

## « Sì, pezzo di merda, tutto a posto » : analyse sociosémiotique d'un petit chahut en classe de français langue seconde

Annabelle Cara

Number 12, 2024

Anthropologie sémiotique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1112624ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1112624ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Cygne noir

ISSN

1929-0896 (print)

1929-090X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cara, A. (2024). « Sì, pezzo di merda, tutto a posto » : analyse sociosémiotique d'un petit chahut en classe de français langue seconde. *Cygne noir*, (12), 139–165. <https://doi.org/10.7202/1112624ar>

Article abstract

Cet article propose une analyse des enjeux sémiotiques d'un événement de parole lors d'un cours de français langue seconde (FLS) au sein de l'unité d'accueil pour élèves allophones arrivants (UPE2A) d'un lycée public français. En appui sur un examen attentif des signes émergents de cet événement, il étudie la manière dont les élèves présents dans cette unité négocient les rapports de pouvoir qui pèsent sur eux. Partant de l'idée que ces derniers, en tant que jeunes migrants, sont soumis à une injonction d'intégration, l'analyse montre qu'ils sont particulièrement assujettis aux normes scolaires. L'approche sémiotique adoptée met en exergue la fluidité des processus de mise à distance ou de rapprochement qu'ils opèrent entre eux pour renégocier ces normes en endossant différents rôles sociaux connus et reconnus. Lorsqu'ils se trouvent dans l'intimité de l'UPE2A – formant un espace scolaire « à part » –, il leur est plus aisé de jouer avec les codes et de perturber l'ordre interactionnel attendu en classe. Par des jeux et des taquineries, ils s'adonnent à des formes de résistance leur permettant de se libérer temporairement de leur assujettissement aux catégories sociales dominantes. Nourri par l'ethnographie que l'auteur a menée au sein du lycée où cet événement de parole a eu lieu et en appui sur le concept de *site de travail idéologique*, l'examen d'un petit chahut auquel se livrent les élèves fait la lumière sur la manière dont leur activité langagière matérialise un exemple de ces formes de résistance dans l'espace de contrainte que représente la classe.

© Annabelle Cara, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**é**rudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

## **« SÌ, PEZZO DI MERDA, TUTTO A POSTO » : ANALYSE SOCIOSEMOTIQUE D'UN PETIT CHAHUT EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

### **Introduction**

Novembre 2020 : je suis dans ma salle de classe. Avec moi se trouvent six des onze élèves allophones que je côtoie quasi quotidiennement depuis le mois de septembre et auxquels j'enseigne le français langue seconde (FLS). Nous nous trouvons dans un lycée général et technologique du nord-est de la France, au sein d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)<sup>1</sup>. Ce jour-là, alors que je suis en train d'expliquer des consignes de travail à Nabil, un élève italien inscrit en seconde générale, et que ce dernier me dit ne pas comprendre ce qu'il faut faire, Omerjo et Moussa, deux mineurs non accompagnés (MNA) inscrits en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et qui ne sont presque jamais allés à l'école avant d'arriver en France, se mettent à se moquer de lui tout en plaisantant joyeusement.

Au moment où cet épisode survient, cela fait quelques mois que, dans le cadre de ma recherche doctorale, je mène une ethnographie afin d'étudier la part langagière dans la renégociation des rapports de pouvoir par les MNA scolarisés. Mon idée de départ est que l'école porte une injonction sociale d'intégration qui pèse sur ces élèves<sup>2</sup>. En effet, lorsqu'ils sont scolarisés, souvent pour la première fois de leur vie, ils doivent faire la démonstration de leur capacité d'« intégration » avant tout par le respect des codes de l'école. Ainsi peuvent-ils espérer obtenir un titre de séjour à leur majorité. C'est pourquoi ils sont particulièrement contraints par des normes qu'ils sont amenés à renégocier, tantôt à travers des formes d'assujettissement, tantôt à travers des formes de résistance<sup>3</sup>. Lorsqu'ils se trouvent en UPE2A, c'est-à-dire lorsqu'ils sont regroupés dans un espace autre que celui de la classe ordinaire, l'intimité offerte par le dispositif génère souvent chez eux un sentiment de sécurité. L'UPE2A leur permet de se sentir en confiance et de prendre plus facilement la parole. Mais cet espace scolaire « à part » est aussi à l'origine d'une forme de stigmatisation provoquant une frustration qui entrave leur épanouissement<sup>4</sup>. Cette ambivalence exacerbe leur renégociation des normes, ce qui donne souvent lieu à des perturbations de l'ordre interactionnel attendu en classe et matérialise des processus de différenciation rendant saillantes des frontières sociales investies d'enjeux de pouvoir.

Partant d'un événement de parole (issu de mon ethnographie) qui relève d'un chahut de classe et adoptant le modèle sémiotique proposé par les anthropologues linguistiques Susan Gal et Judith Irvine<sup>5</sup>, j'entends examiner comment les positionnements énonciatifs émergents au sein d'une interaction à laquelle participent des élèves MNA matérialisent effectivement des processus de différenciation sociale. Après avoir explicité les enjeux de l'injonction sociale d'intégration qui émerge du contexte de l'ethnographie d'où provient l'interaction étudiée, je procéderai à l'interprétation de cette dernière et je montrerai comment les élèves MNA renégocient les rapports de pouvoir au moyen de leur activité sémiotique. Pour ce faire, je convoquerai les concepts de *rhématisation*, d'*effacement* et de *récurtivité fractale* élaborés par Irvine et Gal afin d'appréhender cet événement de parole comme un *site de travail idéologique* et de rendre compte de la manière dont le langage, par des phénomènes de différenciation, actualise des frontières sociales et configure les groupes humains.

### **L'école : un site de travail idéologique**

Dans une perspective foucauldienne<sup>6</sup>, une salle de classe peut être pensée comme un dispositif qui agit sur les corps, les postures et les mouvements. La classe est un lieu stratégique qui répond à un besoin de contrôle, et avec elle est posée « la nécessité d'immobiliser les élèves dans l'espace<sup>7</sup> ». Comme l'explique Pascal Clerc, en classe, « [c]haque individu peut être identifié par sa place et chaque place à sa signification. Les circulations sont rares et réglées. Arpenter la classe, les allées, est le privilège de l'enseignant<sup>8</sup> ». Cet espace de contrainte actualise de multiples frontières invisibles grâce aux pratiques scolaires de transmission du savoir. Le territoire de l'enseignant-e, constitué d'un ensemble d'éléments matériels et immatériels, incarne ce savoir : son bureau et ses notes de cours, les documents qu'il distribue ou projette. Mais c'est surtout son corps, et avec lui sa parole, qui incarnent ce savoir. Si l'espace de la classe en est un de contrainte, il est aussi un espace de langage. C'est pourquoi il semble opportun de se demander quel rôle joue le langage dans le contrôle exercé par l'école. Le concept de *signe* est une entrée d'analyse opératoire pour appréhender la question. Ce rapport entre espace et pouvoir est inhérent à la circulation des signes dans les mondes sociaux. Situer son analyse dans un cadre sémiotique offre l'avantage d'en proposer une conception plus dynamique. Au sein de leur modèle d'analyse, Irvine et Gal mettent au travail la notion d'*espace* pour rendre compte des enjeux de pouvoir liés à l'activité sémiotique humaine. En élaborant le concept de *site de travail idéologique*<sup>9</sup>, les deux chercheuses remettent en question l'idée que les signes que nous percevons

circulent dans un espace préexistant. Autrement dit, il n'existe pas d'espace délimité et vide, ontologiquement antérieur à l'interprétation des signes. C'est l'interprétation des signes qui crée le *site*, c'est-à-dire l'espace d'intelligibilité qui fait apparaître les choses existantes<sup>10</sup>. Un *site* est donc un point de vue, *une perspective*<sup>11</sup>, où se trouvent des matériaux sémiotiques (linguistiques et non linguistiques) perceptibles par les locuteurs parce qu'ils correspondent à des *schèmes culturels* ou à des *registres*<sup>12</sup> incorporés au moyen de processus de socialisation. Un *site* émerge toujours d'un *travail* interprétatif. Dans le champ de l'éducation, les savoirs des élèves et des enseignants à propos des pratiques scolaires sont acquis par une acculturation qui leur permet d'incorporer, d'interpréter, de reproduire ou même de transformer les modèles sémiotiques selon des régimes de valeur. Par leurs interprétations, ils peuvent se positionner de manière très fluide au cours des interactions, en endossant les rôles sociaux que ces modèles indexent. L'action sociale est informée (imprégnée de régimes de valeur) par l'activité interprétative que les agents sociaux performant lorsqu'ils endossent ces rôles dans chaque situation :

[...] les régimes de valeurs opèrent dans la vie quotidienne, en pénétrant les pratiques et les actions ordinaires. Comme notre approche est fondamentalement sémiotique, elle concerne les appréhensions les plus intimes, les plus proches de l'expérience, des signes ainsi que leurs connexions qui prolifèrent largement<sup>13</sup>.

Les modèles sémiotiques qui informent le monde sont toujours partiels et partiaux : ils informent toujours de manière incomplète et toujours d'un certain point de vue, qui ne sera peut-être pas compris par une personne qui occupe un autre point de vue. Ils ne sont pas « un miasme qui plane sur une communauté<sup>14</sup> ». Lorsqu'ils émergent de manière contingente et hétérogène, ils émanent des interprétations créatrices des agents sociaux qui renégocient les injonctions sociales qui leur imposent des catégories produites par le pouvoir (par des institutions ou des médias par exemple). Irvine et Gal appellent ces modèles *idéologies* afin de souligner le fait que le travail interprétatif est toujours à penser dans un lien étroit avec les rapports de force sociaux et le pouvoir<sup>15</sup>.

Dans le champ de l'éducation, des *idéologies* telles que le français de scolarisation<sup>16</sup> sont mises en avant par l'institution, ce qui les place en haut de la hiérarchie des régimes de valeur de l'école. Elles participent à la construction d'une *culture dominante*<sup>17</sup> qui permet de trier les élèves selon la manière dont ils ont incorporé les normes et les catégories sociales qui en découlent. Embarqués dans ce champ et engagés dans des rapports de pouvoir, les élèves sont amenés à renégocier les modèles dominants en les reproduisant, en les déplaçant ou en les transformant par leur activité sociosémiotique, et cette activité constitue en soi un *site de travail idéologique*. Les élèves qui n'ont

pas bien incorporé ces modèles ont plus de difficulté à endosser les rôles sociaux qu'ils indexent et sont ainsi stigmatisés.

### École et injonction sociale d'intégration

L'injonction sociale d'« intégration » qui pèse sur les élèves MNA lorsqu'ils sont en classe exacerbe les rapports de pouvoir induits par le système scolaire et intensifie leur renégociation des catégories dominantes. Le travail qu'ils opèrent au sujet de ces dernières favorise l'émergence de contrastes entre leurs pratiques et les attendus de l'école. L'anecdote de terrain suivante l'illustre bien. Sékou, un élève ivoirien n'étant jamais allé à l'école avant son intégration dans ma classe de FLS, à qui je demande de lire une phrase, se met à performer la posture d'un lecteur avec beaucoup de soin. Ne sachant pas lire une seule lettre, il fait semblant de suivre les mots avec son doigt, penché sur sa feuille, et répète lentement et très fort ce que son voisin de derrière, qui lit à sa place, est en train de lui souffler sans aucune discrétion. Une fois la phrase « lue », Sékou se redresse et me sourit avec satisfaction, laissant ainsi penser qu'il est sincèrement convaincu d'avoir réussi l'exercice. À ses yeux, l'objectif semble moins de lire l'énoncé que d'adopter la posture corporelle du lecteur. Cette manière de renégocier l'injonction à l'écrit opérée par l'école est à l'image des *ruses de circonstance*<sup>18</sup> des élèves MNA qui n'ont aucune expérience de l'école et qui se retrouvent pour la première fois en classe. Devant l'urgence de démontrer leur « intégration », ils doivent, à l'instar de Sékou, développer des « tactiques [qui] misent sur une habile utilisation du temps<sup>19</sup> » pour convaincre rapidement les représentants des institutions de leurs capacités.

Bien que la plupart des élèves MNA n'aient pas suivi de cours réguliers dans leur pays d'origine, voire qu'ils n'aient aucune expérience de scolarisation antérieure, ils apparaissent paradoxalement plus assujettis aux normes scolaires que les autres. L'école est une expérience nouvelle qui, par bien des aspects, peut les déstabiliser. Pour les raisons administratives évoquées précédemment, il leur est cependant demandé de s'adapter très rapidement à ce système. Voici un exemple de rapport d'entretien préfectoral qui stipule le refus de la régularisation d'un MNA tout juste sorti du système scolaire :

[Monsieur X] ne remplit pas les conditions de l'article L. 435-3 du CESEDA même s'il justifie d'un CAP électricien obtenu en juillet 2023, il présente de grandes difficultés dans l'apprentissage de la langue française malgré toutes les aides dont il bénéficie. À ce jour, son manque d'investissement dans l'apprentissage de la langue française ne lui a pas permis d'obtenir le CDI pour lequel il avait présenté une promesse d'embauche avec la [société Y de la ville Z], il est donc actuellement sans emploi et sans formation ; [Monsieur X], de par son attitude et son manque d'investissement, ne

justifie pas d'une intégration probante et ne s'inscrit pas dans un contrat d'intégration républicaine<sup>20</sup>.

Le « manque d'investissement dans l'apprentissage de la langue » (et donc le manque d'investissement à l'école) est ce qui explique, selon ce rapport, la non-obtention d'un contrat de travail à durée indéterminée (CDI). Parce qu'elle est indissociablement liée à l'apprentissage du français, l'école est présentée comme un vecteur d'intégration vers le monde du travail, une occasion dont le jeune homme n'aurait pas su s'emparer, et ce, « malgré toutes les aides dont il bénéficie ». Cet extrait illustre le fait que les MNA, qui, « par définition, n'ont pas de parents en France, doivent donc, pour se voir accorder ce titre, faire la preuve de leur bon degré d'intégration socio-culturelle ; ce qui passe en partie par une scolarisation réussie en France [... L]a réussite scolaire fait donc office de sésame en vue d'une régularisation administrative<sup>21</sup> ». Toute situation d'échec ou de décrochage scolaire est un écueil qui pèse sur les éducateurs qui les prennent en charge<sup>22</sup> dans la mesure où les instances départementales qui les embauchent leur demandent de faire en sorte que les jeunes suivent une formation et deviennent autonomes le plus vite possible. Comme l'explique Marie Cassagnes Braidembach, dans le cadre d'une commande institutionnelle, le département d'État « est en attente de résultats quant aux accompagnements proposés, des accompagnements qui se veulent en conformité avec l'injonction à l'autonomie qui est faite à ce public qui devra quitter au plus vite les services de l'aide sociale à l'enfance<sup>23</sup> ». Si un·e jeune n'est pas satisfait·e de son orientation – ce qui arrive assez souvent étant donné le manque de places dans les établissements – et qu'il ou elle se désinvestit de sa scolarité, il revient aux éducateurs de convaincre cette personne de poursuivre activement son cursus durant sa prise en charge, malgré ses réticences. En cela, la période de scolarisation est un cadre spatiotemporel très spécifique durant lequel les MNA doivent montrer avant toute chose qu'ils sont en mesure de suivre un cursus et de se conformer aux attendus inhérents au type social de l'élève. Cette spécificité fait qu'ils sont perçus à l'aune de ce type social par les éducateurs et les enseignants ; elle contribue subséquemment à ce qu'ils se perçoivent eux-mêmes au prisme de ce type social de manière accrue lorsqu'ils sont en classe. C'est pourquoi ils doivent particulièrement renégocier cette catégorie. La manière dont ils reconnaissent, reproduisent ou transforment le modèle réflexif « élève » matérialise le *site*.

Concentrer son regard sur la manière dont les participants à une interaction négocient un modèle réflexif à travers un *site de travail idéologique* permet de faire la lumière sur la dynamique à l'œuvre lorsque des frontières sociales s'y actualisent : que se passe-t-il d'observable dans le champ de vision de la chercheuse et dans celui des participants ? Dans quelle mesure le contexte institutionnel de l'école est-il nécessaire à la production

de ce champ de vision? Quelle biographie personnelle ou quelle trajectoire de groupe sont accomplies par ce champ de vision? En l'occurrence, il s'agira ici de se poser ces questions en examinant le *site de travail idéologique* qu'est la classe d'UPE2A.

### À l'intérieur de la classe

L'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) relève d'un contexte scolaire spécifique : les élèves allophones y sont regroupés au sein de petits groupes, selon des modalités pédagogiques axées sur l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLsco)<sup>24</sup>. Les UPE2A sont des dispositifs mis en place dans l'éducation nationale pour favoriser leur inclusion. Elles ont pour vocation de leur permettre d'acquérir une bonne maîtrise du français afin qu'ils deviennent suffisamment autonomes pour suivre les autres cours. Si tous les élèves qui intègrent ces structures sont allophones, ils n'ont pas tous pour autant des profils sociaux et scolaires identiques. Au sein de la classe, il y a des élèves venus légalement en France avec leur famille, mais il y a aussi des élèves MNA arrivés seuls par des moyens illégaux. Lorsqu'ils sont reconnus comme mineurs à la suite d'une procédure d'évaluation de leur âge et de leur isolement, ils sont pris en charge par l'aide sociale à l'enfance jusqu'à leurs 18 ans. Une autre distinction entre les élèves présents dans ces dispositifs est que certains sont scolarisés en lycée général (très souvent les élèves arrivés avec leur famille) et que d'autres sont inscrits en lycée professionnel (très souvent ceux arrivés seuls). La plupart du temps, les élèves arrivés avec leur famille ont été scolarisés auparavant dans leur pays d'origine ; ils intègrent alors une classe en lycée général. À l'inverse, les MNA n'ayant pas été scolarisés ou ayant connu une très longue interruption de leur cursus du fait de leur voyage sont quasi systématiquement inscrits en CAP.

L'UPE2A est un lieu ambivalent : les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) y font souvent preuve de motivation parce que c'est là qu'ils apprennent le français et ils ont assimilé le fait que cet apprentissage fait partie de l'injonction sociale qui pèse sur eux. Au sein de ces structures, ils bénéficient de conditions de travail adaptées à leur profil : rythme plus lent, petits effectifs, pas de contraintes en ce qui concerne le programme<sup>25</sup>. Cela leur permet de prendre plus facilement la parole. En même temps, le regroupement les stigmatise et cela génère parfois chez eux une certaine frustration. Cette ambivalence se répercute dans les positionnements énonciatifs qui sont souvent plus marqués qu'en classe ordinaire. En UPE2A, il est possible d'observer plus souvent qu'en classe ordinaire des petits chahuts, des taquineries, des tactiques d'évitement ou à l'inverse des provocations ou même des conflits ouverts. Toutes ces pratiques font que

les moments de tension mais aussi de joie y sont fréquents. Dans l'interaction étudiée ci-dessous, des élèves s'adonnent à des plaisanteries ostentatoires au sujet d'un de leurs camarades dans un registre non conforme aux normes scolaires. L'analyse mettra en lumière comment des élèves MNA renégocient des rapports de pouvoir par leur travail interprétatif au sujet des signes : ils reconnaissent dans les positionnements de leur camarade la catégorie « élève », justement parce qu'ils cherchent à passer outre cette catégorie.

L'interaction est extraite d'un ensemble de séances enregistrées dans le cadre de l'ethnographie que j'ai menée entre septembre 2019 et février 2023. Ma méthodologie de recueil de données consiste à enregistrer la plupart des séances de cours de FLS qui ont lieu au sein de l'UPE2A où j'enseigne. Cette dernière se situe dans un lycée général d'une ville moyenne (180 000 habitants) du nord-est de la France. Certains élèves qui y sont accueillis sont scolarisés dans le lycée général où est implantée la structure, tandis que d'autres viennent du lycée professionnel voisin. Tous se retrouvent pour étudier le FLS. Ils ont entre 15 et 18 ans. Au sein de ce groupe, les élèves MNA sont scolarisés en lycée professionnel<sup>26</sup>. Certains de ces élèves sont en situation dite « régulière », d'autres sont en attente d'une régularisation, voire sont officiellement en situation irrégulière et soumis à l'obligation de quitter le territoire français (OQTF) parce qu'ils ont atteint leur majorité et que la préfecture a statué sur leur demande de titre de séjour<sup>27</sup>. En UPE2A, les élèves bénéficient d'un aménagement d'emploi du temps qui leur permet de suivre entre deux et dix heures de cours de FLS par semaine, selon les situations et les profils de chacun. L'effectif du groupe varie entre 2 et 15 élèves, selon les séances.

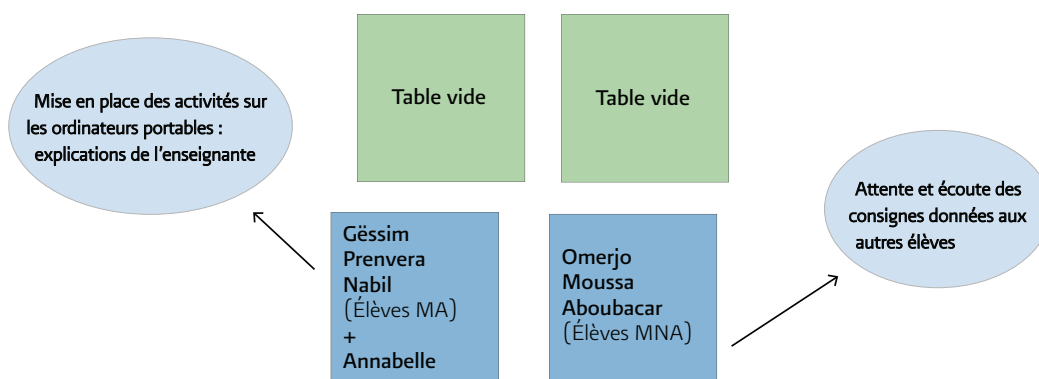


Figure 1. Configuration de l'espace de la classe.



Dans l'interaction suivante, six élèves sont présents, répartis en deux groupes situés sur deux îlots de tables (voir fig. 1). Les noms des élèves ont été changés par souci d'anonymat. Sur le premier îlot, il y a trois élèves scolarisés dans le lycée général où se trouve l'UPE2A. Ils sont présents en France avec leur famille : Gëssim (Albanais), Prenvera (Albanaise) et Nabil (Italien). Au moment de l'interaction, je suis en train de leur expliquer les consignes des exercices de grammaire qu'ils sont censés effectuer sur leur ordinateur portable. Sur un autre îlot, se trouvent trois élèves scolarisés dans le lycée professionnel voisin, en CAP restauration : Omerjo (Albanais), Moussa (Ivoirien) et Aboubacar (Malien). Contrairement aux élèves du lycée général, ils ont moins l'habitude de travailler avec un ordinateur portable. Dans la séquence analysée, ils sont censés effectuer un autre type d'activité, car ils ont encore besoin d'un renforcement et d'un accompagnement spécifique dans leur apprentissage de l'écrit. Je leur ai rapidement présenté les supports de travail, mais ils ne sont pas suffisamment autonomes avec la lecture des consignes pour commencer seuls l'activité. Ils attendent donc que je revienne vers eux pour les aider et ils écoutent ce que je suis en train d'expliquer aux autres élèves. Les deux groupes sont à proximité dans la classe et les élèves peuvent communiquer facilement entre eux.

### Transcription de l'interaction<sup>28</sup>

1	Ann	tu as travaillé à la maison ça/ ((Annabelle montre l'exercice à Prenvera sur l'écran de son ordinateur))
2	Pre	euh oui
3	Ann	<((au groupe d'élèves MNA)) je vais venir avec vous après quand vous serez en train de travailler/>
4	Nab	j'ai pas compris on m'a envoyé le lien
5	Ann	ouais t'as pas compris/
6	Nab	oui j'ai compris (.) mais pourquoi et euh un deux trois j'ai pas compris qu'est-ce qu'i' fallait faire
7	Ann	eh beh tu commences par le début/
8	Nab	ouais/
9	Ann	et puis tu vas en suivant
10	Nab	ah ouais
11	Ann	Gëssim tu prends [ton ordinateur/]
12	Ome	[sì pezzo di ] merda& oui <i>abrupti</i>
13	Ann	<((à Prenvera)) [tu peux lui& ] (.)

14	Ome	[&è tutto a posto/] <i>tout est en ordre</i>
15	Ann	&montrer le lien/> <((à Gëssim)) elle va [te montrer& ]
16	Ome	[che coglione/] <i>quel couillon</i>  ((rires)) tutto be/ne\ <i>c'est tout bon</i>  ((rires de Moussa et d'Omerjo))
17	Ann	&les exercices>
18	Mou	tutto bene <i>c'est tout bon</i>  ((Moussa et Omerjo se tapent dans les mains)) fanCU/lo\ <i>va te faire foutre</i>
19	Ome	vaffancu/lo\ <i>va te faire foutre</i>
20	Ann	J'AI ENTENDU DES CHOSES ((rires de Nabil))
21	Mou	tutto a posto/ (inaud.) ((à Omerjo)) <i>tout est en ordre</i>
22	Ann	alors (.) ça c'est le début c'est la ah: nan pourquoi toujours paramétrer ((Annabelle repart à son bureau pour faire un essai de la vidéo qu'elle compte utiliser pour la prochaine activité))
23	Mou	<((à Omerjo en montrant Aboubacar)) lui parla italiano bene> <i>lui il parle italien bien&gt;</i>
24	Ann	parle
25	Mou	cinque mesi in Italia <i>cinq mois en Italie</i>
26	Nab	<((interpelle Moussa en répétant ce qu'il vient de dire)) parla italiano (.) be/ne\ <i>il parle italien bien</i>
27	Mou	((rires))
28	Nab	<((à Moussa)) tu parli italiano/> <i>toi tu parles italien</i>

29	Mou	OUI// bene <i>bien</i>
30	Nab	<((à Aboubacar)) parli italiano/> <i>tu parles italien</i>
31	Abo	hum/(.) BE/NE\ (. ) poco <i>hum BIEN peu</i>
32	Mou	un PO/CO\ tu vois/ ((rires de tous les élèves)) <i>un PEU</i>  ((sur la bande-son qu'Annabelle lance on entend un chat qui miaule))  MIAOU: (.), mais pourquoi le chat dit miaou\
33	Ann	mais le chat dit miaou parce que l'oiseau fait cui-cui/ ((rires de Moussa))

### « Mais pourquoi et euh un deux trois... »

La configuration spatiale de l'interaction et la charge sémiotique des objets en présence sont en partie à l'origine des processus interprétatifs des participants qui seront décrits ultérieurement. L'organisation de l'espace en deux îlots distincts matérialise des frontières sociales : d'un côté, les élèves du lycée général et, de l'autre, les élèves de CAP, qui se trouvent être également des élèves MNA. Cet aspect de la scène constitue un premier phénomène de différenciation.

Dans le premier segment de l'interaction – du tour 1 au tour 11 – le groupe de Nabil, Prenvera et Gëssim interagit avec moi au sujet de l'exercice qu'ils doivent effectuer sur leur ordinateur. Les ordinateurs jouent un rôle important du point de vue de la différenciation entre les élèves. Les disparités en ce qui a trait à l'usage du numérique sont nombreuses à l'échelle du système scolaire<sup>29</sup> et cet usage demande une maîtrise que les élèves MNA n'ont souvent pas. D'ailleurs, les élèves MNA n'ont pas d'ordinateur avec eux parce qu'ils ne savent pas l'utiliser. Cela marque une différence entre les deux îlots, puis, plus largement, entre les élèves du lycée général et les élèves du lycée professionnel, puis, encore à une autre échelle, entre les élèves non MNA et les élèves MNA. Avoir un ordinateur ou ne pas en avoir est un signe qui participe à la structuration sociale de l'interaction. La valeur sémiotique attribuée aux ordinateurs construit l'espace

de la classe en pointant vers un contexte social plus épais qui projette un premier *axe de différenciation*.

Selon le modèle d'Irvine et Gal, lorsque les locuteurs opèrent un travail interprétatif, ils projettent mentalement un *axe de différenciation* sur lequel ils se positionnent ou positionnent les autres selon des valeurs sociales :

Les axes sont généralement constitués de grands groupes de paires de qualités qui contrastent et forment deux *images* multidimensionnelles qui contrastent également. Comme les qualités de ces paires contrastées sont complémentaires, un « côté » du contraste est idéologiquement défini comme ce que l'autre n'est pas. Les images construites à partir de ces groupes sont des stéréotypes : des formes de connaissance dans un cadre idéologique<sup>30</sup>.

Des deux côtés de l'axe, ces valeurs sont perçues comme contrastives les unes par rapport aux autres<sup>31</sup>. Pour illustrer ce processus, Irvine et Gal prennent l'exemple d'un cours sur les dialectes dans la littérature qui porte sur la figure du pirate. Lors de ce cours, après avoir demandé à ses étudiants comment ils se représentaient cette figure, l'enseignant constate que ces derniers sont tous capables de produire un « discours de pirate ». Parmi les caractéristiques de cette figure, on trouve des pratiques linguistiques particulières. Pour rendre compte de leur perception du type social « pirate », les étudiants reproduisent spontanément ces pratiques en jouant à prononcer des énoncés de manière forte et gutturale. Si les qualités des voix de « pirate » (fortes, gutturales, etc.) sont perçues par eux comme la forme auditive des défauts moraux stéréotypés de la figure « pirate » (bassesse morale et cruauté), c'est parce qu'elles sont comparées avec un autre stéréotype (pureté et générosité) à qui sont associées des qualités auditives elles aussi contrastives (voix douce, articulée, etc.). En procédant à cette catégorisation, les étudiants réalisent ce que les deux chercheuses appellent un processus de rhématisation : ils organisent les contrastes perçus en projetant un axe de différenciation en fonction de modèles sociosémiotiques existants.

Ainsi, dans l'interaction étudiée, la valeur sociale des objets en présence (les ordinateurs), l'organisation des corps dans l'espace (deux îlots distincts) et le segment énonciatif des tours 1 à 11 font que les participants projettent un premier axe de différenciation. Alors que je viens de m'adresser aux élèves du groupe d'élèves MNA pour leur dire que je vais bientôt venir travailler avec eux, Nabil me sollicite en me posant une question qui peut sembler surprenante : « mais pourquoi et euh un deux trois j'ai pas compris qu'est-ce qu'il fallait faire ». Cette question porte sur le questionnaire à choix multiples auquel il doit répondre. Elle apparaît tellement simple qu'elle peut passer pour une *tactique* visant à ce que je m'occupe un peu plus longtemps de lui. Mais cette

tactique échoue. Le parallélisme *poétique*<sup>32</sup> repérable dans l'énoncé « tu commences par le début et puis tu vas en suivant » textualise cet échec. Le syntagme « le début » correspond au « un » de la question de Nabil, le « en suivant » correspond à « deux trois ». Ce parallélisme prend le pas sur le contenu de ma réponse. Autrement dit, je ne réponds pas vraiment à la question, je recadre Nabil en présentant sa question comme inutile et je vais m'occuper d'un autre élève. En agissant ainsi, je fais endosser à Nabil le rôle social du « bon élève » largement capable de comprendre l'exercice, mais qui ne fournit pas vraiment d'effort. Il y a fort à parier que j'aurais pris le temps d'expliquer de manière beaucoup plus précise si la question m'avait été posée par un élève de CAP de l'autre groupe. Recadrer Nabil de la sorte implique que j'effectue un processus de *rhématisation*, c'est-à-dire que je procède à une catégorisation qui affecte les signes de l'interaction en faisant d'eux des signes iconiques. À ce moment de l'interaction, l'usage que Nabil fait de son ordinateur (associé à sa position dans l'espace, au sein du groupe d'élèves inscrits en lycée général) est perçu par moi comme un signe iconique du type social « bon élève ». Ce signe est perçu en tant que tel dans son contraste avec la non-possession d'un ordinateur, indexant en contexte le type social « élève fragile ». La perception d'un signe iconique est toujours déterminée par l'organisation des contrastes formels selon des modèles sémiotiques présumés. Dans l'exemple d'Irvine et Gal, une voix gutturale est un signe iconique indexant le type social du pirate et de sa bassesse morale, perçue dans son contraste avec une voix claire indexant le type social de l'honnête homme. L'usage de l'ordinateur et le positionnement de Nabil dans l'espace – il est dans le groupe qui sait lire – sont des signes perçus par moi comme indexant le « bon élève » dans leur contraste avec la non-possession d'un ordinateur et la non-maîtrise de l'écrit. Le fait que Nabil possède un ordinateur et qu'il sache lire et écrire pointe vers d'autres qualités qui viennent épaissir ma manière d'interpréter les signes émergents : Nabil est inscrit au lycée général, il pratique des disciplines scolaires souvent considérées comme difficiles (les sciences économiques et sociales ou la littérature, par exemple) ; il se trouve dans une situation personnelle relativement stable, car il est en France avec sa famille, dans un logement privé. Il est en situation régulière parce qu'il est italien. Tous ces paramètres jouent un rôle dans le travail interprétatif de *rhématisation* que j'opère au sujet de Nabil, et ce travail est perçu par les élèves MNA qui observent la scène.

### « Oui abruti tout est en ordre! »

L'attention d'au moins un des élèves MNA au sujet de ce qui se joue entre Nabil et moi est marquée par un élément matériel. On peut dire en effet, *a minima*, que ce moment

de l'interaction entraîne une réaction violente de la part d'Omerjo. Au tour 11, alors que je suis passée à autre chose et que je m'adresse à Gëssim, Omerjo se met à parler « dans sa barbe », mais tout de même suffisamment fort pour être entendu :

10	Nab	ah ouais
11	Ann	Gëssim tu prends [ton ordinateur/]
12	Ome	[sì pezzo di ] merda& oui abruti
13	Ann	<((à Prenvera)) [tu peux lui& ] (.)
14	Ome	[&è tutto a posto/] tout est en ordre
15	Ann	&montrer le lien/> <((à Gëssim)) elle va [te montrer& ]
16	Ome	[che coglione/] quel couillon  ((rires)) tutto be/ne\ c'est tout bon  ((rires de Moussa et d'Omerjo))
17	Ann	&les exercices>

Le « *sì* » renvoie au « ah ouais », ce qui fait que les énoncés des tours 10 à 12 forment un segment énonciatif où il est possible d'interpréter les positionnements des participants. Dans ce segment, Omerjo adopte un positionnement qui le rapproche de moi et qui met à distance Nabil. L'adresse déictique axiologiquement marquée « *pezzo di merda* » établit un premier décalage entre l'énonciateur et le destinataire. La dimension dialogique de l'énoncé « *è tutto a posto* » (tout est en ordre) joue un rôle dans la matérialisation de ce décalage. Il s'agit d'une reformulation de ce que je viens de dire, « tu vas en suivant », à laquelle est ajoutée une dimension sarcastique. Ce phénomène dialogique rapproche Omerjo de moi. La suite de l'énoncé relève également du sarcasme : il s'agit encore d'une adresse déictique négative « *che coglione* » (quel couillon), qui marque à nouveau un décalage net entre les deux garçons. Ce décalage renforce l'axe de différenciation projeté au début de l'interaction, lorsque j'opère une première fois un processus de *rhématisation* qui fait endosser à Nabil le rôle du « bon élève » qui ne fait pas l'effort de comprendre une chose simple. L'énoncé d'Omerjo poursuit ce processus, mais la rhématisation qui en découle est beaucoup moins bienveillante.

Pourtant, ce rôle social que les participants font endosser à Nabil n'est pas la seule interprétation possible. L'hypothèse la plus vraisemblable n'est pas que Nabil ne com-

prend pas par où commencer, mais qu'il joue en réalité à me poser une question évidente (à laquelle il a la réponse) de manière ambivalente, et ce, pour retarder le début du travail. D'un côté, il pose une question relativement légitime en demandant des précisions sur une consigne. De l'autre côté, il performe l'élève qui retarde sciemment le cours, ce qui, dans une certaine mesure, lui fait endosser le rôle social du « perturbateur »<sup>33</sup>. Cette nouvelle interprétation amène à procéder à l'analyse en envisageant un autre *site de travail idéologique*, c'est-à-dire à procéder à une autre interprétation des processus sémiotiques en jeu, ce qui implique que le regard de la chercheuse se dissocie de celui de l'enseignante engagée dans le cadre de participation.

L'allongement vocalique de la voyelle finale du « ah ouais » au tour 10 laisse planer un doute sur l'hypothétique ironie de cet énoncé. Nabil est peut-être en train de retarder le déroulement de l'exercice que je lui propose pour montrer aux autres que, même s'il est dans le groupe des « bons élèves », il est capable de se moquer des enseignants en leur posant des questions idiotes et en obtenant de leur part des réponses tout aussi idiotes. De son point de vue, on peut supposer qu'il tente de se rapprocher du groupe d'élèves MNA, mais de manière très policée. Cette autre interprétation – une attitude de « mauvais élève » qui se joue sciemment des enseignants – échappe totalement à mon regard sur le moment. Elle semble également échapper à celui des élèves MNA et notamment à Omerjo qui se focalise tout comme moi uniquement sur le contraste entre le « bon élève » qu'est censé être Nabil et sa question « stupide ». Par sa remarque, Omerjo évalue Nabil en gommant le fait qu'il pourrait être en train de chahuter la professeure.

Pour Irvine et Gal, conjointement à la rhématisation, se produisent toujours un gommage ou un *effacement* des qualia qui ne correspondent pas aux modèles sémiotiques dominants (des qualia non marqués). L'*effacement* est un processus qui simplifie le travail idéologique (c'est-à-dire le principe d'information du monde social) constitutif des processus de rhématisation<sup>34</sup>. Les signes ne correspondant pas au schéma idéologique des interprétations opérées deviennent gênants parce qu'ils empêchent de donner une cohérence à cette information. Ils sont alors ignorés ou transformés, parfois sans même être remarqués. Au moment où l'interaction analysée se déroule, les participants ont déjà passé beaucoup de temps ensemble au sein du dispositif. Ils ont eu l'occasion de développer des relations interpersonnelles qui orientent largement la dynamique des interactions. Dans l'échange étudié ici, Omerjo connaît suffisamment Nabil pour que sa manière de contextualiser le texte soit nourrie par cette relation. Nabil est certes dans le groupe classe, mais il n'est pas un MNA, ce qui fait probablement une différence fondamentale aux yeux d'Omerjo, dans la mesure où son parcours migratoire est très différent des leurs : il n'est pas en situation irrégulière, il ne vit pas dans un foyer, puisqu'il est

venu en France avec sa famille. En Italie, il a suivi une scolarité assez proche de celle qu'il mène en France (ce qui n'est pas le cas des MNA) et, à présent, il est inscrit en lycée général. En outre, la posture d'élève modèle, souvent adoptée par Nabil depuis le début de l'année, l'agace. Notons enfin que la nationalité italienne de Nabil a parfois généré des tensions dans ses échanges avec Omerjo, ce dernier étant Albanais. L'immigration albanaise est la plus répandue en Italie (notamment en Italie du Sud, d'où vient Nabil) et les stéréotypes au sujet des Albanais y sont très répandus<sup>35</sup>. Nabil a déjà mentionné cette immigration lors de sa première discussion avec Omerjo<sup>36</sup>. Il n'est pas surprenant que ce dernier l'interpelle en retour, sur le mode de la raillerie, lorsqu'il croit percevoir en lui une faille. La relation interpersonnelle en train de se nouer au fil des événements de parole participe au processus d'effacement opéré ici.

### « Vaffanculo »

En revanche, ce qui semble plus surprenant, c'est que cette raillerie se fasse en italien. Au regard du tour 18, on peut voir que l'usage de ce répertoire a des effets sur les élèves du groupe de MNA et plus spécifiquement sur Moussa. Il répond à Omerjo – alors qu'il n'est pas le destinataire explicite – en reprenant mot pour mot la formule de ce dernier « *tutto bene [...] fanCUlo* » (c'est tout bon [...] va te faire foutre). *A minima*, on peut dire qu'il exprime ainsi sa connivence.

18	Mou	tutto bene c'est tout bon (Moussa et Omerjo se tapent dans les mains) fanCU/lo\ va te faire foutre
19	Ome	vaffancu/lo\ va te faire foutre

Au tour 19, Omerjo répète (sous une forme légèrement différente) le terme « *vaffanculo* » et les échanges deviennent une sorte de petite joute verbale qui prend de l'ampleur sonore dans la classe. Les tapements de mains et les rires montrent le plaisir éprouvé à utiliser ce répertoire triplement subversif. Il est subversif d'abord parce qu'il redouble l'interpellation de Nabil générée par les insultes. Aucun des élèves MNA n'est Italien et l'usage de ce répertoire ne va pas de soi dans le contexte. Ensuite, il est subversif parce qu'il est tout simplement marqué en contexte comme n'étant pas du français. D'autres



données ethnographiques me permettent de dire que le fait de ne pas parler français est fortement perçu par les élèves comme une pratique en marge du cours. Parler d'autres langues en classe est souvent sanctionné négativement par les élèves eux-mêmes. Enfin, il est subversif parce qu'en faisant appel à lui, les élèves MNA performant et prennent en charge des signes mis en texte (« *vaffanculo* » et « *pezzo di merda* ») qui appartiennent à un registre proscrit (parce que ce sont des insultes). Il est d'ailleurs remarqué lorsque j'énonce : « j'ai entendu des choses » (intervention qui fait beaucoup rire Nabil). Ce rire est différent de ceux d'Omerjo et de Moussa. Nabil rit parce que je sanctionne l'usage de ce registre. Il marque ainsi sa compréhension du registre familial et sa connivence avec ses camarades.

Cela dit, si les trois garçons parlent l'italien (à des degrés divers), la connivence que ce répertoire établit entre Omerjo et Moussa n'est pas du même ordre que celle qu'ils peuvent avoir avec Nabil. Elle est déterminée par leur parcours migratoire et son usage en classe est en réalité un positionnement qui dépasse largement les enjeux liés à leur scolarité. Comme de nombreux MNA, les deux garçons sont passés par l'Italie avant d'arriver en France<sup>37</sup>. Les travaux de Cécile Canut portant sur les récits migratoires mettent en évidence le contraste entre les stéréotypes au sujet des migrants véhiculés par les processus médiatiques de nomination (« clandestins », « migrants », « illégaux ») et la manière dont les personnes qui font l'expérience de la migration se désignent elles-mêmes et se positionnent par rapport à cette expérience<sup>38</sup>. Les récits de vie de ces personnes convergent du point de vue de leurs formes langagières. Celles et ceux qui s'engagent dans ce parcours ont souvent en commun une expérience intime où la chance, le destin et l'aventure jouent un rôle important. Or les médias peinent à rendre cette expérience de manière sensible à leurs lecteurs. S'il n'est pas question pour Omerjo, Moussa et Aboubacar d'évoquer explicitement cette expérience intime d'« aventurier », on peut supposer que le répertoire de l'italien y fait écho. Le registre non scolaire qu'ils sont en mesure de partager dans l'espace scolaire où ils sont réunis est un modèle sémiotique qui pointe vers un contexte beaucoup plus large que celui de la classe. Ce registre pointe vers leur expérience d'« aventuriers ». La nomination « aventurier » permet d'insister sur la dimension initiatique qui émerge lorsque les personnes ayant expérimenté la migration se disent :

Entrer dans l'épaisseur des mots, des expressions, du sens donné par les aventuriers à leur expérience suppose de concevoir le langage non pas comme un outil transparent, mais comme une pratique sociale qui engage celui qui parle à agir dans l'espace et le temps<sup>[39]</sup>. Si parler est essentiel tout au long du voyage, les aventuriers ne parlent pas de tout. Et surtout, ils n'en parlent pas de n'importe quelle manière. L'intérêt consiste

à repérer les processus qui traversent l'ensemble des discours (qu'ils soient tenus à des proches ou à des étrangers, au départ, à l'arrivée ou au cours des trajectoires)<sup>40</sup>.

Les « aventuriers » ne parlent pas de tout et n'en parlent pas n'importe comment. Si Omerjo et Moussa semblent bien évoquer leur expérience migratoire en classe, ils ne le font pas de manière explicite. C'est leur positionnement énonciatif qui leur permet de mettre le groupe à distance pour le faire. Ils mettent surtout Nabil à distance parce que, contrairement à eux, celui-ci a appris l'italien normatif à l'école. La suite de l'interaction présente des éléments qui permettent d'étayer cette hypothèse. Au tour 25, Moussa s'adresse à Omerjo en italien pour lui dire qu'Aboubacar parle lui aussi bien italien parce qu'il a passé cinq mois en Italie. Moussa n'est pas seulement en train de dire qu'Aboubacar parle bien italien ; il dit aussi autre chose par cette assertion. Tous les interactants présents en classe savent qu'il n'était ni en vacances ni en séjour linguistique lorsqu'il était là-bas. De manière sous-entendue, Moussa dit plutôt à Omerjo qu'Aboubacar est un des leurs parce que lui aussi a vécu l'« aventure » et qu'il peut faire partie du jeu qui consiste à chahuter un camarade tout en faisant allusion à cette aventure. Il renforce ainsi la cohésion de leur groupe.

24	Ann	parle
25	Mou	cinque mesi in Italia <i>cing mois en Italie</i>
26	Nab	<((interpelle Moussa en répétant ce qu'il vient de dire)) parla italiano (.) be/ne\> <i>il parle italien bien</i>

Moussa et Omerjo se retrouvent d'abord autour de leur opposition à Nabil, qui n'appartient pas au même groupe social qu'eux, mais ils se retrouvent aussi autour du registre italien qu'ils mobilisent. Ce répertoire linguistique devient en contexte un point d'accroche et un repère qui leur conviennent dans le lieu spécifique qu'est l'UPE2A parce qu'il leur permet d'avoir le sentiment d'appartenir à un groupe en leur faisant revivre l'expérience commune qu'ils ont de l'Italie. Moussa inclut Aboubacar dans la catégorie des « aventuriers » par l'adresse déictique « lui » dans le segment « *lui parla italiano bene* ». Contrairement à celle de Nabil, l'expérience qu'ont les trois autres garçons de l'Italie n'est pas scolaire. Elle est liée à leur arrivée dans l'Union européenne, c'est-à-dire à leur traversée de la Méditerranée, à leur éventuel passage dans le camp de Lampedusa ou dans d'autres centres d'accueil, à des conditions de vie difficiles une fois entrés sur le territoire<sup>41</sup>. Leur expérience est aussi marquée par leur passage de la frontière fran-

co-italienne, souvent extrêmement périlleux, surtout lorsqu'il s'effectue par les Alpes<sup>42</sup>. Certaines données de mon ethnographie font état de récits relatant tous ces aspects de leur parcours<sup>43</sup>. Performer un registre non scolaire de l'italien pour interpeler les autres élèves et pour s'interpeler entre eux peut être considéré par les élèves MNA comme une manière indirecte de se dire qu'ils ont vécu tout cela. Cette pratique est récurrente chez eux – et pas seulement à l'intérieur de la classe<sup>44</sup>. Le processus de *contextualisation* charge le texte de valeurs sociales qui positionnent le groupe des élèves MNA sur un côté de l'axe qui leur permet de se démarquer du type social « bon élève ».

### « Tu parles italien? »

Au tour 28, Nabil, jusque-là resté en retrait, fait irruption dans la conversation en interpellant à son tour Moussa, ce qui montre qu'il a bien entendu les échanges entre les trois garçons et qu'il est devenu le spectateur de la scène. Il le fait non pas en français, mais en italien.

28	Nab	<((à Moussa)) tu parli italiano/> <i>toi tu parles italien</i>
29	Mou	OUI// bene <i>bien</i>
30	Nab	<((à Aboubacar)) parli italiano/> <i>tu parles italien</i>
31	Abo	hum/(.) BE/NE\ (. ) poco <i>hum BIEN peu</i>
32	Mou	un PO/CO\ tu vois/ ((rires de tous les élèves)) <i>un PEU</i>  ((sur la bande-son qu'Annabelle lance on entend un chat qui miaule))  MIAOU: (.), mais pourquoi le chat dit miaou\

Un peu plus tôt, Moussa avait répété le « *tutto bene* » d'Omerjo pour créer de la connivence. Nabil répète ce que dit Moussa, « *parla italiano (.) bene* », pour le mettre à distance. Du point de vue de l'entextualisation, le léger temps d'arrêt dans le syntagme « *parla italiano (.) bene* » marque de manière emphatique l'adjectif *italiano* qui précède

et l'adverbe *bene* qui suit. On peut faire l'hypothèse que Nabil met en valeur sa propre prononciation de natif pour la différencier de celle de Moussa. Il prononce le même énoncé que lui, mais ne le prononce pas comme lui. La phonétique joue un rôle essentiel dans le processus de contextualisation du message : Nabil reconnaît implicitement la prononciation de Moussa comme celle d'un Ivoirien, alors que la sienne est celle de quelqu'un qui a grandi en Italie. Dans ce segment, Nabil est celui qui est en mesure de corriger. Il endosse le rôle social de l'enseignante, elle aussi native et dont la fonction est de corriger. Ainsi, le rapport au sein du groupe « enseignante/élèves » est-il rejoué par lui au sein du sous-groupe « élève », et ce, dans un processus de *récurtivité fractale*<sup>45</sup>.

Le processus récursif de reproduction et d'itération des relations contrastives sur différents plans est indissociable des processus de rhématisation et d'effacement. Les trois processus ne sont pas distincts : la récurtivité des rapports contrastifs est ce qui permet le changement des axes de différenciation sous la pression historique. Les phénomènes récursifs ont lieu lorsque des comparaisons de qualia de diverses natures (une prononciation et une syntaxe normative par exemple) sont soumises à une relation analogique du point de vue du schème sémiotique (une position de sachant), dans l'actualisation d'une petite version enchâssée dans une plus grande version d'elles-mêmes sur un axe de différenciation. À travers les processus de récurtivité fractale, une même pratique – ou une même personne – peut être située plus ou moins clairement d'un côté ou de l'autre de l'axe, selon le point de vue particulier d'où les qualia sont interprétés et évalués, produits ou reproduits, autrement dit, chaque fois qu'ils sont rejoués sur différents plans.

Ainsi, le début de l'interaction étudiée présente des formes sémiotiques qui permettent d'établir un rapport de différenciation entre les élèves et moi-même : la disposition des corps dans l'espace avec des élèves assis et statiques et moi qui suis debout et mobile, des tours de parole qui repassent systématiquement par ma parole, un volume sonore plus fort lorsque je parle, etc. Ces formes sémiotiques sont associées par les interactants aux types sociaux du professeur et de l'élève. Au tour 28, ce rapport actualisé entre eux et moi se rejoue à l'échelle du groupe d'élèves. La différenciation idéologique « professeur/élèves » y est reproduite à l'échelle de l'interaction entre Nabil, Omerjo, Moussa et Aboubacar, Nabil endossant le rôle du professeur, Omerjo, Moussa et Aboubacar étant amenés par conséquent à endosser ceux des élèves. À ce moment de la chaîne énonciative, le rapport de différenciation rejoué par Nabil actualise un rapport de pouvoir entre lui et le groupe d'élèves MNA.

L'interaction pourrait avoir pris cette tournure parce qu'Omerjo a commencé à interpeler violemment Nabil qui, cherchant peut-être à montrer que lui aussi est capable de chahuter (gentiment) la professeure par une question « naïve », se fait pointer du

doigt. Il doit à présent préserver la face et, pour ce faire, il fait valoir sa légitimité de locuteur natif de l'italien. Lui non plus n'a pas besoin de formuler explicitement les choses. Au lieu de lancer au groupe d'élèves MNA « vous savez peut-être dire "vaffanculo", mais vous ne parlez pas vraiment italien », il le montre en mobilisant ostensiblement un registre italien standard. Il cherche à reprendre le contrôle en procédant à un test : « *tu parli italiano* ». Il interpelle deux des garçons, mais, contrairement à Omerjo, il n'enfreint aucune norme communicationnelle inhérente à l'école. Il n'est ni grossier ni véhément dans sa prise de parole. Il n'affronte pas l'autre groupe de manière frontale, mais il l'affronte tout de même.

Toutefois, au regard de la suite de l'interaction, le rapport élèves/enseignant joué par Nabil est négocié par Moussa. Lorsque Nabil répète sa phrase au tour 28, ce dernier rit. Ce rire est déjà une réponse qui désamorçait les effets de l'interpellation. La première réponse donnée, par son hétérogénéité du point de vue des répertoires utilisés (« OUI *bene* »), poursuit le désamorçage. Aboubacar, quant à lui, hésite avant de répondre. Contrairement à Moussa, il marque un temps d'arrêt avant de répondre « *hum/(.) BE/NE\ (.) poco* ». Globalement moins sûr de lui, il est moins à l'aise avec ce que Nabil est en train de rejouer entre eux. Moussa étant celui qui, des trois garçons, est le plus à l'aise avec le français (et même le plus à l'aise parmi tous les élèves présents), le soutient en répétant sa réponse avec beaucoup plus d'aplomb et en forçant encore un peu plus le trait du point de vue de l'hétérogénéité des répertoires (« *un PO/CO\ tu vois/* »).

32	Mou	un PO/CO\ tu vois/ ((rires de tous les élèves)) <i>un PEU</i>  ((sur la bande-son qu'Annabelle lance on entend un chat qui miaule))  MIAOU: (.), mais pourquoi le chat dit miaou\
33	Ann	mais le chat dit miaou parce que l'oiseau fait cui-cui/ ((rires de Moussa))

L'imitation bruyante du chat et la fausse question qui suit, au tour 32, relèvent d'un franc-parler qui rompt avec les normes interactionnelles de la classe. Contrairement à la question de Nabil, cette question est immédiatement perçue par moi comme une saillie, ce qui m'incite à m'aligner sur ce registre : « mais le chat dit miaou parce que l'oiseau fait cui-cui/ ». On pourrait voir dans cette drôle de question un écho à la question « j'ai pas compris [...] euh un deux trois [...] » que Nabil m'a posée et qui a été perçue comme

idiote par Omerjo. Moussa pose également une question qui pourrait passer pour idiote, mais qui est perçue au second degré par l'ensemble des participants, moi y compris. Ma réponse marque de la connivence, car elle est alignée du point de vue du registre de l'ironie. Contrairement à Nabil, Moussa endosse avec succès le rôle social d'un certain type d'élève capable de jouer avec l'enseignante, ce que Nabil n'a pas réussi à faire.

## Conclusion

Le petit chahut opéré par Omerjo et Moussa aurait pu passer relativement inaperçu si je ne l'avais interprété que de mon point de vue d'enseignante. J'en serais restée à me dire qu'il s'agissait pour eux de se divertir à peu de frais sur le compte d'un autre. L'interprétation spontanée que j'aurais pu faire est à l'image de celles que font fréquemment les enseignants au sujet des plaisanteries des élèves qu'ils qualifient souvent négativement de « gamineries » lors des réunions pédagogiques ou dans les bulletins scolaires. C'est d'ailleurs bien compréhensible quand ces dernières les empêchent d'effectuer correctement leur travail. Mais qu'y a-t-il de plus à comprendre dans ces petits chahuts? Que font les élèves socialement en performant ces « gamineries »? Dans le cas présent, la plaisanterie opérée par Omerjo et Moussa est le maillon d'un ensemble bien plus vaste qui doit être pris en compte pour lui donner un sens.

Cette plaisanterie collective est une réaction à l'injonction sociale qui pèse sur les MNA plus que sur les autres élèves du groupe. La classe, en tant qu'ensemble de pratiques ritualisées, est un lieu qui matérialise des contraintes. Pour eux, elles sont en partie corrélées à une injonction d'intégration d'autant plus violente qu'ils sont seuls pour y faire face et s'y plier. Lorsqu'ils sont inscrits dans un établissement, les instances qui les prennent en charge exercent un contrôle accru sur leur scolarité. S'ils vont à l'école pour apprendre un métier, ils y vont aussi pour montrer aux autorités qu'ils sont capables de s'« intégrer » dans le court laps de temps qui les sépare du moment où la préfecture statuera sur leur régularisation. En outre, l'école étant souvent pour eux un environnement totalement nouveau, ils doivent intégrer des normes qu'ils découvrent tout juste et qui contrastent avec celles qu'ils ont connues jusque-là. Au sein de la classe, leur renégociation des rapports de pouvoir se fait par des mises à distance ou des rapprochements induits par leurs pratiques sociosémiotiques. L'analyse de l'interaction a permis de montrer un phénomène de ce type. La salle d'UPE2A, en tant qu'interstice ambivalent du dispositif scolaire, a été appréhendée ici non pas comme un espace vide et délimité, mais comme un *site de travail idéologique*, c'est-à-dire un champ de vision matérialisé par l'activité sémiotique des participants : en s'adonnant à

la moquerie, Omerjo et Moussa cherchent à s'affranchir de la catégorie « bon élève ». Paradoxalement, ils montrent aussi qu'ils reconnaissent cette catégorie en la faisant endosser à l'un de leurs camarades. Mais ils ne font pas que cela : grâce au registre qu'ils utilisent pour se moquer d'un autre, ils se disent et se reconnaissent entre eux en endossant implicitement un autre rôle social que celui de l'élève, le rôle social subversif de l'« aventurier ». Cela leur permet de mettre à distance temporairement l'assujettissement auquel l'école les soumet.

## Bibliographie

- [Sans auteur], « Italy: urgent calls for the eu to provide safe and legal routes for migrants after a week of deadly shipwrecks », *Save the Children*, 9 août 2023. URL : <https://www.savethechildren.net/news/italy-urgent-calls-eu-provide-safe-and-legal-routes-migrants-after-week-deadly-shipwrecks-save>.
- [Sans auteur], « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », circulaire no 2012-141, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 2 octobre 2012. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.
- [Sans auteur], « Plus de 10 000 mineurs non accompagnés arrivés en Italie par la mer en 2021 », *Info migrants*, 6 mai 2022. URL : <https://www.infomigrants.net/fr/post/40304/plus-de-10-000-mineurs-non-accompagnes-arrivees-en-italie-par-la-mer-en-2021>.
- AGHA, Asif, *Language and Social relationship*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 2006.
- ARMAGNAGUE, Maïtena, Alexandra CLAVÉ-MERCIER, Marion LIÈVRE & Anne-Claudine OLLER, « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, no 18, 2019, p. 147-172. DOI : 10.4000/cres.4104.
- BEAUGRAND, Céline, Marianne BOUZIANE, Caroline BURY, Marine DELPORTE, Virginie GEORGE, Emmanuel HAUCHARD, Bertrand LECOQ, Jennifer LOVATO, Nathalie SANDRU, Julien THOMAS & Stéphanie TORIS, « Principes pédagogiques de base pour l'enseignement-apprentissage du fls-flsco en dispositif spécifique », dans M.-C. Missir (dir.), *Guide pour la scolarisation des EANA*, Réseau Canopé, 2021. URL : <https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/inclure/i5-principes-pedagogiques-de-base-pour-lenseignement-apprentissage-du-fls-flsco-en-dispositif-specifique.html>.

- BORNET, Yann, « Guider ceux qui arrivent », *Vacarme*, no 83, 2018, p. 43-48. DOI : 10.3917/vaca.083.0043.
- BOURDIEU, Pierre, « Le champ littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 89, 1991, p. 3-46. DOI : 10.3406/arss.1991.2986.
- BOURDIEU, Pierre & Jean-Michel PASSERON, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1991.
- BOURGI Hussein, Laurent BURGOA, Xavier IACOVELLI & Henri LEROY, « Mineurs non accompagnés, jeunes en errance : 40 propositions pour une politique nationale », rapport d'information no 854 (2020-2021), déposé au Sénat le 29 septembre 2021. Disponible sur *Sénat.fr*. URL : <https://www.senat.fr/rap/r20-854/r20-854.html>.
- CANUT, Cécile, « "Tu ne pleures pas, tu suis Dieu..." Les aventuriers et le spectre de la mort », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 33, no 2-3, 2017, p. 21-43. DOI : 10.4000/remi.8720.
- CANUT, Cécile & Patricia VON MÜNCHOW, *Le langage en sciences humaines et sociales*, Limoges, Lambert-Lucas, 2015.
- CASSAGNES BREIDENBACH, Marie, « L'accompagnement socio-éducatif des mineurs non accompagnés. Étude des conflits entre représentations sociales et représentations professionnelles », *Empan*, no 120, 2020, p. 168-175. DOI : 10.3917/empa.120.0168.
- CLERC, Pascal, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, no 94, 2020. DOI : 10.4000/geocarrefour.14426.
- DE CERTEAU, Michel, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1990.
- FENOGLIO, Prisca, « Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales », *Dossier de veille de l'IFÉ*, no 139, 2021, p. 1-22. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/139-octobre-2021.pdf>.
- FIGUEIREDO, Cristina, « Enjeux de la maîtrise de la langue française et de la parole chez les jeunes mineurs non accompagnés », dans L. Le Ferrec & M. Véniard (dir.), *Langage et migration : perspectives plurielles*, Limoges, Lambert-Lucas, 2021, p. 163-178.
- FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- GAL, Susan & Judith T. IRVINE, *Signs of Difference. Language and Ideology in Social Life*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 2019.
- GOFFMAN, Erving, *Forms of Talk*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1981.
- Groupe ICOR, « Convention ICOR », janvier 2023. URL : <https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2013/12/transcriptions-icor-pdf.pdf>.
- JAKOBSON, Roman, *Les fondations du langage. Essais de linguistique générale I*, trad. de l'anglais par N. Ruwet, Paris, Minuit, coll. « Reprise », 2003 [1963].



- LATIMIER, Erell, « *On serait habitués on le ferait comme tout le monde* ». *Les dimensions sociolinguistiques de l'ambivalence des dispositifs scolaires destinés aux jeunes voyageurs*, thèse de doctorat, Université de Paris, 2020.
- LEMAIRE, Éva, « La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage », *Journal du droit des jeunes*, no 328, 2013, p. 28-33. DOI : 10.3917/jdj.328.0028.
- LE FERREC, Laurence, « Le français de scolarisation au carrefour du français et des disciplines », *Le français aujourd'hui*, no 176, 2012, p. 37-47. DOI : 10.3917/lfa.176.0037.
- MARTUCCELLI, Danilo, « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, vol. 45, 2004, p. 469-497. DOI : 10.3917/rfs.453.0469.
- RESTA, Patrizia, « Albanais et Italiens 25 ans après le débarquement de 1991 », trad. de l'italien par L. Marin, *Migration et Société*, no 158, 2015, p. 109-124. DOI : 10.3917/migra.158.0109.
- SILVERSTEIN, Michael, *Language in Culture, Lectures on the Social Semiotics of Language*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 2023.
- VADOT, Maude, « Quand les formateurs et formatrices linguistiques parlent d'"intégration" : production de sens et investissement sémantique », dans L. Le Ferrec & M. Vénard (dir.), *Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 201-220.

## Notes

- 1 Voir : « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », circulaire no 2012-141, *Le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 2 octobre 2012. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>. Voir aussi : C. BEAUGRAND *et al.*, « Principes pédagogiques de base pour l'enseignement-apprentissage du fls-flsco en dispositif spécifique », dans M.-C. Missir (dir.), *Guide pour la scolarisation des EANA*, Réseau Canopé, 2021. URL : <https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/inclure/15-principes-pedagogiques-de-base-pour-lenseignement-apprentissage-du-fls-flsco-en-dispositif-specifique.html>.
- 2 C. FIGUIERIDO, « Enjeux de la maîtrise de la langue française et de la parole chez les jeunes mineurs non accompagnés », dans L. Le Ferrec & M. Vénard (dir.), *Langage et migration : perspectives plurielles*, Limoges, Lambert-Lucas, 2021, p. 163-178.
- 3 D. MARTUCCELLI, « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, vol. 45, 2004, p. 469-497.
- 4 E. LATIMIER, « On serait habitués on le ferait comme tout le monde ». *Les dimensions sociolinguistiques de l'ambivalence des dispositifs scolaires destinés aux jeunes voyageurs*, thèse de doctorat, Université de Paris, 2020, p. 136.
- 5 S. GAL & J. IRVINE, *Signs of Difference. Language and Ideology in Social Life*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 2019.
- 6 M. FOUCAULT, *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- 7 P. CLERC, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, no 94, 2020, § 29.
- 8 *Idem.*
- 9 S. GAL & J. T. IRVINE, *Signs of Difference, op. cit.*, p. 167 (trad. libre).
- 10 *Ibid.*, p. 168 (trad. libre).
- 11 « La perspective est le point de vue ou la ligne de mire que les personnes biographiques peuvent adopter et faire valoir dans une situation donnée. Les perspectives sont typées et peuvent changer au fil du temps et des situations. Une personne n'est pas obligée d'adopter la même à tout moment ; les gens construisent et déploient leurs propres versions à l'aide des matériaux socialement disponibles. », *Ibid.*, p. 17 (trad. libre).
- 12 Agha appelle *registres* les ensembles sémiotiques dont les valeurs indexicales ont été suffisamment sédimentées pour pointer vers des types sociaux spécifiques. Un registre est « un modèle réflexif de comportement qui évalue un répertoire sémiotique (ou un ensemble de répertoires) comme étant approprié à des types spécifiques de conduite (comme la conduite d'une pratique sociale donnée), à des catégories de personnes dont c'est la conduite et, par conséquent, à des rôles performables (personæ, identités) et à des relations entre eux ». A. AGHA, *Language and Social relationship*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 2006, p. 147 (trad. libre).
- 13 « What is most interesting to us is the way regimes of value operate in everyday life, penetrating ordinary practices and actions. Since our approach is fundamentally semiotic, it concerns the most intimate, experience-near apprehensions of signs as well as their widely proliferating connections. » *Ibid.*, p. 14 (trad. libre).
- 14 « Ideology, for us, is not like a miasma that hovers over a community, or like a rock that hits someone on the head. » *Ibid.*, p. 14 (trad. libre).
- 15 « Ce que nous attendons d'un concept d'idéologie – ce que nous voulons conserver de l'abondante littérature qui lui est consacrée tout en écartant la nécessité de l'assimiler à la fausse conscience –, c'est le lien avec le pouvoir, la politique, l'intérêt et l'action sociale. Nous voulons aussi, et peut-être surtout, conserver le sens de la différence, de la position et de la perspective. Parler d'une "idéolo-

- gie" implique toujours qu'il en existe une autre, que quelqu'un d'autre, positionné différemment, pourrait défendre. » *Ibid.*, p. 13 (trad. libre).
- 16 L. LE FERREC, « Le français de scolarisation au carrefour du français et des disciplines », *Le français aujourd'hui*, no 176, 2012, p. 37-47.
- 17 P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.
- 18 M. DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1990.
- 19 *Ibid.*, p. 63.
- 20 Extrait d'un rapport d'entretien préfectoral dans le cadre d'une demande de titre de séjour faite par un MNA scolarisé dans un établissement de l'académie où je mène mon ethnographie. En enquêtant auprès des travailleurs sociaux et des associations militantes qui aident dans les démarches de régularisation, j'ai pu recueillir d'autres documents de ce type, ce qui me permet d'étayer l'idée que la scolarité des MNA est souvent invoquée pour justifier les décisions préfectorales.
- 21 É. LEMAIRE, « La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage », *Journal du droit des jeunes*, no 328, 2013, p. 30-31.
- 22 M. VADOT, « Quand les formateurs et formatrices linguistiques parlent d'"intégration" : production de sens et investissement sémantique », dans L. Le Ferrec & M. Vénard (dir.), *Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires*, Limoges, Lambert-Lucas, 2019, p. 202.
- 23 M. CASSAGNES BRAIDENBACH, « L'accompagnement socio-éducatif des mineurs non accompagnés. Étude des conflits entre représentations sociales et représentations professionnelles », *Empan*, no 120, 2020, p. 172.
- 24 L. LE FERREC, « Le français de scolarisation au carrefour du français et des disciplines », *loc. cit.*
- 25 M. ARMAGNAGUE, « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, no 18, 2019, p. 147-172.
- 26 Cet état de fait n'est pas une règle administrative. Il est plutôt dû à la réalité empirique des parcours scolaires antérieurs souvent chaotiques des MNA et à la conscience que les acteurs sociaux chargés de travailler sur leur orientation ont l'urgence de leur trouver une formation qui leur permettra de s'insérer rapidement dans le marché professionnel. La scolarisation des MNA n'est pas systématique dans toutes les académies. Il existe de grandes disparités dans leur prise en charge selon les régions. Voir H. BOURGI *et al.*, « Mineurs non accompagnés, jeunes en errance : 40 propositions pour une politique nationale », rapport d'information no 854 (2020-2021), déposé au Sénat le 29 septembre 2021. Disponible sur *Sénat.fr*. URL : <https://www.senat.fr/rap/r20-854/r20-854.html>.
- 27 L'envoi d'une OQTF par la préfecture ne signifie pas une expulsion systématique. Des démarches de recours suspensives sont souvent entamées par les associations de défense des migrants. Les jeunes majeurs peuvent aussi être soumis à des assignations à résidence ou à des obligations de pointage au commissariat. Si cela les empêche de travailler en entreprise, cela ne les empêche pas de venir à l'école pour autant. Ils peuvent donc être soumis à des OQTF tout en étant présents en classe.
- 28 J'utilise pour cette transcription les normes conçues par le groupe ICOR de l'UMR 5191 ICAR rattaché au CNRS, à l'Université de Lyon 2 et à l'ENS de Lyon. Ci-dessous se trouve la signification des signes utilisés pour la transcription : Par participant identifié ; ( ( ) ) action décrite ; 1 notation des tours de parole ; = enchaînement immédiat ; [ ] chevauchement ; : allongement ; xxx segment inaudible ; (.) micro pause ; (o.6). pause chronométrée ; / montée intonative ; \ chute intonative ; MAJ saillance perceptuelle; les esperluettes (&) indiquent qu'un énoncé continu à l'oral a été scindé dans la transcription et continue sans interruption au tour suivant. Voir : Groupe ICOR, « Convention ICOR », janvier 2023. URL : <https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2013/12/transcriptions-icor-pdf.pdf>.

- 29 P. FENOGLIO, « Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales », *Dossier de veille de l'IFÉ*, no 139, 2021, p. 1-22.
- 30 S. GAL & J. T. IRVINE, *Signs of Difference*, *op. cit.*, p. 118 (trad. libre).
- 31 *Ibid.*, p. 19.
- 32 Le parallélisme est une succession de constructions syntaxiques identiques ou semblables. Selon le modèle de Jakobson, il correspond à la fonction poétique du langage. L'anthropologue linguistique Michael Silverstein, élève de Jakobson, accorde une place importante à cette fonction dans l'analyse des interactions, car la textualité (le caractère socialement interprétable de ces dernières) émerge certes de la fonction référentielle, mais elle émerge aussi selon lui de la fonction poétique, par des phénomènes de répétitions, de parallélismes ou d'analogies. C'est pourquoi il est important d'être attentif à ces derniers lorsqu'il s'agit d'étudier les enjeux sociaux d'un phénomène communicatif. Voir : R. JAKOBSON, *Les fondations du langage. Essais de linguistique générale 1*, Paris, Minuit, coll. « Reprise », 2003 [1963] ; M. SILVERSTEIN, *Language in Culture. Lectures on the Social Semiotics of Language*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 2023, p. 11.
- 33 Nabil est un élève qui passe pour sérieux et même savant au sein du groupe d'UPE2A, mais, par ailleurs, il a la réputation de chahuter un peu ses enseignants de classe ordinaire. Son côté « élève perturbateur » est atténué lorsqu'il se trouve avec les élèves MNA, car le contraste avec eux, qui ne savent pas bien ni lire ni écrire, lui fait souvent endosser le rôle social du bon élève. Il reste néanmoins attentif à ne jamais trop s'enfermer dans ce rôle.
- 34 S. GAL & J. T. IRVINE, *Signs of Difference*, *op. cit.*, p. 21.
- 35 P. RESTA, « Albanais et Italiens 25 ans après le débarquement de 1991 », trad. de l'italien par L. Marin, *Migration et Société*, no 158, 2015, p. 109-124.
- 36 Quelques semaines auparavant, Nabil a fait preuve d'un certain dédain vis-à-vis d'Omerjo en lui disant qu'il y avait trop d'Albanais en Italie, alors que ce dernier cherchait à faire connaissance avec lui. Cette remarque avait mis un terme à la discussion et ils avaient tous deux repris le cours de leurs activités.
- 37 Voir « Plus de 10 000 mineurs non accompagnés arrivés en Italie par la mer en 2021 », *Info migrants*, 6 mai 2022. URL : <https://www.infomigrants.net/fr/post/40304/plus-de-10-000-mineurs-non-accompagnes-arrivees-en-italie-par-la-mer-en-2021>.
- 38 C. CANUT, « "Tu ne pleures pas, tu suis Dieu..." Les aventuriers et le spectre de la mort », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 33, nos 2-3, 2017, p. 21-43.
- 39 C. CANUT & P. VON MÜNCHOW, *Le langage en sciences humaines et sociales*, Limoges, Lambert-Lucas, 2015.
- 40 C. CANUT, « "Tu ne pleures pas, tu suis Dieu..." », *loc. cit.*, p. 39.
- 41 Voir « Italy: urgent calls for the EU to provide safe and legal routes for migrants after a week of deadly shipwrecks », *Save the Children*, 9 août 2023. URL : <https://www.savethechildren.net/news/italy-urgent-calls-eu-provide-safe-and-legal-routes-migrants-after-week-deadly-shipwrecks-save>.
- 42 Y. BORGNET, « Guider ceux qui arrivent », *Vacarme*, no 83, 2018, p. 43-48.
- 43 Aboubacar m'a, par exemple, raconté comment il s'est retrouvé poursuivi par les garde-frontières italiens et comment il a cru mourir de froid en se perdant dans une forêt des Alpes.
- 44 Les entretiens que j'ai pu mener avec une éducatrice qui travaillait dans la structure d'accueil où sont allés les élèves MNA qui se trouvaient dans ma classe montrent que ce jeu de connivence et de subversion des normes interactionnelles qui s'appliquent également au foyer (on ne dit pas de gros mots) autour du terme « *vaffanculo* » est fréquent.
- 45 S. GAL & J. T. IRVINE, *Signs of Difference*, *op. cit.*, p. 43.

