

D E U X I È M E P A R T I E

**DES MICRO-ARGOTS À L'ARGOT COMMUN DES JEUNES :
Observations et hypothèses**

CHAPITRE 6 : ENQUÊTE

Le corpus a été établi entre octobre 2002 et juin 2003. Orientant notre recherche dans le but d'une comparaison sociolinguistique et lexicale, nous avons choisi, au préalable, trois lycées professionnels dans des milieux disparates sur le plan socio-ethno-économique : deux en France - Paris et Yzeure, Allier (03) - et un en République tchèque - Brno.

Sur le plan méthodologique, la recherche a comporté trois phases. Au préalable, nous avons appliqué la *méthode de l'observation participante* en effectuant les enregistrements à l'insu des informateurs pour mieux comprendre la communication spontanée des jeunes, ceci dans les ateliers des lycées professionnels ou bien lors des activités scolaires et para-scolaires. Cette méthode, bien connue des recherches sociolinguistiques de W. Labov, a été appliquée aux recherches argotologiques par D. Szabó¹. Elle s'est révélée très efficace pour l'obtention de discours spontanés, non-censurés ou, au contraire, pas trop exagérés.

Ensuite, nous avons dévoilé notre identité lorsque nous avons proposé aux élèves des *questionnaires* ayant pour but de trouver la richesse lexicale des thématiques choisies.

Ceci s'est poursuivi, dans une dernière phase, par des *entretiens semi-directifs* individuels avec des petits groupes de jeunes pour pouvoir préciser le contexte des expressions utilisées et pour recueillir les discours épilinguistiques sur leur parler.

La recherche a donc poursuivi plusieurs objectifs à la fois qui seront ébauchés *infra*. L'observation participante devait nous permettre d'établir quelques hypothèses sur le comportement linguistique dans un collectif cohérent et sur l'usage spontané des argotismes chez différents types socio-psychologiques de jeunes. Or, l'objectif principal a été de rapprocher la méthodologie sociolinguistique d'observation d'un petit réseau de communication et la méthodologie lexicologique statistique basée sur les questionnaires de grande taille. La combinaison de ces deux approches a permis de tirer des conclusions sur l'usage lexical à l'échelle d'une micro-structure par rapport à la macro-structure, c'est-à-dire que, dans notre cas, le but était de mettre en perspective les micro-argots par rapport à l'argot commun des jeunes. La présente étude devait cibler aussi bien les convergences que les divergences dans la communication spontanée des jeunes dans un but à la fois comparatif et contrastif.

1 Dávid SZABÓ, *L'argot commun des jeunes parisiens*, Mémoire de D.E.A. sous la direction de Denise François-Geiger, Paris, Université René Descartes, 1991, p. 109.

1. Variables sociolinguistiques observées

Dans chaque ville, nous avons choisi un lycée professionnel où la recherche s'est effectuée auprès de jeunes garçons (quasi-exclusivement), âgés entre 15 et 20 ans.

La variable *sexe* aurait été très intéressante à étudier (notamment du point de vue de l'intensification du discours, entre autres), mais l'organisation des lycées ne le permettait pas. Lors de la première phase de l'enquête, nous n'avons pu enregistrer que deux filles à Brno et, dans les entretiens, une fille à Yzeure. Même si une certaine complicité féminine s'est établie entre les locutrices et nous, celles-ci ont été considérablement immergées dans le collectif strictement masculin (et très machiste d'ailleurs) et semblaient rapprocher leurs pratiques langagières du style de parole masculin. Dans les questionnaires, remplis par une fille à Brno et par une fille à Yzeure, nous ne trouvons statistiquement aucune divergence par rapport aux garçons et c'est pour cette raison que nous les traitons ensemble.

Si l'on écarte ces deux exceptions féminines, les enquêtes ont été menées dans des milieux purement masculins, y compris pour les professeurs (à l'exception d'une femme professeur à Paris).

Quant à la variable *âge*, nous avons pu enregistrer des jeunes âgés en moyenne de 17,5 ans. Étant donné le taux élevé des élèves qui redoublent ou de ceux qui ont été exclus de lycées plus prestigieux, à cause de problèmes de comportement dans la majorité de cas, la limite d'âge se situe autour de 20 ans. À Paris, en revanche, la structure du lycée permet d'accueillir les élèves dès l'âge de 15 ans. Leur moyenne d'âge se situe donc légèrement en dessous de la moyenne totale.

Table n° 8 : Âge des questionnés

âge nombre d'élèves	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans
Paris	2	6	12	7	1	-
Yzeure	1	12	20	11	3	2
Brno	-	3	20	31	10	5
total	3	21	52	49	14	7

Alors que l'origine *ethnique* est très uniforme à Brno – à l'exception d'un jeune d'origine arménienne, tous les enquêtés (69 au total) sont de nationalité tchèque -, cette variable s'est démontrée, en revanche, très pertinente dans le contexte français. À Yzeure, il y avait au moins un jeune issu de l'immigration dans chaque classe (6 sur les 49 qui ont rempli le questionnaire) – dont 5 élèves provenant de l'immigration maghrébine et un élève provenant des Antilles. Leur présence ou absence lors des entretiens a influencé considérablement les réponses des autres élèves, notamment en ce qui concerne les questions sur le verlan et sur les emprunts aux langues étrangères.

A : mais / en tout cas en ferronnerie on parle pas beaucoup comme ça // les structures métalliques ceux qui étaient avec nous ce matin / i(ls) parlent plus le verlan
 (plusieurs voix superposées) :XXX
 B : c'est des REbeus (avec imitation de l'accent)
 (rires)

Le lycée à Paris est fréquenté majoritairement par des jeunes issus de l'immigration, le plus souvent maghrébine et sub-saharienne (sur 28 élèves qui ont rempli le questionnaire, seulement 4 sont des « Français de souche »). La durée de leur séjour en France s'avère très pertinente pour l'enquête et pour les compétences linguistiques en français. En effet, 8 élèves sur 28 ont un niveau de français (écrit) si bas qu'ils n'ont pas été capables de remplir les questionnaires (ou tout du moins, ils l'ont rempli très brièvement ou de façon illisible). Il s'agissait des ressortissants du Mali, du Maroc, de l'Algérie, de la Tunisie (là, les problèmes se présentent plus à l'écrit qu'à l'oral), de la Colombie, du Congo démocratique, de la Turquie et de l'Iran (les questionnaires visant les niveaux de langue ont été très durs à remplir pour ces derniers, leur compétences linguistiques étant très limitées).

Même si c'est au détriment de la quantité des relevés dans les questionnaires de la région parisienne, l'observation du processus d'intégration des nouveaux immigrés dans le collectif d'une classe et de la maîtrise des termes argotiques par rapport au niveau de leur français scolaire est très intéressante et remplace totalement, à notre avis, les insuffisances quantitatives.

La dernière des variables pertinentes est la *domiciliation* des élèves. L'urbanité semblant être un des facteurs importants pour la création des diverses formes argotiques, nous avons examiné, pour Brno et Yzeure, quelle était la provenance des jeunes. À la différence de l'origine ethnique qui joue, par exemple, un rôle dans le choix des termes verlanisés, la domiciliation (comme par exemple le fait d'habiter dans l'une des cinq cités moulinoises plutôt que dans un village) joue un rôle beaucoup moins important dans l'adoption des lexèmes verlanisés (cf. *infra* § 7.2). Le choix personnel du courant musical (ici le rap et la culture hip-hop en général) est beaucoup plus signifiant que l'urbanité ou bien que la ruralité des jeunes. C'est le collectif qui favorise ou marginalise certaines formes lexicales et la position d'un jeune dans ce réseau de communication, son origine locale joue un rôle moindre. À Brno, nous avons pu également observer des différences entre les jeunes habitant dans des grands ensembles proches du lycée et les jeunes des petits villages environnants, mais il s'avère, ici aussi, que l'usage des formes marquées est conditionné plutôt par le caractère personnel du sujet parlant que par sa provenance.

2. Statut social des établissements scolaires observés

On peut constater que, dans les deux pays observés, l'image sociale qui est associée aux lycées professionnels est relativement négative. Au sein de l'institution scolaire, les lycées professionnels sont assez marginalisés parce qu'ils servent souvent de lieux de relégation pour les élèves en difficultés scolaires. Le but prin-

cial est de donner aux futurs ouvriers aussi bien un enseignement général qu'un enseignement professionnel de qualité, ce qui est assuré par l'alternance entre des semaines de classe et des semaines de travaux pratiques dans les ateliers, ainsi que par des stages réguliers dans les entreprises.

Or, de moins en moins de jeunes ont vraiment voulu cette orientation – la plupart des élèves se sentent rejetés à cause de leur échec scolaire, comme nous le constatons en conformité avec les recherches menées par B. Charlot².

Nous avons pu observer – même si cela est dissimulé à première vue par un machisme artificiel – un sentiment de stigmatisation sociale que vivent ces jeunes justement par le biais de leur orientation scolaire ; celle-ci est ressentie comme peu prestigieuse dans les deux sociétés³. De plus, cette stigmatisation est accentuée par un autre fait très pertinent à l'âge de l'adolescence : le manque d'éléments féminins qui est ressenti comme très discriminatoire par tous ces jeunes.

En somme, la marginalisation sociale, scolaire et relationnelle provoque un comportement identitaire qui est intéressant à étudier. Plus ils se rendent compte de la stigmatisation qui vient de l'extérieur, plus ces jeunes ont besoin de se reconnaître dans un groupe social qui leur est propre, un groupe avec lequel ils peuvent partager la même révolte et les mêmes aspirations. On peut d'ailleurs observer une forte cohésion du groupe vis-à-vis du dédain de l'extérieur, ce qui apparaît comme un moyen de lutter contre leur statut social défavorisé.

Pour les autres jeunes, le lycée professionnel apparaît comme une sorte de déclassement intellectuel présenté sous la forme d'un échec scolaire. Or, en réalité, ceci est provoqué surtout par l'échec familial et/ou social de départ (enfants de familles monoparentales ou en situation sociale précaire, etc.). Nous avons recueilli beaucoup de preuves d'un potentiel intellectuel opprimé chez de nombreux élèves, potentiel qui se manifeste surtout sur le plan langagier par le biais d'une éloquence verbale, allant souvent de pair avec la création de néologismes argotiques, etc.

Dans les trois établissements observés, les jeunes sont conscients des *stigmates attribués à leur formation* :

- À Yzeure, le Lycée Professionnel est intégré dans une Cité scolaire, comprenant également un Lycée Technologique où, en revanche, les classes sont relativement mixtes et le prestige social est plus élevé. Les jeunes sont donc confrontés quotidiennement avec des personnes issues de différentes classes sociales. La situation semble être encore plus précaire pour certains jeunes issus de l'immigration qui peuvent ressentir un sentiment de stigmatisation de plus, de type socio-ethnique.

2 Bernard CHARLOT, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, 1999.

3 À l'exception d'une classe à Brno qui prépare un baccalauréat professionnel sur 4 ans, toutes les classes que nous avons observées préparent des brevets d'apprentissage – CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) pendant 2 ans à Paris ou bien BEP (Brevet d'études professionnelles) pendant 3 ans à Yzeure, ce qui est l'équivalent d'un Brevet d'apprentissage tchèque qui se prépare en 3 ans).

- Le lycée professionnel à Brno a été créé, sous le communisme, spécialement pour former les futurs ouvriers pour une célèbre usine avoisinante fabriquant les tracteurs de la marque ZETOR et il se trouve à proximité d'un des plus grands ensembles brnois – le quartier Líšeň.

Après la chute du communisme, le lycée n'a jamais cessé de perdre son prestige. Pendant notre observation dans les ateliers, les professeurs se sont souvent plaints que les élèves d'aujourd'hui sont « des rejetés de la cité », sans respect pour la profession, tandis qu'avant, c'était majoritairement des jeunes provenant des petits villages environnants où le métier se transmettait de père en fils et sa maîtrise était une question de prestige.

Cette sorte de nostalgie n'est qu'idéaliste : les jeunes sont les mêmes – la moitié d'entre eux sont des villageois pour lesquels l'apprentissage d'un métier n'est pas trop stigmatisant, l'autre moitié sont des jeunes des grands ensembles (ou tout simplement de la ville⁴) qui se trouvent en grandes difficultés que ce soit l'échec scolaire ou des problèmes de discipline – mais cette composante était déjà présente sous le communisme. Ce qui change, c'est le déclin du prestige social des brevets d'apprentissage, car l'accès au baccalauréat est beaucoup plus facile à l'époque actuelle.

En conséquence, les jeunes se sentent beaucoup plus stigmatisés qu'avant, ils se rendent compte de la marginalisation de ce type d'enseignement dans la société tchèque actuelle, parlent même d'une « ghettoïsation » du lycée par l'arrivée des élèves relégués.

- En métropole française, le lycée professionnel est situé dans le 19^e arrondissement et il est fréquenté majoritairement par des jeunes issus de l'immigration récente (le projet est de les intégrer par l'apprentissage d'un métier) ou par des élèves en difficulté soit scolaire soit disciplinaire. Ici, on observe une fracture sociale de manière très prononcée. Comme le décrit Isabelle Sourdot, professeur dans ce lycée, beaucoup d'élèves ont « décroché » :

« essentiellement parce que, socialement, ils étaient incapables d'être à l'école ou en entreprise : impossibilité de se présenter au lycée ou sur un chantier plusieurs jours de suite, de faire les exercices ni en cours ni en atelier, par manque d'envie, trop fatigués, incapables de se concentrer... »⁵.

Tous les facteurs, tels que l'échec scolaire, l'insécurité linguistique, la « galère » sociale et (surtout) économique, qui sont entremêlés plus ou moins intimement selon les cas, aident à créer chez ces jeunes, dès le plus jeune âge, un sentiment négatif envers la formation professionnelle.

Comme c'est le français qui joue un rôle important dans la construction de leur échec scolaire, ces jeunes investissent beaucoup dans l'expression spontanée,

4 Il faut mentionner que l'image négative des grands ensembles n'est pas trop prononcée dans le milieu tchèque et que la stratification sociale n'est pas aussi importante qu'en France. Les grands ensembles de banlieue sont habités par toutes les couches de la société (professeurs, médecins mais aussi ouvriers et chômeurs), même si cette situation commence à changer progressivement.

5 Isabelle SOURDOT, *Enseigner le français en lycée professionnel, entre l'intime et le conventionnel*, Mémoire de D.E.A. sous la direction d'Alain Bentolila, Paris, Université René Descartes, 2003, p. 37.

non normée, propre à leur génération et à leur «couche» ethno-socio-économique, ce qu'ils appellent eux-même le «*langage de la rue*» et pour lequel nous allons reprendre la notion de *français contemporain des cités* (FCC ; cf. *supra* § 4.2) de Jean-Pierre Goudaillier.

(interviewé à Paris (n° 1), d'origine algérienne) :
et Madame/ ils+> nous+> notre langage de la rue/ on ne peut pas écrire dans le langage de la rue hein// c'est pas facile hein

Les disproportions immenses entre la forme écrite, orthographiée et l'expression orale, spontanée, témoignent de la gravité de cette fracture linguistique et de la pertinence des recherches sur ce sujet.

(interviewé à Paris (n° 2), d'origine algérienne) :
euh :: mais attention hein / les les Français ne parlent pas comme nous / on parle à la façon de nous hein

Ces jeunes se construisent une identité basée sur l'opposition langagière par rapport à la langue enseignée à l'école qui demeure, pour eux, le symbole de la société majoritaire qui les exclut et les stigmatise. À la différence des jeunes de nos deux autres milieux (à l'exception de certains jeunes immigrés d'Yzeure), ils sont tout à fait conscients qu'ils possèdent un instrument puissant de plus – le langage dont l'emblème a été, pendant longtemps, la pratique verlanesque.

La thématique argotique de ces jeunes est souvent discutée dans les médias, ce qui contribue à confirmer leur identification avec la composante des jeunes dits «de banlieue» ou «des cités» et leur permet de revendiquer par ce biais leur identité interstitielle.

Bref, les trois milieux confirment pleinement notre *hypothèse que la pratique argotique sera plus prononcée dans le milieu d'abord masculin et ensuite socialement marginalisé* où se rencontrent à la fois la fonction crypto-ludique et la fonction conniventielle propres à toute jeune génération et à toute pratique argotique dans un réseau cohérent.

On y rencontre également, de façon très prononcée, la fonction identitaire qui est liée à une révolte non seulement contre la génération plus adulte, mais également au sein de la même génération, ceci étant provoqué par la nécessité de surmonter l'image négative qui poursuit leur classement scolaire et social (d'autant plus encore ethnique).

3. Construction de la relation enquêteur – enquêtés et constitution du corpus

Même si nous avons tâché de respecter au maximum l'uniformité méthodologique dans les trois lycées, chaque séjour a eu ses particularités qui ont été causées par des facteurs extra-linguistiques insurmontables tels que la durée de notre présence dans le lycée et surtout notre nationalité étrangère pour le cas des deux lycées français.

Accéder à la production spontanée

Du point de vue de l'immersion dans le milieu, le séjour dans le lycée professionnel à Brno a été le plus réussi. Nous avons passé deux semaines dans les ateliers avec deux classes de ferronniers/serruriers sans révéler notre identité de linguiste tout en enregistrant les discours spontanés des jeunes à leur insu (nous avons pourtant demandé leur accord pour la recherche ultérieurement, lors du passage des questionnaires).

Nous avons prétendu effectuer un stage pratique obligatoire pour nos études dans une école supérieure non spécifiée. Notre statut d'étudiante et, bien évidemment, le fait d'être originaire de la même ville, nous ont permis de nous introduire facilement, au bout d'une journée, dans la conversation spontanée et même de participer à la connivence établie dans le réseau des jeunes qui nous ont considérée comme une jeune fille juste un peu plus âgée qu'eux, mais du même côté de la barrière séparant les adultes – profs et les jeunes – élèves.

Or, le maintien de ce statut favorable pour l'observation participante n'a pas été facile. À l'exception du directeur des ateliers, les autres maîtres d'ateliers n'étaient pas au courant de notre réelle identité et nous avons dû résister gentiment, mais pourtant de façon crédible, à certaines propositions des maîtres d'ateliers qui voulaient nous épargner certaines tâches que les apprentis devaient effectuer – invitations à bavarder avec eux dans leurs bureaux, à ne pas faire les devoirs qu'ils avaient demandé aux élèves, à partir plus tôt que les élèves, à déjeuner avec eux. Il fallait que notre refus de ce traitement de faveur soit logique et naturel pour ne pas éveiller la méfiance envers nous ; nous avons donc dû laisser penser que nous comprenions ces invitations comme des tentatives de séduction, ce qui nous donnait une raison pour les refuser de manière ostentatoire.

Le comportement que nous avons dû adopter envers les maîtres d'atelier est en opposition avec notre respect habituel des autorités enseignantes, mais il a aidé à construire une relation tout à fait positive et amicale avec les sujets de notre recherche. L'ignorance de la vraie raison de notre séjour dans ce milieu nous a permis un accès aux échanges verbaux spontanés (il s'agit du fameux « *paradoxe de l'observateur* » que décrit Labov) où la seule autocensure linguistique pouvait reposer dans les tentatives de certains de modérer la profusion des vulgarismes vis-à-vis de la présence d'une fille.

En France, notre participation active à la communication « argotogène » a été quasi-nulle étant donné notre nationalité étrangère, nous avons dû nous contenter des échanges spontanés en notre présence. De plus, notre immersion dans un collectif de jeunes en France a été beaucoup plus difficile du point de vue de la justification de la présence d'une étrangère dans leur classe.

Notre présence dans une classe de peintres à Paris a été expliquée aux élèves comme le stage d'une étudiante étrangère qui cherche à observer l'enseignement professionnel en France. Or, compte tenu de notre méconnaissance totale du milieu et des contraintes administratives, nous n'avons pas pu être « lâchée » dans le collectif aussi facilement qu'à Brno et nous avons dû rester plus proche des

professeurs. Nous n'avons malheureusement pu passer qu'une journée dans les ateliers (problèmes pour le maintien de la discipline). Ceci nous a pourtant permis d'établir des premiers liens amicaux avec une partie des élèves qui nous a bien accueilli dans leur réseau en tant que jeune fille étrangère.

Or, la partie des élèves qui était absente ce jour-là nous a été introduite lors d'un cours de français par une professeur dans un cadre plus officiel et ces jeunes ont commencé par nous vouvoyer, nous prenant pour une stagiaire-enseignante. Cette ambiguïté de statut nous concernant et la méfiance d'une partie des élèves n'ont pu être surmontés qu'avec le temps.

Durant deux mois, nos visites dans le lycée ont été régulières, mais pourtant ponctuelles, en fonction des disponibilités des professeurs et selon le programme des activités. La suite de l'observation participante s'est donc déroulée pendant les activités para-scolaires (tournoi de football, cinéma) et, bien évidemment, scolaires : les cours du français (discussion sur le rap, etc.), d'art plastique (création de mosaïques) et surtout pendant les récréations.

Au bout de deux mois, lors de la distribution du questionnaire et du dévoilement de notre réelle identité, la connivence avec tous les élèves a été instaurée et ils ont été flattés d'être devenus les acteurs d'une recherche sur « leur langage ».

Notre court séjour à Yzeure durant une semaine ne nous a malheureusement pas permis d'effectuer une période d'insertion dans un collectif sans révéler notre identité de linguiste, comme cela a été le cas à Brno et à Paris. Le professeur qui nous a aidé à entrer dans le milieu et qui nous a cédé ses cours de français pour effectuer l'enquête a eu la gentillesse de motiver ses élèves auparavant pour ce type de recherche sur « leur » langage grâce à une série de petits pré-questionnaires sur les thématiques les plus riches – fille, argent, drogues (qu'il nous a transmis par la suite pour compléter notre recherche) ce qui a annoncé notre arrivée. Les élèves ainsi motivés nous ont acceptée de façon très amicale et étaient tout à fait prêts à nous expliquer non seulement le contexte linguistique des expressions en usage mais également le contexte extra-linguistique des échanges verbaux et leur comportement dans l'enceinte du collectif de la classe. Pour bien profiter du court temps consacré à notre recherche à Yzeure, nous avons dû éliminer la phase de l'observation participante⁶ en passant directement aux questionnaires et aux entretiens semi-directifs.

Nous avons pourtant enregistré des discours spontanés lors des récréations à l'insu des élèves, mais nous avons l'impression que le fait de connaître notre but de recherche a légèrement influencé la fréquence des argotismes dans les échanges, les garçons tendant à frimer devant nous avec leurs compétences linguistiques.

Or, ceci a confirmé que notre méthodologie d'observation participante avec une identité non-révélee, appliquée par la suite avec succès à deux autres milieux,

6 La troisième observation nous semblait même redondante, étant donné que le but de cette phase de la recherche n'est pas l'observation de l'usage des expressions argotiques, mais surtout une observation des similitudes dans les comportements linguistiques dans un collectif de jeunes. Le nombre d'enregistrements effectués à Brno et à Paris est si important qu'il nous paraît suffisamment représentatif pour ce type de classe scolaire (masculine, socialement défavorisée).

était la plus objective et la plus efficace pour pouvoir comprendre les dessous socio-psychologiques de la communication dans le réseau d'une classe.

Contraintes et avantages extra-linguistiques du chercheur (nationalité, âge, sexe)

Nous avons déjà mentionné la facilité de pénétration dans un collectif de Brnois et notre participation à la conversation spontanée du réseau observé, compte tenu de notre appartenance à quasiment la même génération post-communiste et de notre résidence dans cette même ville depuis notre enfance.

Le fait d'être aussi proche du milieu sociolinguistique étudié, d'être intégrée en tant que co-locutrice, nous permet aisément d'observer des phénomènes habituellement cachés aux «étrangers», de voir les nuances contextuelles, de provoquer la conversation sur les thématiques riches en argot des jeunes. Cet avantage pour une observation participante réussie est d'ailleurs souligné par P. Blanchet :

«Le fait de pratiquer les variétés et les variations linguistiques en question permet d'envisager des pistes dont on perçoit la complémentarité mais qui restent souvent ignorées ou négligées par un observateur extérieur»⁷.

Notre participation à des situations «argotisantes» en France, au contraire, n'a pas pu se développer. Malgré notre bonne connaissance passive des argotismes en français, leur usage dans la conversation avec des jeunes Français semble être tout à fait inapproprié et plutôt ridicule pour une étrangère. Il peut être même «suspect» et inciter la méfiance concernant la raison du séjour du chercheur dans le milieu ; c'est pourquoi nous avons dû nous contenter des échanges verbaux captés autour de nous, sans tenter de provoquer la discussion sur des sujets plus «intéressants» pour notre but.

Dans les deux lycées français, le fait d'être de *nationalité étrangère* s'est finalement révélé, malgré notre pessimisme de départ, être un «handicap» plutôt positif dans les deux phases suivant l'observation participante. Il a aidé à atténuer la méfiance envers l'enquêteur qui touche l'intimité sociale des enquêtés telle qu'elle est décrite par beaucoup de sociologues et sociolinguistes de terrain⁸. Les élèves se sont sentis plus libres devant une étrangère dans l'expression de leurs sentiments, notamment sur la précarité sociale et ethnique, étant donné notre statut tout à fait neutre, n'appartenant à aucune couche sociale et aucune ethnie en question. Les jeunes immigrés ont parlé librement des Français comme des «céfrans», des «baptous», se permettant même de les insulter :

7 Philippe BLANCHET, *La linguistique du terrain : méthode et théorie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2000, p. 42.

8 Cf. Nos notes des cours de M. Kokoreff à Paris 5 intitulé *Méthode qualitative en sciences sociales*, le problème méthodologique de contournement de la méfiance est exposé également dans sa monographie : Michel KOKOREFF, *La force des quartiers*, Paris, Payot, 2003, pp. 67-71.

(interviewé à Paris (n° 3), d'origine algérienne) :
 les céfrans i(ls) parlent pas comme nous /// ça dépend encore si c'est un Français de la cité i(l)
 parle comme nous mais si c'est un babtou / un babtou de cheuri chais pas quoi / et bah non

 i(ls) l'apprennent par la télé ces pédés ouais et après i(ls) font style comme nous / i(ls) veu-
 lent être des clochards et puis ça c'est gros CONS là / c'est des cons / franchement des
 GROS cons

En tant qu'étranger effectuant une recherche sociolinguistique sur l'argot des jeunes, D. Szabó, qui s'était alors fait passer pour un journaliste hongrois, a eu des expériences tout aussi positives que nous :

« À part le fait que pour un francophone, il est probablement plus facile d'établir une certaine connivence linguistique avec un autre francophone que pour non-francophone, c'était plutôt un avantage d'être étranger : pour certains élèves, des immigrés de deuxième génération, c'était apparemment plus rassurant de parler de certains sujets avec un journaliste venu de loin qui partirait bientôt »⁹.

Nous sommes d'accord avec lui lorsqu'il affirme que le fait d'être venu d'ailleurs permet une plus grande objectivité.

D'autre part, en tant qu'étrangère, nous avons, de temps en temps, le « droit » de nous exprimer peu clairement ou d'être mal comprise lors des entretiens ce qui s'est montré très utile dans les moments où, sans provoquer la mise à distance de l'interviewé, nous avons pu interrompre leur discours et, en reformulant la question, reprendre facilement la direction désirée de l'entretien.

Le *sexe opposé du chercheur* joue certainement aussi un rôle non-négligeable pour ce type d'enquête. Les premières réactions de jeunes adolescents à la présence d'une fille dans leur classe masculine ont été partout excessives sur le plan langagier : désir de nous choquer par des joutes verbales avec des vulgarismes fréquents chez certains, désir de nous intimider par des remarques machistes obscènes chez les autres, peur « des timides » de communiquer avec une fille allant plutôt dans le sens de l'autocensure, etc.

Or, au fil du temps et de la renégociation permanente de notre statut amical de « grande sœur », les tentatives de nous draguer, choquer, intimider ou bien de se cacher devant nous ont diminué – notre présence a été quasiment oubliée et la communication dans le réseau est redevenue naturelle. Nous sommes d'avis que le fait d'être plus âgée a sûrement favorisé notre insertion dans le collectif ainsi que la disparition assez rapide des tentatives de frimer en présence d'une fille.

Il est intéressant d'observer que les quelques rares filles que nous avons rencontrées dans ces milieux masculins ont été « masculinisées » dans leurs paroles, notamment au niveau des vulgarismes qu'elles ont utilisés en profusion pour se défendre contre les remarques péjoratives et/ou obscènes assez fréquentes.

Il est à noter néanmoins que la masculinisation est souvent imposée par les garçons eux-mêmes qui effacent délibérément (par des insultes et des moqueries)

9 Dávid SZABÓ, « L'argot commun tel qu'on le parle », in : Jean-Paul COLIN (sous la direction de), *Es argots : Noyau ou marges de la langue ? Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (10-17 août 1994)*, BULAG, n° hors série, 1996, p. 218.

toutes les marques de féminité exposées. À Brno, nous avons observé une situation où la manifestation de féminité est rejetée. Il s'agit d'une discussion autour des surnoms dans la classe Z2.B :

(K - un des «boss» de la classe, Z - l'unique fille dans la classe, Q - nous)

- | | |
|--|--|
| <p>K: Zdeňce říkáme Zdeňku / Zdenek
protože vypadá jak kluk</p> <p>Z: ale já mám jinou přezdívku!</p> <p>Q: jakou?</p> <p>Z: Prcek</p> <p>K: ha ha no a mě říkajou zas
odmalička / jako u nás / Kosák teda a co?</p> | <p>K: on appelle Zdeňka (<i>prénom féminin</i>)
Zdenek (<i>son équivalent masculin</i>) / Zdenek parce qu'elle ressemble à un gars</p> <p>Z: mais j'ai un autre surnom, moi !</p> <p>Q: lequel ?</p> <p>Z: La Puce</p> <p>K: hi hi et bah moi / depuis tout petit/ on
m'appelle Merluche [<i>le patronyme de cet élève est Kos = Merle, Kosák étant un augmentatif ludique</i>] chez nous
quoi / et alors?</p> |
|--|--|

Toutes les filles rencontrées ont paru très heureuses de notre présence en nous prenant vite comme une «complice» et se sont spontanément mises à nous expliquer, de façon très analytique, les relations personnelles entre les membres du réseau, ce qui nous a aidé à vite comprendre la hiérarchie dans le groupe. Leur comportement langagier semble être intéressant à observer mais, malheureusement, ceci dépasse l'objectif primaire de notre recherche.

La phase du passage des questionnaires dans les classes où nous n'avions pas effectué d'observation participante semblait être la plus difficile au niveau de la construction d'une relation amicale pour la réussite de notre recherche. Les élèves qui nous ont vue pour la première fois auraient pu facilement se méfier devant une personne inconnue et refuser de participer à l'enquête à cause du conflit des normes communicationnelles : dans un établissement scolaire, dans un cours de langue maternelle standard, une «presque prof» demande les expressions non-standard de leur vie extra-scolaire !

Pour cette raison, nous avons essayé de préparer le terrain avant de commencer l'enquête : il s'agissait soit de regrouper plusieurs classes (ceux qui nous ont connue dans la phase d'observation participante ont instauré une ambiance de connivence qui a aidé les autres classes à vite comprendre notre statut - à Brno), soit de laisser aux élèves assez de temps entre le moment où nous dévoilions notre identité de chercheur et la distribution du questionnaire pour que la rumeur sur notre présence dans le lycée s'ébruite (et incite alors la curiosité envers notre recherche chez ceux que nous n'avions pas fréquentés - à Paris).

Comme nous l'avons déjà remarqué, les élèves à Yzeure ont été avertis de notre arrivée auparavant et leur professeur a réussi à les motiver pour une coopération très productive et accueillante. Les entretiens qui ont suivi les questionnaires ont été menés dans une ambiance de complicité, avec la volonté de nous aider à expliquer les problématiques entamées, même si nous avons un peu regretté qu'une grande partie des élèves français ait continué à nous vouvoyer (à la différence des Tchèques qui ont facilement accepté notre désir d'instaurer une complicité générationnelle).

Contraintes et avantages des méthodes utilisées

Dans l'objectif de décrire les spécificités discursives propres aux jeunes de milieux disparates, essentiellement sur le plan lexical, mais en étroite relation avec des paramètres sociolinguistiques, nous avons prêté une attention particulière au choix méthodologique qui permettrait à la fois une étude comparative et contrastive ainsi qu'une possibilité de généralisation des données. Nous nous sommes inspirée des travaux méthodologiques de L. Klimeš¹⁰ qui estime que ce n'est que grâce à une *combinaison de plusieurs méthodes* qu'une objectivité de toute recherche sur l'argot peut être assurée. La combinaison de plusieurs méthodes s'impose d'autant plus que notre recherche tente d'être pluridisciplinaire. Notre but est donc de combiner les méthodes sociolinguistiques (observation participante, entretiens) avec les méthodes lexico-statistiques (questionnaires). Cette approche est conforme à notre idée que l'argotologie moderne française ainsi que l'argotologie moderne tchèque se présentent comme une sorte de « sociolinguistique lexicale », c'est-à-dire qu'elles ont pour but de décrire non seulement les formes, mais également les fonctions des pratiques argotiques.

Méthode de l'observation participante et enregistrement à l'insu des informateurs

Comme nous l'avons remarqué *supra*, la méthode de l'observation participante – qui a consisté pour nous à enregistrer à l'insu des informateurs – se révèle idéale pour l'obtention d'un corpus contextualisé où l'autocorrection (dans le sens d'autocensure ou, au contraire, d'exagération) n'entraîne pas le blocage du discours spontané. Son avantage le plus important est qu'elle permet de contourner le paradoxe labovien, à condition de créer une relation amicale entre le chercheur et les informateurs sans grand écart générationnel.

Il faut également noter que la recherche ne peut commencer qu'en atteignant un certain degré d'informalité, les premières heures d'enregistrement étant généralement inutilisables à cause du taux élevé d'autocorrection des informateurs. En outre, les difficultés pour pénétrer dans le milieu ont déjà été décrites dans le chapitre précédent.

Sous un premier angle de vue, l'enregistrement de la production spontanée permet d'observer objectivement les aspects pragmatiques de l'usage des lexèmes argotiques. Or, pour atteindre ce but, il est peu sûr que les occurrences des lexèmes seront comparables d'un milieu à l'autre, si l'on envisage une étude comparative. On peut facilement enregistrer des heures et des heures de conversation spontanée sans entrer dans une thématique argotique, ce qui se révèle problématique pour un traitement rapide des données. D'autre part, ceci est tout à fait inacceptable pour une comparaison statistique.

10 L. KLIMEŠ, *Komentovaný...*, *op. cit.*, voir chapitre *Metody výzkumu slangu* [Méthodes dans la recherche sur l'argot], pp. 8-10.

En revanche, effectuée à plusieurs endroits indépendamment, cette méthode nous a permis, contrairement à nos attentes préliminaires, de tirer des conclusions intéressantes sur le comportement linguistique lié à des facteurs sociologiques et psychologiques dans le collectif des jeunes (voir *infra* § 8.2 et § 8.5).

Le grand désavantage technique de cette méthode est le grand volume du corpus enregistré que nous avons décidé de ne traiter que partiellement – nous allons transcrire uniquement les séquences qui témoignent d'un certain trait observé, qui appuient une certaine hypothèse, etc. La traduction du tchèque en français pour une grande partie du corpus complique la transcription totale.

Tableau n° 9 : Tableau récapitulatif de l'enquête par immersion dans le collectif d'une classe scolaire

	Classe	Nombre d'élèves enregistrés ¹¹	Activités	Période	Support technique
BRNO	3.Z (éq. de BEP serruriers, 3 ^e année)	7 (dont 1 fille)	ateliers	1 semaine	dictaphone Sony à cassettes ¹²
	Z2.B - demi-classe (éq. de BEP serruriers, 2 ^e année)	10	ateliers, visite du salon technologique	1 semaine	<i>idem</i>
PARIS	1 PVR (CAP peintres, 1 ^{ère} année)	10	1 journée dans les ateliers, cours de français, d'arts plastiques, activités para-scolaires (tournoi de football, cinéma)	visites régulières pendant 3 mois	dictaphone digital Olympus DSS Player

D'une manière impérative, la question éthique de l'enregistrement à l'insu des informateurs se présente tout au début de ce type de recherche. Or, ce n'était

11 Nous avons enregistré un nombre indéfini d'élèves de différentes classes lors des discussions pendant les récréations, pendant les activités para-scolaires ou bien à la sortie des cours. Cependant, le chiffre indiqué correspond au nombre d'élèves de la classe en question présents lors de notre séjour dans le lycée qui ont participé à la communication dans le réseau de la classe. Ce sont les élèves dont les pratiques langagières dans le collectif ont été systématiquement observées afin d'analyser la circulation inter-groupale en fonction des conditions psycho-sociales (*cf. infra* § 8.5).

12 Ce support s'est révélé trop difficile à manipuler sans attirer l'attention des informateurs. Sous prétexte de partir aux toilettes, nous avons changé les cassettes toutes les 45 minutes. Le dictaphone digital, en revanche, permettait l'enregistrement illimité dans le temps (et les données sont plus faciles à traiter par informatique). Sa taille est également plus discrète (dans les ateliers, nous avons caché le dictaphone dans la poche avant de notre bleu de travail).

qu'avec le consentement consécutif (au moment du dévoilement de notre réel statut dans le lycée) que tout traitement des données enregistrées a pu commencer.

Les jeunes apprentis sont conscients que leurs discours sont parfois trop obscènes et violents, mais ils ignorent généralement les conclusions sociolinguistiques sous-jacentes peu favorables qu'un chercheur peut en tirer et c'est pourquoi la totalité des élèves a donné son consentement pour l'exploitation des enregistrements.

(conversation avec 3 élèves qui avaient été enregistrés à leur insu à Brno, peu après le dévoilement de notre identité au moment où nous leur montrons le nouveau dictaphone - mis en marche)

- | | |
|---|---|
| A: tak to nás dostala teda / ale že jo? | A: alors là on peut dire qu'elle nous a eus / hein? |
| B: tos nás dostala teda // a jaks to měla přidělaný? | B: on s'est carrément fait carotter /et comment t'a caché le truc ? |
| Q: já jsem to měla normálně v kapsičce u modráků | Q: je l'ai mis dans la poche de mon bleu de travail et voilà |
| [C: a jak se se mnou furt bavila / já jsem si říkal že ona mě balí jako] | [C: et comme elle a pas arrêté de tchatcher avec moi / j'ai cru qu'elle me draguait quoi] |
| Q: ale problém byl že to bylo vždycky jen na 45 minut ne a furt sem musela chodit na záchod | Q: mais j'ai eu un problème / c'était que la / cassette ne durait que 45 minutes quoi /et je devais tout le temps aller aux toilettes pour en changer |
| A: KUrva to je mašina | A: PUTain il est pourri cet appareil! |
| B: do pytla ale takhle nemluvíj ani Francózi / do hajzlu / ne? | B: sur la vie de ma mère même les Français ils parlent pas comme ça quand même / PUTain / hein? |
| A: taková modrá mašina / ty pičo | A: un appareil bleu comme ça /j'hallucine |
| | |
| C: hele to je vlastně taky kazeták // bacha nahrává | C: téma là aussi c'est un magnéto // fais gaffe ça enregistre |
| A: to je už stejně jedno ne? | A: ça change rien maintenant / hein? |

Méthode des questionnaires de grande taille

La méthode de l'enquête écrite est un moyen traditionnel pour la collecte du corpus argotique. Il s'agit d'une méthode lexicale quantitative particulièrement efficace car elle permet d'interroger un grand nombre d'informateurs en peu de temps. Son grand avantage réside encore dans le fait qu'elle donne la possibilité de comparer les compétences linguistiques de différents locuteurs (ce qui peut servir comme support pour notre hypothèse de comportement psycho-socio-linguistique dans le collectif, cf. *infra* § 8.2-5). C'est également la seule méthode qui permette un traitement statistique (même entre différentes langues) puisque tous les informateurs répondent aux mêmes questions.

Pour la préparation de ces enquêtes (identiques en tchèque et en français en nombre de questions et pour leur formulation¹³), nous nous sommes inspirée des

13 La moindre faute ou ambiguïté de traduction s'est révélée très pertinente pour le traitement statistique : par exemple, la question n° 22 *arnaquer* est traduite en tchèque comme *podvádět*, ce qui peut avoir tous les sens de « tromper ». Beaucoup d'élèves tchèques ont compris cette question

enquêtes réalisées dans le cadre du laboratoire PAVI¹⁴ qui visent à accéder aux fonds communs des argots dans différentes langues.

Il s'agit de proposer des thématiques argotiques¹⁵ qui vont provoquer des associations avec les lexèmes les plus usités par les jeunes de la génération observée, ce qui permettra une réflexion sur la dynamique synchronique et sur la néologie.

Pour chacune des 60 questions (et 13 sous-questions), nous avons préparé, au préalable, une petite scène évoquant un contexte précis pour limiter la dispersion dans les réponses¹⁶ et pour retenir la concentration des élèves.

Tableau n° 10 : Tableau récapitulatif de l'enquête par questionnaires

	Classe	Nombre d'enquêtés	Âge	Origine étrangère	Filles
PARIS¹⁷	total	28	15-19	24 (dont 6 nés en France)	0
	1 PVR (CAP peintres, 1^{ère} année)	11	15-18	11 (dont 4 nés en France)	0
	2 PVR (CAP peintres, 2^e année)	7	17-19	5 (dont 2 nés en France)	0
	1 RSM (CAP revêtement de sol, moquettiste, 1^{ère} année)	10	15-18	8	0
YZEURE	total	49	15-20	6	1
	2 SmFe (BEP structures métalliques, ferronniers, Seconde)	12	16-18	2	1

par rapport à l'infidélité dans une relation amoureuse et non par rapport à la tromperie (= imposture), malgré l'évocation du contexte précis. Dans la version tchèque du questionnaire, nous avons ajouté, par mégarde, au lieu de *quelqu'un qui est fou* le propos *qui est fou selon toi* (question n° 14), ce qui a eu l'influence sur les réponses qui ont été personnalisées (certains ont énuméré les autres camarades de classe au lieu de noter les expressions communes). La question n° 15 (*quelqu'un qui aime se battre, qui n'a pas peur*) a été, par distraction, divisée en deux sous-questions dans la version tchèque (*qui est le chef de la bande, qui aime se battre* - nous les traitons en tant que 15 A et 15 B) ce qui a créé des réponses qui ne sont pas équivalentes à la version française. Consciemment, mais sans se rendre compte du manque d'équivalence entre nos deux versions, nous avons remplacé la question peu productive en français n° 57 B (*casquette*) par *chaussures* dans la version tchèque. Nous avouons que ces fautes ont été causées par un manque de temps pour la préparation de la version tchèque du questionnaire, ce qui a été lié aux problèmes de déplacement et de la disponibilité des élèves du lycée.

14 PAVI - Productions argotiques et variations interculturelles, EA 3790 Dynalang (directeur Jean-Pierre Goudaillier).

15 Cf. p.ex. Louis-Jean CALVET, *L'argot en 20 leçons*, Paris, Payot, 1993 ou bien J.-P. GOUDAILLIER, *Comment...*, op. cit., pp. 16-17.

16 Sur le conseil de notre directrice de thèse, Mme la professeure Marie Krčmová, ce contexte était généralement un peu négatif, puisqu'elle a observé, tout au long de ses recherches sur l'argot des jeunes Brnois, que les informateurs font une association et sortent une réponse plus vite et plus expressivement si la question est posée dans un contexte négatif ou même péjoratif.

17 Cinq questionnaires sont remplis d'une façon illisible et très incomplète ce qui prouve l'incapacité langagière en français de ces cinq élèves issus d'une immigration récente. Leur insécurité linguistique est souvent la cause de leur exclusion de la communication en groupe de classe.

	Classe	Nombre d'enquêtés	Âge	Origine étrangère	Filles
	2 US (BEP usineurs-productive, Seconde)	24	15-20	1	0
	Terminale (BEP structures métalliques, ferronniers, Terminale)	13	17-20	3	0
BRNO ¹⁸	total	69	16-20	1	1
	Z2.A (éq. de BEP serruriers, 2 ^e année)	15	17-19	0	0
	Z2.B (éq. de BEP serruriers / usineurs, 2 ^e année)	21	16-20	1	1
	3.C (Bac Pro ¹⁹ électromécaniciens, 3 ^e année)	20	17-20	0	0
	3.Z (éq. de BEP serruriers, 3 ^e année)	13	18-19	0	0

TOTAL : 146 questionnaires (77 en France, 69 en République tchèque)²⁰

En revanche, les inconvénients de cette méthode sont aussi nombreux. En premier lieu, la difficulté est de retenir l'attention des jeunes durant toute la passation de l'enquête. Les élèves se fatiguent très vite malgré leur grande fascination pour le sujet de « leur langage » argotique. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves des lycées professionnels qui ne sont pas autant habitués à la rédaction écrite que les lycéens aux statuts plus prestigieux (car ils passent, en alternance, une semaine à l'école et une semaine dans les ateliers).

Nous avons observé que c'était surtout dans les classes de ceux qui ne nous ont pas connue dans la phase de l'observation participante que le début de la passation des questionnaires a été assez difficile à animer. Cela était surtout lié au fait que les professeurs étaient absents lors du passage des questionnaires – et ceci délibérément, pour ne pas intimider les élèves. Ces « nouveaux informateurs » ont crié les expressions demandées à haute voix (ce qui a pu influencer les autres qui ont pu recopier ces expressions mécaniquement), certains ont frimé devant nous, certains ont ignoré le rythme proposé en remplissant le questionnaire très rapidement (et donc sans le contexte présenté aux autres), etc.

Cette distraction initiale, tout à fait compréhensible dans un grand collectif (le cas extrême s'est produit une fois à Brno où deux classes ont été regroupées ce qui a fait 36 personnes pour une séance d'enquête !), a été surmontée au bout

18 Vu les contraintes administratives liées à la petite disponibilité du professeur de tchèque qui nous a cédé ses cours pour effectuer l'enquête, nous étions obligée de regrouper deux classes pour chaque séance (Z2.A + Z2.B et 3.C + 3.Z) ce qui a fait des groupes un peu trop grands et relativement difficiles à animer.

19 Bac Pro = baccalauréat professionnel

20 Le nombre d'enquêtés n'a pas pu être augmenté à cause de la structure des classes et du lycée. Le corpus de Paris est malheureusement plus restreint que celui d'Yzeure, mais la somme des questionnaires remplis en France et en République tchèque est relativement identique (69/77). L'existence de deux corpus français permet également une comparaison de l'usage des lexèmes et de leurs interconnaissances.

de peu de temps, grâce aux élèves qui nous avaient connue lors de la phase d'observation participante et qui n'ont pas hésité à réprimander verbalement ceux qui perturbaient l'enquête.

En somme, nous pouvons être relativement satisfaite de la taille du corpus obtenu, même si le corpus parisien est sensiblement plus restreint à cause des problèmes d'expression écrite pour la plupart des élèves interrogés (et, par ailleurs, du nombre moins important de questionnaires remplis). Nous avons réussi à organiser la passation des questionnaires d'une telle façon que les réponses sont en majorité personnelles, fiables et référant à un contexte identique. Les tentatives de certains élèves, surtout à Brno, pour nous voir rougir devant les mots obscènes criés à haute voix, nous ont laissée calme puisque nous comprenons ceci comme une frime machiste indissociable de l'âge adolescent.

Or, nous sommes flattée que ceci ait irrité d'autres élèves à notre place, qu'ils aient eu peur pour nous que les données recensées ne soient pas fiables. Un élève à Brno exprime sa complicité avec nous par une note dans la dernière rubrique intitulée *Autres idées et commentaires* ainsi:

«Moi, je l'aurais plutôt conçu comme un travail collectif : à mon avis, tout le monde s'en moque et écrit n'importe quoi»²¹.

Ceci montre la préférence de l'oral par rapport à l'écrit pour la plupart des jeunes apprentis et témoigne également du pouvoir correctionnel du collectif : si nous avions conçu la récolte du corpus comme un travail en groupe, comme le propose cet élève, nous aurions certainement obtenu des réponses moins variables, avec moins d'hapax néologiques, car le groupe se serait accordé uniquement sur le vocabulaire partagé par tous, aurait uniquement indiqué les mots argotiques «identitaires» (c'est-à-dire ceux dont l'expressivité fait qu'ils sont ressentis comme des «mots-clés» de leur génération).

Nous constatons cet état des choses à Paris, où, dans les entretiens, les «tchatteurs» (ou bien les plus éloquents) de chaque classe ont redonné oralement les expressions argotiques avec une forte valeur identitaire (mots verlanisés, emprunts aux langues de l'immigration) qu'ils n'étaient pas capables d'orthographier. Nous avons ainsi obtenu une liste des «mots-clés» les plus représentatifs de la jeune génération dite «des cités», mais d'autre part, très peu de jeux de mots et de néologismes ludiques qui sont aussi propres à la communication spontanée de tous les jeunes.

L'absence du professeur durant l'enquête a aidé à relâcher la créativité verbale des jeunes, à ne pas être bloqué par le conflit des normes communicationnelles de la rencontre du milieu officiel scolaire avec une tâche touchant à la sphère privée des élèves. Certains élèves ont même voulu être assurés que le professeur n'allait pas lire les réponses, que les questionnaires seraient anonymes. Peur de faire des fautes à l'écrit, peur de se «lâcher» verbalement en employant des mots vulgaires ou obscènes, méfiance envers la censure potentielle de la part d'une génération adulte – tous ces facteurs pertinents ont dû être respectés pour pouvoir obtenir un échantillon crédible du lexique couramment parlé par les jeunes enquêtés.

21 Nous traduisons.

La question des hapax s'ajoute à la discussion autour de la crédibilité et de l'usage réel de certaines formes relevées. Grâce à leur taille relativement importante, les questionnaires ont pu révéler à la fois des non-sens, des expressions bizarres et hors contexte mais aussi beaucoup de lexèmes *ad hoc* néologiques qui témoignent d'un grand potentiel créatif. Comme cette question est au sein de la discussion méthodologique en argotologie générale, nous y consacrons un chapitre à part (*cf. infra* § 10.2).

Méthode des entretiens semi-directifs

La dernière phase de la collecte du corpus franco-tchèque a reposé dans l'enregistrement des discours des jeunes sur leurs parlars. En essayant d'éviter une sur-normalisation de leur discours qui peut se produire si l'enquête est trop directive et formelle, nous avons opté pour l'entretien semi-directif.

L'inconvénient de cette méthode est le traitement des données au sens où les réponses ne sont pas toutes exploitables. Or, cette phase, quoique complémentaire pour le chercheur, est psychologiquement très importante pour les enquêtés car elle permet une valorisation de leurs activités langagières. D'une part, la discussion entre le chercheur et les informateurs peut éclaircir les raisons et l'utilité de la phase d'enregistrement à leur insu, d'autre part, elle ouvre un espace aux enquêtés pour se prononcer librement sur les sujets évoqués dans le questionnaire.

Tous les interviewés nous ont déjà connue soit lors des deux premières phases de l'enquête, soit uniquement lors de la phase du questionnaire, mais dans les deux cas, une relation amicale et une connivence ont été établies, ce qui a favorisé une conversation fluide, franche et sans la moindre méfiance ou timidité.

Les plus timides de la classe n'ont d'ailleurs pas trop voulu participer aux entretiens et c'étaient toujours les plus éloquents de la classe qui ont pris la parole et qui, avec le consentement du groupe – qui a quand même écouté très attentivement (pour pouvoir censurer les réponses trop « délirantes ») –, ont donné les réponses à nos questions ou bien ont discuté entre eux des sujets proposés.

L'entretien s'est effectué chaque fois le plus tôt possible après la passation du questionnaire²². Nous avons formé des petits groupes d'élèves autour d'une table ronde avec le dictaphone délibérément posé devant leurs yeux. Au départ, nous

22 À Paris, les entretiens ont pu suivre immédiatement les questionnaires puisque le cours de français a duré 2 heures. À Yzeure, les entretiens ont été effectués lors du cours de français suivant (le lendemain ou surlendemain) où les classes ont été divisées en deux demi-groupes. Les conditions pour le passage des entretiens n'ont pas été idéales à Brno. Nous avons effectué un tout petit entretien juste après le questionnaire avec quelques élèves de 3^e année. Or, suite à des contraintes administratives, nous avons dû attendre la semaine suivante pour effectuer un entretien plus long dans les ateliers. Nous n'avons pu enregistrer qu'une classe Z2.B, divisée en deux groupes selon l'orientation professionnelle (serruriers – usineurs). Le décalage entre le questionnaire et l'entretien s'est révélé fâcheux puisque l'enchaînement sur les sujets évoqués lors du questionnaire a été plus difficile au bout d'une semaine, la concentration des élèves dans leur milieu professionnel (et pas exclusivement scolaire) étant plus difficile à obtenir.

avons fait un tour de table pour laisser parler chacun de manière équitable. Ceci avait pour objectif de ne pas « *se limiter aux types d'informateurs que le chercheur se représente a priori comme symptomatiques de ce qu'il recherche* »²³. C'est pourquoi, nous avons tâché de donner la parole à tous ceux qui étaient présents. Or, la hiérarchie instaurée dans le collectif a vite été dévoilée: les « boss » les plus éloquents ont coupé la parole aux « passifs »²⁴ qui se sont tus pour ne plus être ridiculisés devant nous.

(« boss » d'une classe à Paris)
ferme ta gueule toi/ si tu rentres dans mon quartier tu vas voir

La qualité des réponses s'est révélée indirectement dépendante du nombre d'interviewés. Plusieurs « boss » éloquents ont été interrogés en même temps, ce qui a provoqué des joutes verbales entre eux : chacun voulait nous persuader que leur opinion était la seule acceptable pour le groupe. La superposition de leurs voix rend l'analyse lexicale d'une part peu efficace mais d'autre part intéressante sur le plan psycho-social. Ceux qui n'ont presque pas pris la parole se sont vite démotivés pour suivre le fil de la conversation. L'entretien s'est alors limité à la discussion entre trois ou quatre locuteurs au maximum. La durée des entretiens (généralement entre 20 et 80 minutes), a beaucoup varié d'un groupe à l'autre en fonction des disponibilités, de la fatigue et de la motivation momentanée des jeunes.

Tableau n° 11 : Tableau récapitulatif des entretiens semi-directifs

	type d'entretien	interviewés	durée totale	notes
PARIS	3 entretiens collectifs	classe 1 PVR	34 min	parmi les 10 élèves présents seulement 6 d'entre eux ont participé activement, superposition des voix fréquente
		classe 2 PVR	68 min	7 élèves, entretien très équilibré
		classe 1 RSM	32 min	10 élèves, prise de parole par un « boss » très éloquent (par conséquent, les autres sont devenus passifs)
	5 entretiens individuels	informateur L	24 min	résidant dans une cité (du Sud de Paris), d'origine antillaise
		informateur N	73 min	résidant dans une cité (du Nord de Paris), d'origine franco-algérienne
		informateur A	99 min	résidant dans une cité (du nord-est parisien), d'origine française

23 Ph. BLANCHET, *La linguistique...*, op. cit., p. 47.

24 Pour notre division en « tchatteurs » et « passifs », voir § 8.6 *infra*.

	type d'entretien	interviewés	durée totale	notes
		informateur F	81 min	résidant dans une cité (est parisien), d'origine franco-arménienne
		informateur D	33 min	résidant à Paris, d'origine algérienne
YZEURE	5 entretiens collectifs	classe 2 SmFe - ferronniers	45 min	6 élèves, prise de parole par la seule fille de la classe, les autres ne font que des remarques
		classe 2 SmFe - structures métalliques	53 min	6 élèves, entretien équilibré malgré la tentative de R de s'emparer de la parole
		classe 2 US - groupe A	52 min	12 élèves très timides, ils laissent la parole à un élève et ne font que des précisions
		classe 2 US - groupe B	44 min	12 élèves, entretien équilibré
		classe Terminale	52 min	discussion avec une quinzaine d'élèves sur la pelouse en présence du prof de français
	1 entretien individuel (avec 2 jeunes)	informateurs R et S	81 min	deux copains d'origine marocaine. L'un d'entre eux réside dans une cité moulinoise sensible
BRNO	3 entretiens collectifs	classe 3.C	13 min	court entretien après le questionnaire avec une dizaine d'élèves plutôt timides
		classe Z2.B -serruriers	87 min	entretien dans les ateliers avec les 10 élèves bien connus lors de l'observation participante, superposition des voix car tous font preuve d'une bonne volonté pour répondre (et pour frimer)
		classe Z2.B - usineurs	17 min	discussion avec 5 élèves sur les surnoms, sur les argotoponymes et sur le vocabulaire des jeunes pratiquant les tags

Les entretiens semi-directifs ont été effectués de deux façons différentes - une plutôt directive (question-réponse), l'autre plus libre (discussions entre plusieurs locuteurs sur un sujet qu'ils considéraient comme intéressant ou que nous avons proposé).

Dans un premier temps, nous avons repris les questions posées dans les questionnaires en demandant de nouveau les lexèmes les plus « in » pour les jeunes dans

les contextes qu'ils avaient eux-mêmes évoqués, nous avons posé des questions sur l'emploi des termes bizarres et/ou inconnus et sur l'usage réel des mots « suspects » (hapax, glissements de sens, métaphores immotivées à nos yeux, etc.).

Dans les deux lycées français, une activité de plus a été proposée aux élèves. Nous leur avons montré une liste de dénominations argotiques pour « la femme » et « l'argent »²⁵, en leur demandant s'ils connaissaient ces mots et leur usage éventuel. Cette activité avait pour but de déclencher des discussions sur la circulation des expressions « branchées » et d'inciter des commentaires épilinguistiques. Cette activité nous a également aidée pour la réflexion sur les notions d'argot commun des jeunes et d'argot commun des jeunes des cités (*cf. infra* § 10.3).

Dans un second temps, nous avons réalisé des enregistrements des discours épilinguistiques, c'est-à-dire des réflexions des jeunes sur leur parler. Nous avons présenté les questions de façon à ce qu'ils puissent considérer leur langage argotique comme « une langue à eux », à part entière, qui fonctionne dans certaines situations de communication.

Comme il s'agissait souvent d'élèves en difficulté scolaire, et particulièrement au niveau de l'écrit, notre première tâche a été de les persuader que les questions ne concernaient que des mots à oral, que c'est cet oral que nous allions valoriser. Ceci a été assez difficile car les entretiens se sont déroulés juste après la passation des questionnaires où l'hésitation sur l'orthographe a démotivé un certain nombre d'informateurs. Or, certains jeunes, incapables (ou trop paresseux) de s'exprimer à l'écrit, ont attendu les entretiens avec impatience pour nous donner leurs « remarques » sur ce vocabulaire recherché.

Grâce à leur éloquence, ceux-ci ont été souvent difficiles à arrêter dans leur prise de parole et c'est pour cette raison que nous leur avons proposé un entretien individuel ultérieur en dehors du lycée (dans un café, au parc, etc.²⁶) – à eux ainsi qu'à leurs copains.

Ce type d'entretien était plus personnel dans la mesure où les jeunes se sont souvent mis spontanément à analyser le rôle de leur langage argotique par rapport à la construction de leur identité, notamment lorsqu'il s'agissait des jeunes issus de l'immigration. Leur enthousiasme pour nous éclaircir les phénomènes sociolinguistiques en tant qu'étrangère a souvent dépassé le simple cadre lexical :

(informateur N, discussion sur ses liens avec son père algérien) :

Q : mais toi tu te sens encore Arabe / toi-même ?

N : ouais moi // **chacun choisit l'identité** tu vois tu vas voir c'est tout /// tu vois si tu viens habiter ici tu vois ça tu peux +> tu vas pas t'assimiler XXX i(ls) vont dire 'ouais t'es t'es Française' tu vas pas t'assimiler Française alors que t'es t'es Tchèque tu vois

Q : ah ouais je sais

25 Les expressions ont été tirées de l'index thématique du dictionnaire *Comment tu tchatches !* (J.-P. GOUDAILLIER, *Comment..., op. cit.*), pp. 297-302.

26 Nous avons procédé ainsi dans les deux lycées français. En tant qu'étrangère, non co-locutrice, le besoin d'explicitier et de nuancer des faits observés s'est avéré très pertinent. L'entretien individuel nous a permis de comprendre la situation sociolinguistique du locuteur et ses motivations pour l'usage du lexique argotique, notamment dans les milieux pluriethniques, qui sont inexistants dans notre pays.

N : et donc à partir de là c'est ça tu vois / moi je suis e :: comment dirais-je // l'intégration tu sais ce que c'est hein / l'intégration ? // ouais l'intégration pour nous tu vois pour les minorités tu vois qui habitent ici tu vois c'est e :: une grosse connerie ///
celui que euh/ celui qui veut nous intégrer c'est un ENN(e)mi pour nous tu vois ///
c'est pas / c'est pas quelqu'un à qui fait confiance tu vois // **intégrer c'est assimiler assimiler c'est éliminer** XXX tu vois // c'est très compliqué tu vois /// c'est une espèce d'état d'esprit tu vois que euh pas mal de banlieusards euh pas mal de lascars XXX / i(ls) veulent pas s'intégrer tu vois / s'ADAPTER mais pas s'intégrer tu vois

Ces entretiens dépassent un peu le cadre de notre présente recherche puisqu'ils sont trop divergents dans leurs contenus et puisqu'ils ont été effectués dans une situation de communication différente de celle du reste du corpus (hors milieu scolaire et en dehors du collectif). Or, les données ainsi recueillies nous aideront ponctuellement à supporter certaines hypothèses et nous auront sans doute un impact sur nos travaux ultérieurs.