnels), textuels ou de participants comme nous le verrons dans le dernier chapitre.
- En ce qui concerne les relations textuelles, D. Schiffrin observe que certains MD lient des énoncés à du texte qui n'est pas situé immédiatement avant ou après mais pouvant se situer plus tôt dans l'interaction. J'ajoute qu'il peuvent aussi indexer du texte/discours d'autres interactions passées ou à venir.
- Concernant l'axe participatif, les MD ne lient pas les énoncés uniquement au locuteur ou à l'interlocuteur mais aussi parfois à des énonciateurs physiquement absents et/ou potentiels. Elle ne croise pas, par exemple, parmi les MD qu'elle analyse, de particules d'amorce ou d'extension au discours rapporté. Dans ce cas-là, d'un point de vue textuel, le MD indexe un discours prononcé hors de l'espace conversationnel immédiat. Du point de vue des participants, le MD convoque un énonciateur absent. Tout en intégrant un autre participant physiquement absent, on fait référence à une situation hors du cadre conversationnel en cours. On ne peut pas pour autant en dire que les MD deviennent des déictiques situationnels mais ils lient néanmoins les énoncés à d'autres situations (temporelles, spatiales, identité de l'énonciateur).
- Toujours concernant l'axe participatif, les MD peuvent lier les énoncés à des récepteurs physiquement absents et/ou potentiels. On a aussi vu que certains MD marquant la construction du discours de l'énonciateur, comme *koumadir* chez Aurélien lorsqu'il interroge ses parents, sont aussi bien orientés vers sa propre participation à la conversation (« proximal » dans le sens de D. Schiffrin) mais peuvent aussi être interprétés comme orientés vers un récepteur absent physiquement (représenté

symboliquement par l'enregistreur) puisqu'ils peuvent indiquer une attention portée à la tâche qu'il doit remplir pour l'enquêtrice à qui est destiné l'enregistrement. En outre, il s'approprie en les reposant à sa manière à ses parents, les questions de l'enquêtrice, il y a donc aussi orientation vers un discours hors de cette conversation.

En résumé, D. Schiffrin ne s'intéresse pas à la potentialité dialogique des MD, son analyse ôte alors quelque part l'ancrage historique des locuteurs.

Je voudrais rappeler pour conclure ce point que la présence des MD est non seulement importante pour interpréter les énoncés de la conversation en cours mais qu'ils permettent aussi d'interpréter les relations qui se construisent (sens intersubjectif) entre les participants présents ou absents, entre l'énonciateur et son discours et les autres discours passés et à venir en plus du contexte socio-historique large dans lequel ils s'inscrivent. Ils ont un effet sur la situation en cours et permettent de gérer les rapports entre participants en présentant divers mouvements de rapprochement et de distanciation.

C. L'espace et les mouvements : pour une autre approche de la variabilité

1. Les mouvements

a. Les mouvements discursifs de F. François

J'essaierai ici de mettre en parallèle la notion d'indexicalité discursive mise en avant par D. Schiffrin avec l'interprétation que je fais de celle des *mouvements discursifs* chez F. François (2005). F. François envisage le discours comme un ensemble de mouvements. L'interprétation du discours est alors dialogique²⁰⁶ et s'effectue en fonction de discours passés, à venir, personnels ou autres que les siens vers lesquels tendent les différents déplacements.

Il reprend la notion de dialogisme selon Bakhtine qui correspond au fait que tout énoncé (tour de parole pour une interaction verbale ou tout autre type discursif comme les récits pour les

²⁰⁶ F. François fait explicitement référence aux travaux de M. Bakhtine et V. Volochinov.

énoncés monologiques) répond à et anticipe un autre énoncé :

« Il me semble que, à la lecture des textes de Bakhtine, on puisse définir le dialogique comme l'orientation de tout énoncé (au sens précédemment explicité²⁰⁷), constitutive et au principe de sa production, (i) vers des énoncés réalisés antérieurement sur le même objet de discours, et (ii) vers la réponse qu'il sollicite. Cette double orientation déterminante, vers l'amont et vers l'aval, se réalise comme interaction elle-même double :

– le locuteur, dans sa saisie d'un objet, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction ;

– le locuteur s'adresse à un interlocuteur sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d'anticiper, tant dans le monologal que dans le dialogal. » (Bres, 2010 : 52)

Dans une dimension restreinte du dialogisme auquel il est le plus généralement fait allusion dans les travaux en analyse du discours, toute interaction verbale serait par définition dialogique car composée de différents tours de parole alternés qui se répondent les uns les autres, tel que l'envisage aussi F. François. Mais chaque tour de parole, en plus de répondre au précédent et d'anticiper le suivant peut faire *écho* à d'autres discours, qu'il s'agisse du discours interne au locuteur ou prononcés par d'autres hors du cadre interactif immédiat :

« La construction discursive procède donc d'un double dialogue : un dialogue *in praesentia* avec des partenaires, réels ou fictifs, présents ou absents, faisant de toute production langagière une parole adressée, et un dialogue *in absentia* avec des opinions et des énonciateurs multiples, le plus souvent non identifiables, illustrant le fait que tout épisode interactif s'inscrit dans un courant de communication ininterrompu. En se positionnant par rapport à des déjà-là discursifs, réels ou potentiels, le locuteur parvient à mettre en scène des objets de discours qu'il co-construit avec ses partenaires interactifs. » (Vion, 2005 : 151)

La dimension dialogique du discours replace l'énonciation dans un ensemble d'énonciations et non uniquement dans un « contexte déconnecté » comme ce que l'on trouve traditionnellement dans une approche énonciative :

« On peut, toutefois, considérer que la démarche de Benveniste pêche par idéalisme dans l'image qu'il transmet d'un sujet hors histoire, aux prises uniquement avec le système linguistique

²⁰⁷ J. Bres (2005 : 51). cite les travaux de M. Bakhtine (1952/1979/1984, « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard) « En effet Bakhtine appelle énoncé tout ce qui fonctionne comme unité de l'échange verbal, “depuis la réplique brève (monolexématique) jusqu'au roman ou au traité scientifique” (*op. cit.* : 277) : “les œuvres de construction complexe, en dépit de tout ce qui les distingue de la réplique du dialogue, sont, par leur nature, des unités de l'échange verbal” (*op. cit.* : 281). Et cette nature est définie par l'*alternance* : “avant son début [de l'énoncé], il y a les énoncés des autres ; après sa fin, il y a les énoncés-réponses des autres” (*ibid.* : 277) ». C'est aussi la définition sur laquelle se base F. François pour sa conception des mouvements discursifs (François, 1989 : 44).

qu'il s'approprie, et lui opposer la conception de Bakhtine (1977²⁰⁸) qui, considérant également la dimension du discours comme fondamentale, replace une énonciation particulière dans un courant d'énonciations. Le déjà-là ce sont donc ces autres discours – et non pas une langue comme système abstrait – par rapport auxquels un sujet donné se place, s'inscrit, construit une énonciation spécifique. » (Salazar Orvig, 1999 : 19)

F. François (1989 : 43) explique que pour M. Bakhtine, à propos d'un mot obscène prononcé par 6 différentes personnes dans 6 situations différentes qui signifient différemment, ce qui importe, ce n'est pas le mot ou la forme mais la circulation discursive « *dans laquelle la différence d'accentuation fonctionne comme ce qui fait sens. Différence d'accentuation est pris ici dans un sens très large : mot avant tout désignatif d'objet, destiné à s'effacer derrière cette fonction, mot marqué comme repris d'autrui, mot indiqué comme obscur, comme mal adapté, ou au contraire mot-métaphore qualifié par sa différence d'accentuation* ». Pour M. Bakhtine, la différence d'accentuation est constitutive de la signification. C'est ce qui permet à F. François d'envisager différents *mouvements*. La critique de M. Bakhtine de la dichotomie *signifiant-signifié* permet d'adapter cette approche aux MD. Pour Bakhtine ainsi, les différentes façons de parler ne sont pas uniquement liées aux places sociales des personnes mais aussi aux modifications subies par les discours à travers leur circulation.

Ce processus de mise en signification s'étend à tout discours. Les mouvements prennent forme dans des *procédures de déplacements, de reprises-modifications* des discours à l'aide de changements d'accent ; de genre (raconter, gloser, théoriser...) ; modalisations ; suivis associatifs variés ; changement de monde (du discours de l'expérience au discours collectif reconnu par exemple) ; remontée méta-discursive (de « ce qui est dit » à « pourquoi c'est dit ») (François, 2005 : 75). Ces éléments constituent pour F. François, à la suite de M. Bakhtine, la « *compréhension-responsive* » caractéristique des dialogues :

« Cette notion propose une manière de considérer les discours des autres sans forcément les adopter ou les rejeter, mais en en faisant quelque chose pour soi. Les questions de l'altérité et du point de vue se trouvent articulées puisqu'il s'agit de comprendre l'autre en se situant soi. » (Delamotte, 2012 : 126, à propos de la « compréhension-responsive » de M. Bakhtine)

Les mouvements internes peuvent apparaître dans le discours comme « nos mouvements de réflexion, de retour, d'hésitation, de correction » (François, 2005 : 15).

²⁰⁸ Bakhtine, M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit.

On peut faire un parallèle entre les « significations dessinées » chez F. François et la notion de *clivage* de R. Nicolai :

« D'un côté donc, il ne peut y avoir de nouveauté que sur la base d'un certain partagé. Mais ce partagé n'est pas seulement celui des règles textuelles, du lexique ou de la grammaire. Il y a le partagé qu'est l'existence d'une communauté. Aussi le partage d'un sol stable, d'évidences non dites [...] Et puis inversement, c'est le cours même des échanges qui crée un nouveau partagé commun. » (François, 2005 : 21)

Cette construction est rendue possible, pour F. François (*Ibid.*) par le dialogisme qui signifie « qu'il y a de l'«*autre*» constitutif en nous », mais il considère aussi d'autres dimensions au dialogisme :

« D'abord, chacun d'entre nous est tissé soit alternativement soit en même temps de façons d'être, de parler, de penser diverses ou opposées, qui surgissent ou évoluent. Chacun a ses modes de vie, ses traditions contradictoires, des possibles plus ou moins enfouis ou qui se manifestent à l'occasion d'une rencontre. Le monologue intérieur de chacun de nous ressemble à une sorte de théâtre où l'on ne sait plus très bien qui parle, une sorte de polyphonie anonyme, avec un tempo et des relations aux sémiotiques non linguistiques qui peuvent soit constituer une forme de caractère qui circule d'un texte à l'autre, soit au contraire se modifient de façon imprévisible. » (Ibid.)

Ces différents mouvements participent de la construction de l'espace discursif, c'est-à-dire le « réseau de significations qui se tisse au cours de l'échange verbal par rapport auquel tout énoncé prend sens » (Salazar Orvig, 1999 : 158), dans lequel ils opèrent.

b. Focalisation sur le récepteur et l'interprétation

Ces travaux mettent l'accent sur le travail du récepteur dans l'interprétation du discours dans les processus de signification puisque tout repose sur la façon dont celui-ci reçoit les discours auxquels il réagira. R. Delamotte explique, à la suite de F. François, qu'on ne comprend les discours d'enfants « qu'en prenant la mesure de leur différence et de ce que celle-ci nous apporte en nous obligeant à restructurer nos horizons d'attente. L'interprétation ainsi comprise est liée à la manière dont un discours rencontre de façon attendue ou non l'expérience langagière et le vécu de l'interlocuteur » (Delamotte, 2012 : 125-126). C'est ce que l'on retrouve dans l'interprétation du discours de façon générale, le récepteur repère les mouvements

du discours et les procédés dialogiques à l'œuvre (démêle les « voix » le cas échéant). Les études sur les récits d'enfants, comme celle de R. Delamotte, sur les entretiens cliniques (Salazar Orvig, 1999) ou sur les situations de contact de langues, ici, mettant en scène des discours qui s'éloignent de formes « standardisées » et « normées », permettent de mettre en lumière certains processus invisibilisés dans d'autres cas. Les *significations se dessinent* ainsi lorsque les *horizons d'attente* du récepteur sont restructurées (*Ibid.*).

c. *Mouvements* entre interactants

Les mouvements entre interactants (rapprochement – distanciation) que j'ai pu évoquer durant mon travail résultent alors des *effets* liés à l'interprétation de F. François :

« En dehors du fait qu'elle peut ou non être comprise par celui à qui on la transmet, l'interprétation produit des effets. Ce peut être le plaisir ou l'émerveillement de voir les choses autrement. Ou, au contraire, l'interprétation peut produire le sentiment d'une violence insupportable. [...] Interpréter, c'est aussi modifier l'autre ou soi-même comme autre, même si ce n'est pas une action programmée comme celle de l'artisan ou de l'industrie. » (François, 2005 : 67)

On peut donc alors considérer les modalisations du discours entrant en jeu dans les processus de *figuration* (Goffman, 1974) comme des *effets* émergeant dans l'anticipation d'interprétation de la part de l'énonciateur. Ainsi, la modalisation qui vise à ménager la face de l'interlocuteur apparaît pour éviter qu'un énoncé soit « mal pris », l'énonciateur anticipe ainsi l'effet possible de son énoncé sans cette modalisation. On pourrait aussi considérer qu'il y a directement un mouvement vers l'interlocuteur par cette modalisation.

R. Vion se rapproche d'ailleurs de cette perspective :

« Les modalisations participent [donc] d'une dynamique discursive qui mobilise un ensemble hétérogène de moyens. Elles prennent place dans des fragments discursifs dont elles confirment ou infirment l'orientation. A ce titre, il est important de mettre les commentaires modalisateurs en relation avec les mouvements discursifs dessinés par les particules de discours [...] » (Vion, 2005b)

Ce sont ces interprétations qui peuvent alors modifier les relations qui se jouent entre les interactants.

d. Les MD, indices des *mouvements discursifs*

En tant qu'indexicaux discursifs, je propose donc d'envisager les MD comme des indices de ces *mouvements discursifs*.

En tant que coordonnées textuelles et indexant des éléments discursifs passés, futurs ou hors cadre interactif immédiat, on peut considérer que les MD marquent ces *mouvements discursifs* vers d'autres discours ou énoncés ou interventions précédentes et/ou suivantes. Le terme « discursif » est alors envisagé de façon très large englobant toute forme de discours et tout niveau constituant, incluant les conversations comme les énoncés construisant ces discours (et ainsi différentes parties des conversations, intervention, échange ou séquence).

La construction conversationnelle, lorsqu'il s'agit de la construction de son propre discours est marquée par des coordonnées textuelles.

Les *mouvements* internes ou *mouvements* vers l'interlocuteur (présent, absent, potentiel) sont marqués par les MD dans leur fonction de coordonnées de participation que met en avant D. Schiffrin.

2. L'espace

L'interprétation des discours ou des énoncés vers lesquels se dirigent les mouvements ne peut se faire qu'en fonction de l'espace dans lequel ils agissent, et qu'ils aident par la même occasion à construire.

Différents niveaux d'espaces considérés ici illustrent le caractère pluridimensionnel de la communication. Les espaces mobilisés dans les interactions sont en effet plus ou moins métaphoriques, sur différentes échelles : on passe d'*espaces géographiques* plus ou moins larges à des *espaces – co – construits* par les discours, à travers différents *espaces discursifs, interactionnels, d'énonciation*. Ces espaces n'existent qu'à travers l'expérimentation que chacun en fait et se matérialisent par les différentes mises en mots et/ou les différents mouvements intersubjectifs.

Cette question d'*espace* est centrale aujourd'hui pour les chercheurs qui s'intéressent à la construction du sémiotique²⁰⁹ et on observe un déplacement des recherches à partir d'espaces pré-construits par le chercheur – qu'il confrontera ou dans lesquels il décrira les pratiques – à des recherches centrées sur les constructions de ces divers espaces et/ou de leur influence dans

²⁰⁹ *Sémiotique* est à comprendre ici dans l'usage qu'en fait R. Nicolai (2011).

le déroulement des interactions.

a. L'espace en sociolinguistique

M. Auzanneau et C. Trimaille (2017) rappellent, après W. Labov, que le locuteur est mis au centre de la variation avec la sociolinguistique, mais que la sociolinguistique variationniste déplace à une échelle restreinte ce que la dialectologie proposait auparavant. D'espaces géographiques larges délimités, on s'est intéressé à la description de pratiques de groupes sociaux situés dans des espaces géographiques plus restreints. Les catégories socio-spatiales restaient néanmoins pré-construites et la question de l'espace n'était toujours pas réellement problématisée²¹⁰. Cependant, ces espaces sociaux ont été interrogés par des chercheurs comme J. Milroy & L. Milroy et surtout P. Eckert qui ont mis en avant les processus identitaires en jeu corrélativement aux réseaux (L. Milroy, 1980) et aux *communautés de pratiques* (Eckert, 2000). Ces processus ont bien souvent un lien avec l'orientation socio-spatiale des locuteurs que M. Auzanneau et C. Trimaille (2017 : 354) définissent comme :

« l'ensemble des pratiques qu'ils déploient dans des lieux ou des espaces et des attitudes qu'ils expriment à leur égard, en lien avec leurs inscriptions et relations sociales pluri-scalaires. Une telle orientation des sujets peut se manifester par leur investissement physique de ces entités spatiales (occupation physique/scripturale, déplacements) et par la façon dont ils les catégorisent, les délimitent et les évaluent. Elle peut également se manifester par la façon dont ils indexent ces entités et y développent leurs réseaux sociaux, en produisant (au double sens de créer/transformer et d'actualiser/mobiliser) des ressources langagières et des significations sociales qui leur sont associées. »

L'espace n'est alors plus une donnée mais un construit.

b. Déplacements dans l'espace, pour une approche sociolinguistique *intégrative et active*

Ainsi, chez ces auteurs, on change bien souvent d'échelles : de ce qui se passe au niveau micro des interactions dans la construction et mise en signification des espaces à une configuration spatiale globale. Sans oublier que le locuteur porte en lui et dans ses discours les différents espaces qui le construisent :

²¹⁰ Après l'étude de W. Labov sur Martha's Vineyard (1963) dans laquelle il éclaire l'influence de l'espace sur les pratiques sociolangagières, il faudra attendre les années 80 pour que la question de l'espace soit problématisée.

« Or, les locuteurs sont des individus relationnels co-agissant continuellement avec d'autres. Ils construisent ensemble, dans des interactions multiples et toujours diverses, des savoirs et des savoir-faire dont certains sont langagiers et leur permettent de se situer et d'agir de façon significative dans le jeu des relations sociales. **C'est de cette façon qu'ils peuvent produire ou reproduire percevoir, reconnaître et exploiter des formes, des normes, des indexations de façon répétitive ou imprévisible dans la dynamique interactionnelle**²¹¹. C'est de cette façon qu'ils construisent et font valoir de façon plus ou moins régulière ou ponctuelle leurs appartenances, leurs alliances, leurs différences, mais aussi qu'ils produisent des significations diverses dont le but premier n'est pas nécessairement l'identification. » (Auzanneau & Trimaille, 2017 : 360)

C. Juillard (2016 : 94) envisage alors un *espace sociolinguistique* :

« cette notion concerne, selon moi, la relation de soi avec son environnement socioculturel et sociolinguistique, qu'il soit territorialisé ou non, et la manière dont chacun se situe par rapport aux autres par ses actes de langage. Je le conçois cependant moins comme l'effet de causes accumulées dans le passé, un construit, que comme une création toujours active, ou réactivée, expérimentée, d'instant en instant, dans la parole. »

Elle relève d'ailleurs aussi ce déplacement des *espaces géographiques* vers des *espaces plus métaphoriques* et propose une conception de l'espace sociolinguistique « *intégrative et active* » qui tente « *de relier l'espace réel (si tant qu'il existe hors de la conscience qu'on en a), l'espace subjectif, voire fantasmé, et l'espace discursif.* » (Juillard, 2016 : 101). Elle se rapproche ici de la conception d'*espace de communication pluridimensionnel* de C. Deprez (2007 : 249) que « *le locuteur se construit et que le chercheur tente de cerner à travers des configurations impliquant la spatialité de la langue, celle du locuteur (et notamment sa mobilité) et de son répertoire linguistique, et enfin celle de l'énonciation par la construction d'un espace discursif intersubjectif* ». Et elle se situe, à la suite des travaux de R. Nicolai (2014 : 95-96), « *dans un espace anthropologique où les acteurs de la communication se manifestent activement et où les dimensions linguistiques, langagières et sociales se croisent et sont fonctionnelles pour l'élaboration des significations en contexte et pour la construction des signes en général* ».

On voit, à travers ces différentes conceptions, des mouvements à l'intérieur de plusieurs échelles d'espaces qui vont me permettre de proposer une nouvelle conceptualisation des résultats de ma recherche. Une interaction apparaît comme un espace métaphorique qui se

²¹¹ Je souligne.

dessine entre deux participants et matérialise leur relation dans un espace géographique. Qu'il s'agisse d'une première rencontre ou d'une interaction faisant partie d'un ensemble de rencontres, les formes utilisées sont bien souvent des indices de cette relation et donc de l'espace dans lequel elles se situent et qui se construit en même temps. On considère ici aussi bien les rites sociaux, qui font partie des connaissances partagées par un ensemble plus ou moins large d'une « communauté » que les jeux de mise en scène ou de significations qui ne sont possibles que grâce à la relation entre les participants. Cette relation fait elle-même l'objet d'une co-construction hors de l'espace interactionnel ou conversationnel immédiat (donc l'espace conversationnel large qui fait appel à *l'histoire conversationnelle* des participants et surtout à *l'histoire interactionnelle*) mais aussi durant l'interaction en cours où les rapports font l'objet d'une gestion quasi constante (passant à travers différents actes d'énonciation, pragmatique, de langage, etc.).

C'est donc dans l'interaction *in situ*, à travers le *Discours*, que les formes (et usages de façon générale) prennent sens et permettent de saisir et de ré-agencer les espaces dans lesquels les participants s'inscrivent et se construisent, que ce soit au niveau local mais aussi global. Si l'on considère, à la suite de F. François que tout discours est dialogique, les différents *mouvements* permettent de se déplacer à travers les différentes échelles de ces espaces, donc, aussi bien au niveau de l'espace interactionnel immédiat qu'au niveau d'un espace plus large.

Ces approches m'ont permis d'aborder l'hétérogénéité autrement et surtout de reconsidérer la variation.

c. Le chercheur perdu dans l'espace

L'interprétation du récepteur évoquée plus haut ne concerne pas uniquement l'interlocuteur d'un échange mais aussi tout autre récepteur, dans notre cas, l'analyste. Le chercheur, en tant que récepteur et interprète de son corpus doit donc reconstruire les différents espaces à l'aide des indices des participants, l'analyse nécessite ainsi un aller-retour constant entre les différents espaces à l'œuvre dans les interactions. Il lui faut accepter de ne pas avoir à sa disposition toutes les connaissances partagées par les interactants malgré une étude approfondi du contexte. Chaque espace n'est pas matérialisé de la même façon dans le discours et une même forme, selon le contexte, donc l'espace discursif dans lequel cette forme apparaît (participants, relation, lieu, etc.) peut convoquer simultanément des espaces différents.

C'est ainsi que chaque chercheur pourra se focaliser, selon son intérêt, sur un type d'espace qui mobilisera des approches (et certainement des terminologies) différentes, ou que l'on pourra considérer les différents espaces sollicités. C'est ce que j'ai fait dans mon travail : considérant d'abord des espaces métaphoriques plus ou moins larges comme les groupes socio-culturels, les réseaux d'amis, les mouvements en interaction ont montré que ces espaces n'étaient pas forcément directement observables et pas tout le temps les plus pertinents. Les *espaces discursifs intersubjectifs* construits priment et peuvent éclairer différemment la construction de ces espaces plus larges.

Je souligne que les espaces mis en jeu ne peuvent être saisis par le chercheur de la même façon que par les interprétants malgré une méthodologie ethnographique avancée puisque ces espaces n'auront pas été vécus de la même façon, le chercheur contribuera d'ailleurs à son tour à construire de nouveaux espaces par sa recherche. Un autre chercheur, avec une expérience différente du corpus et de l'espace dans lequel il s'inscrit pourra ainsi avoir une interprétation autre de ce que je présente ici. Ces interprétations dépendent étroitement de la relation construite à son objet.

M. Auzanneau et C. Trimaille (2017 : 360) l'expliquent mieux que moi :

« Saisir de telles constructions et leurs processus dans "cette perspective relationnelle ou réticulaire" (Lambert 2014²¹² : 18) revient donc à retracer la trajectoire spatio-temporelle, passée et en cours, des locuteurs en tenant compte de leurs activités et de la diversité des modes de contacts ainsi que des échelles sur lesquelles les interactions se réalisent. Il s'agit également de comprendre comment les locuteurs, ensemble mais diversement, en fonction de leur histoire interactionnelle, construisent in situ leur "espace multidimensionnel" (Le Page & Tabouret-Keller 1985)²¹³, leur "espace vécu" (Frémont 1972²¹⁴; Deprez 2007²¹⁵) ou encore leur "espace sociolinguistique" (Juillard 2016)²¹⁶ et comment cette construction est constamment reconfigurée au cours de leurs échanges situés et historicisés. Élaborés à la fois individuellement et collectivement, l'espace sociolinguistique (vécu, multidimensionnel) du locuteur éclaire les

²¹² Référence non indiquée.

²¹³ Tabouret-Keller, A. & Le Page, R. B. (1985). *Acts of Identity. Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge University Press.

²¹⁴ Frémont A. (1972), *La région, espace vécu : Mélanges offerts à A. Meynier*, Rennes, P.U.B., p. 663-678.

²¹⁵ Deprez C. (2007), « Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions », In *Langage & Société*. N°121-122, p. 247-257.

²¹⁶ Juillard C. (2016), « L'espace sociolinguistique et les actes de langage », In *La linguistique*, n°52, p. 91-124.

processus sous-jacents de l'hétérogénéité langagière, tout autant que ceux sur lesquels reposent des "régulations sociolinguistiques" (Manessy & Wald 1984)²¹⁷ »

3. Quelques exemples de mouvements dans l'espace

Il faut donc opérer un retour sur corpus afin de voir comment la variabilité des MD montre la reconfiguration des différents espaces.

a. Les connaissances partagées

Je reprends ce passage de la conversation entre Dorian et ses cousins, cette fois-ci dans un passage plus long ici, nécessaire pour la démonstration.

Enr11 : Dorian (16 ans), Christophe (20 ans), Jean (19 ans), Jordy (18 ans)

- [84.87 s] DOR: *kan::*
quand :::
- [86.03 s] *e mo krwar bizin koz franse:::/ {non non non/*
eh je crois qu'il faut parler français :::/ {non non non/
- [88.02 s] CHR: *{{(à JOR) e to kone mo mari kontan twa/*
{{(à JOR) eh tu sais je t'aime grave/
(bruit de bisou)
- [89.85 s] DOR: (inspire) *{atann nou esey koz {franse inpe/ non non non*
{attendez on va essayer de parler {français un peu/ non non non
- [89.87 s] JOR: *{{(à CHR - XX)*
- [90.72 s] CHR: *{{(à JOR) e frer mo mari kontan twa/*
{{(à JOR) eh frère je t'aime grave/
{{(bruit de bisou)
- [91.75 s] JEA: *{Christophe/ (StylPar) on parle ([pa:'l]) français ok*
- [93.35 s] DOR: *{nou sey koz inpe-*
{on essaye de parler français un peu-
- [93.46 s] JOR: *{si ti ena bann maryaz ge Moris mo ti pou mayr ek twa|=*
{s'il y avait des mariages gay à Maurice je t'aurais épousé|=

²¹⁷ Manessy G. et Wald P. (1984), *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan.

- [95.17 s] DOR: (hésit.)
- [95.58 s] JEA: =(StylPar) on- on parle ([pa:r!]) français\
- [96.91 s] DOR: on essaye de parler ([pa:r!e]) français/
- [98.04 s] JEA: (StylPar) pour que:: l'examen soit une réussite:\ [(reysitə)]
- [100.78 s] CHR: *pou son- sa- sa=*
pour son- sa- sa=
- [101.47 s] JEA: =sa recherche=
- [101.70 s] DOR: =non/ zis pou sanze {enn tigit\ parski- parski mo krwar {bizin fer franse
osi
=non/ juste pour changer {un peu\ parce que- parce que je crois {qu'il faut faire en
français aussi
- [102.52 s] CHR: {pour qu'ses recherches soient une::-
- [103.67 s] JOR: (StylPar) {moi je décide
{[zedesid]}
- [104.64 s] DOR: *nou koz {inpe franse*
on parle {un peu français\
- [104.83 s] JEA: {mh/
- [105.73 s] JOR: (StylPar) moi je parle::/ français comme ça moi\ +
- [108.11 s] DOR: {(rires)
- [108.15 s] CHR: {(rires) Anatole:: ([anatol])
- [108.22 s] JEA: {(rire)
- [110.99 s] JOR: Anatole:: ([anatol])
- [112.06 s] CHR: *e non- non pa Anatole/ ([anatol]) Anatole\ ([anatol])=*
- [113.10 s] JEA: =e malelve\ res trankil/
eh mal élevé\ calme-toi/
- [114.93 s] (rires en arrière-plan)
- [115.65 s] DOR: *e malelve\ {apre ki li dir ankor/*
eh mal élevé\ {après qu'est-ce qu'il dit d'autre/
- [116.77 s] JOR: {(XX) pa malelve mwa zoure Anatole/ ([anatol]) (rires)
{(XX) pas mal élevé moi c'est les gros mots d'Anatole/ ([anatol]) (rires)
- [119.96 s] CHR: *la isi pa Anatole ([anatol]) Anatole ([anatol])=*
c'est même pas Anatole ([anatol]) Anatole ([anatol])=

- [121.45 s] JEA: =non dir bonswar malelve\ bonswar malelve/
=non dis bonsoir mal élevé\ bonsoir mal élevé/
- [124.23 s] {(rires en arrière-plan)}
- [124.64 s] DOR: {(rires) e pena ankor sa zafer la la/ sagoo sipa k'ete ha/
{(rires) eh y a plus de ce truc-là là/ sagoo ou chais plus quoi/}
- [128.66 s] CHR: **be/** je croyais qu'il fallait parler français
- [131.20 s] DOR: ayo non parski- mo krwar bizin koz naturel ([natyɾɛ]) mo pa tro kone\=
ayo non parce que- je crois qu'il faut rester naturel je sais pas trop\=
- [132.87 s] JEA: =non mo pa- mo pa panse:: naturellement/= ([natyɾɛlmã])
=non je p- je pense pas:: naturellement/=
- [134.07 s] JOR: =non me- (StylPar - parle très vite - XXX)
- [136.58 s] JEA: (StylPar) norm- ([nœ:r'm]) normalement ([nœ:r'malmã]) on parle ([pa:r'l])
français ici- on parle ([pa:r'l]) français ici mais::
- [139.40 s] (rires en arrière-plan)
- [140.15 s] JEA: (StylPar) mais là on f- {parce- parce ([pa:r's]) que le créole\ m: on a envie
pou'
met' ça sur le créole **comme ça**\=
- [140.42 s] JOR: (StylPar) {forcément ([fœ:r'semã])
- [143.68 s] {(rires en arrière-plan)}
- [144.51 s] JEA: (StylPar) non- qu'est-ce que j'ai remarqué/ ([remɑ:r'ke]) {moi- moi qu'est-
ce que j'ai remarqué/ ([remɑ:r'ke])
- [145.70 s] JOR: (StylPar) {non- même si
c'est- c'est juste sur le test ça\
- [147.96 s] DOR: (bruit de bouche + à JOR) ferm labous ta
eh ferme ta bouche
- [148.56 s] JEA: (StylPar) qu'est-ce que j'ai remarqué/ ([røma:r'ke]) les Blancs/ parlent
([pa:r'l]) la langue// EUH **BEN** comme ha alors quand je pars à la
chasse::\ je pars à la pêche/ (chuchote)
- [156.24 s] CHR: euh::: {(XX)}
- [156.64 s] DOR: {(rires)}
- [157.64 s] JEA: (StylPar) {euh::: {et on va (XX)}
- [158.25 s] JOR: (StylPar) {tu amènes un fusil ([fyzi])/ tu as un gros fusil/ ([fiʒi])

Je rappelle que Jordy est le frère de Dorian (à qui a été confié l'enregistreur), Christophe et Jean sont leurs cousins. Ils se connaissent donc depuis tout petit et ont grandi ensemble. Ils partagent ainsi un espace commun rempli d'histoires, de connaissances, de références. On peut observer une grande hétérogénéité dans ce passage avec différents mouvements.

Dorian commence par effectuer un mouvement en se déplaçant de l'espace immédiat de la conversation vers un autre espace (ou moment), celui de la rencontre avec l'enquêtrice qui lui a donné les consignes à suivre pour l'enregistrement. Dans son discours, cela s'observe notamment par un mouvement interne où il se rappelle les consignes de l'enquêtrice, modalise (« mo krwar »), hésite et revient sur ce qu'il dit (« non non non ») à deux reprises ([86.03 s] à [131.20 s]). Il y a donc là réflexion à partir du discours de l'enquêtrice, convoqué dans cette conversation.

Pendant ce temps, Christophe et Jordy sont dans l'espace immédiat.

Le mouvement intérieur de Dorian va pourtant modifier la situation puisque Jean [95.58 s], y répondant, se met à parler français et demande à ce qu'on parle français. Le changement de langue est ici suscité par l'intervention de Dorian qui fait référence à l'enquêtrice sans que celle-ci soit explicitement citée. On peut observer les diverses stylisations parodiques de Jean qui, à ce stade, sont difficilement identifiables, il peut en effet s'agir d'un accent représenté du français de France ou de celui de certains Mauriciens. Dorian change à son tour de langue en réponse à l'initiation de Jean (mais repasse au créole pour marquer de nouveau son hésitation en [101.70 s], [104.63 s] et [131.20 s]). Christophe suit et alors qu'il se construisait un espace conversationnel à l'intérieur de cet espace avec Jean, il rejoint la conversation principale. La stylisation parodique de Jordy en [105.73 s] permet un déplacement vers une connaissance commune, ce déplacement témoigne de la relation des participants. Ils repassent au créole. L'intervention de Dorian en [124.64 s] marque un déplacement de l'histoire commune partagée à l'espace physique dans lequel ils se trouvent (la cuisine).

Christophe en [128.66 s] à l'aide du MD *be* marque plusieurs mouvements : d'une part, on a un retour à plusieurs interventions en arrière pour revenir à l'action initiée (parler français) et par la même occasion, un retour au thème après la rupture de Dorian et la digression sur une connaissance commune, Anatole.

Dorian émet à nouveau une hésitation et un mouvement intérieur en [131.20 s] qui répond à l'intervention de Christophe. Jean reprend le discours de Dorian avec la reprise de la prononciation de [natyrɛl] / [natyrɛlm̃]. Cette prononciation est utilisée par Dorian dans son

enregistrement effectué plus tôt dans la journée avec ses amis. Il accentue et décompose le mot en se rapprochant de l'enregistreur comme dans une reprise du discours de l'enquêtrice (qui a insisté sur ce point lors des consignes). Avec les stylisations parodiques de Jean, on a un changement d'échelle de l'espace et on voit apparaître l'espace social large dans lequel ils se trouvent, marqué par la variation et des variétés de français (l'espace de variabilité large). Et on arrive à l'intervention de Jean qui prend alors son sens dans cet ensemble [148.56 s]. Il continue dans cet espace plus large en associant le *ben* à un groupe socio-culturel particulier : les Blancs-Mauriciens.

Ces différents mouvements initiés par les uns, suivis par les autres témoignent des connaissances partagées avec et entre ses cousins. On y voit aussi un aperçu de leurs différentes ressources langagières. À travers leurs imitations, se distinguent notamment des groupes qu'ils se représentent. Le *ben* représentatif du parler des Blancs-Mauriciens apparaît d'ailleurs là en contraste avec le *be* de Christophe [128.66 s].

Ces différents mouvements témoignent des espaces mis en œuvre dans l'interaction : espace social large avec les différents groupes représentés et espaces micro de chacun des locuteurs. L'espace micro de Dorian est particulièrement saillant ici à travers ses multiples retours réflexifs²¹⁸. Cet extrait est caractéristique d'une *conversation* dans laquelle les ensembles thématiques sont difficilement délimitables et témoignent de la difficulté de réaliser un découpage selon les thèmes.

Cet espace de variabilité est ainsi bien souvent partagé par les interactants et c'est pour cela que l'on peut passer d'une langue à une autre comme ici ou de formes à d'autres dans des contextes spécifiques qui seront acceptées et ne gêneront pas la réussite de la conversation.

b. L'espace conversationnel menacé

L'extrait suivant a aussi été déjà présenté, je le reprends ici sous un autre angle.

Enr16 : Tarik et Farah

[1062.72 s] TAR: *t'pa anvi vinn enn aktris ou:: enn santer/=*

tu veux pas devenir actrice ou chanteuse ?

[1065.02 s] FAR: *=non:: mo trouv sa ase irealis*

²¹⁸ A. Salazar Orvig (1999 : 45) parle de « micro-scène » pour les énoncés « où le locuteur code des (ou ses) rapports à autrui, au monde et à sa propre énonciation ».

- non, je trouve ça assez irréaliste
- [1068.11 s] TAR: *kifer to gagn boukou kas ar sal e to pa bizin save pou to-*
 pourquoi, tu gagnes beaucoup d'argent avec ça et t'as pas besoin d'économiser pour
kan to vinn vie ou kwa pou bann retirement plan
 quand tu seras vieille ou quoi pour les épargnes retraite
- [1073.40 s] FAR: **ben** oui mais: la vie n'est pas toujours facile/ {alors zis-
- [1076.48 s] TAR: {me dezan trwazan apre
 {mais deux ans trois ans après
- to gagn sis set milion*
 tu gagneras six sept millions
- [1078.88 s] FAR: *we be/ to lavi prive/ to nepli ena enn lavi prive ariv enn moman/*
 oui mais/ta vie privée/ tu n'as plus de vie privée à un moment donné
- [1082.56 s] TAR: *mhm::: to bien *mature**
 mhm::: t'es bien mature

Je rappelle que Tarik pose des questions à Farah concernant surtout l'école et l'avenir. Je rappelle aussi qu'on arrive à la fin de l'enregistrement, Tarik tente d'avoir une position de pouvoir face à Farah : il lui pose des questions sous forme d'interview presque tout le long et à chacune des réponses de Farah, il contre-argumente et la déstabilise. Farah présente beaucoup d'hésitations et surtout *ben* pour marquer ces hésitations mais ici, alors qu'on peut l'imaginer agacée par la conversation, elle utilise *be*. On a vu que la situation, donc l'espace qu'il construisait était un espace assez formel avec des sujets aussi formels, ils ne présentent pas comme les autres des expériences vécues ensemble hors du cadre scolaire. Les seules connaissances en commun dont il est fait mention dans la conversation sont les enseignants. - Ils sont peut-être aussi juste prudents face à l'enregistreur. Par rapport aux autres conversations, on constate beaucoup moins de déplacements vers d'autres espaces hors de la conversation immédiate, et de ruptures de thèmes.

En revanche, cet extrait nous montre qu'ils partagent les mêmes significations fonctionnelles de l'alternance *ben* et *be*. Alors que Farah est agacée par les questions de Tarik, elle utilise ici son premier *be* en réponse à la question de Tarik, c'est l'une des rares fois dans la conversation où elle contre-argumente. On voit une orientation de l'énoncé aussi bien vers le discours précédent que vers le suivant puisqu'il lui permet de répondre puis d'argumenter²¹⁹ mais on a

²¹⁹ On peut se demander si on doit considérer une orientation textuelle vers l'intervention précédente ou vers « oui ».

aussi une indexation de la participation de l'énonciateur et du récepteur et une tentative de fermeture de l'espace conversationnel partagé, qui apparaît déjà avec l'intervention avec *ben* en [1073.40 s]. Tarik semble interpréter cette tentative de fermeture puisque l'espace conversationnel étant ici menacé, il clos la « séquence » en la complimentant, on peut l'interpréter comme une volonté de préserver cet espace à travers la volonté de ménager la face de son interlocutrice.

c. Réajustement méthodologique après ces analyses

Adopter l'approche de F. François remet en question certains choix adoptés durant le développement de mon travail. Le découpage de l'interaction en rangs par exemple doit être remis en question. L'approche de F. François envisage plutôt des déplacements vers des objets. Ces déplacements sont directement liés à la situation, au contexte, à ce qui entoure immédiatement ou liés par un procédé associatif-réflexif. Par exemple, dans la conversation de Stéphanie et Amélie (Enr14), j'avais repéré plusieurs ruptures de thèmes qui correspondent en fait à la situation dans laquelle elles se trouvent : elles sont en train de regarder le fil d'actualités sur la page Facebook d'Amélie. Stéphanie tente de garder le fil de sa narration mais les différentes actualités qui déroulent sur le réseau social suscitent des ruptures et contribuent alors aux déplacements dans la conversation. On se déplace alors dans et vers différents espaces.

Ces mouvements permettent de saisir les changements de genres discursifs. En cherchant à reprendre le fil de son récit, Stéphanie passe d'un discours dialogal à un discours mi-dialogal, mi-monologal (« où j'étais arrivée là ? ») et les MD qui apparaissent alors sont orientés vers elle (l'énonciateur) puisqu'ils lui servent à construire son discours et apparaissent alors bien souvent comme marqueurs d'hésitation.

J'ai essayé de montrer dans ce chapitre comment l'approche de la variabilité des MD par l'analyse des formes uniquement n'est pas suffisamment pertinente et comment la considération des significations est primordiale. Les significations des MD s'interprètent par les fonctions qu'ils remplissent dans l'interaction. À mon sens, la meilleure façon de les aborder est de les considérer comme des indices de mouvements discursifs pluridimensionnels à situer dans un espace sociolinguistique. C'est en analysant les mouvements qu'ils marquent qu'on peut interpréter leurs significations et en marquant ces mouvements, ils redessinent les espaces. Ces mouvements sont aussi bien textuels, ils fonctionnent alors comme coordonnées textuelles

de discours qui précèdent les énoncés dans lesquels ils apparaissent, de discours qui suivent et de discours autres que la conversation actuelle. Ils sont aussi contextuels et marquent alors la participation des interactants. Ils indiquent donc des mouvements internes ou externes. À travers ces mouvements se dessinent les espaces locaux et globaux : des rapports entre interactants durant et en dehors de la conversation, à leurs représentations et inscriptions dans des groupes plus ou moins larges (communautés de pratiques ou éventuellement ethnies). Ces relations qui apparaissent ainsi dans les conversations sont primordiales à l'interprétation de la variabilité.

J'ai notamment mis l'accent sur la mise en signification des éléments selon les différents contextes (éléments par ailleurs particulièrement notables pour les MD), plutôt que sur des sens *a priori* construits, dans un souci de comparabilité.

Chapitre 9 : Démonstration à l'aide de l'analyse du marqueur discursif *lerla*

Je souhaite clore ce travail par une application pratique du chapitre précédent à travers l'analyse d'un dernier MD : *lerla*²²⁰. Avec une présence significative de 117 occurrences dans l'ensemble du corpus²²¹, ce terme appartient à un ensemble de caractéristiques du parler hybride de certains jeunes et participe de leur mise en scène discursive. Corrélativement, l'espace construit entre les interactants leur permet l'usage de ce MD dans cet ensemble hybride.

Je voudrais montrer ici comment *lerla* fonctionne en tant qu'indice des mouvements discursifs en sollicitant différentes dimensions de l'espace.

Je commencerai cependant par faire état des difficultés posées par ce terme²²².

A. Spécificité des connecteurs temporels : mouvements discursifs ou mouvements temporels ?

Le principal problème posé par ce terme est qu'il a une fonction de base de connecteur temporel et que contrairement à beaucoup de MD ce sens de base ne faiblit pas. J'ai fait face à ce problème en analysant les significations des termes en contexte. Les connecteurs temporels mettent ainsi parfaitement en perspective la question des mouvements puisqu'ils font le lien entre le niveau discursif et le contenu informationnel.

Les connecteurs temporels sont réputés pour présenter des difficultés d'analyse en interaction

²²⁰ On retrouve *lerla* sous les formes tronquées *ler'*, *lerl'* et *lerl-* dues à la rapidité du débit ou à des arrêts brusques. Celles-ci ont bien été incluses dans la recherche à l'aide du logiciel AntConc, l'ensemble sera désigné sous *lerla*.

La position syntaxique empêche de confondre *ler'*, troncation de *lerla* avec le nom commun *ler* (« heure ») et la conjonction temporelle *ler* (« quand » ; « lorsque »).

Au niveau de la prononciation, il fut parfois compliqué de les distinguer de *la/là* de *lerla*. Il pouvait en effet parfois s'agir de [l:a], soit une forme tronquée à l'initiale de *lerla*. La confusion apparaît uniquement pour les occurrences en début de segments d'énoncés, lorsque les fonctions de MD et connecteur temporel des deux termes se confondent. Je ne les ai pas comptabilisés dans les occurrences de *lerla*.

²²¹ 49 occurrences apparaissent dans la seule conversation entre Stéphanie et Amélie, majoritairement dans des énoncés à dominante française.

²²² Étant donné l'approche choisie des MD, je me focaliserai sur cette entrée en admettant cependant qu'une analyse des mouvements ne peut atteindre son plein potentiel en se focalisant sur ce type d'objet précis. Une analyse de l'hétérogénéité langagière dans ce contexte, sous le prisme des mouvements discursifs, sera l'objet, je le souhaite, d'études futures.

et en analyse du discours. La description de leurs usages discursifs et argumentatifs et notamment les relations causales des énoncés qu'ils connectent ont été source de nombreux articles (voir par exemple Moeschler, 2003 ; Saussure, Moeschler, & Puskás, 2007 ; Saussure, 2010). Les définitions des connecteurs temporels varient selon les approches et j'adopterai ici celle de M. Bras et A. Le Draoulec (2006 : 222) : « *nous regardons comme connecteurs ceux qui, en même temps, impliquent une relation logico-pragmatique – i.e. ceux qui jouent un rôle au niveau des relations de discours* ».

1. *Lerla* dans la littérature

Lerla sert parfois de marqueur du flux discursif, servant donc pour la construction du discours et parfois de connecteur indiquant le lien entre deux événements. Il est parfois impossible de dissocier ces deux fonctions. Dans cette deuxième fonction, il est considéré comme un adverbe temporel dans la littérature, cette fonction questionne son statut en tant que MD²²³.

Très peu d'études traitent de *lerla*. Un article de G. Fon Sing (2013) l'analyse en tant qu'adverbe temporel pouvant aussi avoir une fonction de marqueur discursif. Dans une approche principalement linguistique diachronique, il explique l'évolution et l'émergence de certains marqueurs en créole mauricien parmi lesquels, *lerla* et *salerla*²²⁴. Il suit la théorie de l'ascension adverbiale de E. Traugott (1995)²²⁵ pour expliquer comment un nom peut devenir adverbe intra-propositionnel pour devenir adverbe de phrase puis particule discursive. Il considère ainsi *lerla* se situant entre un adverbe et un marqueur discursif qu'il traduit selon les cas par *alors* et par *puis*, formes que j'ai choisies au départ comme synonymes de *lerla*.

Dans le *Dictionnaire du Kreol morisyen*, *lerla* est un adverbe et ses traductions sont : *puis* et à *ce moment-là*²²⁶ :

²²³ Même si l'ensemble *comme ça/koumsa* a posé ce type de problème, je considère que ce n'est pas tout à fait équivalent puisque le caractère comparatif de certaines occurrences non considérées comme MD, malgré leur présence dans des énoncés marquant une fonction argumentative était aisée, notamment par les questions de référence alors que la distinction entre adverbes temporels et MD est plus compliquée.

²²⁴ *Lerla* est présenté comme construit à partir de *l'heure* dans l'article de G. Fon Sing (2013), et aurait évolué vers le marqueur discursif *salerla*. Cependant, les cas qu'il présente avec *salerla* acceptent selon moi *lerla*, la différence d'emploi serait plutôt à chercher du côté des facteurs socio-culturels. *Lerla* comme *salerla* se rapprochent ainsi de à *ce moment-là*. *Salerla* n'apparaît qu'une seule fois dans mon corpus, chez Aurélien, dans sa discussion avec Valérian.

²²⁵ Traugott, E., 1995. "The Role of Discourse Markers in a Theory of Grammaticalization", In *paper presented at ICHL XII*, Manchester.

²²⁶ R. Tirvassen traduit aussi *lerla* par à *ce moment-là* dans un article (Tirvassen, 2013 : 63)

LERLA [le:'la] adv. {Kr.}. Dan sirkonstans ki vinn apre e antan ki konsekans enn kiksoz. Li'nn vinn kot mwa, lerla nou finn al ansam²²⁷. • Fr. puis, à ce moment-là ; Ang. then.

Signalons que G. Florigny considère aussi *lerla* comme un adverbe temporel dans sa thèse (2010 : 248).

Lerla est donc considéré comme un adverbe temporel dans une perspective structurale.

2. *Lerla* en rapport avec d'autres connecteurs temporels

a. Emplois similaires

D'autres connecteurs temporels semblent entrer en concurrence avec *lerla* dans le corpus. Je ne détaillerai pas ici leurs fonctions mais je précise que leur analyse et une confrontation des emplois m'a permis d'affiner les fonctions de *lerla*.

Lerla peut commuter avec *après/apre*, *là/la*, *à ce moment-là*, *epwi/et puis* principalement dans leur fonction d'« *adverbe autonome* », pour reprendre un terme de J.-C. Anscombe²²⁸ :

Il est arrivé. Après, Paul est arrivé.

Les « adverbess autonomes » sont marqués par une pause, dans un « cadre discursif » « où se situe l'énonciation qui suit ou un commentaire de ce qui précède, tandis que, sans détachement, l'adverbe fait partie de la phrase avec laquelle il forme une énonciation unique²²⁹ » (Leeman, 1994 : 42). Cette distinction entre « adverbe autonome » et « adverbe » fait de ces termes, dans cette position syntaxique (en début d'énoncé), des marqueurs discursifs²³⁰. *Après* en tant que conjonction de subordination et *apre/après* en tant que prépositions, tel qu'on les rencontre dans le corpus n'entrent ainsi pas dans la définition des MD. Ils posent tous le problème de la distinction entre adverbe temporel et MD.

Lerla ; *la/là* ; *à ce moment-là* ; *apre/après* ; *epwi/et puis* marquent une référence temporelle cotextuelle. Ils apparaissent dans des passages de récits conversationnels. Les déplacements se

²²⁷ Ce qui arrive après et en tant que conséquence. *Il est venu chez moi, puis nous sommes partis ensemble.*

²²⁸ Anscombe, J.-C. (1990). « Thème, espaces discursifs et représentation événementielle », In *Fonctionnalisme et pragmatique à propos de la notion de thème*. Unicopli. Milano: Anscombe, J.-C. et Zaccaria, G. (Éds).

²²⁹ La distinction entre adverbe autonome et adverbe en ce qui concerne *après* semble surtout reposer sur une question de position syntaxique.

²³⁰ Je reviendrai par la suite sur les préférences selon les locuteurs.

font alors à l'intérieur du discours. L'espace spatio-temporel qu'ils configurent doit ainsi être interprété en fonction du contenu de l'énoncé auquel ils font référence.

Ils ont une fonction *anaphorique*, c'est-à-dire qu'ils agissent comme des « *représentant[s] [qui] renvoie[nt] au contexte antérieur* », à comprendre *contexte textuel* ou *cotexte* (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 39). La relation temporelle est marquée entre les énoncés dans lesquels ils apparaissent et ce qui précède les termes. Le rôle des anaphores en tant qu'indicateurs de mouvements discursifs est difficilement discutable puisqu'elles réfèrent à un élément précédent dans le discours et indiquent ainsi un mouvement vers une autre partie du discours. L'élément auquel il est fait référence peut apparaître dans l'énoncé qui les précède immédiatement ou dans une partie antérieure du discours, parties ou séquences généralement liées par un thème, on peut parler d'*anaphores résomptives*²³¹.

Cependant, ces termes peuvent aussi faire référence à des – parties de – discours ayant eu lieu à un autre moment que celui du cadre conversationnel en cours. Dans ce cas-là, ils perdent leur fonction d'anaphoriques. Ils restent cependant coordonnées textuelles puisqu'ils lient l'énoncé dans lequel ils apparaissent à un énoncé passé et à venir (« proximal » et « distal » dans le sens de D. Schiffrin). Dans tous les cas, ils ont une valeur dialogique. L'espace spatio-temporel se modifie ainsi en fonction et peut inclure l'interlocuteur dans un moment où il n'était pas forcément présent.

b. Différences d'emplois

On peut diviser l'ensemble en deux grands groupes :

- *lerla*, à ce moment-là, *epwi/et puis/puis* ne sont que cotextuels et marquent des relations discursives (outre les relations intersubjectives que nous verrons par la suite) ;
- *apre/après*²³² ; *la/là* peuvent aussi bien être cotextuels (anaphoriques) que contextuels

Là et *après/apre* servent pour la référence contextuelle (*extralinguistique* ou *extradiscursive*) et indexent un moment dont le centre déictique est le moment de l'énonciation. L'espace spatio-temporel de la référence indiquée ici se situe alors obligatoirement pendant (*la/là*) ou après (*apre/après*) le moment de l'énonciation. Ces termes ont alors une fonction déictique dans sa

²³¹ « Une anaphore ou cataphore résomptive condensent un fragment de niveau au moins égal à la phrase. » (Maingueneau, 2016 : 237)

²³² *Après* apparaît en tant que conjonction de subordination et pas les autres termes. *Apre/après* apparaissent en outre en tant que prépositions et non les autres termes.

portée réduite, c'est-à-dire ayant une référence extralinguistique²³³. Dans cet emploi, ils ancrent les énoncés dans le contexte d'énonciation mais ne mettent pas en relation des parties du discours. Ce sont ainsi ces adverbes temporels qui soulèvent la question des adverbes dans la définition des MD. On voit bien que les usages en tant que MD dépendent fortement du contexte d'utilisation.

3. Superposition du discursif et du temporel

Comme pour les autres MD, j'avais commencé mon analyse en me basant sur la catégorisation des « petits mots » de V. Traverso (1999 : 47). Je rappelle qu'elle distingue quatre fonctions principales des « petits mots » :

- l'indication de la structure globale de l'interaction
- la manifestation de la co-construction
- le marquage de la production discursive
- l'articulation des énoncés.

Lorsqu'ils sont par ailleurs connecteurs temporels, les marqueurs de planification présentent donc deux niveaux temporels qui se confondent bien souvent :

- le niveau temporel de l'élaboration du discours => correspond à l'espace discursif
- le niveau temporel des faits relatés => correspond à l'espace du procès

Néanmoins, la confusion apparaît principalement dans des passages spécifiques de « récit conversationnel » (Traverso, 2003 : 12).

C'est-à-dire que, dans les passages narratifs apparaissant dans les interactions, la temporalité de la construction du discours se superpose à celle des événements relatés et ainsi, les MD peuvent à la fois indiquer la planification du discours et la chronologie des événements.

Les marqueurs de la planification apparaissent généralement dans une même séquence mais on a vu que les séquences n'étaient pas clairement délimitées et pouvaient être interrompues par des micro-séquences qui en outre, peuvent revêtir des formes discursives différentes.

²³³ Selon la définition de C. Kerbrat-Orecchioni (2009 : 36) : « [les déictiques] sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,
- la situation spatio-temporelle du locuteur et éventuellement de l'allocutaire ».

J'ai commencé par classer mes occurrences de *lerla* et les considérais dans un premier temps comme *marqueur de la production discursive*, et plus précisément comme *marqueur de la planification du discours*. Ils se situent soit au début d'une intervention ([131.65 s] ; [135.31 s]) ou à l'intérieur d'une même intervention ([146.40 s]) mais ne servent jamais pour introduire un nouveau thème.

Enr14 : Stéphanie et Amélie

[119.26 s] next +
 suivant

[120.50 s] STE: next
 suivant

[121.54 s] AME: continue=

[122.25 s] STE: =AN: je continue la conversation sipa ki + à propos d'Valérian

[126.36 s] AME: conne

[126.96 s] STE: *kot mo'nn arive/ (StylPar) TOU KOUT TO KOUP MWA*
 j'en étais où/ (StylPar) T'ARRÊTES PAS DE M'INTERROMPRE\

[128.95 s] AME: euh:: loo loon {(rires)}

[131.65 s] STE: (en riant) {ouais be **lerla** i' m'a dit

[133.52 s] ouais c'est pas comique hein

[134.98 s] AME: allez/

[135.31 s] STE: **lerla** i' m'a dit- **lerla** j'ai dit comme ha (autoDR) je croyais que n- que la-
 relation que tu avais avec moi c'était qu'avec moi mais en fait non::

[140.92 s] mais pour moi c'était le cas j'avais une relation comme ha qu'avec toi
 c'était unique c'était juste a'ec toi qu'j'étais comme ça]

[146.40 s] **lerla** i' me- i' savait pas quoi répondre 'la {mis (DR) non me ayo trois
 points]

Cependant, je me suis très rapidement interrogée sur la distinction entre les deux niveaux temporels qui apparaissaient, à savoir, la temporalité dans la construction du flux discursif et celle de la succession des événements. *Lerla* présente ainsi aussi une fonction de connecteur temporel et on observe **un rapport étroit entre la structuration du discours du locuteur et la chronologie des événements relatés**. Les deux niveaux sont parfois difficilement séparables. Nous sommes donc face à un ensemble qui semble faire partie à la fois des

Cette interruption change d'ailleurs le type discursif dominant, d'un passage principalement narré par Stéphanie, donc principalement monologal, avec quelques interventions d'Amélie qui contribuent à la narration, on passe à un passage rythmé par des tours de parole successifs brefs de chacune sous une forme principalement dialogale : questions, réponses, description, argumentation. Bien sûr, ce type de passages narrés est constituant des conversations, celles-ci n'étant pas homogènes et n'étant pas formées que d'un seul type micro-discursif.

Stéphanie tente déjà avant cela de reprendre le fil, elle utilise dans l'extrait suivant *après* dont la fonction aussi bien temporelle que discursive rejoint celle de *lerla* :

- [102.04 s] STE: ouais + **après** qu'est-ce qu'on a- +
 [104.57 s] ouais où j'étais arrivée
 [105.55 s] AME: ses cheveux sont longs dedans seul'ment ++

Notons ici la présence de « *ouais* » comme en [131.65 s] (où on trouve aussi « *be* ») qui marque la tentative de reprise du fil de la narration par Stéphanie.

On voit ainsi que les éléments auxquels ces MD lient les énoncés dans lesquels ils apparaissent ne se situent pas obligatoirement dans les énoncés les précédant immédiatement. Je n'ai pas d'exemple dans mon corpus mais des cas où *lerla* fait référence à des situations antérieures, dont il n'a pas forcément été question dans la conversation en cours, sont possibles.

Lerla apparaît une fois accompagné de deux autres marqueurs temporels :

- Enr1 : Alexandre et Patricia, Anne les interrompt ici
- [699.55 s] t'sais Saint-Louis me dit (DR) tu as bien dressé ton pyjama ce matin/]
 [702.33 s] {(XXX)
 [702.37 s] PAT: {hein//
 [703.05 s] ANN: (DR) tu as retir- tu as bien dressé ton pyjama ce matin] **lerla** j'ai fait
 (DR) pff]
 [706.05 s] **et puis lerla taler-la** Darren me dit (DR) c'est quoi cette robe-là]
 et puis après tout à l'heure
 [707.64 s] j'fais (DR) quoi tu aimes pas] i' me dit (DR) si c'est joli seulement ça
 ressemble à un pyjama]

Et puis et *lerla* apparaissent ici comme des marqueurs de la construction du flux discursif, si

l'on considère que *taler-la* sert d'adverbe temporel indiquant le moment de l'événement relaté. Mais ils peuvent aussi indiquer une relation temporelle de succession avec le contenu de [699.55 s].

4. Quelle relation temporelle : postériorité ou simultanéité ?

Un autre point problématique était le rapport temporel entre les éléments : s'agissait-il d'un rapport de simultanéité (les événements ont lieu même temps) ou de postériorité (l'événement indiqué dans l'énoncé où apparaît le connecteur arrive après celui auquel il fait référence) ? Le rapport temporel indiqué par les connecteurs permet d'affiner la description et d'envisager un rapport logique entre les énoncés qui renforce leurs fonctions de MD.

Le sens de base de *après/apre* et *epwi/et puis/puis* présente un rapport de postériorité entre les éléments. En ce qui concerne *lerla*, à *ce moment-là*, *la/là*, le sens de base devrait être la simultanéité même si la postériorité est le rapport temporel que l'on relève principalement. Il s'agit d'ailleurs du cas des exemples présentés jusqu'à présent, même si cette relation est aussi bien temporelle que discursive. Mais quelques occurrences présentent une relation temporelle de simultanéité entre les événements ou soulèvent du moins une réflexion à ce sujet.

Enr11 : Jean (conversation de Dorian et ses cousins)

[939.12 s] JEA: s::: *me a'ila inn komanse sizer/ sizer inn fer adorasion// ++*

mais voilà, ça a commencé à six heures/ on a fait l'adoration à six heures// ++

[943.71 s] **lerla**::: *li ti pe explik nou k'ete sa ladorasion/*

après::: il nous expliquait ce que c'est que l'adoration/

Ici, il s'agit ici d'événements réalisés et non hypothétiques mais le rapport temporel n'en est pour autant évident à cerner. Plutôt qu'un rapport de postériorité de l'énoncé dans lequel *lerla* apparaît face à l'énoncé précédent, on peut éventuellement interpréter cette occurrence de *lerla* comme marquant une relation de simultanéité. L'allongement marquée à la fin de *lerla* renvoie à un mouvement intérieur du locuteur, on peut y voir une hésitation, correspondant au fait qu'il se remémore les événements. Il apparaît ainsi comme un marqueur de gestion du flux discursif. Ici, Jean raconte comment s'est passée la messe, on a avec la première intervention de Jean la mise en place de la scène. Il y indique le moment de début de la scène : « *sizer* » et *lerla* marque un déplacement à l'intérieur de ce cadre spatio-temporel particulier qu'est la messe, il explique alors ce qui s'est passé durant ce moment. Il s'agit donc d'un moment dans un moment plus

large.

5. Quels rapports discursifs ? Entre planification et articulation

Il peut y avoir entre les énoncés un rapport de planification, c'est-à-dire de construction du discours ou d'un rapport d'articulation des énoncés. Je rappelle que V. Traverso considère les « connecteurs » ou « opérateurs » servant à l'articulation des énoncés comme marquant par exemple l'articulation d'un argument à un contre-argument ou d'un argument à une conclusion. Ils interviennent au niveau de l'échange comme de l'intervention, c'est-à-dire qu'ils peuvent fonctionner comme indexicaux de participation marquant l'énonciateur ou le récepteur et en tant qu'indexicaux textuels. Les marqueurs de planification servent au locuteur à indiquer la trame de son discours et à signaler « qu'il reprend le fil principal du discours après une incise ou une interruption ». Ils apparaissent ainsi essentiellement au niveau de l'intervention. Ils seraient donc principalement indexicaux de participation liant les énoncés à l'énonciateur. Ce sont les MD que j'ai pu isoler ici.

a. Déplacement vers l'hypothétique, la condition

Dans l'extrait suivant, *lerla* semble présenter un lien de simultanéité entre des événements hypothétiques. Nous ne sommes ici pas dans un passage narratif, il ne s'agit pas d'un récit d'événements passés.

Enr10 : Dorian et Charlotte

[395.44 s] DOR: =e st- e- + taler mo ka'av vinn kot twa/ pa ankoler\
 =eh st- eh- ! Je peux venir chez toi tout à l'heure ? Ça t'embête pas ?

[398.53 s] CHA: we ta::\
 ouais !

[...]

[405.44 s] CHA: {ale we ta e ale ça va être mari top (se frotte les mains)
 allez ouais eh ! Allez ! Ça va être trop bien !

[407.60 s] DOR: {to gagn- to ka'av rakont mwa bien::/
 {tu as- tu pourras bien me raconter

[407.63 s] CHA: {mo ava- mo pou koze lerla\
 {je pour- je parlerai à ce moment-là

On a avec ce *lerla*, un déplacement dans un moment hypothétique. On peut remarquer que celui-ci n'apparaît pas comme marqueur de la planification du discours et que sa position au sein de l'intervention renforce cette hypothèse. Contrairement aux autres qui marquent la planification, il est en effet situé à la fin du segment et non au début, on observe d'ailleurs une chute mélodique à la fin de l'intervention. Il aura toujours cette fonction dans cette position dans le corpus. Toujours contrairement aux autres occurrences, et de par sa position, en tant que coordonnée textuelle, il ne lie pas ce qui suit à ce qui précède, mais lie deux éléments qui précèdent.

Lerla apparaît ici dans un énoncé créole en [407.63 s] qui marque la proximité des interactants à ce moment de l'interaction puis Charlotte repasse à une dominante française lorsqu'elle comprend que Dorian compte enregistrer, on a comme un mouvement de distanciation. Ces mouvements sont ici accompagnés par les changements de codes qui dessinent les relations en interaction entre les interlocuteurs.

Lerla situé au centre de l'énoncé peut aussi avoir cette fonction comme dans l'extrait suivant où Aurélien prévient Valérien de faire attention à ne pas fâcher sa petite amie en discutant avec une autre fille sur Facebook.

[823.83 s] AUR: *'tansion koumadir k'arrive li al gate **lerla** to pou gagn lager ar Zoé*

Fais gaffe qu'elle ne tombe pas amoureuse de toi dans quel cas tu vas te disputer avec Zoé

On voit ici que la relation entre simultanéité et postériorité n'est pas évidente. On peut d'une part considérer que l'événement « li al gate » (elle tombe amoureuse) arrive en premier puis arrive ensuite l'événement « to pou gagn lager ar Zoé » (tu vas te disputer avec Zoé), dans quel cas on aurait un rapport de succession d'événements et *lerla* annoncerait l'événement postérieur mais on peut tout à fait considérer que « to pou gagn lager ar Zoé » est un événement (une conséquence) qui arrivera dans le cas où la fille est dans l'état « gate » (amoureuse), dans quel cas on a un rapport de simultanéité avec la première partie comme condition causant la seconde.

Dans les cas où nous ne sommes pas dans du récit mais dans un futur hypothétique, et que les MD marquent un rapport de simultanéité des événements, le premier événement apparaît ainsi comme une condition nécessaire à la réalisation du deuxième événement.

b. Mouvements et changements de genre discursif, l'explication

Dans des passages où il est question de situations effectivement réalisées et non hypothétiques, *lerla* peut servir à des passages explicatifs comme dans l'extrait suivant.

Enr12 : Mère d'Ethan

- [32.24 s] ETH: *zis kreol/ pa ti pe koz indien/ {inpe marathi tousala/*
que créole/ ils ne parlaient pas indien/ {un peu marathi tout ça/
- [34.40 s] MER: *{non\ mo mama-/ mo mama li ti enn Indien*
li
{non\ ma mère-/ ma mère elle était indienne elle
enn- enn Indien Indien mem/
une- une Indienne Indienne/
- [39.04 s] *e kom- me zame li aprann indien=*
et com- mais elle n'a jamais appris l'indien=
- [40.55 s] ETH: *=li pa ti pe koz bhojpuri {nanye/ non/*
=elle parlait pas bhojpuri {non plus/ non/
- [41.64 s] MER: *{non mo papa kontrer mo papa ki ti enn madras*
{ non mon père au contraire mon père était un Madras
batize/ lerla li li ti pe koz bhojpuri/
baptisé/ alors lui il parlait bhojpuri/

Dans ce passage dialogué, la mère d'Ethan explique que c'est son père qui parlait bhojpuri et non sa mère même si elle était indienne contrairement à son père. La mère d'Ethan présente le fait que son père était Madras baptisé comme une condition favorisant son utilisant du bhojpuri. Notons que la thématization en première partie : « mo papa ki » associée au renforcement énonciatif par le redoublement du pronom « li » permet de confirmer l'hypothèse du *lerla* argumentatif. Il ne s'agit pas d'un mouvement intérieur donc ici mais plutôt un déplacement suite à la question de son fils qui porte au départ sur la mère indienne de sa mère. *Lerla* marque l'énoncé précédent comme réponse à la question d'Ethan, on a ici une reprise-modification de l'énoncé d'Ethan.

La frontière entre articulation et planification du discours n'est pas évidente ici.

Si dans l'extrait précédent, la « condition » apparaît dans la même intervention, l'interprétation du *lerla* argumentatif nécessite parfois de se déplacer plus loin dans la conversation.

Dans l'extrait 1, *lerla*, en plus de permettre à Anthony de planifier son discours, marque une relation de cause à effet entre [883.99] *be sa'em il a peur de Amir lui/* et [891.20 s] *lerla c'est pourquoi il est resté dehors/*, relation marquée par ailleurs par *c'est pourquoi*. Amélie et Anthony discutent d'un « *boug* » (*mec*), qui apparaît sous « *il* » [883.99 s], [886.73 s], [891.20 s], [893.14 s] ici, qui était au bar des parents d'Anthony la veille et qui leur devait de l'argent pour l'alcool consommé chez eux. Amir est l'agent de sécurité du bar. L'intervention d'Anthony en [891.20 s] répond aussi à sa propre question qu'il pose plus tôt à Amélie lui demandant pourquoi d'après elle le « *boug* » s'était absenté un moment lors de la soirée.

Extrait 1 – Enr2 : Amélie et Anthony

- [871.72 s] AME: Amir a fait prison//
- [873.01 s] ANT: *be wi/ enn (hésit.) méchant li ta/ ++*
ben oui/ c'est un (hésit.) méchant lui/ ++
- [876.37 s] *li li bat dimounn/ li donn kout sab tousala li\ +++*
lui il frappe des gens/ il donn ds coups de sabre et tout lui\ +++
- [881.12 s] AME: hm\
- [881.87 s] ANT: ouais\ +++
- [883.99 s] *be sa'em il a peur de Amir lui/*
ben c'est pour ça il a peur de Amir lui/
- [886.73 s] *be Amir sait qu- comme si qu'il mentait tousala/ ++*
tout ça
- [891.20 s] **lerla** c'est pourquoi il est resté dehors/
- [893.14 s] après/ ma 'aman 'si elle a dit de (DR) rendre tout l'argent qu'il doit
tousala
tout ça

Dans les deux extraits précédents, nous avons deux états « *mo papa ti enn madras batize* » et « *il a peur de Amir* » [883.99 s] et deux résultats de ces états : « *li ti pe koz bhojpuri* » et « *il est resté dehors* », les deux expriment une relation de cause à effet mais le deuxième résultat est intentionnel. Quoiqu'il en soit, il n'y a pas de relation de temporalité successive mais plutôt un rapport de « simultanéité », cependant, cette relation passe au second plan face à la valeur explicative du MD. Le fonctionnement est le même qu'il s'agisse d'un contexte français ou créole. Cependant, on remarque qu'Anthony renforce la relation de cause à effet par un causatif plus proche du français « c'est pourquoi ».

Dans l'extrait suivant, nous avons également un rapport de cause à effet, en plus de la narration des événements : c'est parce que son copain Valérian lui a dit que le cadeau qu'il allait lui offrir était multicolore que Stéphanie a pensé à ce tricot. Ici nous avons en revanche une relation temporelle de succession.

Extrait 2 – Enr14 : Stéphanie et Amélie

[137.00 s] STE: ouais j'ai demandé (autoDR) be dis-moi c'est quoi] il me dit (DR) non
je vais pas te dire]

[139.71 s] il me dit (DR) be dis-moi:::- dimand-mwa c'est quelle couleur:::]

[142.30 s] **lerla** il me dit (DR) multicolor] **lerla** j'ai pensé à ha {triko-la
{ce pull

[144.70 s] AME: {ah oui oui

On retrouve ici ce dont parle J. Moeschler (2007 : 70) lorsqu'il effectue une distinction entre discours temporel (ou discours narratif : Narration) et discours causal (ou discours explicatif : Explication) en reprenant notamment la distinction effectuée par W. Labov dans ses travaux en analyse du discours. W. Labov définit le récit comme étant une « une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales. » (Labov, 1978 : 295). J. Moeschler (2007 : 70) explique qu'une inversion de l'ordre des événements avec une relation causale n'est plus un discours narratif mais un discours explicatif :

Ainsi, selon cette définition, (1) est un récit, mais (2), qui rapporte la même expérience sous la forme de l'inversion de l'ordre par l'intermédiaire de l'imparfait et du plus-que-parfait, n'en est pas un :

(1) a. ce mec, i' m'a tapé

b. alors moi je l'ai tapé

c. et p'is y a l'instit' qu'est rentrée d. et elle a arrêté la bagarre.

(2) a. L'instit' elle a arrêté la bagarre.

b. Elle venait juste de rentrer.

c. Ce mec, je lui avais tapé dessus.

d. Mais i' m'avait tapé dessus aussi.

J. Moeschler ajoute qu'on a une relation de cause-conséquence ou de résultat lorsqu'un lien de causalité est présent mais que l'ordre des événements n'est pas inversé.

Cependant, dans ce type d'interaction, la compréhension des connecteurs ne peut se limiter à une analyse réduite au niveau de l'intervention. Ainsi, si on se focalise sur l'énoncé de Stéphanie en [142.30 s], on pourrait considérer *lerla* comme un planificateur du discours marquant un mouvement discursif et temporel entre ce qui précède et ce qui suit immédiatement. Mais en adoptant une vision plus large et en considérant la séquence, soit le « bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 218), on peut voir qu'il s'agit aussi d'un marqueur de l'articulation des énoncés. Ainsi, la séquence débute en [102.15 s] lorsque Stéphanie pose le thème en disant qu'elle pense recevoir un « truc de tie and dye multicolor » pour la Saint-Valentin. Amélie lui demande alors qui va lui offrir ce cadeau et elle explique comment elle en est arrivée à penser à ce cadeau racontant sa discussion avec son copain, l'explication débute d'ailleurs par « *parce que* » en [118.69 s]. Nous avons alors tout un développement sous forme de narration qui a un objectif explicatif et qui se termine ainsi par ce qui a servi d'ouverture à la séquence : Stéphanie pense qu'elle va recevoir un cadeau *tie and dye multicolor*. Il y a par ailleurs une relation temporelle dans le déroulement des événements.

Extrait 3 – Enr14 : Stéphanie et Amélie

- [102.15 s] STE: moi je crois qu'je vais avoir un- un truc de tie and dye multicolor pour la Saint Valentin/
 [106.82 s] AME: vre/ a'ec Noah/ {Valérian/ {(rires)
 [107.78 s] STE: {ouais
 [109.47 s] (StylPar) {Valérian **ben** (bafouille) Valérian/ oh là là
 Valérian (ton ironique) hm
 [112.75 s] AME: a'ec qui tu auras:: tie and dye\ Valérian Noah\ +
 [115.88 s] STE: nan Noah parce que- je sais pas je crois::
 [118.69 s] parce que l'autre fois il a vu que j'ai mari aimé son débardeur/
 [121.62 s] c'est tie and dye multicolore après on écrit love peace là-d'ssus\
 [124.12 s] j'ai voulu savoir où il a acheté ça mais i' m'a pas dit puis hier i' {m'a dit
 j'ai-
 [126.50 s] AME: {an tu

		allais prend' même truc que lui/
[128.20 s]	STE:	oui/ +
[129.53 s]	AME:	c'est pas pour homme ça/
[130.66 s]	STE:	(en riant légèrement) m'en fous moi 'mets les tricots d'mon frère/
[132.44 s]	AME:	ok:://
[132.97 s]	STE:	(rires)
[134.09 s]		euh euh lerla il m'a dit:./ +
[137.00 s]		ouais j'ai demandé (autoDR) be dis-moi c'est quoi] il me dit (DR) non je vais pas te dire]
[139.71 s]		il me dit (DR) be dis-moi::- dimand-mwa c'est quelle couleur:::]
[142.30 s]		lerla il me dit (DR) multicolore] lerla j'ai pensé à ha {triko-la
[144.70 s]	AME:	{ah oui oui

Le dernier *lerla* marque ainsi un mouvement discursif dans la conversation vers un moment antérieur qui permet ce développement. Il s'agit là d'un processus conversationnel courant. L'intervention de Stéphanie en [102.15 s] n'allait très probablement pas rester sans explication. Nous voyons ici comment différents genres discursifs s'entrelacent : dans une conversation, nous avons l'intervention sous forme de question d'Amélie [112.75 s] qui incite Stéphanie à une explication qui commence par « parce que » [115.88 s], [118.69 s]. L'explication se termine par la reprise de l'élément déclencheur de celle-ci grâce à *lerla* en [142.30 s]. Ainsi, l'intervention « [142.30 s] **lerla** il me dit (DR) multicolore] **lerla** j'ai pensé à ha {triko-la » fait écho dans un procédé dialogique à « [102.15 s] STE: moi je crois qu'je vais avoir un- un truc de tie and dye multicolore pour la Saint Valentin/ ». Ce passage s'inscrit par ailleurs dans un espace conversationnel plus large mêlant récit, argumentation, explication, description, etc.

Un processus équivalent peut être démontré pour l'extrait 1 qui fait partie d'une séquence plus longue dans laquelle *lerla* [891.20 s] fait écho à une question posée par Anthony un peu plus haut dans la conversation [826.75 s] (Enr2).

[826.75 s]	ANT:	pourquoi d'après toi il est parti- il est:- tu l'as {pas vu du tout\
[829.04 s]	AME:	{chose::: + comment i' s'appelle ce boug-là/ {sécurité-là

- ce mec-là
- [832.02 s] ANT: {Amir
- [833.56 s] Amir était là:\
- [835.14 s] AME: ouais
- [835.56 s] ANT: (en riant) *li zwe boure/ ++*
 il joue à cache-cache/ ++
- [837.75 s] AME: qu'est-c's'est passé\
- [838.76 s] ANT: *in/ be:: Am- i' connaît Amir/ an dezord/*
 hein/ ben:: Am- l' sait que Amir est pas fréquentable
- [843.64 s] i' savait pas si Amir travaille a'e papa/
- [845.73 s] AME: mh\ + an par exprès to 'apa a appelé Amir/=
- [848.86 s] ANT: ouais mon 'apa a appelé Amir lui::/
- [851.02 s] be Amir koumadir:: ++ comment dire ça\ +++
- [855.69 s] *li bat dimounn tousala li*
 il frappe des gens et tout lui\
- [858.04 s] AME: hm
- [858.68 s] ANT: be: Amir dit::/ + a dit (DR) qu'il était en prison a'ec lui/] ++
- [863.96 s] AME: prison//
- [864.76 s] ANT: ouais// ++
- [866.33 s] AME: QUOI// +
- [867.40 s] ANT: il était dans même cellule avec Amir dans prison::/ +++
- [871.72 s] AME: Amir a fait prison//
- [...]
- [891.20 s] **lerla** c'est pourquoi il est resté dehors/

On retrouve ici le même phénomène que précédemment dans cet extrait : le déclencheur de l'explication apparaît sous la forme d'une question d'Anthony en [826.75 s] concernant le « *boug* » : « pourquoi d'après toi il est parti- il est:- tu l'as {pas vu du tout\ ». Amélie lui demande alors « qu'est-c's'est passé\ » en [837.75 s] et permet ainsi à Anthony d'entrer dans un type narratif qui lui sert d'explication. Il marque ce passage comme explication grâce à *lerla c'est pourquoi* en [891.20 s]. Ce *lerla* nécessite ainsi un mouvement vers un moment plus tôt de l'interaction qu'Anthony reprend et modifie suite à son explication.

- [543.44 s] t'sais que je t'aime et que je vais toujours t'aimer\ +
- [546.69 s] personne ne pourra te remplacer\
- [548.81 s] AME: ouais mais **lerla**
- [550.38 s] ANT: *e to pena vant*
et t'as pas de bide
- [552.67 s] AME: **lerla**
- [553.56 s] ANT: **lerla** quoi\
- [555.61 s] AME: tu te permets de regarder des femmes devant moi//

On voit dans cet extrait deux *lerla* d'Amélie, [548.41 s] et [552.67 s] qui lui servent à réagir face aux interventions d'Anthony. Le premier arrive après qu'Anthony tente de rattraper la situation (ménagement de la face), qu'il a lui-même causée en évoquant l'épisode de la dispute, en faisant des compliments à Amélie. On a un mouvement ici vers un événement passé qui change le cours de la conversation et la relation entre les interlocuteurs, Anthony tente par ses compliments de déplacer le focus sur autre chose mais cela ne fonctionne pas. Amélie rejette ses compliments à l'aide de ce *lerla*. Anthony tente un deuxième compliment en [550.38 s] qui ne fonctionne toujours pas. Anthony reprend alors ce *lerla* et Amélie revient sur l'événement passé. En ce qui concerne le compliment d'Anthony en [550.38 s], si l'on change de perspective et que l'on considère l'espace conversationnel et la relation entre les interactants, on voit dans la suite de l'enregistrement que les deux ont l'habitude de se taquiner l'un l'autre en se traitant de « gros ». On remarque aussi qu'il s'agit des deux uniques emplois de *lerla* par Amélie dans cette conversation et que le seul emploi qu'elle en fait dans la conversation avec Stéphanie est dans l'une de ses rares interventions en créole avec stylisation parodique. Ces usages permettent de les interpréter chez elle comme des alternances avec une forte valeur illocutoire.

Dans l'extrait suivant, Anthony veut savoir si Amélie (Enr2) est sérieuse en cours.

- [591.32 s] ANT: tu apprends for for l'école là// +
tu apprends sérieusement à l'école là// +
- [593.49 s] AME: hm/ +++
- [595.64 s] ANT: *e serye serye la:/ s=*
eh c'est sérieux là:/
- [597.33 s] AME: =(léger rire)=
- [597.89 s] ANT: =tu échoues encore une fois *bann la met twa deor in// ++*

- =tu échoues encore une fois ils te renverront hein// ++
- [602.08 s] AME: ouais::/ mais 'toute façon::/ j'ai changé d'sujet là \ +
- [606.00 s] ANT: **lerla** k'arive\ be fode aprann j'te vois {pas
alors qu'est-ce que ça fait\ ben il faut travailler j'te vois {pas
- [608.95 s] AME: {ouais ben c'est plus facile que
socio ta/ +
(add.)

Ici, c'est Anthony qui utilise *lerla* avec la même fonction pragmatique. Il commence par poser une question à laquelle Amélie ne répond pas vraiment, il lui rappelle que cette année est importante en [595.64 s] et [597.89 s] et son argument en [602.08 s] ne satisfait pas Anthony qui réagit avec *lerla*. La valeur pragmatique est renforcée par l'usage de *k'arive*, typiquement créole, qui peut paraître moqueur ou agressif puisqu'il remet en question les agissements de l'interlocuteur. Il continue par un conseil en « créole » « *be fode aprann* » dans une forme impersonnelle puis continue en « français » en reprenant l'adresse directe à Amélie à l'aide du pronom « *te* ».

Le dernier extrait vient de la conversation entre Amélie et Stéphanie. Amélie veut savoir pourquoi Stéphanie a arrêté les cours particuliers d'art parce que son petit ami Noah y est et qu'il y a des jolies filles.

Enr14 : Amélie et Stéphanie

- [841.70 s] AME: pourquoi tu as arrêté d'faire art au fait::\
- [844.30 s] STE: (en riant) parce que je sais trop dessiner/
- [846.20 s] AME: nan c'est vrai::/
- [847.38 s] STE: non:: j'ai peut-être eu un six me enn kout flouk ha je sais pas dessiner
moi
non:: j'ai peut-être eu un six mais c'était un coup de chance ça je sais pas dessiner moi
- [851.11 s] pourquoi je regarde tes notifications 'a (rires)
- [855.03 s] AME: et be {tu allais tu allais êt' dans: même leçon que Noah
- [855.39 s] STE: {je sais pas dessiner
- [858.70 s] **lerla**\
- [859.39 s] AME: t'sais qu'y a de jolies filles là-bas/
- [861.58 s] STE: oui be quand quelqu'un t'a prouvé par toutes les façons qu'il t'aime/ +

- mais il était {pas::
- [866.89 s] AME: {et j'allais pas pouvoir moi {franchement
- [868.61 s] STE: {il est pas parfait::/ i' {te montre
- pas ça comme-
- [870.62 s] AME: {nan::
- genre + dans une leçon il y a que des jolies filles et tout
- [875.67 s] STE: (StylPar) *we be to laba la to vey li alalila/*
- ouais ben t'es là-bas tu le surveilles et voilà/

Dans cet extrait, *lerla* de Stéphanie est marqué par une intonation descendante. Il fait écho à l'intervention d'Amélie en [855.03 s] (l'intervention de Stéphanie en [855.39 s] est en chevauchement avec celle d'Amélie).

Comme dans les extraits précédents, par ce MD, lié à l'intonation (et *k'arrive* dans le premier extrait d'Anthony et Amélie), elle marque implicitement son désaccord ou incompréhension face à la relation logique de causalité qu'elle suppose implicite dans l'intervention d'Amélie. Ces *lerla* liés aux interventions qui précèdent apparaissent ici dans des questions demandant la suite de l'argument qui précède. Cependant, il ne s'agit pas juste de connaître la suite mais de montrer que le raisonnement logique sous-entendu par l'interlocuteur n'est pas valide ou qu'on ne comprend pas la logique. Bien souvent, plutôt qu'une question invitant réellement l'interlocuteur à développer son argumentation, le locuteur interprète déjà le raisonnement de celui-ci et ne l'approuve pas. Ce *lerla* anticipe ainsi de façon dialogique des propos à venir d'Amélie. Amélie continue par exemple ici dans l'implicite mais les interventions de Stéphanie qui suivent montrent qu'elle a compris le raisonnement.

Si on peut rechercher ici une relation temporelle simultanée entre la situation de l'argument présenté et l'effet sous-entendu, ce n'est pas la valeur principale de ces occurrences.

On retrouve le même usage avec *et alors* en France et avec *alors* dans le corpus :

Enr7 : Coralie et Darren

[1321.15 s] COR: mais elle m'a dit que:: sa carte mémoire est quatre gigas/ +

[1325.45 s] DAR: **alors**

[1325.52 s] COR: {donc tu dois prendre plus que quatre gigas/

Il s'agit du moment où Coralie et Darren jouent une mise en scène énonciative où « elle »

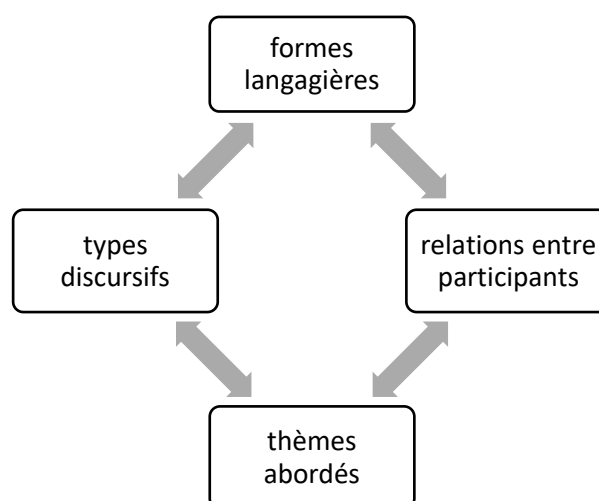
représente en fait Coralie et qu'elle lui demande ce qu'il compte lui acheter pour la Saint Valentin. Il compte lui prendre une carte mémoire dont la capacité ne satisfait pas Coralie. Elle présente donc un argument que Darren réfute par *alors*.

B. Gestion de l'espace sociolinguistique à travers les formes

J'ai tenté de montrer comment l'usage des formes au niveau micro configurait les espaces nécessaires à l'interprétation, espaces dans lesquels avaient lieu différents déplacements. J'essaierai de montrer ici comment les formes et les usages discursifs sont directement liés aux relations entre les interactants qui favorisent certains thèmes.

L'usage des formes et des langues dans lesquelles elles sont employées sont corrélatives aux relations qu'entretiennent les locuteurs entre eux mais aussi au type discursif qui prédomine dans les conversations, les types discursifs sont eux-mêmes dépendants des thèmes abordés, qui dépendent, dans une circularité, des relations entre les locuteurs comme le montre le schéma ci-dessous.

SCHEMA 9.1 – Corrélation des éléments dans la construction de l'espace sociolinguistique



Si cette conclusion prévaut pour l'ensemble de ma thèse, je m'attacherai ici à montrer cette dynamique à partir de ce dernier ensemble.

Je présente ci-dessous un relevé des occurrences qui facilitera la lecture. L'objectif n'est pas une analyse quantitative mais celui-ci me servira d'appui pour présenter les phénomènes.

TABLEAU 9.1 – Répartition de *lerla* par locuteurs et conversations

ENREGISTREMENTS	LOCUTEURS	LERLA	ENREGISTREMENTS	LOCUTEURS	LERLA
ENR1	Alexis	0	ENR9	Coralie	0
8 OCCURRENCES	Patricia	5	0 OCCURRENCES	Père	0
	Anne	3	ENR10	Dorian	1
ENR2	Amélie	2	4 OCCURRENCES	Charlotte	2
5 OCCURRENCES	Anthony	3		Macy	0
ENR3	Amélie	0		Fabio	0
0 OCCURRENCES	Mère	0		Nicolas	1
ENR4	Anthony	0	ENR11	Dorian	3
0 OCCURRENCES	Mère	0	15 OCCURRENCES	Christophe	4
	Père	0		Jean	5
ENR5	Aurélien	1		Jordy	3
2 OCCURRENCES	Mère	1	ENR12	Ethan	2
	Père	0	10 OCCURRENCES	Mère	8
	Johann	0	ENR13	Ethan	0
ENR6	Aurélien	8	6 OCCURRENCES	William	6
12 OCCURRENCES	Valérian	4	ENR14	Stéphanie	47
	Mère	0	49 OCCURRENCES	Amélie	1
ENR7	Coralie	0	ENR15	Stéphanie	1
0 OCCURRENCES	Darren	0	0 OCCURRENCES	Père	0
ENR8	Coralie	0	ENR16	Tarik	0
0 OCCURRENCES	Mère	0	0 OCCURRENCES	Farah	0

Les 117 occurrences de *lerla* apparaissent dans 10 conversations sur 16, chez 21 locuteurs sur 32. Il n'apparaît pas dans les conversations suivantes :

- Amélie et sa mère (Enr3)
- Anthony et ses parents (Enr2)

- Coralie et Darren (Enr7)
- Coralie et sa mère (Enr8)
- Coralie et son père (Enr9)
- Tarik et Farah (Enr16)

1. Tarik et Farah

L'usage de *lerla* chez Tarik et Farah (Enr16) ne change pas de celui des autres MD. Il n'y a presque aucune forme qui peut paraître caractéristique d'un groupe de jeunes et qui sont perçues comme créoles (quasi absence de *be* par rapport à *ben*, absence de *sipa ki*) dans leur conversation. Si, comme ce que j'ai pu montrer de l'usage des autres MD par eux, l'hypothèse d'un espace discursif surveillé ne peut être écartée, ce qui marquerait *lerla* comme une forme créole relâchée, il faut cependant voir l'espace relationnel des interlocuteurs. Leur conversation montre qu'ils ne sont pas très à l'aise l'un avec l'autre, la conversation est forcée, comme on le voit à la fin de l'enregistrement où ils peinent à trouver des sujets de discussion et en viennent même à parler de leurs fruits préférés. Tarik pose les questions, Farah répond, puis il lui demande de poser les questions elle à un moment donné. Cette relation influe sur le type d'enregistrement obtenu, ici sous forme de questions-réponses. On peut aussi considérer que c'est la situation d'enregistrement qui influe sur leur comportement ou une mauvaise compréhension/application des consignes (même si celles-ci étaient les mêmes pour tous, tout le monde ne les comprend pas forcément de la même façon) puisque Tarik dit qu'ils se connaissent depuis la Form 1 et que c'est la seule personne avec qui il se sent bien pour parler, considérant les autres comme « gran nwar ». Mais les sujets abordés (l'école, et l'avenir), la façon pesante de Tarik de poser des questions qui gênent Farah ou de la contredire et les réactions de Farah face à Tarik montrent qu'ils ne sont pas dans le même rapport que les autres locuteurs. Les passages conflictuels ne paraissent pas ludiques comme par exemple entre les couples Coralie et Darren ou Amélie et Anthony, ni même entre Alexis et Patricia qui ne sont pas en couple.

Lorsque Farah commence à poser les questions, après que Tarik lui demande en chuchotant d'inverser les rôles, la première question qu'elle lui pose d'ailleurs est :

[1126.03 s] FAR: *alor ki to panse lor sa:: interview-la/ +*
alors qu'est-ce que tu penses de cette:: interview/ +

Son hésitation sur le déictique démonstratif *sa::* montre qu'elle ne sait pas comment qualifier

cette interaction qu'elle considère comme une « interview » et donc certainement pas comme une conversation.

On remarque en outre qu'hormis les enseignants, ils ne parlent d'aucune relation commune, il y a peu de traces d'une histoire conversationnelle, ni même d'activités communes à part quelques indices du partage du même espace géographique que constitue l'école. Leur relation ne favorise pas des thèmes conversationnels spontanés, ni de type discursif narratif que l'on retrouve généralement chez des amis partageant plus de connaissances communes, comme ce que l'on retrouve dans les autres conversations. Puisque le type narratif, caractérisé par ailleurs par un développement chronologique et nécessitant l'usage de marqueurs temporels ou de MD marquant la construction du discours, ces termes n'apparaissent que très peu dans leur conversation. Leurs hésitations sont marquées surtout par « *eum ; mh ; e ; me* ».

Leur relation empêche aussi des usages pragmatiques de *lerla* en réactif, Farah n'utilise pas d'implicites et lorsque Tarik n'est pas d'accord avec son raisonnement, il préfère l'utilisation de concessions.

Si c'est la situation d'enregistrement qui influe sur leur conversation, cela ne fait que confirmer quelque part qu'ils n'ont par ailleurs pas une relation suffisamment spontanée pour en faire abstraction comme les autres jeunes de l'étude.

2. Stéphanie et Amélie

a. L'espace relationnel

La conversation entre Stéphanie et Amélie est à l'opposé de celle de Tarik et Farah. S'agissant de celle où apparaît le plus grand nombre de *lerla* (50 sur les 112 occurrences totales, dont 49 de Stéphanie), l'espace conversationnel qui se dessine montre une relation différente entre les locutrices.

Déjà, par l'utilisation même de cette forme qui participe d'une certaine forme hybride que l'on retrouve chez certaines filles, Stéphanie esquisse les contours d'un espace sociolinguistique à différents niveaux.

L'analyse de cette interaction seule sans confrontation à d'autres permet d'interpréter les relations entre les interactants. Les deux jeunes filles discutent de leurs petits amis ou des amis qu'elles ont en commun, ces thèmes témoignent de l'histoire conversationnelle partagée. Ces

thèmes leur permettent des passages narratifs dans lesquels on note la présence de marqueurs temporels servant en même temps de marqueurs de construction du discours monologique.

Chez Amélie et Stéphanie, de nombreux jeux conversationnels apparaissent sous diverses formes de mises en scène du discours : discours rapportés, stylisations parodiques, etc. L'interaction est marquée par divers chevauchements, interruptions, retours, réparations d'incompréhension, ainsi que par des moqueries, des rapprochements, qui témoignent de l'espace relationnel construit par les interlocutrices. Il en est de même du contexte discursif : la discussion se construit à partir du fil d'actualités du réseau social Facebook, Stéphanie se surprend même à un moment donné en train de regarder les notifications du profil d'Amélie), l'espace concret dans lequel elles se situent est aussi important : elles sont dans la chambre d'Amélie alors que Tarik et Farah se trouvent dans une salle de classe.

Ces aspects qui apparaissent au fil de la conversation permettent de comprendre la relation qui existe entre les interlocutrices et qu'elles actualisent par différents indices.

b. L'espace sociolangagier

D'un autre côté, certaines caractéristiques ne prennent sens que par opposition à d'autres conversations.

En effet, bien qu'une variation idiolectale de Stéphanie ne peut être écartée – nous avons par exemple vu que Coralie préférait à *ce moment-là* à *lerla* – le même *lerla* servant à des passages narratifs apparaît chez Patricia, dans sa conversation avec Alexis. En outre, certains *là* difficilement distincts de *lerla* apparaissent aussi chez Amélie. Si les occurrences de *lerla* chez Patricia ne sont pas nombreuses (5 occurrences), cette conversation dure aussi moins longtemps, les passages narrés dans sa conversation avec Alexis sont plus rares et la situation est aussi différente. Patricia et Alexis sont à l'église et leur attention est principalement focalisée sur la conversation contrairement à Stéphanie et Amélie qui sont sur le portable d'Amélie en train de regarder Facebook, focalisées sur un objet commun. Comme nous l'avons vu, le contexte conversationnel de Stéphanie et Amélie est plus opportun à des ruptures de thèmes que l'on retrouve dans leur conversation. Il y a beaucoup plus de déplacements soudains entre les thèmes et l'espace géographique dans lequel se situe la conversation causés donc par des événements extérieurs (une photo ou le statut d'un ami qui apparaît dans le fil d'actualité Facebook) entre Stéphanie et Amélie qu'entre Alexis et Patricia. Ces déplacements entre

l'espace du procès des événements narrés et l'espace de l'énonciation dans lequel elles sont ramenées par Facebook engendrent des changements de focalisation qui nécessitent de retrouver le fil discursif et de la narration et favorisent alors l'usage du MD.

En utilisant *lerla*, terme créole, dans une conversation où elle mélange les ensembles langagiers et contenant des parties hybrides, Stéphanie dessine un espace sociolinguistique plus ou moins large. D'une part, on voit émerger l'hétérogénéité de la situation de contact de langues à mettre en parallèle avec les autres conversations dans lesquelles elle apparaît aussi sous d'autres formes (formes francisées chez Tarik et Farah dans des énoncés à dominante créole par exemple). Les mêmes usages de MD créoles dans des énoncés à dominante française (*be, sipa ki* en plus de *lerla* à des degrés divers), inscrivent Stéphanie dans un espace plus restreint, celui des « jeunes », particulièrement des jeunes filles de la moyenne bourgeoisie catholique. Ces usages sont similaires à ceux des autres filles qui ne font pas partie de la communauté de pratiques restreinte (Patricia), même si elles se connaissent, elles ont surtout en commun, hormis le sexe, le fait qu'elles appartiennent à la moyenne bourgeoisie catholique de l'île, particulièrement francophone, fréquentant ce type d'écoles.

Ces usages, couplés aux différents jeux de mise en scène (discours rapportés avec imitation, stylisations parodiques, jeux de face) montrent sa relation de proximité qu'elle entretient avec son interlocutrice.

Cette dernière partie nécessite encore des approfondissements mais propose néanmoins quelques pistes pour l'approche des pratiques hétérogènes.

Conclusion

Cette thèse apparaît à son terme comme une réflexion sur l'appréhension de la variabilité et de l'hétérogénéité langagière. L'objet d'étude, les *marqueurs discursifs* chez des jeunes Mauriciens plurilingues, en situation de contact entre langues proches, a permis de poser un certain nombre de questionnements qui sont loin d'avoir trouvé des réponses définitives mais qui contribuent néanmoins à valider une approche sociolinguistique interactionniste.

Ma question de départ, l'existence de « parlars » communs selon des communautés de pratiques, n'est pas totalement remise en question ici, mais nous avons vu qu'ils s'appréhendaient autrement qu'uniquement par un ensemble de formes linguistiques similaires. La construction des catégories (groupes sociaux et langagiers) s'effectue aussi bien par les discours qui tentent d'« objectiver » les pratiques (comme le « *franse potis* » que l'on rencontre dans cette étude) que par les effets produits durant les interactions. Les catégorisations de groupes sociolangagiers, à l'instar d'autres études, restent cependant des constructions basées sur des stéréotypes qui ne reflètent pas forcément la réalité. Les frontières entre les groupes sociolangagiers sont loin d'être étanches et c'est parce que les locuteurs disposent de représentations qu'ils peuvent en faire usage dans leurs jeux interactionnels. À l'inverse, les effets liés aux usages en interaction contribuent à construire et à consolider ces groupes. On a aussi vu que ce sont des effets d'accumulation qui donnent des impressions de « parlars », des locuteurs peuvent disposer de mêmes ressources langagières mais en faire des usages différents qui donneront lieu à des effets différents. L'interprétation de tout récepteur, participants à l'interaction, comme chercheurs, est alors un élément essentiel dans cette construction de significations.

Mes premières préoccupations, à savoir les « parlars jeunes » et les « contacts de langues » ont par contre été remises en question tout au long de mon travail à travers différents mouvements

interprétatifs. Une approche sociolinguistique interactionniste considère qu'une catégorisation des groupes et des langues en amont invisibilise la construction des objets en interaction et essentialise les pratiques. À partir du moment où un même locuteur utilise des formes différentes, ayant un sens linguistique équivalent, dans une même interaction, avec une même personne, et parfois dans une même intervention, qu'il s'agisse ou non de langues différentes, une approche uniquement quantitative rencontre des limites.

L'interaction est en effet un lieu de rencontre où deux personnes vont se baser sur des connaissances considérées comme communes pour parvenir à construire du sens, cela, que les personnes utilisent la même « langue » ou non. Chercher à présenter une quelconque appartenance socioculturelle n'est certainement pas l'objectif principal des conversations ordinaires mais cette appartenance se dessine à travers l'interaction comme indice de contextualisation permettant d'atteindre son objectif communicatif. Les positionnements en jeu sont alors d'abord le fait des interactants, chacun se situe avant tout par rapport à l'interlocuteur/récepteur²³⁴, se dessinent alors des rapports de place (Vion, 1992), et subsidiairement les places peuvent définir le cadre social dans lequel se situent les locuteurs et déplacer ainsi les interactants dans des ensembles plus larges. Les approches ethnométhodologiques permettent de saisir au mieux les places en jeu dans les interactions.

À force de chercher à catégoriser, on passe aussi à côté de la singularité de chaque locuteur, de la spécificité de chaque rencontre, de l'histoire individuelle des interactants, de leur histoire commune qui permettent de comprendre la portée des usages et la façon dont chaque emploi fait sens. Chaque locuteur a un répertoire constitué de ressources liées à ses expériences, celles-ci sont employées pour faire prendre vie son discours et le monde qui l'entoure. La compétence langagière des locuteurs explique qu'un terme peut à la fois représenter un groupe sociolangagier et être utilisé à une toute autre fin, discursive, intersubjective, etc. C'est ainsi que les ressources se dotent de différentes significations en contexte. Et c'est la façon dont est agencé le discours, les différents mouvements dialogiques, que l'interprétation de ces significations est rendue possible.

La particularité de mon corpus, constitué de conversations ordinaires, plus ou moins créoles, plus ou moins françaises, plus ou moins hybrides, montre que les pratiques langagières

²³⁴ Les enregistrements soulèvent la question des récepteurs absents.

hétérogènes sont le reflet de l'hétérogénéité des locuteurs eux-mêmes qui s'observe à travers l'énonciation. Ainsi, qu'il s'agisse de situations de contact de langues, de conversations plurilingues ou « moins », les mécanismes sémiotiques sont les mêmes. C'est ici le problème posé par le contact entre langues proches, la résistance des objets à se laisser catégoriser comme français ou créoles, qui m'a poussée à adopter une autre vision de la variabilité. On peut néanmoins se demander, à la suite d'A. Bensalah (2014), si ce n'est pas « la considération de l'hétérogénéité sémiotique constitutive d'un sujet, même parlant "une seule" langue, qui viendrait mettre en lumière les compétences non reconnues et ignorées des locuteurs bi-plurilingues ».

Ainsi, les spécificités des jeunes Mauriciens mises en avant dans mon travail dépendent étroitement des types de catégorisations qu'ils construisent, et puisque ce type de constructions est entièrement contextualisé, rien ne les différencie foncièrement d'autres jeunes, ni même d'autres personnes, peu importe l'âge. Les différences de pratiques sont le fait de contextualisations particulières mises à l'œuvre à l'aide des ressources langagières à disposition.

Le locuteur se positionne dans un espace multidimensionnel qui se dessine à travers les différents mouvements du discours (François, 1990 ; Salazar Orvig, 1999), dans les reprises-modifications, les hésitations, les enchaînements, les reformulations, les changements de code, réponses, rectifications, oppositions, etc. Les frontières et les significations sont ainsi sans cesse redessinées au fil des rencontres, parfois au cours d'une même rencontre.

A. Salazar Orvig (1999 : 120) rappelle que le sens se construit au niveau discursif et non (seulement) au niveau des unités et que les locuteurs ont la possibilité de jouer avec la référence qu'ils construisent. Si ce travail me permet de conclure que les *marqueurs discursifs* apparaissent comme des indices des mouvements discursifs et ainsi des outils d'analyse non négligeables, leur absence ne signifie pas pour autant une absence de mouvements. Ils figurent en effet parmi un ensemble de phénomènes. C'est pourquoi, si je devais reprendre ce travail à l'aune de mes réflexions, je me focaliserais d'abord sur les mouvements discursifs pour montrer les différentes mises en signification sociolangagières.

Cette perspective de mouvements discursifs impliquerait aussi une plus grande considération de la prosodie qui fait défaut à mon travail. Une telle démarche interprétative se passe en effet difficilement de ce type d'indices de contextualisation. L'analyse gestuelle, à l'instar des

récents travaux de L. Mondada, permettrait aussi d'affiner les interprétations.

Bibliographie

- Amossy, R. (2010). « Ethos et présentation de soi », in *La présentation de soi* (PUF, p. 13-43). Consultable à l'adresse <http://www.cairn.info/frodon.univ-paris5.fr/revue-l-interrogation-philosophique-2010--p-13.htm>
- Amossy, R. (2014). « L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires », *Langage et société*, 3(149), 13-30. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/ls.149.0013>
- Andersen, G. (2000). "The role of the pragmatic marker like in utterance interpretation", in *Pragmatic Markers and Propositional Attitude* (John Benjamins Publishing, p. 17-38).
- Andersen, G. (2001a). *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation: A Relevance-theoretic Approach to the Language of Adolescents*. John Benjamins Publishing.
- Andersen, G. (2001b). "The Pragmatic Marker Like", in *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation: A Relevance-theoretic Approach to the Language of Adolescents*.
- Andersen, H. L. (2007). « Marqueurs discursifs propositionnels », *Langue française*, (154), 13-28. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/lf.154.0013>
- Anscombe, J.-C., & Ducrot, O. (1977). « Deux *mais* en français ? » *Lingua*, 43(1), 23-40. Consultable à l'adresse [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(77\)90046-8](https://doi.org/10.1016/0024-3841(77)90046-8)
- Auer, P. (1992). "Introduction: John Gumperz' approach to contextualization", in *The contextualization of language* (John Benjamins Publishing Company, p. 1-37). Amsterdam/Philadelphia: P. Auer and A. DeLuzio.
- Auer, P. (1999). "From *codeswitching* via *language mixing* to *fused lects* toward a dynamic typology of bilingual speech", *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-332. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1177/13670069990030040101>
- Auroux, S. (1992). *Histoire des idées linguistiques, tome 1 et 2*. Liège: Mardaga.
- Austin, J. L. (1975). *How to do Things with Words*, Harvard University Press, Oxford: 2.
- Auzanneau, M. (1999). *La parole vive du Poitou - Une étude sociolinguistique en milieu rural* L'Harmattan.
- Auzanneau, M. (2009). « "La langue des cités ?" Contribution pour la libération d'un mythe », *Langages, Adolescence*, 27(24), 873-885.
- Auzanneau, M. (2015). « La quête des parlars ordinaires », *Langage et société*, (154), 51-66.
- Auzanneau, M., & Fayolle, V. (2011). « Événement énonciatif et variabilité langagière dans le rap sénégalais », *La Linguistique*, 47, 145-172.

- Auzanneau, M., & Juillard, C. (2012a). « Aperçu théorique et méthodologique sur la variation langagière de jeunes en banlieue parisienne », in *Langages de jeunes, plurilinguisme et urbanisation*, L'Harmattan, 27-41.
- Auzanneau, M., & Juillard, C. (2012b). « Introduction. Jeunes et parlars jeunes : catégories et catégorisations », *Langage et société*, 141(3), 5. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/lis.141.0005>
- Auzanneau, M., & Leclère-Messebel, M. (2007). « Variabilité linguistique et positionnements dans des interactions de formation », in *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, L'Harmattan, 219-239.
- Auzanneau, M., & Leclère-Messebel, M. (2014). « La variabilité langagière au cœur des formations à visée d'insertion. Pour un développement conjoint des questionnements sociolinguistique et didactique », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (50), 125-145.
- Auzanneau, M., Leclère-Messebel, M., & Juillard, C. (2012). « Élaboration et théâtralisation de catégorisations sociolinguistiques en discours, dans une séance de formation continue. La catégorie « jeune » en question », *Langage et société*, 141(3), 47. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/lis.141.0047>
- Auzanneau, M., & Trimaille, C. (2017). « L'odyssée de l'espace en sociolinguistique », *Langage et société*, (160-161), 349-367. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/lis.160.0349>
- Bachmann, C., & Basier, L. (1984). « Le verlan : argot d'école ou langue des Keums ? » *Mots. Les langages du politique*, 8(1), 169-187. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/mots.1984.1145>
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Baggioni, D., & Robillard, D. de. (1990). *Île Maurice: une francophonie paradoxale*. L'Harmattan.
- Bauvois, C. (1998). « L'âge de la parole : la variable âge en sociolinguistique », *DiversCité Langues*, III. Consultable à l'adresse http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/98/cbauvois/cbauvois_txt.htm
- Bavoux, C. (2000). « Existe-t-il un parler jeune à la Réunion ? Compte rendu d'une enquête auprès de six groupes d'élèves et d'étudiants », *Études créoles*, 23, 9-27.
- Bavoux, C. (2001). « Pratiques langagières de lycéens réunionnais, pratiques diglossiques ? » *Travaux et Documents*, (15), 31-46.

- Bavoux, C. (2003). « Fin de la "vieille diglossie" réunionnaise ? », *Anciens et nouveaux plurilinguismes*(2).
- Beeching, K. (2002). *Gender, Politeness and Pragmatic Particles in French*. John Benjamins Publishing.
- Beeching, K. (2010). « La co-variation des marqueurs discursifs *bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi* et *si vous voulez* : une question d'identité ? », *Langue française*, (154), 78-93.
- Bensalah, A. (2014). « Sous l'actualisation variationniste l'activité de reprise-modification comme héritage sémiotique », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*(6): 13–37.
- Bickerton, D. (1973). "The Nature of a Creole Continuum", *Language*, 49(3), 640-669. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.2307/412355>
- Billiez, J., & Dabène, L. (1987). « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in *France, pays multilingue*. L'Harmattan, Paris, Vol. Tome 2, p. 62-77.
- Billiez, J., & Trimaille, C. (2001). « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société*, 4(98), 105-127.
- Billiez, J., & Lambert, P. (2008). « Dans les coulisses de la (socio)linguistique urbaine française : le silence criant des filles », in *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet*. Éditions Écriture. Moussirou-Mouyama, A. (dir.), p. 364-370.
- Blanchet, P. (2003). « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation "chaotique", pratiques sociales, interventions ... quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la "complexité" », *Cahiers de sociolinguistique*, 8(1), 279. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/csl.0301.0279>
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie*. Presses Universitaires de Rennes.
- Blom, J. P., & Gumperz, J. J. (1972). "The Social meaning linguistic structure: code-switching in Norway", in *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart & Wilson, p. 407-434, Oxford, UK ; New York, NY, USA.
- Bosquet-Ballah, M. H. Y. (2015). *Langue(s) et espace(s) en contexte plurilingue : le cas de l'île Maurice*, thèse de sciences du langage sous la direction de Prudent L.-F. et Carpooran A. Université de la Réunion / Université de Maurice, Île Maurice.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Boutet, J., & Heller, M. (2007). « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, (121-122), 305-318.

- Boyer, H. (1997). « "Nouveau français", "parler jeune" ou "langue des cités" ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié », *Langue française*, 114(1), 6-15. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lfr.1997.5379>
- Boyer, H. (2002). « Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix ? », *Mots. Les langages du politique*, (69), 97-102. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.4000/mots.10553>
- Bres, J. (1999). « Vous les entendez ? Analyse du discours et dialogisme », *Modèles linguistiques*, XX-2(40), 71-86. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.4000/ml.1411>
- Bres, J. (2005a). « Le colloque dialogisme, polyphonie : approches linguistiques », in *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie*. Cerisy: De Boeck Supérieur. (p. 9-16).
- Bres, J. (2005b). « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », in *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie*. Cerisy: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-champs-linguistiques-2005--p-47.htm>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Bruxelles, S., & Traverso, V. (2001). « Ben : apport de la description d'un "petit mot du discours" à l'étude des polylogues », *Marges linguistiques*, (2), 38-55.
- Bulot, T. (2004). « Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique - Questionnements sur l'urbanité langagière », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9(1), 133-147.
- Candea, M. (2012). « Départ : ZEP. Arrivée : Sciences Po. Moyen de transport : le langage », *Diversité. Ville-Ecole-Intégration*, (167)111-115. Consultable à l'adresse https://www.academia.edu/3691642/D%C3%A9part_ZEP._Arriv%C3%A9e_Sciences_Po._Moyen_de_transport_le_langage
- Candea, M. (2016). « L'accent dit "de banlieue", une mode ? Étude auprès de lycéens en ZEP inscrits dans une dynamique de réussite scolaire », in *Modes langagières dans l'histoire*. Gilles Siouffi (Éd), Honoré Champion. Consultable à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01397470/document>
- Canut, C. (2000). « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" » *Langage et société*(93): 71-97.
- Carayol, M., & Chaudenson, R. (1987). « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion », in *Les Français devant la norme* (Champion, p. 175-190). Paris.
- Carcassonne, M. (2010). « Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme ? Une perspective en analyse de discours », in *Actes du colloque international Dialogisme :*

- langue, discours*. Université Paul Valéry - Montpellier 3: J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale, S. Sarrazin (coord.).
- Carpooran, A. (2007). « Les parlers jeunes à Maurice : survol descriptif et esquisse typologique », in *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*. Editions L'Harmattan.
- Carpooran, A. (2009). *Diksjoner morisien*. Editions Bartholdi.
- Carpooran, A. (2011, avril). "L'ortographe Kreol Morisien", Akademi Kreol Morisien - Ministry of Education and Human Resources.
- Carpooran, A. (2013). « Quelques variétés sociolectales du français de Maurice », in *La variation du français dans les espaces créolophones et francophones : Amérique*. L'Harmattan.
- Carpooran, A., Florigny, G., & Police-Michel, D. (2011). "Grammaire kreol morisien - Volim I - Dokiman referans", Akademi Kreol Morisien - Ministry of Education and Human Resources.
- Chaudenson, R. (2001). « Créoles français et variétés de français », *L'information grammaticale*, 89(1), 32-37.
- Cheshire, J. (1987b). "Syntactic variation, the linguistic variable, and sociolinguistic theory", *Linguistics*, 25(2), 257-282. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.2.257>
- Cheshire, J. (2005). "Age and generation-specific use of language", in *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (p. 1552-1563). (Éd. originale : 1987). U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier and P. Trudgill.
- Cheshire, J. (2007). "Discourse variation, grammaticalisation and stuff like that", *Journal of Sociolinguistics*, 11(2), 155-193. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1017/S0047404500007764>
- Cheshire, J., & Milroy, J. (1993). "Syntactic variation in non-standard dialects: background issues", in *Real English: Grammar of English Dialects in the British Isles* (Routledge, p. 3-33). Harlow: Milroy, J./Milroy, L.
- Chevalier, G. (2001). « Comment comme fonctionne d'une génération à l'autre », *Revue québécoise de linguistique*, 30(2), 13-40. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.7202/000518ar>
- Chevalier, G. (2010). « Les marqueurs discursifs réactifs dans une variété de français en contact intense avec l'anglais », *Langue française*, (154), 61-77.

- Chevalier, G. (2014). « La concurrence entre "ben" et "well" en chiac du sud-est du Nouveau-Brunswick (Canada) », *Cahiers de sociolinguistique*, (7), 65-81.
- Collin, C. (2010). « *Like* entre identité et identification. Les cas de l'anglais oral spontané », in *Construction d'identité et processus d'identification* (Peter Lang, p. 51-63). Sylvester N. Osu.
- De Camp, D. (1974). "Introduction: The study of pidgin and creole language; Continuum: towards a generative analysis of a post-creole continuum", in *Pidginization and Creolization of Languages: Proceedings of a Conference Held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968* (Cambridge University Press-revised edition). Cambridge: Dell Hymes.
- Delamotte-Legrand, R., Hudelot, C. et Salazar Orvig, A. (2008). "Dans les interstices du dialogue : jeux de langage et confidences enfantines" in *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. EME éditions. Langue linguistique sciences humaines.
- Delamotte, R. (2012). « Narration enfantine : la diversité des récits et de leur perception » in *Récits d'enfants: Développement, genre, contexte*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. Pp. 119–143. Delamotte, R. et Akinci, M.-A. (éds).
- Deprez, C., (2007). « Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions », in *Langage et société* n°121–122 : p.247–257.
- Deprez, C. (2012). « De l'hétérogénéité à la variation et quelques observations sur la langue du milieu », in *Hétérogénéité et variation : Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (Michel Houdiard Editeur, p. 39-49). Paris: Martine Dreyfus & Jean-Marie Prieur.
- Di Luzio, A., & Prevignano, C. L. (2003). "A discussion with John J. Gumperz", in *Language and Interaction: Discussions with John J. Gumperz*. John Benjamins Publishing.
- Dijk, T. A. V. (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Dines, E. R. (1980). "Variation in Discourse: 'And Stuff like That'". *Language in Society*, 9(1), 13-31.
- Dostie, G. (1995). « *Comme*, *genre* et *style* postposés en français du Québec : Une étude sémantique », *Linguisticae investigationes*, 19(2), 247-263.
- Dostie, G., & Pusch, C. D. (2007). « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation », *Langue française*, n° 154(2), 3-12. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/lf.154.0003>

- Dubois, S. (1992). "Extension particles, etc.", *Language Variation and Change*, 4(2), Consultable à l'adresse 179-203. <https://doi.org/10.1017/S0954394500000740>
- Ducrot, O. (1980). *Les Mots du discours*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Teachers College Press.
- Eckert, P. (1997). "Age as a Sociolinguistic Variable", in *The Handbook of Sociolinguistics*.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice : the linguistic construction of identity in Belten High*. Oxford : Malden, Blackwell Publishers.
- Eckert, P. (2003). "Language And Adolescent Peer Groups", *Journal of Language and Social Psychology*, 22(1), 112-118. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1177/0261927X02250063>
- Eckert, P. (2012). "Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation", *Annual Review of Anthropology*, (41), 87-100. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>
- Eloy, J.-M. (1997). *La constitution du picard: une approche de la notion de langue*. Peeters Publishers.
- Eloy, J.-M. (2004). « Des langues collatérales : problèmes et propositions », in *Des langues collatérales: problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique : actes du colloque international* (p. 5-25). Amiens.
- Encrevé, P. (1967). *Problèmes de bilinguisme dialectal : la situation linguistique à Foussais (Vendée)* (Thèse de 3e cycle). Paris. Consultable à l'adresse <http://recherche-archives.vendee.fr/ark:/22574/vta34dff259b638ff34>
- Fagyal, Z. (2010). *Accents de banlieue: aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*. L'Harmattan.
- Fauré, L., & Verine, B. (2001). « Authentifier un discours autre en y mettant du sien : les vocalisations *ah* et *oh* en frontière de discours rapporté direct à l'oral », in S. M. et L. R. J. M. López Muñoz (Éd.), (p. 317-327). Bruxelles, Belgium: L'Harmattan. Consultable à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00273993>
- Féral, C. de. (2012). « "Parlers jeunes" : une utile invention ? », *Langage et société*, 141(3), 21. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/lis.141.0021>
- Ferguson, C., A. (1959). "Diglossia", *Word*, 15, 325-401.
- Fernandez, M. M. J. (1994). *Les particules énonciatives dans la construction du discours*. Presses universitaires de France.

- Ferre, G. (2009). « Analyse multimodale des particules d'extension « et tout ça, etc. » en français », présenté à *Interface Discours Prosodie (IDP09)*, Paris, France: H-Y Yoo, E. Delais-Roussarie.
- Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury House Publishers.
- Flahault, F. (1978). « Acte illocutoire et place », in *La parole intermédiaire* (Le Seuil, p. 38-69). Consultable à l'adresse <http://www.cairn.info/frodon.univ-paris5.fr/revue-points-1978-p-38.htm>
- Fleischman, S., & Yaguello, M. (2004). "Discourse markers across languages? Evidence from English and French", in *Discourse across Languages and Cultures* (p. 129-147). Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1075/slcs.68.08fle>
- Florigny, G. (2010). *Acquisition du kreol mauricien et du français et construction du discours à travers l'analyse de productions orales d'enfants plurilingues mauriciens*, Thèse de Sciences du langage sous la direction de Noyau, C. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Fon Sing, G. (2013). « Émergence et évolution de certains marqueurs en créole mauricien », in *Section 11 : Linguistique de contact* (p. 9-22). Nancy: Calvo Rigual, Cesareao/Minervi, Laura/Thibault, André.
- François, A. (1998). « Ben en français oral, l'énonciateur (dés)engagé », *Proceedings of the 16th International Congress of Linguists. Pergamon, Oxford, Paper No.0331*. Consultable à l'adresse <https://core.ac.uk/display/32104867>
- François, F. (1989). « Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine », *Enfance*, 42(1), 39-47. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1877>
- François, F. (1990). *La communication inégale: heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Delachaux et Niestlé.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : Recueil d'articles 1988-1995*. Lyon: ENS-LSH Editions.
- Fraser, B. (1999). "What are discourse markers?", *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952. Consultable à l'adresse [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
- Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Rennes: PU Rennes.
- Fuchs, C. (2014). *La comparaison et son expression en Français*. Editions OPHRYS.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris: A. Colin.

- Gadet, F. (1997). « La variation, plus qu'une écume », *Langue française*, 115(1), 5-18.
Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lfr.1997.6218>
- Gadet, F. (2003a). « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », *Texte ! Textes et Cultures*. Consultable à l'adresse <http://www.revue-texto.net/index.php?id=609>
- Gadet, F. (2003b). « La langue des jeunes, un continuum de "parler mixte" ». *Langues et Cité*, 2-3.
- Gadet, F. (2004). « Le style comme perspective sur la dynamique des langues », *Langage et société*, (109), 1-8.
- Gadet, F. (2010). « Le locuteur comme champ de bataille », in *Pour la (socio)linguistique*. L'Harmattan, p. 197-212. Consultable à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00646389>
- Gadet, F., & Guerin, E. (2016). « Construire un corpus pour des façons de parler non standard : "Multicultural Paris French" », *Corpus*, (15). Consultable à l'adresse <http://journals.openedition.org/corpus/3049>
- Gadet, F., & Tyne, H. (2007). « Le style en sociolinguistique: ce que nous apprend l'acquisition », *Pratiques*, 135-136, 91-99.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi* (Editions de Minuit). Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Golopentja, S. (1988). « Interaction et histoire conversationnelle », in *Échanges sur la conversation* (p. 69-81). J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni.
- Goudaillier, J.-P. (2001). *Comment tu t'achèves !* Paris : Maisonneuve & Larose.
- Guerin, E., & Moreno, A. (2015). « Présence/absence de particules d'amorce et de particules d'extension dans le discours rapporté : peut-on parler de variation ? », *Langage et société*, (154), 67-82.
- Gumperz, John J. (1971). "Linguistic and Social Interaction in Two Communities", *The Ethnography of Communication*, 66(6), 137-153.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1989). *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les éditions de minuit.
- Gumperz, John Joseph. (1971). *Language in Social Groups*. Stanford University Press.

- Harmon, J. (2011). « Le système éducatif à l'île Maurice », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (57), 22-30.
- Hazaël-Massieux, G. (1978). « Approche socio-linguistique de la situation de diglossie français-créole en Guadeloupe », *Langue française*, 37(1), 106-118. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.4854>
- Hazaël-Massieux, M.-C. (1996). « Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques », in *Francophonie. Mythes, masques et réalités. Enjeux politiques et culturels* (B. Jones, A. Miguët, P. Corcoran édés., p. 127-157). Paris: Éditions Publisud.
- Hookoomsing, V. Y. (2004). *Grafi-larmoni - A harmonized writing system for Creole Language*.
- Hymes, D. (1967). "Models of the Interaction of Language and Social Setting", *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/CREDIF.
- Juillard, C. (2016). « L'espace sociolinguistique et les actes de Langage », *La linguistique*, 52(1), 91-124.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », *Langue française*, 117(1), 51-67. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6241>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours : Théories et fonctionnement*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage* (4e édition). Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). « Négocier la notion de négociation », *Négociations*, (17), 87-99. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/neg.017.0087>
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, 38(153), 41-51. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.931>
- Labov, W. (1963). "The Social Motivation of a Sound Change", *Word* (19): 273–309.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City* (2ème édition). Cambridge University Press.

- Labov, W. (1971). "The study of language in its social context", in *Advances in the Sociology of Language* (Fishman J.A., p. 180-202). La Haye, Mouton.
- Labov, W. (1972a). *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972b). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris: Editions de Minuit.
- Lakoff, R. (1973). « Language and Woman's Place », *Language in Society*, 2(1), 45-80.
- Laks, B. (1980). *Différenciation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de sociolinguistique française* (Thèse de 3e cycle). Paris 8, France.
- Laks, B. (1983). « Langage et pratiques sociales - Étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 46(1), 73-97. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/arss.1983.2178>
- Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de sciences du langage, sous la direction de J. Billiez, Grenoble 3. Consultable à l'adresse <http://www.theses.fr/2005GRE39031>
- Lambert, P. (2011). « Au Lycée Gajart : Sociolinguistique Impliquée et Relations Ethnographiques » in *Guide Pour La Recherche En Didactique Des Langues et Des Cultures : Approches Contextualisées*. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie. Pp. 367–378. Montréal: Blanchet, P., Chardenet, P. (éds). Consultable à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588>.
- Lavandera, B. R. (1978). "Where Does the Sociolinguistic Variable Stop?", *Language in Society*, 7(2), 171-182.
- Le Draoulec, A., & Bras, M. (2006). « Quelques candidats au statut de "connecteur temporel" », *Cahiers de Grammaire, Spécial Anniversaire*(30), 219-237.
- Ledegen, G. (2001). « Les "parlers jeunes" salaziens dans l'évolution de la diglossie réunionnaise : une étape intermédiaire ? », *Cahiers de sociolinguistique*, 6(1), 113. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/csl.0101.0113>
- Ledegen, G. (2002). « Les "parlers jeunes" à la Réunion : "i totoch sérieux" », *Pratiques langagières urbaines - Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, (130).
- Ledegen, G. (2004). « "Le parlage des jeunes" à la Réunion bilan et perspectives », *Cahiers de sociolinguistique*, (9), 9-40.

- Ledegen, G. (2013). « Contact de langues à La Réunion : "On ne débouche pas des cadeaux. Ben i fé goué alors ?" », *Langues et Cité*, (16), 9-10.
- Ledegen, G., & Lyche, C. (2012). « À la recherche du "pe(r)ler" de 'Meurice' : une étude sociophonologique en zone créolophone », *SHS Web of Conferences*, 1, 2191-2201. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100098>
- Leeman, D. (1994). « Les tentatives généralisantes de définition du complément circonstanciel », in *Les circonstants en question(s)* (p. 13-55).
- Leeman, D. (2006). « La préposition française : caractérisation syntaxique de la catégorie », *Modèles linguistiques*, XXVII-1(53), 7-18. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.4000/ml.513>
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours : Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (2002). "Analysis of an academic genre", *Discourse Studies*, 4(3), 319-341. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1177/14614456020040030401>
- Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication* (Armand Colin). Paris.
- Marcellesi, J.-B. (1981). « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches », *Langages*, 15(61), 5-11. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1865>
- Maschler, Y. (2000a). "Toward fused lects: Discourse markers in Hebrew-English bilingual conversation twelve years later", *International Journal of Bilingualism*, 4(4), 529-561.
- Maschler, Y. (2000b). "What can bilingual conversation tell us about discourse markers?: Introduction", *International Journal of Bilingualism*, 4(4), 437-445.
- Matras, Y. (2000). "Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers", *International Journal of Bilingualism*, 4(4), 505-528.
- Meyerhoff, M. (2003). "Communities of Practice", in *The Handbook of Language Variation and Change* (p. 526-548). J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Scilling-Estes.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1985). "Linguistic change, social network and speaker innovation", *Journal of Linguistics*, 339-384.
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Milroy, L. (2003). "Social Networks", in *The Handbook of Language Variation and Change*. J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Scilling-Estes.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours* (Hatier). Crefid.

- Moeschler, J. (2003). « L'expression de la causalité en français », *Cahiers de linguistique française*, (25), 11-42.
- Moeschler, J. (2007). « Discours causal, chaîne causale et argumentation », *Cahiers Chronos*, 18, 69-86.
- Mondada, L. (2000). « Les effets théoriques des pratiques de transcription », *Linx*, (42), 131-146. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.4000/linx.902>
- Mondada, L. (2002). « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », *Cahiers de praxématique*, (39), 45-75.
- Mondada, L. (2007). « Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction », *Journal of Language Contact*, 168-197. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1163/000000007792548396>
- Moreno, A. (2016). *Le discours rapporté dans les interactions ordinaires : l'effet de la proximité et des communautés de pratique sur sa construction à l'oral et à l'écrit. - document*. Thèse de Sciences du langage sous la direction de F. Gadet, Paris Ouest Nanterre - La Défense. Consultable à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01470008/document>
- Mufwene, S. S. (2010). *Les continua créoles, linguistiques, et langagiers*. Université de Chicago.
- Nallatamby, P. (2015). « L'île Maurice et sa population d'origine indienne », *Engagés indiens*. Consultable à l'adresse <http://www.calameo.com/books/000903947ea6c59e4fcad>
- Nef, F. (1980). « Note pour une pragmatique textuelle », *Communications*, 32(1), 183-189. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/comm.1980.1484>
- Nicolai, R. (2011). *La construction du sémiotique: Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication*. Editions L'Harmattan.
- Nicolai, R. (2012). « Du contact entre les langues au clivage dans la langue. Vers une anthropologie renouvelée », *Journal of Language Contact*, (5), 279-317.
- Nicolai, R. (2014). « Le sociolinguistique comme contexte et le sémiotique comme construction, ou vice-versa : "Who's the artist?" », *Langage et société*, 4(150), 85-97.
- Nicolai, R. (2015). *Dynamiques de la construction du sens et élaboration sémiotique en contexte*. Consultable à l'adresse https://www.academia.edu/12138228/Dynamiques_de_la_construction_du_sens_et_%C3%A9laboration_s%C3%A9miotique_en_contexte

- Norrby, C., & Winter, J. (2002). "Affiliation in Adolescents' Use of Discourse Extenders", in *Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society*. Australia: Cynthia Allen.
- Ochs, E. (1979). "Transcriptions as Theory", in *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Pr.
- Overstreet, M. (2000). *Whales, Candlelight, and Stuff Like That: General Extenders in English Discourse* (1 edition). New York: Oxford University Press.
- Petras, C. (2016). *Contact de langues et changement linguistique en français acadien de la Nouvelle-Écosse*, L'Harmattan.
- Pierrard, M. (2002). « Comme préposition? observations sur le statut catégoriel des prépositions et des conjonctions », *Travaux de linguistique*, no44(1), 69-78.
- Prudent, L.-F. (1981). « Diglossie et interlecte », *Langages*, 15(61), 13-38. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1866>
- Prudent, L.-F., & Mérida, G.-J. (1984). « An langaj kréyòl dimi-panaché : interlecte et dynamique conversationnelle », *Langages*, 19(74), 31-45. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1171>
- Pudaruth, B. L. (1993). *Le créole mauricien : phonétique et phonologie. En annexe : le lexique* (Vol. 1–1). Vacoas (Maurice): Éd. Le Printemps.
- Rabatel, A. (2012). « Les relations Locuteur/Énonciateur au prisme de la notion de voix », *Arts et Savoirs*, (2). Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.4000/aes.510>
- Rampton, B. (1995). "Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialisation", *Pragmatics*, 5(4). Consultable à l'adresse <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/view/474>
- Rampton, B., & Charalambous, C. (2012). "Crossing: A review of research", in *The Routledge Handbook of Multilingualism* (Routledge, p. 482-498). Martin-Jones M., Blackledge A., Creese A.
- Robillard, D. de. (2000). « Plurifonctionnalité de(s) ~la~ en créole mauricien : Catégorisation, transcatégorialité, frontières, processus de grammaticalisation », *L'information grammaticale*, 85(1), 47-52.
- Robillard, D. de. (2001). « Peut-on construire des "faits linguistiques" comme chaotiques? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat », *Marges linguistiques, Faits de langue, faits de discours, données-processus et modèles-Qu'est-ce qu'un fait linguistique?* (1), 163-204.

- Robillard, D. de. (2002). « Visages de l'hétérogénéité linguistique des communautés créoles : contacts, diglossie, continuum, interlecte », In *Linguistique et créolistique : Univers Créoles* (Anthropos, Vol. 2, p. 35-55). C. Bavoux et D. de Robillard (Dir.).
- Robillard, D. de. (2003). « "What we heedlessly and somewhat rashly call 'a language'" : vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? », *Cahiers de sociolinguistique*, 8(1), 207. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/csl.0301.0207>
- Rodríguez Somolinos, A. (2011). « Présentation : Les marqueurs du discours – approches contrastives », *Langages*, (184), 3-12.
- Romaine, S. (1984). "On the Problem of Syntactic Variation and Pragmatic Meaning in Sociolinguistic Theory", *Folia Linguistica*, 18(3-4), 409–438. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1515/flin.1984.18.3-4.409>
- Romaine, S., & Lange, D. (1991). "The Use of like as a Marker of Reported Speech and Thought: A Case of Grammaticalization in Progress", *American Speech*, 66(3), 227-279. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.2307/455799>
- Rooij de, V. A. (2000). "French discourse markers in Shaba Swahili conversations", *International Journal of Bilingualism*, 4(4), 447-467.
- Rosier, L. (2002). « Genre : le nuancier de sa grammaticalisation », *Travaux de linguistique*, 1(44), 79-88. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3917/tl.044.0079>
- Rosier, L. (2008). *Le discours rapporté en français*. Editions OPHRYS.
- Roulet, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. P. Lang.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, 50(4), 696-735. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.2307/412243>
- Salazar Orvig, A. (1999). *Les mouvements du discours : Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. L'Harmattan.
- Sankoff, G., Thibault, P., Nagy, N., Blondeau, H., Fonollosa, M.-O., & Gagnon, L. (1997). "Variation in the use of discourse markers in a language contact situation", *Language Variation and Change*, 9(2), 191-217. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1017/S0954394500001873>
- Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale* (originale, Payot).
- Saussure, L. de. (2010). « L'étrange cas de puis en usages discursifs et argumentatif », in *Temps, aspect et modalité en français* (p. 261-275). Rodopi.

- Saussure, L. de, Moeschler, J., & Puskás, G. (2007). *Information temporelle, procédures et ordre discursif*. Rodopi.
- Schegloff, E. A. (1999). "Discourse, Pragmatics, Conversation, Analysis", *Discourse Studies*, 1(4), 405-435. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1177/1461445699001004002>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Paris: Editions Hermann.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : Etudes de théorie des actes de langage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Secova, M. (2015). « Discours direct chez les jeunes : nouvelles structures, nouvelles fonctions », *Langage et société*, (151), 131-151.
- Spear, L. P. (2000). "The adolescent brain and age-related behavioral manifestations", *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463.
- Tabouret-Keller, A., & Le Page, R. . (1985). *Acts of Identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Tagliamonte, S. (2005). "So who? Like how? Just what?", *Journal of Pragmatics*, 37(11), 1896-1915. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.02.017>
- Teston-Bonnard, S., Lefevre, F., & Morel, M.-A. (2010). « Valeur prototypique de quoi à travers ses usages en français oral et contemporain », *Neuphilologische Mitteilungen (Bulletin de la Société Néophilologique)*, 37-61.
- Tirvassen, R. (2001). « "Bouche tes fesses gogote" : tentatives d'enquêtes sur "le parler" des "jeunes Mauriciens" », *Travaux et Documents*, (15), 171-187.
- Tirvassen, R. (2012). « Langues et villes en contexte de contact de langues : les préalables aux enquêtes de terrain », in *Langages de Jeunes Plurilinguisme et Urbanisation* (p. 13-26). Paris: Editions L'Harmattan.
- Tirvassen, R. (2013). « Pourrait-on faire sans la langue et ses frontières ? », *Cahiers de sociolinguistique*, (15), 55-75.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière: analyse pragmatique des interactions* (Presses Universitaires Lyon).
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Armand Colin.
- Traverso, V. (2003). « Les genres de l'oral : le cas de la conversation », in *Les genres de l'oral*. Lyon. Consultable à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01001725>

- Trimaille, C. (2003). *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. Thèse de Sciences de langage, sous la direction de J. Billiez, Grenoble 3. Consultable à l'adresse <http://www.theses.fr/2003GRE39051>
- Trimaille, C. (2004). « Études de parlers de jeunes urbains en France - Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique* (9), 99-132.
- Trimaille, C., & Billiez, J. (2001). « Enjeux des désignations de "sociolectes urbains générationnels" », in *Le plurilinguisme urbain*. Didier Érudition, 209-228.
- Trimaille, C., & Billiez, J. (2007). « Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de "parler" ? », in *Les français en émergence* (Bern, Peter Lang, p. 95-109). C. Molinari et E. Galazzi. Consultable à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/259800253_Pratiques_langagieres_de_jeunes_urbains_peut-on_parler_de_parler
- Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*, Cambridge University Press.
- Verine, B. (2005). « Dialogisme interdiscursif et interlocutif du discours rapporté : jeux sur les frontières à l'oral », in *Dialogisme et polyphonie* (p. 187-200). De Boeck Supérieur.
- Véronique, G. D. (2013). « Les usages formels du morisyen : des emplois stratégiques du contact des langues en contexte créolophone », *Travaux du CLAIX*, (24), 213-228.
- Véronique, G. D. (2014). « Les enseignements de John J. Gumperz pour la sociolinguistique des langues créoles », *Langage et Société* (150) : 27-39.
- Vincent, D., & Dubois, S. (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Nuit blanche.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Hachette.
- Vion, R. (1996). « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 19-32.
- Vion, R. (2004). « Modalités, modalisations et discours représentés », *Langages*, 38(156), 96-110. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.966>
- Vion, R. (2005). « Modalités, modalisations, interaction et dialogisme », in *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie* (p. 143-156). Cerisy: De Boeck Supérieur. Consultable à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-champs-linguistiques-2005--p-143.htm>
- Weinreich, U. (1954). "Is a Structural Dialectology Possible?", *Word*, 10(2-3), 388-400. Consultable à l'adresse <https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659535>

- Wolff, É. (2001). « Jeunesse(s) koméla. Éléments de compréhension des cultures juvéniles en émergence à la Réunion », *Travaux et Documents*, (15), 21-30.
- Yaguello, M. (1998). *Petits Faits de langue* (Le Seuil). Paris.

Table des matières

Résumé.....	i
Remerciements.....	iii
Sommaire.....	v
Introduction.....	1
Première partie - Cadre de l'objet de recherche.....	8
Chapitre 1 : Marqueurs discursifs, jeunes et contact des langues.....	10
A. Le contact des langues.....	10
1. Le cas des langues senties comme « proches ».....	12
a. R. Le Page et A. Tabouret-Keller.....	12
b. Deux études dialectales : la constitution du picard de J.-M. Eloy et la parole vive du Poitou de M. Auzanneau.....	17
2. Diglossie, continuum, interlecte.....	18
a. Diglossie.....	18
b. Continuum linguistique.....	19
c. Écarts entre pratiques et représentations.....	21
d. Interlecte.....	21
e. Nécessité de l'analyse des interactions et du contexte.....	23
B. Quelques études sur les interactions entre jeunes.....	25
1. Généralités sur les « parlars jeunes ».....	25
a. Problèmes de dénominations.....	26
b. La notion de <i>style</i>	28
c. « Jeune », une construction sociale.....	28
2. Socialisation et pratiques langagières, l'importance du groupe de pairs.....	30
a. <i>Social networks</i> ou <i>réseaux sociaux</i> , l'étude de J. et L. Milroy.....	31
b. <i>Community of practice</i> ou <i>communauté de pratiques</i> , l'étude de P. Eckert.....	32
c. L'importance du groupe de pairs.....	34
3. Interactions et jeunes.....	37
a. <i>Répertoire et contexte</i>	37
b. Deux exemples de construction sociale en interaction chez les jeunes.....	39
c. Convergence des approches vers les « <i>pratiques langagières</i> ».....	42
C. Les <i>marqueurs discursifs</i>	44
1. Les <i>marqueurs discursifs</i> caractéristiques des pratiques jeunes ?.....	44
2. Les <i>marqueurs discursifs</i> et les situations de contact des langues.....	47
a. Transferts de MD chez les jeunes.....	47
b. Les marqueurs discursifs et le <i>code-switching</i>	48
3. Les <i>marqueurs discursifs</i> , de quoi parle-t-on ?.....	52
a. Les « <i>petits mots</i> » de V. Traverso (1999).....	53
b. La délimitation des MD.....	55
c. Quelques fonctions.....	57
d. La construction du discours, l'approche de D. Schiffrin (1987).....	58
e. Variation vs variabilité.....	60
Chapitre 2 : Recueil des données et présentation des pratiques sociolangagières des jeunes....	62
A. Le terrain exploratoire : une première approche laborieuse.....	65
1. La question de départ.....	65
2. La société mauricienne : une catégorisation socioculturelle difficile.....	66
3. Le choix du terrain : des collèges/lycées.....	69
4. Exploration au sein d'écoles.....	70

5. Le poids de l'institution	72
a. L'école internationale	73
b. L'école confessionnelle	74
6. La langue durant les entretiens.....	76
7. Difficulté de raconter une histoire traditionnelle créole	77
8. Hétérogénéité des pratiques et hétérogénéité linguistique	77
a. Les langues au quotidien	77
b. Hétérogénéité linguistique	79
c. Hétérogénéité et imprédictibilité	81
B. Deuxième terrain : changement d'approche.....	82
1. Méthodologie de recueil des données	83
a. Le <i>paradoxe de l'observateur</i>	83
b. Confier l'enregistreur aux jeunes	83
c. Confrontation aux enregistrements	85
2. Construction d'un rapport de confiance entre l'enquêtrice et les jeunes	86
C. Les jeunes de l'étude et les pratiques sociolangagières.....	91
1. Le manque d'intérêt pour les pratiques des jeunes à Maurice	91
2. Présentation des locuteurs	92
a. Relations entre les jeunes de l'étude	92
b. Données socio-démographiques.....	95
3. Des représentations diglossiques persistantes.....	96
a. Chez les parents et à l'école : le créole, la langue « inutile ».....	96
b. Une réaction positive chez les parents face au créole.....	98
c. Le français, langue de promotion sociale	99
4. Pratiques diglossiques.....	101
5. « Décrispation de la diglossie » à l'adolescence	102
a. Aperçu des études	102
b. Observation de la « décrispation diglossique » chez les jeunes de l'étude.....	104
c. La pression du groupe de pairs.....	107
6. Catégorisation sociale selon les pratiques et les formes langagières	109
a. Créole et classes sociales défavorisées	110
b. Critiques à l'encontre de personnes utilisant certaines formes de français	111
c. Le « franse potis ».....	113
d. La question du genre.....	115
7. L'importance du groupe de pairs	116
a. L'hétérogénéité acceptée entre amis.....	116
b. ... mais pas n'importe laquelle	118

Deuxième partie : Présentation du corpus et analyses 122

Chapitre 3 : Constitution du corpus et transcription124

A. Constitution du corpus	125
1. Choix des enregistrements.....	126
2. Classement des enregistrements.....	126
3. Anonymisation	128
4. Le type de corpus	129
a. Corpus microsociolinguistique	129
b. L'interaction	129
c. La conversation, une forme d'interaction	130
d. La recherche de conversations ordinaires	132
e. Mise en scène des enregistrements.....	134
5. Récapitulatif de la constitution du corpus	135
B. Transcription des enregistrements.....	135
1. Transcription du créole mauricien	137
a. Les problèmes d'une graphie récemment standardisée.....	137
b. Graphie vs orthographe	139
c. Le <i>Diksioner Morisien</i> en tant qu'outil.....	141
2. Orthographe adaptée.....	141

3. Alternances, formes interlectales et hybrides	142
a. Balisage des alternances	143
b. Les procédés de stylisation	143
c. Passages interlectaux.....	145
d. Termes hybrides.....	146
e. Autres langues.....	147
4. Segmentation de la parole	147
a. Unités de parole	148
b. Les chevauchements.....	149
c. Régulateurs.....	150
5. Autres.....	151
a. Indications paralinguistiques.....	151
b. Compréhension des énoncés.....	153
c. Identification des locuteurs.....	153
d. Traduction des passages du corpus.....	153
C. Présentation des <i>marqueurs discursifs</i> de l'analyse.....	155
1. Pourquoi ces <i>marqueurs discursifs</i> ?.....	155
2. Occurrences des marqueurs discursifs de l'étude.....	157
D. Quelques données méthodologiques	159
1. Le découpage des interactions	159
2. Relevé d'occurrences.....	161
3. Analyse des occurrences.....	161
a. Supprimable ou remplaçable	161
b. Fonctions.....	162
c. Langues.....	162
d. Conversations et locuteurs.....	162
4. Croisement des données pour une analyse fine.....	162
5. Réévaluation de la problématique et des hypothèses	163
Chapitre 4 : <i>Be et ben</i>	165
A. Fonctions de <i>ben</i> et <i>be</i>	167
1. Quelques études sur <i>ben</i>	167
a. L'étude de V. Traverso et S. Bruxelles sur <i>ben</i> , une approche interactionnelle (2001).....	167
b. « <i>L'énonciateur (dés)engagé</i> » d'A. François, 1998	168
c. <i>Ben</i> en situations de contact de langues	169
2. Les fonctions similaires de <i>be</i> et <i>ben</i>	170
a. Maintien du flux discursif.....	170
b. Construction du flux discursif.....	171
c. Clôture du flux discursif	180
3. Quelques fonctions qui n'apparaissent qu'avec <i>be</i>	181
a. Glissement de thème	182
b. Thématisation.....	183
c. Marqueur de concession	184
d. Marqueur d'opposition	185
B. Interprétation de la répartition de <i>be</i> et <i>ben</i>	185
1. Le contexte langagier	185
2. Association des marqueurs discursifs aux langues et aux groupes en interaction	188
a. <i>Ben</i> , marqueur discursif du français régional.....	190
b. <i>Ben</i> , associé à une « variété de prestige » ?	191
c. <i>Be</i> , marqueur discursif créole.....	193
3. Alternances <i>be</i> et <i>ben</i> et gestion des rapports	194
a. Tarik et Farah.....	194
b. Coralie et Darren	195
Chapitre 5 : <i>Sipa / sipa ki / sipa kwa</i>	198
A. <i>Sipa</i>	199
1. Position syntaxique	199
a. <i>Sipa</i> en fonction de complémenteur.....	199

b. <i>Sipa</i> en fonction de coordination	200
2. Comparaison entre <i>sipa</i> et la conjonction <i>ou</i>	203
3. Fonctions discursives de <i>sipa</i>	205
4. Comparaison entre <i>sipa</i> et le marqueur discursif <i>genre</i>	207
5. Récapitulatif des fonctions de <i>sipa</i>	209
B. <i>Sipa ki / sipa kwa</i>	210
1. Occurrences de <i>sipa ki</i> et <i>sipa kwa</i>	210
a. Selon les locuteurs	210
b. Selon les langues	210
2. Position syntaxique	211
C. Construction du discours monologique	212
1. Particules d'extension	213
a. Marqueurs du discours rapporté et approximation	213
b. Liste non exhaustive, exemplification	214
c. Mise en scène du discours	214
D. Fonctions conversationnelles	215
1. Co-construction des rapports	215
2. La proximité entre les interactants	217
3. L'histoire conversationnelle	219
4. Usages particuliers	221
Chapitre 6 : Koumsa / comme ça ; koumadir / on dirait / ondire ; komsidire / comme si	224
A. Présentation et distribution	225
1. <i>Koumsa / koumha ; comme ça / comme ha</i>	227
a. Prononciation	227
b. Répartition selon les langues et les locuteurs	227
2. <i>Koumadir</i>	230
a. Prononciation	230
b. Distribution	230
3. <i>On dirait / ondire / wadir / wadire</i>	230
4. <i>Komsidire / comme si</i>	231
5. Limites d'une association aux langues et aux locuteurs	231
B. Valeurs énonciatives des fonctions « de base »	233
1. Quelques études sur les connecteurs de comparaison	233
2. Fonctions comparatives de l'ensemble analysé	234
3. La modalisation axiologique	237
a. La comparaison comme modalisation axiologique	237
b. L'expression de l'intensité comme modalisation axiologique	237
c. La modalité épistémique	238
C. Fonctions discursives	239
1. Discours rapporté	239
a. Particule d'amorce	239
b. Le paradoxe de la mise en scène du discours rapporté direct	241
2. L'intersubjectivité	242
3. L'atténuation	242
a. Exemple d'atténuation d'un acte menaçant : le conseil	243
b. Cas paradoxaux	244
4. <i>L'ethos</i> , ou la construction de l'image positive	245
5. L'argumentation	247
6. L'illustration	248
7. L'explication	249
8. L'hypothèse	249
D. Fonctions interactionnelles	249
E. Récapitulatif des fonctions	250
F. Interprétation des fonctions selon les conversations	252
1. Thèmes et genres discursifs	252
2. <i>On dirait / koumadir</i> et l'opération de mise en mots	253

3. Anthony, négociation en passage monologué.....	255
4. <i>Comme ha</i> et le discours rapporté chez Stéphanie et Amélie.....	258
Chapitre 7 : Discussion des résultats	260
A. Limites des facteurs sociaux globaux	261
1. L'âge	262
2. Les marqueurs discursifs selon le sexe	265
3. Les groupes qui se dégagent.....	266
4. Français formel ou informel ?	270
B. Retour sur quelques difficultés rencontrées	272
1. Le plan syntaxique	272
2. Le plan interactionnel	274
3. Les plans pragmatique et énonciatif.....	275
4. Les fonctions des MD repérées.....	275
5. Les marqueurs discursifs et la construction des rapports	277
a. Proximité des locuteurs.....	277
b. Contraintes des relations entre langues et entre interactants sur l'alternance des MD	278
c. Absence de marqueurs discursifs, absence de coopération	279
Troisième partie : Perspectives pour une autre approche de la variabilité des marqueurs discursifs.....	282
Chapitre 8 : Les marqueurs discursifs, des indices des mouvements discursifs ?	284
A. De la forme au sens	284
1. Définition du sens, remise en question de la « variable »	284
2. Généralités sur le sens	286
a. La <i>construction du sémiotique</i> de R. Nicolaï.....	287
b. La notion de « clivage » de R. Nicolaï pour une autre approche méthodologique	289
B. Quels sens pour les marqueurs discursifs ?.....	289
1. Sens linguistique des marqueurs discursifs	289
2. Les marqueurs discursifs : des indexicaux discursifs	291
C. L'espace et les mouvements : pour une autre approche de la variabilité	293
1. Les mouvements	293
a. Les <i>mouvements discursifs</i> de F. François	293
b. Focalisation sur le récepteur et l'interprétation	296
c. <i>Mouvements</i> entre interactants.....	297
d. Les MD, indices des <i>mouvements discursifs</i>	298
2. L'espace.....	298
a. L'espace en sociolinguistique	299
b. Déplacements dans l'espace, pour une approche sociolinguistique <i>intégrative</i> et <i>active</i>	299
c. Le chercheur perdu dans l'espace.....	301
3. Quelques exemples de mouvements dans l'espace	303
a. Les connaissances partagées.....	303
b. L'espace conversationnel menacé	307
c. Réajustement méthodologique après ces analyses	309
Chapitre 9 : Démonstration à l'aide de l'analyse du marqueur discursif <i>lerla</i>	311
A. Spécificité des connecteurs temporels : mouvements discursifs ou mouvements temporels ?.....	311
1. <i>Lerla</i> dans la littérature	312
2. <i>Lerla</i> en rapport avec d'autres connecteurs temporels.....	313
a. Emplois similaires	313
b. Différences d'emplois.....	314
3. Superposition du discursif et du temporel	315
4. Quelle relation temporelle : postériorité ou simultanéité ?.....	319
5. Quels rapports discursifs ? Entre planification et articulation	320
a. Déplacement vers l'hypothétique, la condition	320
b. Mouvements et changements de genre discursif, l'explication	323
6. Déplacements vers l'interlocuteur : fonctions pragmatiques	329

B. Gestion de l'espace sociolinguistique à travers les formes.....	333
1. Tarik et Farah.....	335
2. Stéphanie et Amélie.....	336
a. L'espace relationnel.....	336
b. L'espace sociolangagier.....	337
Conclusion.....	339
Bibliographie.....	343
Table des matières.....	361
Table des illustrations.....	367
Liste des tableaux.....	368

Volume 2 :

Présentation des annexes.....	4
Informations sur les locuteurs.....	5
Informations sur les enregistrements.....	9
Conventions de transcription.....	11
CORPUS.....	12
Enr1 - ALE et PAT.....	13
Enr2 - AME et ANT.....	27
Enr3 - AME et MER.....	46
Enr4 - ANT et MER.....	58
Enr5 - AUR et FAM.....	74
Enr6 - AUR et VAL.....	87
Enr7 - COR et DAR.....	116
Enr8 - COR et MER.....	144
Enr9 - COR et PER.....	151
Enr10 - DOR - AMIS.....	167
Enr11 - DOR - FAM.....	190
Enr12 - ETH - MER.....	239
Enr13 - ETH - WIL.....	259
Enr14 - STE – AME.....	282
Enr15 - STE – PER.....	316
Enr16 - TAR – FAR.....	324

Table des illustrations

SCHÉMA 4.1 – Réseaux des jeunes de l'étude	94
SCHEMA 9.1 – Corrélation des éléments dans la construction de l'espace sociolinguistique	333

Liste des tableaux

TABLEAU 1.1 – La focalisation dans le comportement linguistique mise en relation avec la focalisation dans la description linguistique.....	16
TABLEAU 1.2 – Récapitulatif du classement des « <i>petits mots</i> » de V. Traverso (1999 : 45 - 49).....	54
TABLEAU 2.1 – Répartition des élèves dans les classes – terrain 1.....	72
TABLEAU 2.2 – L’hétérogénéité langagière rencontrée sur le terrain	78
TABLEAU 2.3 – Répartition de la rencontre des participants selon les terrains.....	95
TABLEAU 2.4 - Récapitulatif des usages correspondant aux différentes périodes de l’adolescence chez des jeunes garçons à l’île Maurice selon le compte-rendu d’A. Carpooran (2007)	103
TABLEAU 3.1 – Classement des enregistrements	127
TABLEAU 3.2 – Exemple du codage des transcriptions.....	128
TABLEAU 3.3 – Récapitulatif de la constitution du corpus	135
TABLEAU 3.4 – Conventions de transcription	154
TABLEAU 3.5 – Classement des <i>marqueurs discursifs</i> de l’analyse selon les langues	156
TABLEAU 3.6 – Relevé d’occurrences des marqueurs discursifs du corpus	158
TABLEAU 4.1 – Répartition de <i>be</i> et <i>ben</i> dans l’ensemble du corpus	165
TABLEAU 4.2 – Fonctions de <i>be</i> et <i>ben</i>	181
TABLEAU 4.3 – Occurrences de <i>be</i> et <i>ben</i> selon les contextes langagiers.....	186
TABLEAU 4.4 – Répartition de <i>be</i> et <i>ben</i> par locuteurs et conversations	189
TABLEAU 4.5 – Formes francisées du discours de Farah.....	192
TABLEAU 5.1 – Récapitulatif des fonctions énonciatives et pragmatiques de <i>sipa</i> , <i>sipa ki</i> et <i>sipa kwa</i>	216
TABLEAU 6.1 – Relevé des occurrences de <i>koumsa</i> / <i>comme ça</i> / <i>koumadir</i> / <i>on dirait et autres</i>	224
TABLEAU 6.2 – Répartition de <i>comme ça</i> / <i>koumsa</i> / <i>comme si</i> / <i>komsidire</i> / <i>koumadir</i> / <i>on dirait</i> / <i>ondire</i> / <i>wadire</i> par locuteurs et conversations.....	225
TABLEAU 6.3 – Co-occurrence comme	226
TABLEAU 6.4 – Répartition des occurrences selon les langues, l’âge et les locuteurs.....	232
TABLEAU 6.5 – récapitulatif des fonctions <i>comme ça</i> / <i>comme ha</i> / <i>koumsa</i> / <i>koumha</i> / <i>on dirait</i> / <i>ondire</i> / <i>wadir(e)</i> / <i>koumadir</i> / <i>komsidire</i> / <i>comme si</i>	251
TABLEAU 7.1 – Occurrences selon les groupes d’âge.....	262
TABLEAU 7.2 – Nombre d’occurrences par sexe	265
TABLEAU 7.3 – Distribution des fonctions des marqueurs discursifs	275
TABLEAU 7.4 – Total des marqueurs discursifs par conversations	280
TABLEAU 9.1 – Répartition de <i>lerla</i> par locuteurs et conversations	334