



HAL
open science

**Actes du colloque : Sociologie et Sciences du Langage.
Quel dialogue, quelles interactions ?**

Aurélia Confais, Camille Couvry, Roxane Joannidès, Emilie Lebreton, Maulde
Urbain-Mathis

► **To cite this version:**

Aurélia Confais, Camille Couvry, Roxane Joannidès, Emilie Lebreton, Maulde Urbain-Mathis. Actes du colloque : Sociologie et Sciences du Langage. Quel dialogue, quelles interactions? . Sociologie et Sciences du Langage : quel dialogue, quelles interactions?, May 2014, Rouen, France. hal-01128856

HAL Id: hal-01128856

<https://hal.science/hal-01128856>

Submitted on 10 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

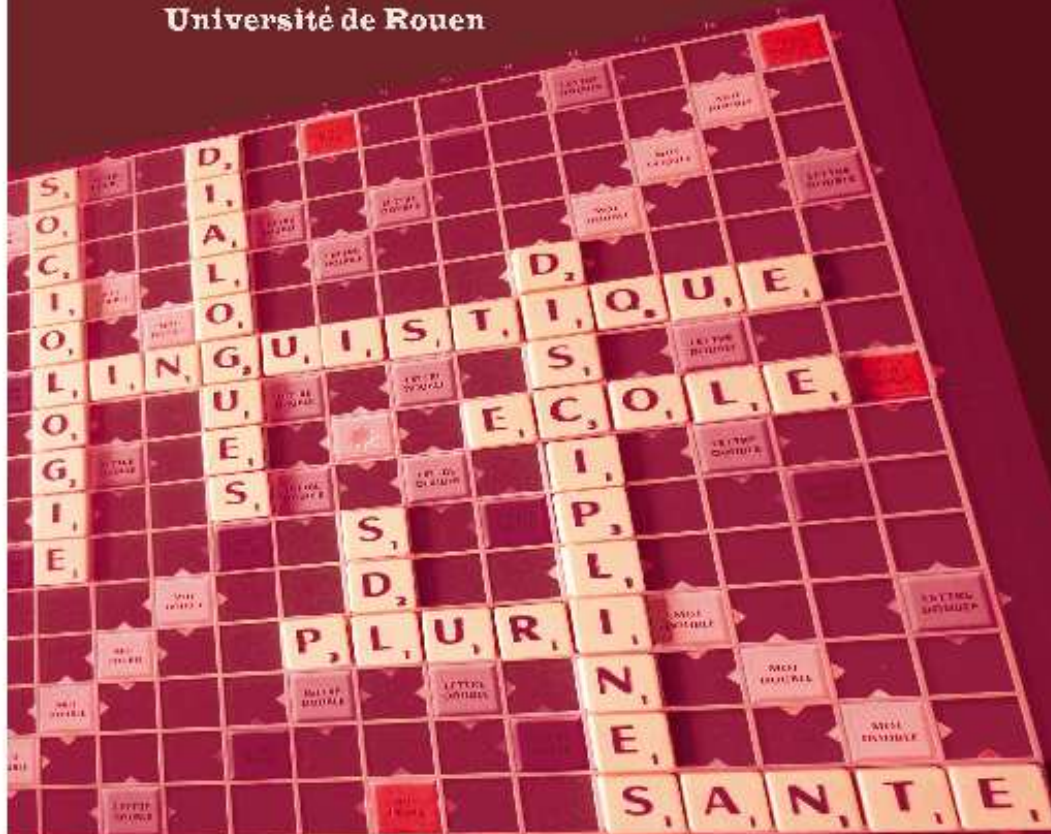
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque

Sociologie et Sciences du langage: Quel dialogue, quelles interactions?

21-22 Mai 2014

Maison de l'Université
Université de Rouen



Actes du colloque

Sociologie et Sciences du Langage

Quel dialogue, quelles interactions ?

**CONFAIS Aurélia, COUVRY Camille, JOANNIDES Roxane, LEBRETON Emilie,
URBAIN-MATHIS Maulde (coord.)**

Liste des communications par ateliers¹

¹ Les communications reproduites ici le sont avec l'autorisation de leurs auteurs et sous leur responsabilité unique.

Sommaire

1. Sociologie et Sciences du Langage : vers une réflexion théorique et épistémologique **p. 6**

Jean-Bastien Vayre : « De la performativité à la pertinence des mots et des choses. Retour sur les apports de la pragmatique linguistique en sociologie » p. 7

Mona Zegäï : « L’apport des sciences du langage à la sociologie : des outils pour mettre au jour les catégories indigènes et questionner ses objet / protocole de recherche » p. 21

Younes Johan Van Praet : « Enquêter sur les usages du français et de l’arabe dans l’enseignement islamique en France : quels outils méthodologiques et conceptuels ? » p. 35

2. Discours, idéologies et actions politiques : mises en mots du pouvoir politique **p. 48**

Frédéric Moulene : « La sociologie et la performativité politique. Difficultés, opportunités, illustrations » p. 49

Didier Ndoba Makaya : « De la systémativité des termes d’adresse dans le discours politique gabonais » p. 57

Sabrina Merle : « L’épistémologie de la continuité au service de la complexité de terrains scolaires » p. 71

3. Catégoriser l’autre : enjeux et modalités discursives **p. 83**

Hassiba Chaïbi : « Le codage significatif du terme “malade” dans le contexte algérien » p. 84

4. Langues : un apprentissage au pluriel **p. 95**

Christiane Morinet : « Pour sortir du cercle : entre linguistique et sociologie » p. 96

Büsra Hamurcu : « Gestualité et développement lexical chez des enfants bilingues franco-turcs de 3 à 5 ans » p. 105

5. Contribution conclusive

Isabelle Boudart : « Place, rôle et identité du traducteur » p. 121

Appel à communication

Le colloque « **Sociologie et Sciences du Langage : quel dialogue, quelles interactions ?** » se tiendra les 21 et 22 mai 2014 à Mont-Saint-Aignan. Il est organisé par les doctorants du laboratoire DySoLa (Dynamiques Sociales et Langagières).

Le laboratoire « Dynamiques Sociales et Langagières » (DySoLa) de l'Université de Rouen réunit deux disciplines issues des sciences humaines et sociales : la Sociologie (et l'Anthropologie) et les Sciences du Langage.

Portés par ce caractère innovant et la dynamique de recherche du laboratoire, les doctorants se proposent d'organiser deux journées de réflexion autour des relations qui peuvent s'envisager entre les deux disciplines. Quels sont les points de rencontre, aussi bien sur le plan des questionnements théoriques, que sur celui des analyses et des méthodes ?

L'objectif est double : il s'agit, d'une part, de comprendre la manière dont un chercheur mobilise une discipline qui n'est pas la sienne et, d'autre part, de faire se rencontrer des chercheurs de disciplines différentes sur une thématique commune.

Dans cette perspective, trois axes viendront structurer la réflexion de ce colloque.

Le premier objectif fera l'objet du premier axe.

- **Axe 1 : Valeur heuristique de l'interdisciplinarité entre la Sociologie et les Sciences du Langage**
Les approches à la croisée des Sciences du Langage et de la Sociologie se multiplient. Elles attestent d'un nouveau point d'ancrage à la production de connaissances qui vient questionner les frontières actuelles des disciplines tout en présentant une véritable valeur heuristique. Cet axe se veut donc ouvert aux communications portant sur des thématiques qui mobilisent les deux disciplines (à l'image des différents courants développés autour du langage relatifs aux recherches sur le travail, le genre, les migrations, etc.). Il s'agit de questionner la plus-value du langage pour la Sociologie et de la Sociologie pour les Sciences du Langage.

Le second objectif fera l'objet d'une réflexion déclinée en deux axes, l'axe 2 et l'axe 3, qui sont autant d'exemples de thématiques communes à confronter.

- **Axe 2 : École**
Présentation de travaux sur la thématique de l'école, en Sciences du Langage ou en Sociologie. Les travaux sur l'école, se sont imposés dans le paysage universitaire, au point de constituer aujourd'hui un véritable laboratoire d'observation pour les chercheurs. Sociologues et chercheurs en Sciences du Langage ayant alors investis le

milieu scolaire, comment chacun aborde-t-il la question ?

- **Axe 3 : Santé**

Présentation de travaux sur la thématique de la santé en Sciences du Langage ou en Sociologie. Cet objet de recherche pose un certain nombre de questions, telles que celle des interactions entre personnels de santé et patients, celle des représentations sociales de la maladie et du soin. De nouveau, comment les chercheurs des différentes disciplines envisagent-ils les questions du domaine de la santé ?

Ainsi, l'intérêt de ce colloque est à la fois de rendre compte de la porosité des frontières entre les disciplines (convergences et divergences) et d'enrichir la réflexion sur des thématiques précises, qui nous concernent dans le cadre de nos travaux.

Nous invitons tous les jeunes chercheurs (euses), (doctorant(e)s, post-doctorant(e)s, jeunes docteur(e)s) travaillant dans l'un ou l'autre de ces champs de recherche à soumettre leur proposition de communication.

Comité d'organisation

Rabah Benali, (Doctorant DySoLa)
Orphé Boutet, (Doctorant DySoLa)
Aurélia Confais, (Doctorante DySoLa)
Camille Couvry, (Doctorante DySoLa)
François Feliu, (Ingénieur d'Études
DySoLa)
Roxane Joannidès, (Doctorante DySoLa)
Gabrielle Komba, (Doctorante DySoLa)
Emilie Lebreton, (Doctorante DySoLa)
Yong Li, (Doctorant DySola)
Roger Nguema Obame (Docteur DySoLa)
Maulde Urbain-Mathis, (Doctorante
DySoLa)
Antoine Querrec, (Doctorant DySola)

Comité scientifique

Mehmet-Ali Akinsi (DySoLa, U-Rouen)
Sylvie Célérier (CEE, CPN, U-Evry-Val-
D'Essonne)
Patrice Cohen (DySoLa, U-Rouen)
Sophie Devineau (DySoLa, U-Rouen)
Marc Glady (U-Paris Dauphine)
Foued Laroussi (DySoLa, U-Rouen)
Yannick Le Henaff (DySoLa, U-Rouen)
François Leimdorfer (Printemps, U-
Versailles-St-Quentin)
Élise Lemercier (DySoLa, U-Rouen)
Thierry Pillon (DySoLa, U-Rouen)
Georges Vigarello (IIAC, EHESS)

Atelier 1

Sociologie et Sciences du langage : vers une réflexion théorique et épistémologique

De la performativité à la pertinence des mots et des choses : Retour sur les apports de la pragmatique linguistique en sociologie.

Jean-Sébastien VAYRE¹

Introduction

Le titre de cette communication fait référence au numéro publié par la revue de sociologie *Réseaux* et intitulé « Une tournant performatif ? Retour sur ce que « font » les mots et les choses » (Licoppe, 2010). Dans cette livraison, les contributeurs visent à répondre à la question suivante : « en quoi les approches linguistiques et philosophiques de la performativité permettent-elles d'éclairer les manières pour les artefacts de faire ou faire faire quelque chose, dans le cadre de situations et d'activités intelligibles ? » (*cf.* quatrième de couverture).

Précisons alors que ce « tournant performatif » n'est pas vraiment nouveau puisqu'il est institué par Michel Callon dans *The Laws of the Markets* (1998). C'est en effet à ce moment qu'est formalisée l'idée que les représentations du concepteur (*i.e.* : les théories des économistes) constituent des sortes de performatifs (Austin, 1962) qui, à travers les dispositifs techniques, viennent modifier l'organisation de la société (*i.e.* : le fonctionnement des marchés)².

Aujourd'hui, il est donc classique, en sociologie, de s'attacher à montrer comment le concepteur mobilise des représentations plus ou moins expertes de façon à développer des scénarii d'usages (*i.e.* : des scripts) qui sont autant de prescriptions (Akrich, 1987 ; 1989). Dans cette perspective, le concepteur est alors considéré comme une sorte de locuteur qui produit des performatifs qui ont pour finalité de faire agir l'utilisateur-interlocuteur (Denis, 2006).

Comme nous le verrons par la suite, si cette approche met clairement au jour l'activité du concepteur-locuteur dans les processus de performativité, elle tend cependant à laisser dans l'ombre celle de l'utilisateur-interlocuteur. Or, si l'on tient compte du développement de la pragmatique linguistique (Austin 1962 ; Searle, 1969 ; 1979 ; Grice, 1975 ; 1978 ; 1981 ; Sperber et Wilson, 1979 ; 1986), il apparaît qu'une phrase, pour être performative, doit avant tout être correctement interprétée.

C'est pourquoi nous proposons ici de revenir sur le développement de la pragmatique linguistique afin de montrer comment celle-ci peut permettre au sociologue de mieux comprendre les processus de performativité : quelles sont les évolutions contemporaines de la pragmatique linguistique ? Comment le sociologue peut-il les comprendre et se les approprier ? Et, surtout, comment peuvent-elles lui permettre de mieux saisir les processus de performativité ?

Pour répondre à ce questionnement, nous commençons par revenir sur les travaux de John L. Austin (1962) et sur la manière dont les sociologues les ont mobilisés (section 1). Ensuite, nous montrons que, du point de vue de la pragmatique linguistique, l'effet perlocutoire d'une illocution dépend de l'interprétation qu'en fait l'interlocuteur. Nous pointons alors le

¹ Doctorant en sociologie à l'université de Toulouse II – Le Mirail (CERTOP – UMR 5044).

² À chaque fois que nous parlons du concepteur, nous entendons autant désigner le concepteur réel (comme le fait, par exemple, Don A. Norman ; 1988) que l'assemblage d'humains et de non-humains dont les conceptions se font les déléguées (comme le fait, par exemple, Bruno Latour ; 2006a). De même, lorsque nous parlons de l'utilisateur, nous souhaitons autant nous référer à l'utilisateur réel (comme le fait, par exemple, Madeleine Akrich ; 1998) qu'à l'assemblage composite humain/non-humain qu'il constitue (comme le font, par exemple, Franck Cochoy et Cédric Calvignac ; 2013).

problème de la performativité et nous le formalisons de la façon suivante : comment l'interlocuteur fait-il pour interpréter un performatif ? Nous mobilisons les travaux de John R. Searle (1969 ; 1979) et de Paul H. Grice (1975 ; 1978 ; 1981) afin de dégager les deux grands types de réponse que propose la pragmatique linguistique (section 2). Finalement, nous soutenons que la théorie de la pertinence de Dan Sperber et Deirde Wilson (1986) constitue une solution au problème de la performativité. Nous dégagons les implications qui en découlent du point de vue des sciences sociales (section 3). Nous concluons en présentant une manière d'articuler les travaux de John L. Austin (1962) et ceux de Dan Sperber et Deirde Wilson (1986) de façon à exposer concrètement comment la théorie de la pertinence peut permettre de mieux comprendre les processus de performativité.

1. La performativité des mots et des choses

Dans un premier temps, nous souhaitons rappeler à quoi renvoie la notion de performativité en pragmatique linguistique et présenter la manière dont elle a été mobilisée par la discipline sociologique.

Pour ce faire, nous exposons comment John L. Austin (1962) en est venu à fonder la pragmatique linguistique (section 1.a). Nous définissons, de son point de vue, ce qu'est un performatif (section 1.b) et nous montrons comment la sociologie s'est appropriée cette notion (section 1.c).

a. La naissance de la pragmatique linguistique : l'illusion descriptive

Pour commencer, il est important de bien comprendre que John L. Austin (1962) développe sa théorie de la performativité en réaction aux travaux de la philosophie analytique anglo-saxonne des années cinquante (Frege, 1977 ; Russell, 1956 ; Whitehead, 1947). Rappelons que celle-ci étudie le langage à travers les modélisations artificielles qu'en font les logiciens. Or, John L. Austin (1962) souhaite focaliser son attention sur l'étude du langage ordinaire. À la différence de la philosophie anglo-saxonne, il s'intéresse donc moins à la syntaxe (*i.e.* : l'étude des relations entre les signes) et à la sémantique (*i.e.* : l'étude des relations entre les signes et les objets qu'ils désignent), qu'à la manière dont les humains font usage du langage (*i.e.* : la communication ; Morris, 1938). Il établit ainsi les bases de la pragmatique linguistique.

En d'autres termes, la pragmatique linguistique a été fondée en opposition au postulat de la philosophie analytique pour qui le langage décrit toujours la réalité et pour qui toutes les phrases (hormis les interrogatives, les impératives et les exclamatives) sont évaluables en termes de vérité ou de fausseté. John L. Austin (1962) soutient en effet que, dans le langage ordinaire, une grande quantité de phrases (qui ne sont ni des interrogatives, ni des impératives et ni des exclamatives) ne décrivent rien et ne sont ni vraies ni fausses. Ces phrases ont en fait pour fonction de modifier la réalité. Les philosophes anglo-saxons qui ne savent (ou ne veulent) pas repérer ces phrases sont alors victimes d'illusion descriptive.

b. Une opposition : les constatifs et les performatifs

Afin de bien comprendre ce phénomène d'illusion descriptive commençons par prendre connaissance des deux phrases suivantes.

a- La section 1.b de ce texte est intitulée « Une opposition : les descriptifs et les performatifs ».

b- Je vous conseille de lire attentivement la section 1.b de ce texte.

Quelle est la fonction de la phrase *a* ? La phrase *a* a pour fonction de décrire la réalité

puisqu'il est possible de l'évaluer en termes de vérité ou de fausseté. Ici, *a* est fausse. En ce sens, selon John L. Austin (1962), *a* est un constatif. Maintenant, concentrons-nous sur la phrase *b*. Quelle est sa fonction ? *A priori*, *b* ne décrit pas la réalité. À cet instant précis, nous sommes incapables de décrire votre activité de lecture. Aussi, si *b* ne décrit rien, c'est parce qu'à travers *b*, nous cherchons plutôt à attirer votre attention : la fonction de *b* n'est-elle pas de vous faire lire cette section avec attention ? *b* est un performatif (Austin, 1962).

Notons alors qu'en pragmatique linguistique, les performatifs servent à accomplir des actes institutionnels, c'est-à-dire, qui existent en référence à différentes conventions humaines. Par exemple, lorsque nous écrivons *b*, nous nous appuyons sur deux types de conventions :

- celle qui veut qu'une communication académique doit être lue attentivement ;
- celle qui veut que le lecteur d'une communication académique est intellectuellement discipliné.

Pour autant, le performatif *b* peut échouer. Il n'est pas certain que vous ne soyez pas déjà passé à la section 1.3 sans même avoir pris connaissance de ce qui est écrit ici. En outre, si *b* peut être évaluée en termes de félicité ou d'infélicité, elle ne peut pas l'être en termes de vérité ou de fausseté : à travers *b* nous ne constatons pas que vous soyez attentif ou non, seulement, nous vous le conseillons.

c. La notion de performativité en sociologie

En outre, si les travaux de John L. Austin (1962) ont un impact nuancé sur la pragmatique linguistique contemporaine, ils ont néanmoins une influence considérable sur la sociologie actuelle (Denis, 2006 ; Licoppe, 2010 ; Mäki, 2013). Avec le développement de la sociologie des sciences (Latour et Woolgar, 1979) et sous l'impulsion des travaux de Michel Callon (1998), un véritable programme performatif a en effet été progressivement institué. Comment expliquer cet enthousiasme des sociologues pour la théorie de la performativité ? Cet engouement peut être présenté en deux points.

Premièrement, si les sociologues s'intéressent aujourd'hui à la notion performativité, c'est d'abord parce qu'elle leur permet de dépasser une des oppositions les plus fondamentales entre sociologie et économie³. Explicitons. Selon Michel Callon (1998), les sociologues (Granovetter, 1973 ; White, 1981) ont tort de chercher à mettre au jour le caractère irréaliste des théories néoclassiques. Car, en référence à la pragmatique linguistique (Austin, 1962), ces dernières ne sont pas constatatives, elles ne décrivent pas la réalité. Elles sont performatives. Par conséquent, s'il est vain de chercher à les évaluer en termes de vérité ou de fausseté, il est particulièrement intéressant de travailler à identifier leur niveau de félicité ou d'infélicité.

Ainsi, Michel Callon (1998) reprend et prolonge les investigations de l'économie des conventions (Boltanski, 1979 ; Desrosières, 1993) afin de montrer comment les théories économiques (*i.e.* : *economy*) performant l'économie pratique (*i.e.* : *economics*). Selon lui, le travail du sociologue des marchés est alors de rendre compte de la manière dont les économistes s'y prennent pour instituer les situations qu'ils semblent observer. De ce fait, il pose les bases d'une sociologie des processus de performativité au sein desquels les dispositifs techniques jouent un rôle très important. Ce qui nous amène au deuxième point.

³ Nous souhaitons toutefois ajouter qu'en sociologie, le concept de performativité est mobilisé pour d'autres motivations. Par exemple, Judith Butler (1988 ; 2004) utilise cette notion afin de pointer le pouvoir des mots et les enjeux politiques qui sont associés à leur manipulation et à leur appropriation. De même, Gino Gramaccia (2001) mobilise ce concept afin de montrer comment les organisations sont performées par de multiples échanges et transactions quotidiennes. Cependant, il est clair que la notion de performativité a particulièrement marqué le développement de la nouvelle sociologie économique. C'est pourquoi, ici, nous insistons essentiellement sur ce point.

Si les sociologues actuels s'intéressent à la théorie de la performativité, ce n'est pas seulement parce qu'elle est un moyen de dépasser le problème du réalisme des théories économiques. C'est aussi parce qu'elle leur permet de mettre en lumière le rôle des objets dans les processus de régulation sociale (Conein et al., 1993 ; Latour, 1994). Ici, le concepteur est effectivement considéré comme une sorte de locuteur qui écrit, à partir des théories plus ou moins expertes qu'il a sur le monde, un ensemble de scénarii d'usage, ou si l'on préfère de scripts, au sein des dispositifs techniques (Callon, 1986 ; Akrich, 1989). Et, ces scripts sont autant de programmes d'action qui viennent prescrire des usages plus ou moins diversifiés (Latour, 2006a ; Akrich, 1987). De ce fait, ils sont performatifs puisque, d'une part, ils découlent d'un travail de description plus ou moins naïf qui n'est jamais purement constatif ; et, d'autre part, ils visent à modifier puis stabiliser l'activité de l'utilisateur⁴.

2. Performativité et interprétation

Pour autant, que ce soit sur le plan de la pragmatique linguistique ou sur celui de la discipline sociologique, le concept de performativité n'est pas dépourvu de toute complication.

C'est pourquoi, dans cette partie, nous nous appuyons sur les dernières réflexions de John L. Austin (1962) afin de pointer et de formaliser, du point de vue de la pragmatique linguistique, le problème que pose la notion de performatif (section 2.1). Nous traduisons ce problème du point de vue de la discipline sociologique (section 2.2) et nous dégageons les deux grandes solutions que propose la pragmatique linguistique pour y répondre (section 2.3).

a. Le problème de la performativité en pragmatique linguistique

Afin de bien comprendre le problème de la performativité, il est nécessaire de revenir sur les travaux de John L. Austin (1962). Car, vers la fin de ses investigations, ce dernier s'aperçoit que l'opposition entre constatif et performatif n'est pas aussi claire qu'elle n'y paraît. Les problèmes qu'il rencontre sont de plusieurs ordres. Nous soulignons ici ceux qui nous apparaissent les plus importants.

Au fur et à mesure de ses avancées, John L. Austin (1962) remarque que les performatifs peuvent être interprétés comme des constatifs implicites. Reprenons nos exemples et réexaminons le cas de *b*. Compte tenu de ce que nous avons écrit jusqu'ici (*i.e.* : du contexte), en tant qu'interlocuteur, il vous est possible d'interpréter qu'en écrivant *b*, nous cherchons en fait à vous indiquer que la section 1.2 de ce texte est importante⁵. Auquel cas *b* devient, pour vous, une description implicite : lorsque vous en aurez fini avec ce texte, vous pourrez l'évaluer en termes de vérité ou de fausseté. C'est en ce sens que *b* peut être interprétée comme un constatif implicite.

De façon symétrique, John L. Austin (1962) remarque également que toutes les constatifs peuvent être interprétés comme des performatifs implicites (ou impurs). Réexaminons cette fois-ci le cas de *a*. En tant qu'interlocuteur, il vous est possible d'interpréter qu'en écrivant *a*,

⁴ Ainsi, et nous y reviendrons en conclusion, la théorie de la performativité met avant tout en lumière l'importance du caractère acceptable, sur le plan social, d'un performatif. En effet, elle permet d'insister sur les circonstances organisationnelles et sur les procédures conventionnelles qui doivent être déployées pour assurer l'accomplissement heureux d'un performatif. En d'autres termes, ici, la performativité d'un dispositif technique dépend de son adéquation aux attentes de l'utilisateur et de sa compatibilité avec les ressources/contraintes organisationnelles et conventionnelles que ce dernier connaît. Or, et nous le verrons également par la suite, pour John L. Austin (1962) lui-même, il existe d'autres conditions de félicité importantes : la compréhension que l'interlocuteur a du performatif et l'intention que ce dernier a ou non de s'y conformer.

⁵ *b* pourrait alors être traduite de la façon suivante : « Attention ! Section 1.2 importante ».

nous ne faisons en réalité qu'affirmer que la section 1.b de ce texte est intitulée « Une opposition : les descriptifs et les performatifs ». Dans ce cas, *a* n'a plus vraiment pour fonction de décrire la réalité. Une affirmation n'est pas une constatation : d'un point de vue pragmatique, *a* n'est ni vraie ni fausse, puisque nous l'affirmons. Par contre, elle peut être accomplie avec une plus ou moins grande félicité (*e.g.* : dans notre exemple, *a* ne marche pas).

John L. Austin (1962) conclut alors que tous les constatifs sont des performatifs implicites. En conséquence, si toutes les phrases visent à accomplir quelque chose, c'est que toutes les phrases relèvent de l'acte de langage. John L. Austin (1962) est ainsi conduit à élaborer une nouvelle théorie des actes de langage :

- tout acte de langage est un acte locutionnaire qui consiste simplement à dire quelque chose en prononçant une phrase (*e.g.* : les phrases *a* et *b* sont des actes locutionnaires) ;
- un acte locutionnaire est nécessairement associé à un acte illocutionnaire que l'on accomplit en disant quelque chose (*e.g.* : en disant *a* nous accomplissons le fait d'affirmer que la section 1.2 est intitulée « Une opposition : les descriptifs et les performatifs » ; et, en disant *b* nous accomplissons le fait de vous conseiller de lire attentivement la section 1.b de ce texte) ;
- un acte illocutionnaire peut être associé à un acte perlocutionnaire que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose (*e.g.* : en disant *a* et *b* nous pouvons susciter ou non votre attention⁶).

b. Le problème de la performativité en sociologie

Comme nous l'avons vu dans la section 1.c, la théorie de la performativité de John L. Austin (1962) a eu un impact considérable sur le développement de la sociologie contemporaine. Il est donc intéressant de se demander comment le sociologue peut-il traduire le problème de la performativité du point de vue de sa discipline ? Nous proposons ici deux pistes de réflexions.

Si tout constatif est en réalité un performatif implicite, c'est que le phénomène d'illusion descriptive est la règle générale. Quelle que soit la description que l'on peut faire d'un phénomène, celle-ci est donc toujours un peu performative. Notons que Bruno Latour (2006b) va dans ce sens lorsqu'il montre que l'activité scientifique (la sienne y comprise) consiste à enchaîner des actions de réduction et d'amplification de l'objet observé de façon à le représenter⁷. Compte tenu du fait que les activités scientifiques finissent souvent par guider l'action, ces représentations participent alors à modifier la réalité (cf. les « *looping effects* » de Ian Hacking ; 1995).

Par conséquent, le premier problème de la performativité peut être formulé ainsi :

- la théorie de la performativité ne participe-t-elle pas à performer la théorie de la performativité ?

D'un point de vue sociologique, la réponse serait plutôt positive. Le programme performatif n'échappe donc pas à la règle. Pour autant, une fois que nous avons admis et accepté que les sciences (sociologie de la performativité y comprise) sont, au moins *a minima*, toujours un peu performatives, le premier problème de la performativité n'en n'est plus vraiment un.

A contrario, le second problème de la performativité est plus difficile à évincer. Comme nous

⁶ En effet, nous verrons par la suite que *a* est en réalité un mensonge qui vise à susciter votre vigilance.

⁷ Ajoutons que pour Michel Callon et Bruno Latour (1997) la sociologie est clairement performative.

l'avons vu dans la section 1.c, la théorie de la performativité en sociologie permet de mettre en lumière l'activité du concepteur (Akrich, 1987 ; 1989 ; Callon, 1986 ; 1998 ; Latour, 2006a ; 2006b). Ceci apparaît plutôt logique puisque la pragmatique linguistique de John L. Austin (1962) est elle-même centrée sur l'activité du locuteur. Il en découle alors que la théorie de la performativité est quasi-systématiquement examinée du point de vue du locuteur-concepteur. Or, comme nous l'avons vue dans la section précédente, John L. Austin (1962) lui-même sous-tend l'idée que la distinction entre constatif et performatif dépend de l'interprétation qu'en fait l'interlocuteur. En outre, il souligne à maintes reprises que la réussite ou l'échec d'un performatif dépend de la compréhension et de l'intention de l'interlocuteur.

Du point de vue de la théorie des actes de langage (Austin, 1962), le deuxième problème de la performativité peut donc être formulé comme suit : la force perlocutoire d'un acte illocutionnaire ne dépend-t-elle pas de l'interprétation que l'interlocuteur en fait ? Soit, en des termes plus sociologiques : la performativité du script que le concepteur écrit au sein du dispositif technique ne dépend-t-elle pas de l'interprétation (*i.e.* : appropriation) que l'utilisateur en fait ?

Précisons qu'en sociologie, ce questionnement est d'autant plus important qu'il accompagne ce mouvement qui consiste, depuis plus de vingt ans, à prendre au sérieux le rôle de l'utilisateur (Akrich, 1990 ; 1998 ; Certeau, 1990 ; Denouël et Granjou, 2011). D'un point de vue général, nous proposons donc de synthétiser et de formaliser le deuxième problème de la performativité de la manière suivante :

- comment l'interlocuteur-utilisateur fait-il pour interpréter les performatifs-scripts produits par le locuteur-concepteur ?

Du point de vue de la pragmatique linguistique, il existe deux types de réponse à cette question.

c. L'interprétation et le modèle du code

La première est celle développée par John R. Searle (1969 ; 1979) qui reprend et prolonge la théorie des actes de langage de John L. Austin (1962).

Selon John R. Searle (1969 ; 1979), toutes les intentions, c'est-à-dire tous les états mentaux des locuteurs (*i.e.* : les pensées, croyances, désirs, etc.) peuvent être exprimés explicitement et littéralement par un moyen conventionnel (*i.e.* : une phrase). C'est le principe d'exprimabilité. Ici, bien que le langage soit parfois implicite, il est toujours compris de manière explicite : il suffit que l'interlocuteur comprenne la phrase du locuteur pour savoir quel est l'acte de langage que ce dernier accomplit. En ce sens, l'interprétation que l'interlocuteur fait des phrases du locuteur est une activité de décodage. À travers la phrase, l'interlocuteur décode l'expression de sens préalablement encodée par le locuteur afin d'identifier ce qu'il souhaite communiquer. Cette perspective, qui est purement intentionnelle et conventionnelle, ne tient donc pas vraiment compte du contexte et de la situation d'énonciation (*i.e.* : de la communication non-verbale, des connaissances antérieures, des énoncés précédents, de l'écologie situationnelle, etc.). En effet, elle repose essentiellement sur le modèle du code et sur la transparence du langage qui, d'un point de vue pragmatique, posent un certain nombre de problèmes.

Par exemple, l'approche de John R. Searle (1969 ; 1979) ne permet pas de rendre compte des actes de mensonges. Réexaminons encore une fois le cas *a*. En écrivant *a*, nous savons que nous mentons. Car, notre intention est en réalité de vous faire croire que nous avons fait une erreur afin de vous amener à vérifier le titre de la section 1.2 et ainsi susciter votre vigilance.

Or, dans la perspective codique et transparente de John R. Searle (1969 ; 1979), le succès de l'acte perlocutionnaire (*i.e.* : la tromperie) ne peut se réaliser qu'à travers le succès de l'acte illocutionnaire (*i.e.* : la phrase). Par conséquent, on ne voit pas trop comment l'acte perlocutionnaire « vous faire croire que » pourrait réussir si nous exprimons conventionnellement (*i.e.* : explicitement) le fait que nous souhaitons vous tromper à travers *a*. Si l'acte illocutionnaire de mensonge est vraiment transparent et authentique, l'effet perlocutoire associé au mensonge (*i.e.* : la tromperie) a très peu de chance de réussir puisqu'il n'y a plus de mensonge !

d. L'interprétation et le modèle inférentiel

Afin de faire face à cette difficulté, Paul H. Grice (1975 ; 1978) propose un deuxième modèle de communication dit inférentiel.

Dans ce modèle, Paul H. Grice (1975 ; 1978) porte une attention particulière au contexte et à la situation d'énonciation (*i.e.* : à la communication non-verbale, aux connaissances antérieures, aux énoncés précédents, à l'écologie situationnelle, etc.). Pour ce faire, il opère une distinction entre la phrase et l'énoncé. La phrase, c'est ce qui est dit. Elle est caractérisée par une structure syntaxique et une valeur sémantique. C'est une suite de mots qui ne varie pas, quel que soit le contexte. L'énoncé, c'est ce qui découle de l'acte de production de la phrase. Il a pour fonction de véhiculer ce que le locuteur souhaite communiquer et qui dépasse souvent ce qui est dit. À la différence de la phrase, l'énoncé varie en fonction du contexte. Par exemple, la phrase *b* peut être produite par un autre locuteur et dans un contexte différent. Alors, bien que la phrase *b* ne change pas, l'énoncé *b'* qui y est associé peut être différent : si cette communication était celle d'un physicien, « la section 1.2 de ce texte » pourrait traiter de la mécanique des fluides.

La notion d'implicite est donc fondamentale chez Paul H. Grice (1981) puisque c'est elle qui permet à l'interlocuteur de retrouver l'énonciation du locuteur à partir du contexte et de la situation d'énonciation. Par exemple, si vous connaissez un peu la pragmatique linguistique et que vous nous avez lu attentivement, vous pourriez inférer qu'en disant *b* nous voulons en fait dire :

c- Je pense qu'il est important de bien comprendre l'opposition entre constatif et performatif pour pouvoir lire correctement ce texte.

En d'autres termes, ce que communique l'énoncé *b'* est ce qui est dit (*i.e.* : la phrase *b*) plus ce qui est « implicite » en fonction du contexte et de la situation d'énonciation de *b* (*i.e.* : *c*).

Pour autant, il est important de préciser que le modèle inférentiel n'invalide pas le modèle du code. La langue est un code qui permet d'associer un sens et une expression (Sperber, 2000). Le locuteur peut donc encoder, au moyen d'une phrase, le sens qu'il veut communiquer afin que l'interlocuteur la décode explicitement. Cependant, dans les situations de communication ordinaire, le locuteur n'encode généralement qu'une partie du sens voulu de façon à laisser l'auditeur le soin de retrouver, par inférences, les informations non-encodées. Autrement dit, en disant quelque chose, le locuteur ne fait que produire un indice du sens qu'il veut communiquer. L'interlocuteur doit alors retrouver le vouloir dire du locuteur en inférant ce même indice à l'aide du contexte et de la situation d'énonciation.

En conclusion et en référence à notre exemple *b*, la phrase *b* n'est pas un encodage du sens *c* que nous souhaitons vous communiquer. C'est un indice linguistique complexe de ce sens voulu (Sperber, 2000). Ici, le langage n'est donc pas transparent. Par conséquent, en référence à la section précédente, nous pouvons cette fois-ci énoncer la phrase *a* afin de vous faire croire que nous avons fait une erreur. Au début, vous avez certainement inféré *a* sans

comprendre la supercherie. Cependant, après avoir lu les sections 1.2 et 2.3 (*i.e.* : en fonction de l'évolution du contexte et de la situation d'énonciation), vous avez pu retrouver nos intentions (*i.e.* : attirer votre attention, exemplifier un cas de constatif faux et un cas de mensonge) et ainsi inférer que *a* est une tromperie.

3. La pertinence des mots et des choses

Le modèle inférentiel développé par Paul H. Grice (1975 ; 1978) apparaît donc comme une solution intéressante au problème de la performativité. Néanmoins cette solution est souvent présentée comme intuitive et expérimentale. De ce fait, nous montrons dans cette section que la théorie de la pertinence de Dan Sperber et Deirde Wilson (1979 ; 1986), qui constitue une sorte de formalisation et de prolongement des travaux de Paul H. Grice (1975 ; 1978), peut permettre au pragmaticien, mais aussi au sociologue, de mieux comprendre les processus de performativité.

Ainsi, nous commençons par présenter la théorie de la pertinence (section 3.1). Nous montrons ensuite comment le sociologue peut la mobiliser et se l'approprier de façon à mieux comprendre comment se font les processus de performativité (section 3.2). Nous dégageons alors trois grandes implications associées à l'appropriation sociologique de la notion de pertinence (section 3.3).

a. La communication ostensive-inférentielle

Pour Dan Sperber et Deirde Wilson (1986), quelles que soient les formes de la communication, les êtres humains sont capables d'avoir des états mentaux, d'en attribuer à autrui, de se les représenter et d'en tirer les conséquences (cf. la théorie de l'esprit de Premack et Woodruff, 1978)⁸. Ces auteurs s'appuient ainsi sur les investigations de John R. Searle (1969 ; 1979) et de Paul H. Grice (1975 ; 1978) pour affirmer que, lorsque le locuteur interagit avec l'interlocuteur, il a une intention d'information (*i.e.* : apporter à l'interlocuteur une information donnée) et de communication (*i.e.* : faire connaître à l'interlocuteur son intention informative). La communication ostensive-inférentielle existe donc lorsqu'une personne fait connaître à une autre son intention de lui soumettre une ou plusieurs information(s). Ce type de communication n'est pas propre au langage : la communication non-verbale est une forme de communication ostensive-inférentielle.

Dan Sperber et Deirde Wilson (1979 ; 1986) reprennent alors les maximes de Paul H. Grice (1975 ; 1978) pour élaborer leur principe de pertinence⁹. Ce principe peut être exposé comme suit :

- dans tout acte de communication, l'interlocuteur attend un certain niveau de pertinence.

Par exemple, lorsque vous avez lu *a* pour la première fois et si vous avez perçu l'erreur, vous vous êtes sûrement posé la question de sa pertinence. Une fois que vous avez compris que *a* est un constatif faux, sa pertinence a dû vous apparaître un peu plus prégnante. Nous précisons « un peu » car vous vous êtes peut être demandé pourquoi *a* correspondait à un constatif faux. En tout cas, en prenant connaissance de la section 2.3 et 2.4, vous avez pu comprendre que nous avons fait en sorte que *a* soit un constatif faux parce que, d'une part, à travers *a*, nous souhaitons attirer votre attention ; et d'autre part, *a* nous permet d'illustrer un cas de mensonge et de montrer les limites/avantages des approches de John R. Searle (1969 ; 1979) et de Paul H. Grice (1975 ; 1978). En ce sens, au moment même où vous lisez cette

⁸ Précisons que sur ce point, Dan Sperber et Deirde Wilson (1979 ; 1986) rejoignent les travaux de Georges H. Mead (1963) sur l'Autrui significatif et l'Autrui généralisé.

⁹ C'est-à-dire les maximes de quantité, de qualité, de pertinence et de clarté.

phrase, il est possible que vous considériez *a* comme pertinente parce que, d'une part, vous avez compris qu'elle permet d'illustrer différents cas de figures de façon à faciliter la lecture et la mémorisation des théories pragmatiques (et c'est notre intention informative) ; et d'autre part, vous avez compris qu'elle permet de faire cela de façon progressive (et c'est notre intention communicative).

Ajoutons que le principe de pertinence n'est pas normatif. Le locuteur n'est pas tenu de le respecter. C'est un principe d'interprétation qui permet à l'interlocuteur de comprendre un énoncé. Il est ainsi associé aux notions d'effort et d'effet cognitif puisque, pour inférer un acte de communication, l'interlocuteur doit nécessairement produire un raisonnement (Sperber et Wilson, 1986). En fonction de la structure de l'énoncé, du contexte, de la situation d'énonciation, et des connaissances encyclopédiques de l'interlocuteur, ce raisonnement demande un effort plus ou moins grand. Le résultat de cet effort (*i.e.* : l'effet cognitif) est lui aussi plus ou moins important. Dan Sperber et Deirde Wilson (1986) dégagent ainsi trois grands types d'effets cognitifs : l'acquisition d'une nouvelle information, le changement de la force de conviction et l'éradication d'une croyance.

Le principe de pertinence peut donc être formalisé comme suit : moins une information est difficile à traiter (C), plus elle est nouvelle et intéressante (U_+), et plus elle est pertinente (P_+). De façon plus formalisée :

- P est d'autant plus grand que le ratio de C sur U tend vers 0 ; soit, $P_+ = C/U \Rightarrow 0$.

Reprenons l'exemple de *a*. Si vous n'êtes pas familier avec la pragmatique linguistique et que notre développement vous est apparu plutôt obscur, il est possible que *a*, en tant qu'exemple, vous ait demandé un effort de traitement conséquent pour entraîner un effet cognitif relativement faible (*i.e.* : vous n'avez pas compris les « implicatures » de l'exemple *a* ; Grice, 1975 ; 1978). Auquel cas, *a* n'est pas très pertinent. À l'inverse, si vous êtes familier avec la pragmatique linguistique et que notre développement vous est apparu plutôt clair, il est cette fois-ci probable que *a* ne vous ait demandé qu'un effort de traitement relativement faible sans pour autant entraîner un effet cognitif important (*i.e.* : vous connaissiez déjà les implicatures de l'exemple *a*). Dans ce cas aussi, *a* n'est pas très pertinent. Entre ces deux extrêmes, il est possible que *a* ait entraîné un effet cognitif notable en rapport au coût de traitement qu'il vous a demandé (*i.e.* : vous avez découvert et compris certaines implicatures de l'exemple *a*). Auquel cas, *a* vous apporte une information nouvelle et / ou il change votre force de conviction et / ou il permet d'éradiquer une de vos croyances. Cette fois-ci, *a* est pertinent¹⁰.

b. La pertinence et la sociologie

Partant, comment le sociologue peut-il s'approprier la théorie de la pertinence et, surtout, comment celle-ci peut-elle lui permettre de mieux saisir les processus de performativité ?

Comme nous l'avons vu, dans la pragmatique linguistique, la théorie de la performativité s'intéresse plutôt au locuteur alors que la théorie de la pertinence s'intéresse plutôt à l'interlocuteur. Aussi, en référence à la manière dont la sociologie s'est appropriée la notion de performativité et en prolongeant ce mouvement à la pragmatique linguistique contemporaine, il est possible d'avancer que :

- à travers la notion de performativité, il s'agit plutôt de chercher à observer et comprendre la manière dont le concepteur (*cf.* le locuteur) produit des scripts (*cf.* des performatifs) qui font agir l'utilisateur (*cf.* l'interlocuteur) ;

¹⁰ Nous souhaitons alors souligner que dans ce cas, la force perlocutoire de l'illocution *a* a de forte chance d'avoir été accomplie avec félicité puisque *a*, en attirant votre attention, vous a permis de mieux comprendre et mémoriser les différentes théories de la pragmatique linguistique.

- à travers la notion de pertinence, il s'agit plutôt de chercher à observer et comprendre la manière dont l'utilisateur (cf. l'interlocuteur) interprète les scripts (cf. les énoncés) du concepteur (cf. du locuteur) afin d'agir ou d'être agi.

En conséquence, la théorie de la pertinence peut permettre au sociologue de considérer plus sérieusement, non plus le rôle des concepteurs, mais plutôt celui des usagers dans les processus de performativité. Elle constitue donc un bon outil pour celui qui souhaite accompagner ce mouvement qui consiste, comme nous l'avons vu précédemment, à considérer avec plus d'attention le rôle des objets du point de vue des interactions qui les relient aux usagers (Akrich, 1990 ; Mondada, 2004).

En ce sens, la théorie de la pertinence constitue un outil intéressant pour le sociologue qui souhaite mieux comprendre comment les processus d'interprétation (*i.e.* : appropriation) peuvent conduire les utilisateurs à adopter ou non les usages prescrits par les concepteurs (Akrich, 1987). Par exemple, un utilisateur peut être conduit à détourner (Akrich, 1998) ou encore braconner (Certeau, 1990) un script parce que le coût de son interprétation (*i.e.* : appropriation ; *C*) est trop conséquent ou encore parce que l'effet qui en résulte (*U*) n'est pas assez élevé.

Dès lors, l'hypothèse suivante est sociologiquement intéressante :

H- Pour être performatif, un énoncé-script doit avant tout être pertinent.

c. Retour sur les apports de la pragmatique linguistique en sociologie

Sur un plan plus général, à travers la théorie de la pertinence, les apports de la pragmatique linguistique en sociologie se jouent à trois niveaux.

Premièrement, la théorie de la pertinence est intéressante pour le sociologue puisqu'elle permet de saisir les processus de performativité comme une interaction entre un locuteur-concepteur, un énoncé-script et un interlocuteur-utilisateur. La théorie de la pertinence doit donc permettre de mieux comprendre comment se co-construisent les processus de performativité.

Deuxièmement, la théorie de la pertinence est d'autant plus intéressante qu'elle n'invalide pas le modèle du code. Rappelons que, dans la communication ostensive-inférentielle, tout énoncé fait l'objet d'une interprétation de type codique, d'une explicitation et d'une implicitation. D'un point de vue sociologique, la théorie de la pertinence n'abroge donc pas, *a priori*, les travaux d'inspiration sémiotique (Barthes, 1964 ; Baudrillard, 1968 ; Hall, 1994) qui correspondent, en quelque sorte, à l'étude des phases de décodage et d'explicitation. Elle permet plutôt de les compléter.

En effet, et c'est notre troisièmement, tout l'intérêt de la notion de pertinence est de permettre au sociologue de considérer les critiques que Michel de Certeau (1990) a formulé à l'égard des perspectives sémiotiques souvent influencées par la linguistique structuraliste (Saussure, 1979). À travers l'étude de la phase d'implicitation, le sociologue doit en effet pouvoir rendre compte des stratégies et des tactiques déployées par l'interlocuteur-utilisateur pour interpréter et s'approprier les énoncés-scripts que le locuteur-concepteur écrit dans les objets.

Les avancées de la linguistique pragmatique fournissent ainsi des outils intéressants qui peuvent permettre au sociologue de repenser les liens entre trois grandes approches qui caractérisent les sciences sociales d'aujourd'hui :

- celles d'inspiration sémiotique/structuraliste qui soutiennent que les personnes sont agies par les systèmes de signes/les structures symboliques qui composent la société (Barthes, 1964 ; Baudrillard, 1968 ; Bourdieu, 1979 ; Lévi-Strauss, 1958) ;

- celles d'inspiration pragmatique et performative qui soutiennent que ce sont les objets techniques (et le travail de conception qui en est sous-jacent) qui, en faisant agir les personnes, participent à structurer la société (Akrich, 1987 ; 1989 ; Callon, 1986 ; 1998 ; Latour, 1994 ; 2006a ; 2006b) ;
- celles d'inspiration pragmatique et actancielle qui soutiennent que les personnes savent interpréter (ou s'approprier) les structures de la société (i.e. : les symboles et/ou les objets) afin de donner du sens à leurs actions (Akrich, 1990 ; 1998 ; Boltanski et Thévenot, 1991 ; Boltanski et Chiapello, 1999 ; Certeau, 1990).

Conclusion

Dès lors, nous souhaitons soumettre une piste de réflexion permettant d'articuler la perspective de John L. Austin (1962) et celle de Dan Sperber et Deirde Wilson (1986) afin d'exposer plus concrètement comment la théorie de la pertinence peut permettre au sociologue de mieux comprendre les processus de performativité. Car, en référence aux travaux issus de l'ergonomie et de la sociologie (Terrade *et al.*, 2009 ; Tricot *et al.*, 2003), le chercheur peut élaborer une sorte de perspective sociocognitive des processus de performativité. Effectivement, comme nous l'avons vu précédemment, du point de vue de la théorie de la communication ostensive-inférentielle, un énoncé-script pertinent (P_{c+}) peut être considérée comme un énoncé-script utile (U_+) et utilisable (C_+ ; c'est-à-dire qui sert à quelque chose et qui est facile à utiliser). Et, du point de vue de la théorie de la performativité, un énoncé-script efficace (E_{c+}) peut être considérée comme un énoncé-script acceptable (A_+ ; c'est-à-dire qui est en adéquation avec les attentes des utilisateurs et qui est compatible avec les ressources/contraintes organisationnelles et conventionnelles qu'ils connaissent). Aussi, par exemple, si vous connaissez bien la pragmatique linguistique, il est probable que la section 1.2 de ce texte ne vous soit pas apparue comme très pertinente, et donc, que vous n'ayez fait que la survoler (soit, pour vous : $b = P_+$ car $b = C_+/U_+$). Cependant, dans ce même cas de figure, il est également possible que suite à b , considérant qu'un document scientifique doit être lu avec rigueur, vous vous soyez un peu forcé à lire attentivement la section 1.2 de ce texte (soit, pour vous : $b = E_+$ car $b = A_+$).

C'est pourquoi, afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse H (i.e. : pour être performatif, un énoncé-script doit avant tout être pertinent), nous proposons de définir un énoncé-script réussi (R_{c+}) comme un énoncé-script utile (U_+), utilisable (C_+) et acceptable (A_+)¹¹. Plus formellement :

- R_c est d'autant plus grand que le ratio du ratio de la non-utilisabilité C sur l'utilité

¹¹ Notons alors que bien que H puisse apparaître comme évidente, elle ne l'est pas. Pour illustration, reprenons l'exemple du panneau de signalisation de Jérôme Denis (2010). Inspiré par les travaux de Béatrice Fraenkel (2006) qui montre que c'est en accrochant le panneau « chien méchant » que la maison devient un lieu protégé, Jérôme Denis (2010) explique que c'est le panneau de signalisation situé à proximité du virage qui fait de celui-ci un virage dangereux. Or, cette affirmation fonctionne avant tout sur le plan conventionnel. Quel conducteur n'a pas remis en cause la pertinence d'un panneau de signalisation ? Ce qui ne veut pas dire que les conducteurs ne respectent pas la signalisation. Autrement dit, en tant qu'usager de la route, nous pouvons estimer qu'un virage signalé comme dangereux ne l'est pas, tout en adoptant le comportement prescrit par le panneau de sécurité. Auquel cas, bien que l'énoncé-script i véhiculé par ce panneau ne soit pas pertinent (car, pour le conducteur que nous sommes, si C de $i = -$, U de $i = 0$), il n'en reste pas moins efficace (car A de $i = +$). C'est en ce sens que H est intéressante, et plus largement, que la définition sociocognitive que nous proposons d'une énoncé-script réussi (R_{c+}), en mobilisant la théorie de la pertinence, permet de mieux comprendre les processus de performativité. Par exemple, à travers cette définition, il devient possible de rendre compte du paradoxe de l'Effet-Gourou (Sperber, 2010) qui veut que dans certaines circonstances, plus une énonciation est obscure (i.e. : moins elle est utile et utilisable ; soit, moins elle est pertinente) et plus elle est efficace (i.e. : plus elle est acceptable). Bien entendu, ici, H est donc rejetée.

U sur l'acceptabilité A tend vers 0 ; soit, $R_{c+} = (C/U)/A \Rightarrow 0$.

En conclusion, à la manière dont les travaux de John L. Austin (1962) ont été adaptés à la sociologie de façon à contribuer à son développement, les travaux, plus récents, de Dan Sperber et Deirde Wilson (1986) peuvent permettre au sociologue de mieux comprendre comment se font les processus de performativité. En d'autres termes, si la théorie de la performativité a permis au sociologue de mettre en lumière les forces d'agentivité des sciences et des objets (Callon, 1998 ; Denis, 2006 ; Licoppe, 2010 ; Mäki, 2013), la théorie de la pertinence doit pouvoir l'éclairer sur la manière dont s'exerce concrètement ce pouvoir d'action. Et pour ce faire, comme nous venons de l'exposer, la théorie de la performativité et celle de la pertinence ne doivent pas être comprises comme concurrentes mais plutôt comme complémentaires¹².

Bibliographie

- Akrich M. (1987). Comment décrire les objets techniques ? *Techniques et cultures*, (9), 49-64.
- Akrich M. (1989). La construction d'un système socio-technique. Esquisse pour une anthropologie des techniques. *Anthropologie et Sociétés*, 13 (2), 31-54.
- Akrich M. (1990). De la sociologie des techniques à une sociologie des usages. L'impossible intégration du magnétoscope dans les réseaux de câbles de première génération. *Techniques et Culture*, (16), 83-110.
- Akrich M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*, (134), 79-89.
- Austin J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes R. (1964). *Rhétorique de l'image*. *Communication*, 4 (4), 40-51.
- Baudrillard J. (1968). *Le système des objets*. Paris : Gallimard.
- Boltanski L. (1979). Les systèmes de représentation d'un groupe social : les « cadres ». *Revue française de sociologie*, 20 (20-4), 631-667.
- Boltanski L. et Ève Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski L. et Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris Gallimard.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Édition de minuit.
- Butler J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40 (4), 519-531.
- Butler J. (2004). *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Callon M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St. Brieuc. *L'Année*

¹² Sur ce point, d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales proposent des perspectives plus ou moins différentes et compatibles avec celle que nous venons de présenter. Par exemple, El-Khansa Mkada (2012) revisite les notions de performativité et de pertinence pour développer une pragmatique de la connivence qui consiste, pour le concepteur d'un thésaurus et à travers la force illocutionnaire de descripteurs, à faciliter le travail d'interprétation de l'utilisateur, c'est-à-dire, de décodage et d'inférence des énonciations performatives qui y sont associées.

- Sociologique*, (36), 169-208.
- Callon M. (1998). *The Laws of the Markets*. Oxford: Blackwell.
- Callon M. et Latour B. (1997). « Tu ne calculeras pas ! » - ou comment symétriser le don et le capital. *La Revue MAUSS*, (9), 45-70.
- Certeau (de) M. (1990). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Cochoy F. et Calvignac C. (2013). Mort de l'acteur. Vie des clusters ? Leçons d'une pratique sociale très ordinaire. *Réseaux*, 6 (182), 89-118.
- Conein B., Dodier N. et Thévenot L. (1993). *Les objets dans l'action : de la maison au laboratoire*. Paris : Édition de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Denis J. (2006). Les nouveaux visages de la performativité. *Études de communication*, (29), 7-24.
- Denis J. (2010). Performativité de l'écrit et travail de maintenance. *Réseaux*, 5 (163), 105-130.
- Denouël J. et Granjou F. (2011). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines.
- Desrosières A. (1993). *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.
- Fraenkel B. (2006). Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture. *Études de communication*, (29), 69-93.
- Frege G. (1977). *Logical Investigations*. New Haven: Yale University Press.
- Gramaccia G. (2001). *Les actes de langage dans les organisations*. Paris : L'Harmattan.
- Granovetter M.S. (1973). The strength of Weak Ties. *American Journal Of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Grice P.H. (1975). Logique and conversation, in Cole P. and Morgan J.L. (éds). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New-York: Academic Press, 41-58.
- Grice P.H. (1978). Further notes on logic and conversation, in Cole P. (éd). *Syntax and Semantic 9: Pragmatics*. New-York: Academic Press, 113-128.
- Grice P.H. (1981). Presupposition and conversational implicature, in Cole P. (éd). *Radical Pragmatics*. New-York: Academic Press, 183-198.
- Hacking I. (1995). The looping effects of human kinds, in Sperber D., Premack D. and Premack A.J. (éds). *Causal cognition: A multidisciplinary debate*. New-York: Oxford University Press.
- Hall S. (1994). Codage/décodage. *Réseaux*, 12 (68), 27-39.
- Latour B. (1994). Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36 (4), 587-607.
- Latour B. (2006a). Portait de Gaston Lagaffe en philosophe des techniques, in Latour B. (éd). *Petites leçons de sociologie des sciences et des techniques*. Paris : La Découverte, 15-24.
- Latour B. (2006b). Le « pédofil » de Boa-Vista - montage photo-philosophique, in Latour B. (éd). *Petites leçons de sociologie des sciences et des techniques*. Paris : La Découverte, 171-225.
- Latour B. and Woolgar S. (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific*

- Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lévi-Strauss C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Licoppe C. (2010). Présentation. Un tournant performatif ? Retour sur ce que « font » les mots et les choses. *Réseaux*, 5 (163), 9-10.
- Mäki U. (2013). Performativity: Saving Austin from Mackenzie, in Karakostas V. and Dieks D. (éds). *EPSA11 Perspectives and Foundational Problems in Philosophy of Science*. Dordrecht: Springer, 443-453.
- Mead G.H. (1963). *L'esprit, le Soi et la Société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mkada E.-K. (2012). L'organisation des connaissances dans les thésaurus : une approche pragmatique cognitive. *Études de communication*, 2 (39), 139-154.
- Mondada L. (2004). Des objets aux interactions, et retour. http://www.csi.ensmp.fr/working-papers/WP/WP_CSI_007.pdf (consulté le 1 mars 2014).
- Morris C.W. (1938). *Foundations of the theory of the signs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Noman D.A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- Premack D. et Woodruff G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind ? *Behavioral and Brain Sciences*, (4), 515-526.
- Russell B. (1956). *Logic and Knowledge: Essays 1901-1950*. London: George Allen & Unwin.
- Saussure (de) F. (1979). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Searle J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle J.R. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber D. (2000). La communication et le sens, in Michaud Y. (éd). *Qu'est-ce que l'humain ? Université de tous les savoirs, volume 2*. Paris : Odile Jacob, 119-128.
- Sperber D. (2010). The Guru Effect. *Review of philosophy and psychology*, 1 (4), 583-592.
- Sperber D. et Wilson D. (1979). Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice. *Communication*, 30 (30), 80-94.
- Sperber D. et Wilson D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Terrade F., Pasquier H., Reerinck-Boulanger J., Guinguoin G. et Somat A. (2009). L'acceptabilité sociale : la prise en compte des déterminants sociaux dans l'analyse de l'acceptabilité des systèmes technologiques. *Le travail humain*, 4 (72), 383-395.
- Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps J.-F., Amiel A., Lutz G., et Morcillo A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, 391-402.
- White H.C. (1981). Where Do Markets Come From ? *American Journal of Sociology*, 87 (3), 517-547.
- Whitehead A.N. (1947). *Essays in science and philosophy*. New-York: Philosophical Library.

L'apport des sciences du langage à la sociologie : des outils pour mettre au jour les catégories indigènes et questionner ses objet / protocole de recherche

Mona ZEGAI¹

Introduction

La-le sociologue est en permanence confronté-e à des données langagières, qu'elles soient de nature orale (discours recueillis lors d'entretiens par exemple), écrite (réponses aux questions ouvertes de questionnaires...), iconique (publicités...), gestuelle (recueillies lors d'observations...) ou autre, au point qu'il semble difficile de ne pas se référer aux théories et méthodes issues des sciences du langage afin de les exploiter. Par ailleurs, en amont de ce travail d'exploitation des matériaux, les travaux issus de ces disciplines lui permettent également de questionner et de redéfinir son objet de recherche, de se poser de nouvelles questions et de mettre au point un protocole de recherche. Nous souhaitons montrer dans cet article, sur les plans épistémologique, théorique et méthodologique, ce que la lexicométrie d'une part et la sémiologie d'autre part peuvent apporter à la sociologie, en illustrant notre propos par l'étude d'un corpus d'argumentaires de vente issus de catalogues de jouets de Noël. L'objectif ne sera pas ici de fournir des analyses détaillées de nos données mais d'examiner l'apport heuristique des sciences du langage à la sociologie, en particulier par rapport à un corpus portant sur les questions de genre.

Dans une première partie, nous montrerons que la lexicométrie se révèle être un outil particulièrement puissant pour décrire et analyser empiriquement le contenu de catégories indigènes – c'est-à-dire mobilisées par les acteurs sociaux –, et qu'une analyse contrastive, en particulier, permet de comparer plusieurs catégories indigènes pour découvrir ce qui les compose tout comme ce qui les oppose. À partir du tableau de spécificités par partie obtenu par le biais du logiciel Lexico 3 et décrivant le contenu de ces catégories, nous montrerons le raisonnement sociologique que l'on peut produire à partir de cadres théoriques et conceptuels existants. Dans cette partie, nous illustrerons cette montée en généralité par l'analyse spécifique du contenu des catégories de genre fournies par les enseignes – lesquelles intitulent elles-mêmes les rubriques de leurs catalogues « filles » et « garçons » – et qui nous permettront de définir des univers sociaux « féminins » et « masculins ». Dans une seconde partie, nous montrerons que la sémiologie peut permettre à la/au sociologue de mieux définir ses objet et protocole de recherche, en nous basant sur la tripartition de Jean Molino et le concept de « niveau neutre ». Ce détour par la sémiologie nous permettra de montrer que l'étude des objets doit être placée au centre de l'enquête sociologique de terrain. Nous travaillerons ainsi sur la conceptualisation des objets « jouet » et « catalogue de jouets » afin de caractériser leurs trois dimensions, « *comme objet arbitrairement isolé, comme objet produit et comme objet perçu* » (Molino, 2009, p. 73-74) et montrerons, à partir d'extraits théoriques, toute la place qui revient à ces objets de l'enfance dans notre enquête.

¹ Doctorante en sociologie, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

1. La lexicométrie à l'appui de la description et de l'analyse empiriques des catégories indigènes. L'exemple des catégories marketing de genre.

a. Dans quelle mesure peut-on affirmer qu'une Barbie est un « jouet pour filles » ?

Au commencement de nos travaux de recherche, nous avons été amenée à nous poser un certain nombre de questions : « *Qu'est-ce qu'un jouet sexué ? À quoi cela se reconnaît-il ? À ce qu'il représente ? À sa couleur ? Sa forme ? Sa taille ? Son matériau ? À son emplacement au sein des catégories d'un catalogue ou d'un magasin de jouets ? À l'utilisation qui en est faite par les enfants ? Admettons que nous nous trouvions en face d'une Barbie, comment pourrions-nous affirmer qu'il s'agit d'un "jouet pour filles" à part en nous basant sur le sens commun ? Au final, les jouets sont-ils sexués en eux-mêmes ?* ». D'après un spécialiste du marketing et de la communication interrogé² les jouets ne seraient pas sexués : « *Ce n'est pas le jouet qui est sexué, c'est l'activité qu'on va en faire, puisqu'une petite fille qui joue à la poupée, elle joue à la maman, et donc quand elle joue à la maman, elle va reproduire son environnement personnel qui est celui de sa mère et qui correspond donc à une activité plutôt féminine* ». Une poupée (ou ici plutôt un poupon, c'est-à-dire représentant un bébé) ne serait donc pas sexué *en soi*, elle ne serait pas intrinsèquement un jouet « pour filles », mais elle le *deviendrait* à partir du moment où elle serait surtout utilisée par des filles, et ce, dans la mesure où les enfants – filles et garçons – associeraient cognitivement ce jouet à des comportements de la vie quotidienne observés (en particulier ceux des parents), qui eux, sont sexués et révèlent par conséquent.

Ce renvoi à la sphère familiale et plus précisément à l'organisation du couple parental perçue comme productrice pour les enfants à la fois de connaissance des rôles sociaux différenciés et de reproduction de pratiques sexuées nous a interrogée. En effet, si les professionnels du marketing insistent généralement sur le fait que les parents seraient responsables de cette assignation sexuée des jouets, dans leur discours n'apparaît pas, en revanche, la mention de leur propre participation, qui passe pourtant en particulier par la mise en œuvre courante de rubriques et rayons intitulés « filles » et « garçons » dans leurs catalogues et magasins³. Il nous a ainsi semblé nécessaire, comme préalable à notre enquête, de nous interroger sur les mécanismes d'attribution d'un destinataire sexué aux objets ainsi qu'à leurs conséquences, c'est-à-dire la transformation de l'objet « jouet » en objet « jouet pour/de (filles/garçons) »⁴. Les vecteurs d'assignation sont multiples et peuvent être examinés à partir de données provoquées (questionnaires, entretiens) ou non (observations neutres, exploitation de documents indigènes), que ce soit du côté de l'industrie, de la distribution et du marketing du jouet ou de ses multiples usages et usagers⁵. Par exemple, il est possible de travailler sur la configuration

² Du groupe Ludendo, l'entreprise qui détient notamment l'enseigne La Grande Récré.

³ De la même manière, les parents et professionnels de la petite enfance ont tendance à minimiser voire nier leur implication dans ce phénomène d'assignation ; les premiers l'attribuent surtout au marketing du jouet et les seconds aux parents et au marketing du jouet.

⁴ « Jouets pour filles » semble correspondre à une assignation sexuée en train de se faire (on attribue un type de jouet aux filles) et « Jouets de filles » à une assignation déjà réalisée (on a attribué un type de jouet aux filles).

⁵ Ici se pose la question de la différence entre, d'un côté, l'usage proposé ou prescrit par le marketing du jouet (par le biais des textes et images sur les boîtes de jouets par exemple), les parents ou les professionnels de la petite enfance (par le biais du jeu ou de contrôle social) et, de l'autre, l'usage réel des jouets par les enfants.

spatiale des magasins, le contenu des publicités télévisées, les interactions verbales entre enfants, entre enfants et parents ou professionnels de la petite enfance, etc.

Nous avons pour notre part fait le choix de travailler sur les catalogues de jouets grand public de diverses enseignes spécialisées dans le jouet et de magasins de la grande distribution, à la fois pour la richesse de leurs matériaux langagiers (en particulier leur caractère polysémiotique : rubriques, textes, couleurs, images), leur aspect exemplaire (ils sont souvent cités par les acteurs interrogés comme étant très marqués du point de vue du genre) ainsi que leur facilité d'accès (dans leur version papier ou numérique depuis quelques années). Pour démarrer cette exploitation, nous avons décidé de mettre de côté les couleurs et images pour axer notre travail sur les textes, c'est-à-dire, en ce qui concerne notre terrain, les argumentaires de vente proposés pour chaque jouet. Compte tenu de l'aspect volumineux des données (des centaines de pages), l'utilisation de logiciels d'analyse lexicométrique nous a semblé particulièrement pertinente. En effet, les outils qui permettent l'exploitation quantitative des données qualitatives « *contribuent à desserrer les contraintes de toute sociologie empirique, celles qui sont relatives au volume des matériaux mobilisables dans l'enquête, et ceci à un moment où les outils informatiques et les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle croissant dans le recueil et l'analyse de données en sciences sociales* » (Brossaud & Demazière, 2005).

Notre objectif étant de mettre au jour le contenu des catégories indigènes « filles » et « garçons » véhiculées par le marketing du jouet, nous avons décidé de constituer notre corpus d'argumentaires de vente issus des rubriques intitulées par les enseignes elles-mêmes « filles » et « garçons », c'est-à-dire de sélectionner les espaces dont un étiquetage textuel rend explicite les assignations sexuées⁶. Nous ne visions en effet pas une étude exhaustive des textes des catalogues mais une analyse spécifique de ce que recouvrent ces deux catégories, c'est-à-dire les univers pensés comme « féminins » et « masculins » appréhendés au travers du lexique. Nous avons par conséquent intégré les variables indigènes « pages filles » et « pages garçons » à notre corpus constitué de huit catalogues de quatre enseignes de la grande distribution (Carrefour, Leclerc) et spécialisées dans le jouet (La Grande Récré et Toys'R'Us). L'exploitation a été réalisée à partir de deux logiciels, Alceste et Lexico, mais ne présenterons ici que les résultats obtenus à partir du second en ce qu'il permet de réaliser des analyses contrastives et donc, pour notre recherche, de comparer le contenu des deux catégories.

b. Une nette distinction lexicale entre les « pages filles » et les « pages garçons » qui traduit une forte différenciation entre les univers sociaux « féminins » et « masculins ».

Nous prenons pour commencer connaissance des principales caractéristiques statistiques du corpus : celui-ci contient 101.702 occurrences, dont 9.335 formes différentes (toutes les majuscules ont été transformées en minuscules) et 4.197 hapax. Si la partie « filles » contient plus d'occurrences que la partie « garçons » (52.773 contre 48.929), elle contient en revanche moins de formes différentes (5.427 contre 5.867) et moins de hapax (2.436 hapax contre 2.826), le lexique apparaissant ainsi moins riche chez les premières que chez les seconds. La forme la plus courante dans les deux cas, « et », a

⁶ Sont donc éliminées de cette première analyse les catégories intitulées « Premier âge », « Jeux de société », etc.

une fréquence de 2.074 occurrences dans la chez les filles contre 1.921 chez les garçons. Les cinq formes qui ont le plus gros coefficient de spécificité sont, dans la première partie et par ordre décroissant : « bébé », « barbie », « poupée », « poupon » et « petshop » ; et dans la seconde partie : « figurine », « camion », « spiderman », « véhicules » et « figurines ». Dans les deux cas, ces formes n'apparaissent jamais, ou presque, dans l'autre catégorie. Le tableau suivant nous permet de constater que le lexique employé dans les deux rubriques des catalogues étudiés est très différencié selon le sexe de l'enfant auquel il s'adresse explicitement.

Spécificités par partie obtenues avec Lexico 3, coefficients 50 à 10 (extrait)

Partie « filles »				Partie « garçons »			
Forme	Frq. Tot.	Fréquence	Coeff.	Forme	Frq. Tot.	Fréquence	Coeff.
bébé	271	271	***	figurine	330	307	***
barbie	235	234	***	camion	192	192	***
poupée	364	362	***	spiderman	175	174	***
poupon	316	316	***	véhicules	178	178	***
petshop	177	175	47	figurines	304	261	44
cuisine	173	171	46	véhicule	200	186	43
poussette	152	152	44	chargeur	129	129	42
kitty	132	132	39	batterie	158	150	38
hello	132	132	39	lance	122	121	38
accessoires	838	615	38	circuit	123	120	35
corps	113	111	29	voitures	115	113	34
maison	164	150	28	robot	105	105	34
charlotte	94	94	28	1	1338	852	31
son	500	376	27	9v	142	130	29
biberon	90	90	27	voiture	199	171	29
coiffer	92	92	27	garage	78	78	26
princesse	102	100	26	combat	79	79	26
souple	87	86	24	toutes	208	172	25

poupées	89	88	24	pile	182	151	23
cheveux	82	82	24	6v	69	69	23
poney	76	76	23	radiocommandé	103	95	22
sac	124	115	23	6	437	308	22
bain	73	73	22	hélicoptère	89	84	21
elle	175	150	22	2	1203	735	20
polly	70	70	21	lanceur	59	59	20
42cm	88	85	21	fonctions	296	217	19
landau	69	69	21	pack	88	81	19
baby	70	70	21	dragon	56	56	19
pour	1139	743	21	vitesse	73	70	19
pleure	67	67	20	action	58	58	19
fée	64	64	19	man	58	58	19
lit	110	100	19	station	62	61	19
robe	70	69	19	piste	81	75	18
tissu	87	82	18	9	133	112	18
chaise	61	61	18	missiles	55	55	18
maquillage	61	61	18	construire	71	67	17
rit	66	65	18	power	56	54	16
quand	111	99	17	échelle	54	52	15
dora	68	66	17	v	54	52	15
tête	110	98	17	fréquences	49	48	15
chante	54	54	16	quad	44	44	15
mon	70	67	16	moto	44	44	15
sa	221	173	16	super	151	119	15
magique	94	84	15	sabre	44	44	15
poupons	48	48	15	5	486	314	14
rose	50	50	15	transformers	42	42	14

ses	269	201	15	tuning	41	41	14
bijoux	47	47	14	transformateur	45	44	14
couffin	46	46	14	articulée	85	74	14
tu	146	119	14	robots	37	37	13
sans	84	75	14	8	245	171	12
caisse	48	47	13	ferrari	35	35	12
lui	113	95	13	éléments	61	55	12
miroir	43	43	13	mission	34	34	12
nombreux	333	237	13	course	56	51	12
hauteur	200	153	13	moteur	45	43	12
cheval	100	85	13	tracteur	30	30	11
panier	43	43	13	notice	30	30	11
pot	41	41	13	lumières	80	66	11
coiffure	37	37	12	wars	33	33	11
haute	46	45	12	longueur	54	49	11
bratz	38	38	12	tours	32	32	11
parle	73	65	12	batman	31	31	11
mois	64	59	12	turbo	31	31	11
fraisi	37	37	12	outils	37	36	11
fait	93	80	12	laser	33	33	11
peluche	49	47	12	portée	27	27	10
boit	36	36	11	radiocommandée	75	61	10
neige	39	38	11	spiderman	27	27	10
marchande	36	36	11	lumineux	187	131	10
3	1625	966	11	héros	41	38	10
tétine	36	36	11	queen	29	29	10
salon	42	41	11	battle	28	28	10
petite	46	45	11	radiocommande	28	28	10

36cm	51	48	11	police	28	28	10
blanche	41	40	11	deluxe	28	28	10
langer	31	31	10	droite	34	33	10
jenny	31	31	10	pistolet	34	33	10
four	31	31	10	digital	34	33	10
pipi	30	30	10	mc	32	31	10
vendue	59	53	10	construis	36	34	10
lilou	30	30	10	rangers	32	31	10
vêtements	32	32	10	gauche	34	33	10
disney	37	36	10	dark	27	27	10
bébés	37	36	10	cars	45	41	10
soin	38	37	10	suspensions	28	28	10
lèvres	32	32	10	wwe	28	28	10
coussin	32	32	10	looping	27	27	10
belle	33	33	10	pokemon	27	27	10
livrée	103	83	10				

Ce tableau permet de constater que les jouets sous licence⁷, qui prennent de plus en plus d'ampleur sur le marché économique mondial (Zegaï, 2014a), sont nombreux et très discriminants. Aux filles sont notamment proposés Hello Kitty, Charlotte (aux Fraises), Petshop, Dora (l'exploratrice), Bratz, Blanche Neige, Lilou et Disney Princesse, et aux garçons Spiderman, Action Man, Transformers, (Star) Wars, Batman, Power Rangers, Dark (Vador), WWE (catch américain) et Pokemon⁸. Si, sur un plan strictement technique et lexical, le calcul statistique des spécificités permet de comparer les formes contenues dans chacune des deux catégories, il permet également, sur un plan plus analytique et sociologique, de répertorier les jouets proposés aux filles et aux garçons et ainsi, *in fine*, d'analyser plus précisément les univers « féminins » et « masculins » distingués par le marketing.

L'analyse du lexique spécifique aux pages « filles » permet d'observer que les jouets qui leur sont adressés sont surtout orientés vers les personnes (soi et les autres), leurs interactions, les objets permettant l'interaction ainsi que le décor de l'interaction, qui se situe en intérieur. Il est possible de distinguer trois types d'activités. Tout d'abord le *care* : il s'agit de s'occuper des bébés et des

⁷ Le *licensing* consiste à « exploiter commercialement un personnage fictif, une personnalité réelle, une marque ou un événement en contrepartie d'une compensation financière ou non » (Dumas, 2005, p. 194).

⁸ Nous ne développerons pas cet aspect ici mais il faut noter qu'une analyse des univers proposés par les licences est nécessaire dans le cadre d'une enquête sociologique sur les jouets.

animaux, de les soigner, de materner ; les actions des bébés sont présentées au présent de l'indicatif (pleure, rit, etc.) et la maman possède tous les accessoires pour s'en occuper (poussette, biberon, tétine, coussin, etc.). Ensuite, l'esthétique : références à la beauté, au corps, aux poupées mannequins, aux princesses ; la petite fille possède tous les accessoires lui permettant de travailler son apparence physique (vêtements, maquillage, bijoux). Enfin, les activités domestiques quotidiennes liées en particulier à l'alimentation (la cuisine, les courses⁹) ; le décor est ici planté au travers des pièces de la maison (cuisine, salon).

L'analyse du lexique spécifique aux pages « garçons » permet, quant à elle, d'observer que les jouets qui leur sont adressés sont surtout orientés vers la possession et l'utilisation d'objets puissants et permettant l'aventure sur une scène extérieure. Les jouets les plus couramment représentés sont des véhicules en tous genres (voiture, camion, hélicoptère, quad, moto, etc.) et leurs espaces de manœuvre (garage, piste, etc.), renvoient à l'action et au mouvement (vitesse, mission, course, turbo, looping, droite, gauche, etc.), au combat (lanceur, lance-missiles, sabre laser, pistolet, etc.) ainsi que, dans une moindre mesure, à la construction (tracteur, construire, etc.). Des personnages sont aussi présentés (robots, dragon), mais en dehors des licences, ceux-ci sont souvent mentionnés de manière générique par le terme de « figurine » ou à partir de leur fonction (héros, police). L'emphase est mise sur l'aspect technique et la puissance des jouets (chargeur, batterie, pile, 9v, 6v, radiodommandé, transformateur, etc.)¹⁰.

De multiples concordances et retours au corpus peuvent être effectués afin de mieux comprendre le contexte d'utilisation de certaines formes et ainsi de pouvoir en tirer des analyses sociologiques. Pour ne prendre qu'un exemple, la forme « petite » apparaît 46 fois dans le corpus dont 45 fois dans la partie « filles » et est donc très spécifique de cette catégorie (coefficient de spécificité de 11). Les principaux segments répétés comprenant cette forme sont les suivants : « la petite fille » est mentionné 20 fois sur les 45, « petite fée » 4 fois, « petite cuisine » et « petite maman » 3 fois pour chacune des formules, « petite maison », « petite poupée », « petite mélodie », « petite sœur » et « petite ourse » 2 fois. *A contrario*, la seule occurrence de « petite » dans la catégorie « garçons » permet de montrer que même à partir de quelque chose de petit, on peut faire du grand : « *sky hooper : insecte volant robotisé. il sait décoller du sol, sortir d'un espace réduit ou sauter par-dessus un obstacle avant de s'envoler même depuis une petite surface* ». L'adjectif au masculin « petit » est lui aussi plus employé chez les filles (57 fois contre 10, soit un coefficient de spécificité de 9), et surtout, il n'est jamais associé à « garçon » (« petit garçon ») chez les garçons, mais l'est 4 fois chez les filles, invitées à jouer le rôle de la mère d'un « petit garçon¹¹ », comme dans l'énoncé : « *théo mon petit garçon : théo est 2 fois plus intelligent avec ses 2 univers de jeu. + de 40 phrases et réactions différentes¹²* ». Ainsi, cet

⁹ La figure de la « marchande des quatre saisons » apparaît également. Elle renvoie conjointement au domaine professionnel et à la prise en charge « féminine » des activités liées à l'alimentation domestique.

¹⁰ Notons par exemple que « chargeur » est employé 129 fois chez les garçons contre 0 fois chez les filles ; « batterie » 150 fois contre 8 ; « 9v » (volts) 130 fois contre 12, « 6v » 69 fois contre 0, « pile » 151 fois contre 31. Nous avons découvert cet aspect grâce à la lexicométrie et cela a permis de creuser de nouveaux questionnements.

¹¹ Des requêtes sur le moteur de recherche Google (réalisées en mai 2014) permettent d'observer que l'adjectif « petite » est près de trois fois plus souvent associé à « fille » que « petit » à « garçon » (« petite fille » : environ 23.300.000 résultats, « petit garçon » : environ 8.000.000 résultats).

¹² Les poupons, qui représentent quasiment toujours des filles, ne sont jamais décrits comme « intelligents », en dehors de Théo. Les deux autres occurrences de « intelligent » renvoient à des robots situés dans les rubriques

adjectif permet notamment d'insister sur le caractère mignon et innocent des personnages adressés aux filles ; un univers *cute* opposé au *cool* correspondant, quant à lui, à une « *prise de distance des enfants par rapport à leurs parents et l'enfermement dans une vision qui les définit comme innocents, mignons, enfantins* » (Brogère, 2012).

Partir du lexique pour effectuer une analyse contrastive à l'aide d'un logiciel tel que Lexico permet de décrire le contenu des catégories telles qu'elles sont pensées et mobilisées par les acteurs sociaux tout en mettant de côté le sens commun de l'analyste. Cette démarche permet également de monter en généralité à partir de l'interprétation des spécificités propres à chaque partie afin de produire des analyses sociologiques qui pourront s'appuyer sur des cadres théoriques existant. Dans notre enquête, l'exploitation lexicométrique nous a ainsi permis de décrire précisément le contenu des catégories « filles » et « garçons » pour le marketing du jouet à partir de typologies construites par nos soins et basées sur un extrait du tableau des spécificités par partie¹³. À titre illustratif, nous avons analysé l'emploi récurrent et spécifique dans les pages « filles » de l'adjectif « petit-e » à partir du concept de *cute* (Brogère, 2012) ainsi que les différences entre les univers sociaux « féminins » et « masculins » par la mobilisation l'opposition intérieur/extérieur largement utilisée en sociologie du genre.

2. La sémiologie à l'appui de la construction théorique de l'objet sociologique. La priorité donnée à l'analyse de niveau neutre (Jean Molino).

a. Est-il scientifiquement pertinent d'étudier les argumentaires de vente des catalogues de jouets s'ils ne sont pas lus par les enfants ?

Dans le cadre d'une présentation de nos travaux de recherche lors d'un séminaire de laboratoire il y a quelques années, nous avons choisi d'axer notre intervention sur l'analyse lexicométrique des argumentaires de vente de catalogues de jouets de Noël afin de mettre au jour la différence de lexique employé par les enseignes au sein des rubriques qu'elles intitulent « filles » et « garçons ». Malgré la présentation de résultats particulièrement marqués du point de vue du genre, la portée scientifique de nos analyses avait été questionnée par une chercheuse nous interpellant sur l'intérêt d'étudier des textes qui ne sont peut-être pas lus par les enfants. Nous nous sommes donc interrogée : quelle est la place de ces catalogues dans la vie des enfants ? En lisent-ils les argumentaires de vente textuels ? Si oui, quelle est leur place dans la construction du genre ? Si non – et nous savons qu'ils ne sont effectivement pas lus par au moins une partie des enfants, *a minima* ceux en bas âge –, est-il scientifiquement pertinent d'analyser ces textes ? Nous avons souhaité, au sein de cette partie, apporter des éléments de réponse à cette dernière question.

« garçons ».

¹³ Seul cet extrait a été exploité pour cet article à des fins de clarté de l'exposé méthodologique, mais l'ensemble du tableau devrait être exploité pour une analyse du contenu des catégories indigènes.

Une observation participante à couvert en tant que vendeuse dans un magasin Toys'R'Us d'Île-de-France lors de Noël 2012 nous a permis de constater la très faible présence d'enfants dans le magasin au cours des mois de novembre et décembre malgré le fait qu'ils soient les principaux destinataires des articles achetés, les clientes étant la plupart du temps des mères ou des grands-mères. En effet, la tradition implique en général de préserver l'effet de surprise, ce qui se remarque notamment par le fait que les objets, sauf rares exceptions, se doivent d'être présentés comme des cadeaux et emballés (Caplow, 1984). Cependant, les enquêtes montrent que la grande majorité des jouets achetés à Noël par les adultes ont pour origine une prescription des enfants (Vincent, 2001 ; Brougère, 2003) qui informent les adultes des cadeaux qu'ils désirent à partir d'une liste de Noël papier qui circulera parfois au sein de la famille (Zegaï, 2014b). L'enquête quantitative par questionnaire de la sociologue Sandrine Vincent (2001) montre ainsi que 90% des enfants élaborent ce type de liste et 86,2% des parents interrogés déclarent acheter les jouets de leurs enfants en fonction de cette liste (Vincent, 2001, p. 59).

Pour établir cette liste, les enfants s'appuient généralement sur les catalogues papiers des distributeurs, lesquels sont massivement imprimés, mis à disposition des client-e-s dans les magasins et déposés dans les boîtes aux lettres chaque année à partir de début octobre. Ainsi, d'après le spécialiste du marketing et de la communication précédemment évoqué¹⁴, les catalogues sont le premier outil de communication de la plupart des enseignes de jouets. Cela rejoint les données de S. Vincent (2001, p. 53) recueillies auprès des familles : 45,1% des 293 enfants interrogés déclarent que les catalogues de jouets sont leur première source d'influence pour l'achat de jouets, loin devant les publicités télévisées (23,5%), les rayons des magasins (17,1%), les copains (7,5%), les parents (6,5%) et enfin la fratrie (0,3%)¹⁵. Mais cela n'implique pas pour autant une lecture des argumentaires de vente de leur part dans la mesure où ils entourent ou découpent généralement les photographies qui les intéressent (qu'elles représentent simplement le jouet, le jouet en action, le jouet en train d'être manipulé par un (des) enfant(s) ou bien parfois la boîte de jouet) (Zegaï, 2014b). Au regard de ces éléments, la question soulevée par la chercheuse lors du séminaire de recherche évoqué précédemment reste ouverte.

b. Les argumentaires de vente, composantes du « niveau neutre » de l'analyse tripartite de Jean Molino, sont dans tous les cas un objet d'étude central et prioritaire.

Analysant le phénomène musical, le sémiologue Jean Molino indique : « *ce qu'on appelle musique est en même temps production d'un "objet" sonore, objet sonore, enfin réception de ce même objet. Le*

¹⁴ Du groupe Ludendo, l'entreprise qui détient notamment l'enseigne La Grande Récré.

¹⁵ Notons tout d'abord que cette proportion varie selon le diplôme de la mère ; les enfants dont la mère a un niveau de diplôme supérieur ou égal au baccalauréat sont 52,1% à déclarer que les catalogues sont leur première source d'influence, contre 35,7% lorsque la mère a un niveau inférieur au baccalauréat.

Par ailleurs, les parents ne sont pas tout à fait du même avis que leurs enfants puisqu'ils estiment que ce sont surtout les publicités télévisées qui les influencent (33,5% des 310 parents interrogés), devant les copains (27,7%) et les catalogues de jouets (27,1%). Ici encore, le diplôme de la mère joue un rôle important puisque les parents sont 33,1% à penser que les catalogues sont la première source d'influence lorsque la mère a un niveau de diplôme supérieur ou égal au baccalauréat (suivis par les copains, 30,9%, et les publicités télévisées, 25,7%) alors qu'ils ne sont plus que 19,3% à le penser lorsque la mère a un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat (loin derrière les publicités télévisées, 43,7%, puis les copains, 23,7%).

phénomène musical, comme le phénomène linguistique ou le phénomène religieux, ne peut être correctement défini ou décrit sans que l'on tienne compte de son triple mode d'existence, comme objet arbitrairement isolé, comme objet produit et comme objet perçu. Ces trois dimensions fondent, pour une large part, la spécificité du symbolique » (2009, p. 73-74). Le phénomène musical est ainsi d'emblée pensé comme un « fait social total » (Molino, 2009, p. 134) comprenant trois dimensions intrinsèquement liées. Par ailleurs, comme le souligne le sémiologue Jean-Jacques Nattiez dans l'introduction de ce même ouvrage, cette approche analytique revêt un « caractère universel » en ce qu'elle est « applicable à n'importe quel objet ou n'importe quelle pratique produits par les êtres humains » (2009, p. 14).

En effet, cette tripartition s'avère heuristique pour analyser l'objet « jouet » en ce qu'elle amène à formaliser son circuit économique et à se questionner sur les trois dimensions de son existence conformément au principe de segmentation énoncé :

- A. *La production de l'objet* concerne la manière dont le jouet (et son emballage) est conçu, fabriqué, acheté, expédié par divers acteurs économiques : les inventeurs, bureaux d'études, designers, industriels, ouvriers, importateurs et grossistes ;
- B. *L'objet arbitrairement isolé* (ou *analyse de niveau neutre*) correspond au jouet lui-même et à ses caractéristiques matérielles et symboliques : matière, couleur, forme, taille, fonctionnalités, représentations véhiculées (ex : objet domestique miniaturisé) ;
- C. *La perception ou réception de l'objet* concerne la manière dont le jouet est pensé et utilisé par l'ensemble des enfants et des adultes : désiré, acheté, offert, manipulé, utilisé seul-e ou en groupe, échangé, revendu, ignoré, critiqué, rejeté, détourné, etc.

Cette tripartition peut également s'appliquer au marketing du jouet, producteur lui aussi d'objets, et c'est ici plus spécifiquement l'objet « catalogue de jouets » qui nous intéressera :

- a. *La production de l'objet* concerne alors la manière dont les spécialistes du marketing (bureaux d'études et services marketing des enseignes) conçoivent, produisent et distribuent cet outil de communication : choix des entrées privilégiées, mise en œuvre d'une segmentation du marché par la définition de « cibles », positionnement vis-à-vis des concurrents, création de rubriques, du design, prises de vue, rédaction des argumentaires de vente, choix des prix, impression, modes de distribution, etc. ;
- b. *L'objet arbitrairement isolé* correspond au catalogue de jouet finalisé, en tant que support de vente revêtant un caractère polysémiotique : nombre de pages, type de papier, taille, couverture, rubriques, couleurs, argumentaires de vente, photographies, formes, logos, prix et âge conseillés, promotions, chartes et engagements divers, marques de positionnement vis-à-vis des concurrents, etc. ;
- c. *La perception ou réception de l'objet* concerne la manière dont le catalogue est pensé et utilisé par l'ensemble des enfants et des adultes : manières de se le procurer, de le consulter, de s'en débarrasser, action de l'entourer ou de le découper pour mettre au point sa liste de Noël, échanges, critiques, rubriques appréciées, consultées, dénigrées, rejetées, comparaison de plusieurs enseignes, etc.

Dans cette perspective, le contenu des catalogues de jouets (b) peut être considéré comme un objet d'analyse à part entière, et l'étude des argumentaires de vente qui en sont une composante intéressante *en soi*, que les enfants les lisent ou pas. En effet, ces documents, qui sont des productions situées (a) et

donc à déchiffrer dans un certain contexte historique, sociologique et économique, contiennent (b) et véhiculent (b->c) de multiples *messages* sur le monde social et ses inégalités, des messages qui donnent à voir une certaine réalité du monde, même si l'on ne peut préjuger des actes d'interprétation des personnes qui les consultent (c). Ces discours renvoient bien souvent au sens commun¹⁶ : ils *disent* quelque chose de la *doxa*, du monde social pensé comme allant de soi. Ainsi, pour Erving Goffman, les photographies publicitaires matérialisent une « *conception idéale des deux sexes et de leurs relations structurelles* » (1977). Pour ce sociologue interactionniste, il existe déjà une ritualisation de la féminité et de la masculinité dans la réalité quotidienne des individus, ou, pour reprendre ses termes : « *les expressions réelles de la féminité et de la masculinité procèdent de poses artificielles* ». Cependant, E. Goffman avance l'idée d'une hyper-ritualisation pour qualifier les photographies publicitaires : « *la standardisation, l'exagération et la simplification qui caractérisent les rites en général se retrouvent dans les poses publicitaires, mais portées à un degré supérieur* ». De la même manière, si de nombreuses inégalités socioéconomiques entre les sexes persistent dans la réalité, les représentations du monde véhiculées par le marketing du jouet et les albums illustrés destinés aux enfants vont plus loin en représentant une société encore plus inégalitaire où chaque individu a une place déterminée en fonction de son sexe (Zegai, 2014a, p. 218).

Aussi intéressant à analyser soit l'objet isolé, une enquête empirique véritablement exhaustive devrait nécessairement porter conjointement sur les plans de l'objet (b), de sa production (a) et de sa réception (c) du fait de l'imbrication des trois dimensions. Mais le sociologue **Denis-Constant** Martin, évoquant J. Molino et J.-J. Nattiez, indique que si « *l'idéal serait de pouvoir conduire l'analyse du fait musical dans sa totalité, celle-ci risque d'être "interminable" (à moins d'un travail en équipe de longue durée sur un objet étroitement circonscrit). Il est donc nécessaire de segmenter l'analyse tripartite* » (2010). Si un choix doit être effectué entre les trois niveaux de l'analyse pour des raisons de faisabilité, se focaliser sur ce que J. Molino nomme une « analyse de niveau neutre » pour parler de l'étude de l'objet en lui-même (b) apparaît comme la meilleure option d'après J.-J. Nattiez puisque la production (a) et la réception (c) d'une œuvre musicale ne pourront être saisies que si la « dimension matérielle et immanente » de l'œuvre a préalablement été analysée : « *on ne saurait en effet aborder "l'extérieur" du fait musical sans connaître d'abord la nature de son fonctionnement "interne"* » (2009, p. 23). D.-C. Martin précise à ce propos que « *l'analyse des caractéristiques intrinsèques de l'objet musical, ou de ses "traces", est indispensable à toute sémantique musicale. Elle peut aussi fournir le point de départ d'études plus spécialement consacrées aux stratégies poétiques ou esthétiques* » (2010).

S'agissant de notre objet de recherche, l'étude des discours formulés sur le monde social contenu dans les catalogues (b) apparaît donc comme le préalable nécessaire à toute recherche portant sur le marketing du jouet (a-b-c). Le centrage sur l'objet (b) n'évacue pas pour autant la question de la lecture des argumentaires de vente par les enfants (c), pas plus d'ailleurs que celle de la production des documents (a) ; il s'agit surtout de se donner les moyens d'appréhender l'objet dans sa complexité en définissant des priorités afin d'étudier de manière extensive – mais pas nécessairement simultanée –

¹⁶ Par exemple, dans ces productions, le métier de médecin est représenté quasi-exclusivement par des images d'hommes et de garçons, les femmes et filles se voyant surtout proposer métier d'infirmière. Pourtant, le nombre de femmes médecin n'est pas négligeable. D'après des données de la DREES, si les femmes sont encore légèrement minoritaires dans la profession au 1^{er} janvier 2013 (41,9%), c'est surtout du fait du poids important des professionnels âgés. En effet, si elles ne sont que 17,3% chez les 70 ans et plus, elles atteignent 60,1% parmi les 30 à 34 ans et même 71% parmi les moins de 30 ans (Sicart, 2013, p. 21 ; 25).

chaque volet de l'analyse tripartite. L'exploitation des discours linguistiques elle-même n'épuise d'ailleurs pas non plus l'analyse de niveau neutre (b) puisque, comme nous l'avons mentionné, d'autres signes sont à travailler au sein des catalogues tels que les images.

Ainsi, si pour beaucoup d'individus (chercheur-e-s, journalistes...) l'un des principaux intérêts de l'analyse des messages véhiculés par les catalogues réside dans les *effets* que la diffusion de certaines visions du monde social – et pour le cas qui nous concerne, une certaine vision des rôles sociaux de sexe – produit sur le réel (c), encore faut-il préalablement prendre connaissance des messages eux-mêmes (b) avant toute enquête de réception visant à prendre la mesure de leur performativité (c). Les enquêtes en la matière existent et peuvent éclairer la-e sociologue dans la poursuite de son analyse tripartite. La psychologue Anne Dafflon-Novelle explique notamment, à partir de recherches empiriques, que « *dans ce processus de construction des connaissances sexuées, les représentations médiatisées comptent autant, sinon plus, que ce que vit réellement l'enfant dans son univers familial* » (2010, p. 29). Les enfants observent les activités qui leur sont données à voir quotidiennement et font en quelque sorte des statistiques sur la manière dont elles sont investies par les femmes et par les hommes ; ainsi, même si la vaisselle est répartie équitablement dans le couple parental, les enfants observeront que cette tâche domestique est « féminine » dans les livres et jouets qui leurs sont destinés et la considèreront donc comme une « activité féminine » (2010, p. 29). De la même manière, les enfants apprendront que les métiers de policier ou de pompier sont des métiers « d'hommes », et ce, même s'ils n'ont jamais vu de policier ou de pompier dans l'exercice de leurs fonctions (2006, p. 13).

Bibliographie

BROSSAUD Claire et DEMAZIERE Didier (2005), « Méthodes logiciels et réflexivité du sociologue », in Claire Brossaud, Didier Demazière, Patrick Trabal et Karl van Meter (dir.), *Analyses textuelles en sociologie : logiciels, méthodes, usages*, Presses Universitaires de Rennes, Introduction, p. 11-21.

BROUGERE Gilles (2012), « La culture matérielle enfantine entre le *cute* et le *cool* », *Strenæ*, n° 4 [En ligne : <http://strenae.revues.org/776>].

BROUGERE Gilles (2003), *Jouets et compagnie*, Stock.

CAPLOW Theodore (2013), "Rule Enforcement without Visible Means: Christmas Gift Giving in Middletown", *American Journal of Sociology*, vol. 89, n° 6, University of Chicago, 1984, p. 1306-1323. Traduction française : Theodore Caplow, « Les cadeaux de Noël à Middletown, ou comment faire respecter une règle sans pression apparente », *Dialogue*, n° 91, Janvier-mars 1986, p. 43-61. Cité par Martyne Perrot, *Le cadeau de Noël. Histoire d'une invention*, Paris, Autrement, p. 122.

DAFFLON-NOVELLE Anne (2010), « Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez les enfants âgés de 3 à 7 ans », in Véronique Rouyer, Sandrine Croity-Belz et Yves Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Érès, p. 25-40.

DAFFLON-NOVELLE Anne (2006), « Identité sexuée : construction et processus », in Anne Dafflon-Novelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Presses Universitaires de Grenoble, Chapitre 1, p. 9-26.

DUMAS Martine (2005), « Le *licensing* : un levier stratégique pour les producteurs français d'animation », in Valérie Inès de la Ville (dir.), *L'Enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*, Paris, Vuibert, Chapitre 11, p. 193-213.

GOFFMAN Erving (1977), « La ritualisation de la féminité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, n° 14, p. 34-50.

MARTIN Denis-Constant (2010), « Jean Molino : *Le singe musicien. Sémiologie et anthropologie de la musique*. Précédé de : *Introduction à l'œuvre musicologique de Jean Molino* par Jean-Jacques Nattiez », *Cahiers d'ethnomusicologie*, n° 23, p. 257-265.

MOLINO Jean (2009), *Le singe musicien. Sémiologie et anthropologie de la musique*, Actes Sud, p. 73-74.

NATTIEZ Jean-Jacques (2009), « Introduction », in Jean Molino, *Le singe musicien. Sémiologie et anthropologie de la musique*, Actes Sud.

SICART Daniel (2013), « Les médecins au 1er janvier 2013 », *DREES*, Document de travail, Série statistiques, n° 179, 04/2013 [En ligne : <http://www.drees.sante.gouv.fr/les-medecins-au-1er-janvier-2013,11126.html>].

VINCENT Sandrine (2001), *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.

ZEGAÏ Mona (2014a), « Stéréotypes et inégalités filles-garçons dans les industries de l'enfance », in Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnia-Weill (coord.), *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons : un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*, Rapport du Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective (France Stratégie), Complément, p. 197-232 [En ligne : http://www.strategie.gouv.fr/blog/wp-content/uploads/2014/01/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf].

ZEGAÏ Mona (2014b), « Du jeu dans les catégories de genre ? Le jouet comme outil de socialisation sexuée et de définition du champ des possibles au centre des interactions familiales », in Sabrina Sinigaglia-Amadio (dir.), *Enfance et genre. De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, Nancy, Presses Universitaires de Lorraine, p. 83-107

Enquêter sur les usages du français et de l'arabe dans l'enseignement islamique en France : quels outils méthodologiques et conceptuels ?

Younes Johan VAN PRAET¹⁷

Le fait musulman en contexte français s'inscrit dans plusieurs processus en cours : une quête de « visibilité » sociale de la religion musulmane, une lutte des leaderships pour la représentativité des musulmans ainsi qu'une volonté de structuration des activités religieuses dont les enjeux évoluent. C'est dans ce cadre d'étude que notre recherche s'inscrit en prenant pour objet les enseignements islamiques dans l'agglomération rouennaise. Il s'agit de réaliser une socio-anthropologie des formes d'enseignements islamiques et d'observer leurs évolutions au regard de la légitimité des acteurs et plus particulièrement des actrices en interrogeant la place des femmes dans ces activités. Les luttes de légitimité entre les acteurs des enseignements islamiques rencontrés - qu'il s'agisse de responsables de structures, d'enseignant-e-s ou d'élèves - se manifestent à travers plusieurs clivages dont les usages sociaux du langage font partie.

Dans notre recherche, les aspects sociolinguistiques se révèlent de plus en plus structurants de plusieurs manières : 1) la question de la langue dans laquelle sont dispensés les enseignements s'est posée lors de tous nos entretiens avec des enseignantes ; 2) la maîtrise ou non de la langue française par les imams semble déterminer l'affluence et les profils de publics des mosquées ; 3) la maîtrise de la langue arabe littéraire constitue une disposition nécessaire à la construction d'une légitimité au sein du champ musulman rouennais. Ces quelques considérations immédiates nous invitent à nous confronter pleinement aux notions de « langue » et d'« usages sociaux du langage », mais également de « discours » puisqu'essentiellement, les enseignements que nous observons dans cette thèse en prennent la forme.

Toutefois, comment appréhender le langage dans notre recherche ? Comment articuler la langue avec les différents rapports sociaux ? Quel apport les sciences du langage peuvent-elles nous apporter ? Quels sont les travaux existants à la frontière entre nos deux disciplines ?

Nous partirons des observations réalisées sur le terrain depuis maintenant plusieurs mois pour les analyser au regard des apports de nos deux disciplines. C'est finalement au jeu de l'interdisciplinarité « en train de se faire » que nous nous prêtons.

1. Le champ islamique rouennais : structures, enseignements et aspects sociolinguistiques

Dans leur globalité, les enseignements actuellement dispensés dans les mosquées de l'agglomération rouennaise restent encore dépendants du contexte migratoire dans lequel ils ont émergé. Historiquement, ce sont des imams « auto-proclamés » qui en étaient les garants. Dans son ouvrage, *Être imam en France*, Romain Sèze (2013) nous rappelle que « la plupart des immigrés venus en France jusque dans les années 1970 sont issus de régions rurales où l'analphabétisme reste normal. Leur seule scolarisation est souvent réduite à la brève fréquentation d'une madrasa. La direction culturelle [l'imamat] requiert quelques connaissances, ne serait-ce que la maîtrise de l'arabe *fushâ* [classique], unique canal d'accès aux sources scripturaires » (Sèze, 2013). Par conséquent, la langue arabe est longtemps restée le vecteur exclusif des enseignements. Ce n'est que dans les années 1990, avec la nécessité d'éduquer religieusement les nouvelles générations d'enfants d'immigrés musulmans que des

¹⁷ Doctorant en sociologie, laboratoire Dysola, Université de Rouen.

enseignements en français ont émergé à travers de nouveaux profils d'acteurs et d'actrices, non plus imams mais enseignant-e-s. Le contexte actuel est donc marqué par un processus d'évolution des enseignements et de leurs méthodes qui s'accompagne de transformations sociolinguistiques importantes.

Nous nous appuyerons sur le cas de deux mosquées de l'agglomération qui ont émergé simultanément : toutes deux ont été construites au début des années 90 puis agrandies au milieu des années 2000. La mosquée Jean-Baptiste et la mosquée Sérénité sont localisées dans deux communes limitrophes au sein de l'agglomération rouennaise. Au moment de notre observation¹⁸, elles se distinguent par des *attitudes* opposées sur : la place des jeunes, la place des femmes et la langue d'usage des enseignements. La mosquée Sérénité a su réaliser une transition générationnelle dans son bureau d'association, ouvrir l'espace de la mosquée aux femmes qui se le sont largement appropriées et répondre à la demande d'enseignement en français, ce qui a notamment permis d'attirer de nombreux « convertis » parmi ses fidèles. La mosquée Jean-Baptiste quant à elle a une attitude plus conservatrice : le bureau reste relativement inchangé depuis deux décennies, l'espace des femmes n'est ouvert qu'à des créneaux horaires restreints et les enseignements, peu diversifiés, sont majoritairement en arabe, voire exclusivement s'agissant du côté des hommes. Le contraste entre ces deux mosquées peut également s'exprimer à travers les profils de leurs imams. Celui de la mosquée Jean-Baptiste est un homme âgé d'une soixantaine d'année, marocain, il ne parle que l'arabe et est réputé pour en avoir la maîtrise ; l'imam de la mosquée Sérénité est un étudiant algérien d'une trentaine d'année, il parle arabe et français. Ainsi, ces deux mosquées symbolisent de façon assez idéal-typique, les deux principaux modèles de mosquées de l'agglomération.

Quant à la nature des enseignements, ils sont de plusieurs sortes :

- Les activités propres à l'imam telles que les prêches du vendredi ou lors des deux fêtes de l'aïd, ainsi que les leçons - *dourous* - qu'il réalise quotidiennement entre deux prières. Dans ce cas, il s'agit d'un discours oral prenant la forme d'un monologue.
- Les enseignements propres aux enseignant-e-s se déclinent selon les publics au nombre de trois : les « mamans » et les « hommes » qui constituent la tranche d'âge la plus âgée ; les « sœurs » et les « frères » généralement âgés entre 18 et 30 ans ; enfin les enfants de 4 à 12 ou 14 ans, répartis en plusieurs sections selon l'âge.

Ces enseignements sont systématiquement séparés selon un critère sexué à l'exception de ceux des enfants. C'est-à-dire que les femmes et les hommes ont leurs propres enseignant-e-s, espaces et horaires. Enfin, ils se divisent en plusieurs « disciplines » :

- Cours de mémorisation du Coran (*Qur'ân*) et/ou d'apprentissage des règles de récitation du Coran (*tajwîd*)
- Education islamique (*tarbiyya islamiyya*) : le contenu diffère largement selon le niveau puisqu'il peut passer d'éléments basiques sur la foi pour les enfants (et les convertis), à des cours d'exégèse (*tafsîr*) du Coran assez denses pour les « jeunes », en passant par des notions simplifiées de jurisprudence sur les actes culturels pour les plus âgés.
- Apprentissage de la langue arabe.

¹⁸ Cette communication fut présentée le 16 mai 2014 seulement huit mois après le début de ma thèse initiée en octobre 2014.

Ce triptyque Coran-Education islamique-Arabe se retrouve systématiquement dans toutes les mosquées. Parler de « discipline » n'est toutefois par approprié tant la distinction entre ces enseignements n'est pas évidente, notamment l'« éducation islamique » (*tarbiyya islamiyya*) qui est absorbée par le « cours de Coran ». En témoigne les propos du président de la mosquée Jean-Baptiste qui, par implicite, oublie de mentionner l'« éducation islamique » comme un enseignement distinct des autres :

« Q: *Et il n'y a pas tarbiyya islamiyya ou quelque chose comme ça ?*

R : *Si, si, justement. Il y a le Qur'an, il y a la langue arabe.*

Q : *Mais quand vous dites Qur'an c'est l'apprentissage par cœur ?*

R : *Oui, oui mais dans mon esprit quand on fait le Qur'an, on fait tarbiyya islamiyya. »*

Dans ces mosquées où l'usage du français s'invite progressivement à côté de la langue arabe, nous observons des réactions hostiles en faveur de la préservation de la langue arabe comme langue exclusive dans l'enseignement comme dans le culte. Ces réactions proviennent de deux types d'acteurs : des seniors primo-migrants arabophones mais également des jeunes, parfois convertis, appartenant à des tendances doctrinales spécifiques. Les primo-migrants n'hésitent pas à se mettre à l'écart des enseignements lorsqu'ils sont en français, voire même à réclamer leurs propres enseignements en arabe comme ce fut le cas dans la mosquée Sérénité lorsqu'ils se sentent lésés. La solution fut prise de restaurer les traditionnels « *hadiths*¹⁹ » réalisés en arabe par l'imam après la prière d'*al-fajr* (l'aube) afin de satisfaire la demande des plus âgés. Solenne Jouanneau (2013) dont les travaux de thèse ont porté sur la vocation d'imam nous explique l'intérêt pour celui-ci de répondre à cette demande dans le cas où une partie des fidèles risque de se sentir lésée : « Parce que les usagers délaissés ou rejetés risquent ensuite de remettre en cause leur légitimité, la stratégie la moins coûteuse pour un imam en termes de popularité consiste à tenter de satisfaire la plus grande portion de fidèles en légitimant la diversité des usages que ces derniers peuvent avoir de la mosquée. » De l'autre côté, parmi les « jeunes », ce sont principalement ceux qui se revendiquent de la mouvance « salafie » qui s'opposent à l'expansion du français et réaffirment le prestige de la langue arabe classique. À ce sujet, Samir Amghar (2011) caractérise les membres du mouvement salafie²⁰ par leur souci de se distinguer de la majorité des musulmans en se présentant comme plus pieux que les autres. Pour eux, « le fait de revendiquer la connaissance de la langue arabe comme critère décisif de l'islamité participe de cette démarche d'autovalorisation. » En effet, « (...) les salafis ont la certitude de pratiquer une foi épurée car éclairée par le savoir dogmatique que confère la possession de l'arabe classique et la connaissance religieuse. Ils en tirent aussi prestige et autorité. » Ces réactions vont toutes dans le sens d'un renforcement de la sacralité de la langue arabe et d'un rejet de l'usage d'autres langues, laissant ainsi supposer un rapport de consubstantialité entre celle-ci et l'islam.

À l'inverse, dans les organisations associatives plus récentes dont le lieu de pivot n'est pas la mosquée, mais également dans certaines mosquées, on constate une attitude et des pratiques différentes. Il s'agit, pour les premières, d'organisations et associations locales soit

¹⁹ L'expression « faire le hadith », ou « al-hadith » désigne un court enseignement généralement réalisé par l'imam dès que la prière est terminée avant que les fidèles ne s'en aillent. Il s'appuie souvent sur la lecture d'un « hadith », c'est-à-dire une parole, un acte ou une approbation du Prophète Muhammad rapporté par un de ses compagnons.

²⁰ Il nous paraît important de ne pas essentialiser cette catégorie « salafie » et de ne pas reprendre à notre compte l'apparente homogénéité qu'on leur prête. Peu de travaux rendent compte de la complexité de cette mouvance et cela nous invite à davantage de prudence dans l'utilisation de ces catégories d'assignations qui constituent - non pas un outil de description mais - un objet de l'analyse sociologique.

indépendantes, soit affiliées à l'Union des Organisations Islamiques de France (UOIF) ou à Participation et Spiritualité Musulmane (PSM), toutes deux implantées depuis près de dix ans dans le champ islamique rouennais. Dans ces structures, les enseignements sont dispensés plus largement en français et la langue du culte est également partiellement en français voire en turc à l'image du prêche du vendredi dans les deux mosquées turques existantes dans l'agglomération. Concernant la spécificité des mosquées turques, l'usage exclusif de la langue turque s'explique par l'effort du gouvernement turc pour contrôler les affaires culturelles de ses ressortissants immigrés et préserver leur lien avec leur nation d' « origine » (Bowen, 2010). Plus généralement, le nombre grandissant de convertis ou de jeunes musulmans ne maîtrisant pas la langue arabe tend à constituer une demande religieuse francophone importante. En retour, des mouvements tels que les Frères Musulmans ou autres mouvements réformistes, tentent par la même occasion d'attirer ce jeune et nouveau public en valorisant le français comme langue de l'enseignement et du culte à l'image de l'UOIF ou de PSM. On constate alors une situation de tension permanente entre la réaffirmation de la sacralité de l'arabe de la part des uns et l'effritement de celle-ci de la part des autres, constat qui nous amène à mettre en concurrence plusieurs variétés²¹ de langage : notamment l'arabe dit « classique » ou celui dit « dialectal » et le français.

a. Le succès de l'arabe « classique » : une finalité religieuse

Loin d'être un concept abstrait tiré exclusivement d'ouvrages spécialisés, l'expression « arabe classique » - en arabe « *al-fusha* » - est une expression que l'on entend systématiquement sur notre terrain d'enquête parce qu'elle est très utilisée par les musulmans pour désigner la langue arabe, celle du Coran et du culte. Pour certains même, il leur est religieusement obligatoire de l'apprendre, cela afin de mieux comprendre leur religion. Cette tendance se confirme d'autant plus que, d'après Yahya Cheikh (2010), professeur agrégé d'arabe à l'Académie de Paris, l'enseignement de l'arabe dit « classique » fait l'objet d'une demande exponentielle en France notamment depuis les années 2000 au regard de l'explosion du nombre d'association consacrée à l'apprentissage de la langue arabe. De l'autre côté, les enseignements de langue arabe dans l'enseignement public sont désertés. Le succès de l'offre associative vient confirmer que la finalité de cette demande d'apprentissage de la langue arabe « classique » est de nature religieuse et non pas culturelle (Cheikh, 2010). Et les entretiens réalisés avec les présidents de certaines associations situées localement vont dans ce sens :

Khalid, directeur d'une importante association d'apprentissage de la langue arabe dans l'agglomération rouennaise : « *En expliquant ce que nous faisons aux parents, je présente la langue arabe au début, et dès que je commence à parler de l'islam et du Coran, les gens ils... vite ils montrent leur... et ils disent « ah oui ça c'est bien, c'est ce que nous attendons ! ». C'est une phrase qui se répète à chaque fois chez tous les parents. »*

Toutefois, concernant cette traduction courante de « *al-lugha al-fusha* » en « langue arabe classique » ou « littéraire » ou encore « littérale », il s'agit là d'un abus de langage. Réaliser une sociogenèse, une « archéologie » de cette catégorie linguistique relève d'une grande pertinence.

²¹ Comme nous le montrerons plus loin, l'expression « arabe classique » est une appellation qui fait sens pour une grande partie des acteurs rencontrés sur le terrain d'enquête. Nous mobilisons cette catégorie linguistique tout en ayant conscience du fait qu'elle se recoupe, dans les usages, avec la catégorie linguistique d' « arabe standard ». De plus, l' « arabe dialectal » mériterait également d'être davantage explicité et décliné, toutefois, cela n'est pas nécessaire pour l'exercice auquel nous nous prêtons ici.

b. Construction « idéolinguistique »

Pierre Larcher (2008) est professeur en linguistique arabe et ses travaux se trouvent au croisement de la sociolinguistique et de l'histoire de la tradition linguistique arabe. Dans son article, Larcher restitue l'évolution du concept de « *al-lugha al-fusha* » dont la première trace remonte à la fin du VIII^e siècle au sein des ouvrages d'un grammairien appelé Kûfa al-Farra'. On trouve alors « *Al Kitab nuzzila bi-afsaḥ al-luġhat* » soit en français « Le Livre a été révélé dans le plus châtié des parlers », « châtié » étant la traduction que propose l'auteur pour définir l'adjectif « *fusha* ». La langue dont il est question ici étant celle des Quraych, tribu arabe dont faisait partie le Prophète de l'islam ayant reçu la révélation coranique.

Pour résumer, Pierre Larcher constate deux identifications : la première identification consiste à dire que la langue de la révélation coranique est la langue des Quraych. Et c'est là une « vérité scripturaire » dans le sens où on en trouve la marque dans le Coran. La seconde identification consiste quant à elle à dire que la langue de la révélation, c'est-à-dire - selon la première identification - la langue des Quraych, est la « *lugha al-fusha* » ou la langue la plus « châtiée » de toutes les langues. On comprend alors que si la langue des Quraych est la langue la plus « châtiée » ce n'est pas par raisonnement linguistique mais c'est plutôt parce qu'elle est la langue de la Révélation. Autrement dit, c'est le processus théologique qui définit l'équation suivante :

Langue coranique = langue des Quraych = langue « *al-fusha* ».

Et dans l'histoire, c'est cette seconde identification qui provoquera la polémique, l'occasion pour certains groupes, de dénoncer le caractère dogmatique de cette équation.

Par la suite, jusqu'à l'époque moderne, l'expression « *lugha al-fusha* » trouvera d'autres appellations : « *lugha al-kutub* » (la langue des livres) ; « *lugha al-asliyya* » (la langue originelle) ; « *lugha as-sahiha* » (la langue correcte) ; ou encore « *lugha al-khassa* » (la langue de l'élite). Au passage, on notera que cet adjectif s'applique tout autant à la langue qu'au locuteur auquel elle confère un prestige. Toutes ces appellations étant à replacer dans leur contexte, celui d'un débat au sein du monde arabe : « sur ce que doit être l'instrument linguistique de la modernisation et qui se laisse résumer par un certain nombre d'alternatives : une langue étrangère ou l'arabe ? Si c'est l'arabe, l'arabe classique ou le dialecte ? » (Larcher, 2008) Dans ce débat s'affrontent encore deux idéologies qui « (...) se partagent à l'époque moderne le monde arabe et qu'on appellera « islamocentrée » ou « arabocentrée ». « Pour la première, la *lugha al fusha* est la langue du Coran, pour la seconde celle de la nation arabe. Par suite, tout plaidoyer en faveur du dialecte est une attaque contre l'islam pour la première, contre l'unité de la nation arabe pour la seconde. » (*Idem*)

A travers cet exposé, nous pouvons tirer deux conclusions majeures qui viennent éclairer et appuyer nos observations empiriques : premièrement, l'expression « *al-fusha* », désigne aussi bien la « pureté » de la langue, que la clarté et l'éloquence du locuteur. Ce qui n'est pas sans conséquence sur notre réflexion sur les légitimités, ni sans rappeler ces virtuoses de l'apprentissage de la langue arabe que sont les convertis de la mouvance salafite et que décrit si bien Samir Amghar (2011, p.160) :

« Quand ils n'ont pas acquis la maîtrise de la langue arabe lors d'un séjour linguistique, pendant leur cursus universitaire à l'Inalco ou à l'université Paris IV, ils prennent leur temps libre pour apprendre la langue. » « Ils en tirent aussi prestige et autorité. Les jeunes aiment à invoquer leur maîtrise du savoir religieux face à l'analphabétisme prêté à leur entourage familial. » La maîtrise de la langue arabe est donc, malgré les transformations sociolinguistiques liées à l'apparition de nouvelles générations de musulmans francophones, un élément de distinction important.

Deuxièmement, cette expression « al-lugha al-fusha », n'est pas une catégorie purement linguistique, nous l'avons vu, elle doit beaucoup à une construction à la fois théologique et idéologique. C'est pourquoi Pierre Larcher propose de l'appeler catégorie « *idéolinguistique* » (*idem*). À travers l'histoire, cette construction a pris une épaisseur, possède une dimension normative dont résulte l'« efficacité » observable de la langue arabe dans le champ musulman français. C'est à travers cette apparente consubstantialité construite par l'histoire entre islam et langue arabe qu'il nous faut saisir les enjeux de légitimité croisés aux aspects sociolinguistiques, aux usages sociaux de la langue arabe dite « classique » et de la langue française tels qu'ils se présentent sur le terrain.

2. Langues et ethnicité

Au regard de ces premières observations, il semble que deux langues dans le champ musulman rouennais se concurrencent : l'arabe et le français. Cette concurrence est d'autant plus forte qu'elles recoupent des catégories ethniques en tension, souvent présentée sous un rapport d'altérité radicale. Nous renvoyons ici à tout un champ d'investigation sur la corrélation entre langue, religion et ethnicité (Akinci & Yagmur, 2011 ; Fishman, 2006), les langues étant d'importants critères de catégorisation dans les relations interethniques. En effet, la langue arabe tire sa légitimité des sciences islamiques, de la langue du Coran, de cette construction « *idéolinguistique* » (Larcher, 2008), etc. Toutefois, comme le précise Haeri (2008), la langue arabe joue un « rôle très complexe et contradictoire » car elle est à la fois langue valorisée mais, au regard de la position minoritaire, historiquement colonisée et catégorisée immigrée en contexte français, elle est également une langue minorisée. Quant au français, elle est à l'inverse la langue du colonisateur, non-coranique et même « occidentale », et nous mesurons la persistance de l'antagonisme entre ces deux catégories que sont « Islam » et « Occident » dans les imaginaires sociaux²². Toutefois, l'usage du français connaît, malgré les résistances ici et là des mouvements tabligh conservateurs et salafistes exclusivistes, un succès grandissant dans le milieu des mosquées et des structures associatives musulmanes. Nous pouvons donc nous interroger sur la place des autres langues en islam, la langue arabe détient-elle l'exclusivité du titre de « langue de religion » ?

Dans son article « la religion en partage », Mahamet Timera montre à partir du cas des migrants subsahariens au Maroc comment la hiérarchisation au sein d'une même religion, l'islam, se construit dans une dialectique « centre / périphérie » (Timera, 2011). Le « centre » qui équivaut à l'arabité et donc à la langue arabe correspond au monopole de la légitimité, tandis que la « périphérie » renvoie historiquement aux perses, aux indiens, aux maghrébins, aux « noirs » africains. Et aujourd'hui pourrait-on dire aux « blancs », aux « européens », aux « français » ? L'arabité en tant qu'appartenance ethnique mais également en tant que langue serait la plus légitime, détentrice de l'islam « vrai », « authentique », tandis que les autres sont « minorisées » dans leur islamité. Sur notre terrain, la catégorie des « convertis²³ », est probablement la plus emblématique de cette logique hiérarchique. Certes, le « converti » est dans un premier temps perçu comme plus fervent que les autres dans sa foi, mais il ne manque pas d'être frappé d'illégitimité, parce qu'il est exclusivement francophone puis d'être, par conséquent, exclu des positions légitimes, des rôles-clés du champ islamique. La position du « converti » se révèle alors délicate : sa conversion à l'islam est souvent perçue comme une « altérisation » par le groupe dominant tout en étant également minorisé dans son islamité aux yeux de ses nouveaux pairs. En retour, nombreux sont les convertis qui se sont

²² Sur ces questions voir : ID YASSINE, Rachid (2012) *L'islam d'Occident: introduction à l'étude des musulmans des sociétés occidentales*. Perpignan : Halfa. 332 p.

²³ Je reprends cette catégorie pour la simple raison que ces derniers sont considérés et se considèrent eux-mêmes comme « convertis ».

engagés dans un apprentissage rigoureux de la langue arabe notamment en partant pendant plusieurs mois voire plusieurs années dans des centres d'études au Maroc ou à Médine ou encore *via* des réseaux sociaux auprès de professeurs égyptiens.

En prenant le cas des relations entre sénégalais et marocains, Mahamet Timera nous montre que, dans ce rapport de domination, le recours à la langue arabe par le dominé constitue une tentative de valorisation :

« Cette autodévalorisation notamment de leurs cultures locales est lisible à travers le rapport de révérence profonde qu'ils entretiennent avec la langue arabe dont la maîtrise est source de prestige autant, sinon davantage, que pour les langues des colonisateurs (français et anglais surtout) dépourvues de cette sacralité religieuse. » (Timera, 2011, p.41)

Dans ce cas, les langues sont porteuses d'autorité et d'efficacité, non pas en raison de leurs logiques internes mais dans la mesure où elles renvoient à l'ethnicité. A cela s'articule bien entendu le religieux en tant que rapport social²⁴ qui, à travers le processus de sacralisation –ici de la langue arabe-, tend à reproduire et à pérenniser cette hiérarchie des langues. En ce sens, le sociologue dans son article, montre comment les « marocains » mobilisent le caractère sacré de la langue arabe pour justifier leur supériorité :

« Face à des Marocains qui fondent leur légitimité et leur suprématie religieuses sur (...) le caractère sacré de leur langue et sur son usage « liturgique » » (p.16).

Et ailleurs :

« « Tous les musulmans ne parlent-ils pas en arabe quand ils prient ? » rétorquent certains Marocains aux Sénégalais qui leur contestent l'hégémonie dans l'islam. » (Timera, 2011)

La fonction liturgique de la langue arabe représente en effet un argument fort pour la préservation de la langue arabe comme étant la langue exclusive de l'islam, le sacré reproduisant ainsi l'ordre hiérarchique des langues dans le champ musulman.

L'intérêt de mobiliser cette approche s'explique par la hiérarchisation qui découle du processus de catégorisation ethnique lui-même. La catégorisation n'allant généralement pas sans la subordination d'une catégorie sur une autre, de la même manière, les langues se voient hiérarchisées. Toutefois, tout processus de reproduction d'un ordre hiérarchique possède en lui-même la possibilité de sa subversion. En effet, nous constatons que les usages sociaux de l'arabe et du français du champ musulman français s'inscrivent dans deux rapports opposés de hiérarchisation qui se rencontrent. L'un, religieusement fondé, valorisant la langue arabe en tant que langue de religion et renvoyant le français à une langue « périphérique » voire « hétérodoxe » ; l'autre valorisant le français et pouvant même, dans certaines situations, mettre à mal la prévalence de la langue arabe.

a. Faire le prêche du vendredi ou comment répondre aux attentes d'un public francophone ?

Le prêche ou « khotba » du jour du vendredi (« jomo'a ») est un rendez-vous hebdomadaire faisant partie du culte musulman durant lequel l'imam exhorte, par le discours, les fidèles hommes et femmes venus par centaines à la mosquée. Pendant longtemps, ce prêche était réalisé essentiellement en arabe ou plutôt dans un mélange entre deux variétés de l'arabe qu'on appelle « *al-fusha* » et le dialecte maghrébin « *al-dârija* ». Les proportions de l'une ou

²⁴ Pour une approche théorique du religieux en tant que rapport social voir les travaux de Linda Woodhead (2012).

de l'autre variété de langage dans ce même discours dépendant bien entendu du degré de maîtrise par l'imam de la langue arabe. Autrement dit, c'est l'arabe « classique » qui prime initialement.

Depuis maintenant une décennie²⁵, moment marqué par l'arrivée d'imams francophones, les prêches du « jomo'a » de l'agglomération intègrent de plus en plus le français, tandis qu'auparavant, un bref résumé en français était proposé soit avant le prêche soit après celui-ci dans le meilleur des cas, pas du tout parfois. Aujourd'hui, dans les mosquées de l'agglomération ayant une dynamique semblable à la mosquée Sérénité, nous avons pu observer que la part de la langue arabe classique ou dialectale, au regard du temps total du prêche, est moins importante que la part de français. On voit alors le temps global des prêches être rallongés – ce qui n'est pas sans susciter quelques remarques contestataires des plus anciens - exclusivement arabophones pour la plupart - ainsi que des travailleurs qui prennent du temps sur leur pause du midi pour pouvoir être présents.

Ces prêches bilingues répondent à la demande d'un public spécifique : les jeunes quasi-exclusivement francophones, ne maîtrisant pas la langue arabe dite « classique » et très peu le dialectal. De ce fait, le public de ces prêches fait montre d'une diversité géographique importante : ils rassemblent les jeunes venus de toute l'agglomération, rompant ainsi avec la logique d'affiliation des fidèles à leurs « mosquées de proximité²⁶ ». Prenons l'exemple d'un couple de jeunes mariés qui se déplace chaque vendredi de Mont Saint Aignan, commune située au nord de l'agglomération, pour se rendre aux mosquées d'Oissel ou de Petit-Couronne, situées à l'extrême sud-est de Rouen. Bien que contraignant, le déplacement leur est préférable afin d'assister à un prêche en français dont la signification leur sera accessible.

La demande francophone semble ainsi orienter l'offre, le succès des mosquées et de leurs imams en dépend. Toutefois, le prêche s'inscrit dans une activité liturgique qui contraint l'imam à préserver la langue arabe comme étant celle qui introduit le discours par l'invocation rituelle²⁷, celle par laquelle l'exhortation commence. Cette « contrainte » est d'autant plus forte qu'elle est appuyée par des acteurs d'une partie de la mouvance salafie. Cette dernière condamne l'utilisation du français tout aussi bien pendant, qu'avant ou après le prêche, renvoyant ainsi cette pratique à une grave « innovation²⁸ » menant à l'égarement puis à l'Enfer²⁹ (Amghar, 2011). Autrement dit, l'activité même dans laquelle s'inscrit le discours vient conditionner l'usage d'une variété de langage.

En ce sens, on pourrait croire que le français reste cantonné à un rôle de traduction. Cependant on remarque, à l'image des prêches réalisés dans la mosquée de la Révérence - dont la dynamique est semblable à celle de la mosquée Sérénité -, qu'il s'agit parfois de deux discours différents, de deux messages différents, celui en arabe « classique » ou dialectal s'adressant à un public spécifique, arabophone, plus âgé ; et celui en français à un tout autre

²⁵ Nous pensons à trois imams maghrébins enseignants ou étudiants exerçant dans plusieurs mosquées de l'agglomération rouennaise ainsi qu'à l'arrivée des membres fondateurs de ce qui deviendra l'Union des Musulmans de Rouen affiliée à l'UOIF. Ces nouveaux leaders se distinguent par leur maîtrise du français, compétence qui faisait largement défaut avant le début des années 2000.

²⁶ Expression proposée dans mon mémoire de recherche pour désigner la logique d'affiliation des fidèles musulman-e-s à la mosquée la plus proche de leur lieu de résidence

²⁷ Invocation rituelle par laquelle le prophète Muhammad commençait fréquemment son prêche (en arabe) : « Toute la louange est à Dieu, nous Le louons, (...) ».

²⁸ Cette mouvance se distingue pas une lecture littéraliste des sources scripturaires dont découle une compréhension réductrice de la notion de « *bid'a* » ou « innovation », condamnant ainsi tout ce que le prophète n'a pas fait sans tenir compte des nuances qu'apportent une analyse en terme de finalités.

²⁹ Cette expression est utilisée par les membres de cette mouvance qui, en reprenant les termes d'une parole prophétique de façon littérale s'en servent comme argument pour stigmatiser leurs coreligionnaires.

public, plus jeune et essentiellement francophone. Pour les premiers, l'imam n'hésite pas à mobiliser des citations populaires du Maghreb, propose un discours simple dictant ce qui est bien et ce qui est mal à travers le dialectal. Pour les seconds, il n'hésite pas à commenter l'actualité politique, à mobiliser des concepts des sciences humaines et sociales. C'est le cas de plusieurs imams de l'agglomération que nous avons pu rencontrer et questionner sur leurs façons de construire ce prêche du « jomo'a ». Cette économie des styles de discours adaptée en fonction du public a d'ailleurs été observée lors de nombreuses enquêtes sociologiques avec pour la France les travaux sur les imams de Romain Sèze (2013) ou encore de Solenne Jouanneau (2013); pour l'Égypte, Sabah Mahmood (2009) a également analysé ce phénomène à travers les femmes du mouvement des mosquées.

Imam A. de la mosquée de la Révérence: *« J'utilise l'arabe littéraire pour attirer l'attention, pour provoquer une tension. Il ne faut pas que le sens soit accessible immédiatement pour solliciter l'effort. Puis avec le dialectal on arrive à expliquer, à développer, à susciter l'intéressement. »*

Il mobilise ainsi des usages différenciés du langage en fonction du type de public tout en étant contraint par l'activité culturelle dans laquelle s'inscrit son discours. A travers l'arabe dit « classique », l'imam instaure une distance entre lui et son public, pour « solliciter l'effort », il assoit par la même occasion sa légitimité en répondant aux exigences normatives qui émanent du caractère liturgique de l'activité en question. Enfin, à travers le français, il répond à une autre exigence : rendre accessible le sens des savoirs et de l'exhortation religieuse à ceux qui, encore très souvent, s'en trouvent privés. Et c'est probablement ce qui constitue le ressort majeur de la légitimité de l'usage du français.

b. Enseignements par et pour les femmes : spécificités langagières

En portant un intérêt particulier sur la place des femmes dans l'activité d'enseignement islamique, nous avons privilégié la rencontre des enseignantes au sein des mosquées. Nous accédons alors aux récits décrivant les enseignements qu'elles dispensent, les supports pédagogiques qu'elles utilisent, etc. Faute de pouvoir observer les enseignements dispensés par et pour les femmes dans les mosquées, nous sommes contraint d'y accéder par le récit des enquêtées. En tant qu'homme, nous n'avons accès qu'aux enseignements des hommes et l'idée d'une comparaison avec ceux de leurs homologues féminins s'est rapidement imposée. Du point de vue des « variétés » de langage mobilisées, il nous est apparu que les enseignements féminins étaient plus diversifiés que les enseignements masculins qui, du moins dans les mosquées, sont peu nombreux et exclusivement en arabe. Nous proposons d'illustrer notre propos à travers le récit descriptif de deux enseignantes dans deux mosquées différentes :

Zaynab, 25 ans, née au Maroc, étudiante en sciences humaines et enseignante en sciences coraniques dans la mosquée Sérénité, elle témoigne de la diversité linguistique propre aux enseignements dispensés aux « mamans³⁰ » :

« Je trouve là un miracle dans cette mosquée avec ces femmes parce que la prof elle est mauritanienne, alors là le dialecte n'a rien à voir avec le marocain, l'algérien ni le tunisien ; il y a les autres qui sont berbères et on trouve les arabes aussi : les tunisiennes, etc. ; puis il y a les sénégalaises qui ne maîtrisent pas la langue arabe ni le français. »

³⁰ De façon systématique, le public des enseignements islamiques des mosquées qui est constitué de femmes de plus de 50 ans sont appelées « mamans ». Cette nomination est un indice du peu de valeur accordée aux enseignements féminins dans les mosquées.

Enfin, Hajja³¹ Halima, 55 ans, née au Maroc, ancienne enseignante dans le public puis actuellement enseignante de langue arabe dans la mosquée Jean-Baptiste depuis près de 10 ans. Elle explique comment elle fait face aux difficultés de langage lors de ses enseignements :

« Tu sais dans la mosquée, il y avait des femmes qui sont de Rif, des femmes de Ouarzazate, qui toutes ne connaissent pas l'arabe. Il y avait aussi des sénégalaises et des maliennes qui viennent aussi pour apprendre le Coran, là on leur parle en français. Et lorsque l'on fait la leçon, on demande aux dames qui comprennent l'arabe parmi les rifs par exemple, on leur parle en dârija et elle leur traduit b-rif. Et celle d'Ouarzazate elle essaie de parler b-chelha. Et pour les sénégalaises on parle en français. »

Le premier constat que nous pouvons réaliser est l'étonnante diversité des variétés de langage dont témoignent les enseignements que dispensent ces femmes dans les mosquées. Y coexistent une multitude de variétés de « berbères », une diversité de dialectes arabes ainsi que d'autres langues sénégalaises ou encore maliennes, sans oublier le recours au français qui se révèle parfois fédérateur. Tandis que du côté des hommes, des groupes ethniques se constituent et les échanges intergroupes restent rares, du côté des femmes on semble assister à un foisonnement de langage où le bricolage linguistique représente un bon procédé pour parvenir autant que possible à communiquer malgré les frontières de la langue.

La seconde observation concerne les méthodes employées par les enseignantes pour parvenir à transmettre les savoirs religieux à un public féminin linguistiquement très hétérogène. Dans un premier temps, le capital linguistique de l'enseignante est déterminant : elle use des multiples variétés de langage dont elle dispose : l'arabe « classique », puis dialectal et enfin le français pour se faire comprendre. Elle alterne les « codes linguistiques » et passe de l'un à l'autre pour s'adapter au public. Lorsque l'enseignante ne maîtrise pas une variété de langage comme le « berbère », elle fait appel à une des élèves parmi celles qui parle l'arabe et le berbère, et en fait une véritable « intermédiaire linguistique » dans un procédé improvisé qui s'apparente à de la traduction instantanée.

Autrement dit, les femmes des mosquées se révèlent plus soucieuses de la « bonne » transmission des enseignements religieux face à la diversité linguistique de leur public que les hommes. Tandis que les femmes de la mosquée Jean-Baptiste proposent d'ores et déjà des enseignements en français pour les « jeunes », du côté des hommes, nous ne retenons qu'une tentative éphémère d'instaurer un cours adressé aux convertis. Toutefois progressivement, les choses semblent changer dans l'esprit des membres du bureau de la mosquée. Il y a maintenant un an, ils avaient embauché un second imam chargé d'organiser les enseignements à la mosquée et plus particulièrement ceux s'adressant aux « jeunes ». Cependant, cette première tentative finira par échouer.

M. Zachari, président de la mosquée Jean-Baptiste :

« Nous on a eu aussi une période où ça ne se passait pas très bien, en fait on avait embauché quelqu'un pour s'occuper de ça. Et malheureusement il n'a pas fait son travail. Moi j'avais l'imam et je l'avais embauché lui pour s'occuper de l'école »

La différence sexuée de ces deux types d'enseignements : l'un masculin, l'autre féminin, nous amène à penser que les rapports de genre y sont pour quelque chose. Cette différenciation

³¹ L'attribution de « Hajja » désigne initialement le titre accordé à celle qui a accompli le « hijj » ou pèlerinage à la Mecque. Mais il représente également un titre honorifique pour de nombreuses femmes enseignantes sur mon terrain qui n'ont pourtant pas réalisé ce pèlerinage.

sexuée des attitudes concernant les aspects sociolinguistiques ne semble constituer d'ailleurs qu'un élément parmi d'autres qui sépare les enseignements islamiques masculins et féminins, à côté des différences de profils sociaux des enseignant-e-s, de modes d'organisation, de rapport aux méthodes pédagogiques, etc.

3. Répartition fonctionnelle des variétés

C'est chez le sociolinguiste Joshua Fishman que l'on trouve l'idée d'une « répartition fonctionnelle des variétés » (p.90). Il prend en compte une grande diversité de facteurs dans son analyse des usages sociaux des langues : « les modes différenciés de parler varient en fonction des *situations sociales*, des *activités*, des *rôles* et *statuts sociaux* des locuteurs et de la *valorisation des langues*. » (*Idem*)

Autrement dit, les locuteurs adaptent leurs façons de parler en fonction de la situation, de la position sociale des interlocuteurs mais également des activités dans lesquelles ces actes de parole s'inscrivent. Dans le cas d'un acteur qui maîtrise plusieurs langues ou « variétés », il pourra passer de l'une à l'autre en tenant compte de ces mêmes éléments.

Fishman nous invite à la prise en compte de facteurs situationnels dans l'analyse des usages sociaux du langage. Nous pouvons constater que, malgré le poids de l'histoire et de la légitimité que confère le sacré à la langue arabe, la prévalence d'une langue sur une autre dépend tout autant de considérations situationnelles et pragmatiques tels que la diversité linguistique du public, le souci de transmettre un savoir mais surtout la transformation des attentes au moment même où les publics évoluent. En ce sens, c'est la constitution progressive du français en tant que « langue de religion » (Haeri & Miller, 2008 ; Fishman, 2006) – ou d'islam – légitime qui est à la fois défendue par les uns et battue en brèche par les autres que nous observons dans les dynamiques sociolinguistiques du champ musulman rouennais. L'usage social d'une langue dans un domaine spécifique tel que le religieux est généralement configuré par les autorités institutionnelles. En Algérie par exemple, « toutes les pratiques institutionnelles relevant de l'islam (rites, prêches, éducation religieuse, débats théologiques) se font exclusivement en arabe littéral. Cependant, depuis l'ouverture démocratique (...), l'arabe dialectal est très souvent utilisé dans les prêches religieux. L'emploi récent du tamazight pour le discours religieux correspond à l'application des recommandations politiques du gouvernement (...) en matière de réhabilitation de la langue tamazight dans les médias lourds de l'État (radio et télévision). » (Queffélec, 2002) Toutefois en France, l'absence d'instance organisationnelle – effective - du culte musulman laisse le champ islamique français ouvert à une libre concurrence entre des leaders potentiels, ce qui a pour conséquence d'accroître les possibilités de contestation de ces derniers. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les usages sociaux de l'arabe, du français et d'autres variétés de langage.

4. Quel paradigme pour une analyse sociologique du langage ?

C'est peut-être la posture la plus confortable mais également la plus instinctive pour le sociologue que nous avons emprunté. Car ici, la langue, le langage, est renvoyé à autre chose qu'à lui-même. Dans notre cas : à la construction historique d'une langue, à l'imbrication entre langues, catégories ethniques et religieuses, ou encore à des éléments situationnels extérieurs au langage. Elle laisse en effet une certaine frustration pour celui qui souhaite aller plus loin dans l'interdisciplinarité tant la langue reste ici le « reflet » du social et donc un élément non-actif. Notre posture semble rejoindre l'un des multiples paradigmes que François Leimdorfer a mis en lumière dans la prise en compte du langage en sociologie (Leimdorfer, 2010).

Dans cette acception paradigmatique, si la linguistique porte sur l'étude de la langue en tant qu'elle fait système et au travers de ses logiques internes, la sociologie « structurale » du langage quant à elle fait dépendre l'espace linguistique de l'espace sociologique. A travers cette approche, nous n'avons que partiellement joué le jeu de l'interdisciplinarité en nous limitant à un paradigme encore confortable pour le sociologue, n'allant pas plus loin dans l'étude du langage en tant que « discours » et élément « opérant » (Leimdorfer, 2010). Toutefois cette communication n'a fait que rendre plus intéressant la perspective, dans un futur proche, d'une pleine prise en compte du langage dans notre analyse.

5. Une approche des aspects sociolinguistiques dans l'étude du fait musulman en France

Nous pouvons néanmoins émettre quelques remarques conclusives sur cette démarche. Nous avons constaté que les aspects langagiers, en tant que critère de différenciation sociale, permettent d'apporter un regard pertinent sur les rapports sociaux qui structurent notre terrain d'enquête. En effet, tout au long de notre exposé, l'observation des usages sociaux du langage dans le champ musulman rouennais s'est affirmée comme une perspective révélatrice d'autres enjeux qui orientent les aspects sociolinguistiques. L'usage d'une variété de langage, notamment la langue arabe et le français, et ses évolutions révèlent un clivage opérant : les primo-migrants arabophones d'un côté et leurs enfants ou jeunes « convertis » de l'autre. De même, l'évolution des usages sociaux du langage dans le champ musulman est à saisir à travers, comme nous l'avons vu, des catégories ethniques et même du rapport social de race qui participe à construire des hiérarchies entre les « origines » et les langues. Ou encore, l'importance de la prise en compte d'une analyse en termes de classe sociale comme le fait C. Torrekens (2012) qui décrit le processus de « notabilisation » au sein du champ musulman européen. Dans ce processus, le capital linguistique valorise l'usage du français, de la langue dominante, car elle permet d'asseoir plus aisément une légitimité dans la relation aux institutions publiques à l'image des dirigeants de structures musulmanes (mosquées, associations). Ainsi la maîtrise du français constitue de plus en plus une compétence légitime dans le champ musulman rouennais qui renverrait, ceux qui ne le maîtrisent pas à une catégorie de « blédard³² ». Ce phénomène est, en effet, à mettre en relation avec une ascension sociale d'une partie des musulmans mais surtout avec l'apparition d'une catégorie de musulmans « convertis » qui vont (re-)valoriser le français et le mobiliser comme critère de distinction pour se redéfinir positivement aux yeux de leurs pairs. Enfin, le rapport de genre semble également être déterminant dans l'analyse des variétés de langage mobilisé dans l'enseignement islamique, comme en témoigne cette différenciation sexuée des attitudes face à la diversité des variétés linguistiques. D'ailleurs, l'idée que les femmes jouent un rôle majeur dans la transmission des savoirs religieux est un constat redondant dans ce champ de recherche³³.

Tandis que cette rencontre interdisciplinaire autour d'un même objet invite les sociologues à prendre au sérieux la langue, le langage et les discours, en retour elle rappelle aux linguistes la nécessité de tenir compte des facteurs extérieurs au langage lui-même, aux situations et contextes dans lesquels les discours s'inscrivent.

³² Expression utilisée par beaucoup de musulmans rencontrés, la catégorie « blédard » regroupe l'idée de personnes particulièrement « incompétentes » et qui reprend un stéréotype très ancien décrivant des personnes qui « ont le sang chaud ». A l'inverse, ceux qui utilisent cette catégorie se présentent comme plus « compétents » et plus « habiles » dans les relations institutionnelles, dans les démarches administratives ou avec les techniques « modernes ».

³³ À ce sujet, dans un contexte bien différent, voir : **Habiba Fathi**, « Genre, modernisation soviétique et usage des « langues de religion » en Asie centrale (Ouzbékistan et Tadjikistan) », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 124 | novembre 2008, mis en ligne le 16 janvier 2009

Bibliographie

- Akinci Mehmet-Ali & Yagmur Kutlay**, (2011), "Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France: Perspective intergénérationnelle", *Sociolinguistica, Yearbook of European Sociolinguistics*, 25, pp. 126-146.
- Ambroise Bruno**, (2012) « Bourdieu et le langage : une théorie de la pratique et du pouvoir linguistiques », in F. Lebaron & G. Mauger, éd., *Lectures de P. Bourdieu*, Paris : Ellipses, coll. "Lectures de", pp. 193-206.
- Amghar Samir**, (2011) *Le salafisme d'aujourd'hui. Mouvements sectaires en Occident*, Michalon, 283 p.
- Bowen, John. R.**, (2010) *L'Islam à la française*, Clamecy, Steinkins Editions, 382p.
- Cheikh Yahya** « L'enseignement de l'arabe en France », *Hommes & Migrations* 6/2010 (n° 1288), p. 92-103.
- Darquennes Jeroen & Vandenbussche Wim**, (Dir.) 2011, « Language and religion as a sociolinguistic field of study: some introductory notes » in *Sociolinguistica* 25, p. 1-11.
- Fishman Joshua & Omoniyi Tope** (Dir.) (2006) : *Explorations in the sociology of language and religion*, Amsterdam : John Benjamins.
- Jouanneau Solenne** (2013), *Les imams en France. Une autorité religieuse sous contrôle*, Marseille, Agone, 518 p.
- Larcher Pierre**, « Al—lughā al-fushā : archéologie d'un concept « idéolinguistique » », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 124 | novembre 2008, mis en ligne le 09 décembre 2011, consulté le 13 octobre 2013.
- Leimdorfer François**, (2010), *Les sociologues et le langage*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 290 p.
- Miller et Haeri**, « Pourquoi un numéro consacré à la question du rapport entre langues, religion et modernité dans l'espace musulman ? », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 124|novembre 2008, mis en ligne le 12 octobre 2011.
- Queffelec Ambroise et al.** (2002), *Le français en Algérie*, De Boeck Supérieur « Champs linguistiques », 31 p.
- Sèze, Romain** (2013), *Être imam en France*, Paris, Editions Le Cerf, 258 p.
- Timera Mahamet**, « La religion en partage, la « couleur » et l'origine comme frontière », *Cahiers d'études africaines* 1/ 2011 (N° 201), p. 145-167.
- Woodhead Linda**, « Les différences de genre dans la pratique et la signification de la religion », *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n°27, 2012, pp. 33-54.

Atelier 2

Discours, idéologies et actions politiques : Mise en mots du pouvoir politique

La sociologie et la performativité politique. Difficultés, opportunités, illustrations

Frédéric MOULENE¹

Envisager la question de la performativité du discours politique, c'est d'entrée se situer dans le champ de trois disciplines : la philosophie du langage, les sciences du langage et les sciences politiques. La sociologie n'est pas d'emblée appelée à l'aborder.

C'est en effet au philosophe J.-L. Austin que l'on attribue la théorie des *actes du langage*, après la publication en 1962 de son recueil de conférences, *How to do Things with Words*. Le fait remarquable est qu'avec Austin, le langage est appréhendé au-delà de sa capacité à décrire la réalité, sachant que certains énoncés (qualifiés pour cela de *performatifs*) présentent la propriété d'accomplir quelque chose lorsqu'on les énonce. Par extension, est performatif tout énoncé capable d'influencer le cours des choses dans l'univers social. Au sein des sciences du langage, la fondation de la pragmatique doit beaucoup à ces recherches en concentrant ses efforts sur « l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique » (J. Moeschler-A. Reboul, 1994, p. 17) : cet usage est toujours inséparable du contexte d'énonciation et de celui-ci dépend largement la *félicité* de ce que le locuteur donne à entendre. Enfin, les politistes sont portés à évaluer ici l'influence des discours que tiennent les candidats sachant qu'« influencer en politique, c'est exercer son autorité sur la décision prise par l'autre » (B. Lamizet, 2011, p. 9).

Philosophie, sciences du langage, sciences politiques² : mais quelle place faire ici à la sociologie ? Non seulement son implication dans le problème performatif du discours politique peine à s'imposer spontanément à nous, mais plus profondément encore, la recherche sociologique semble en ce domaine en net retrait par rapport aux développements impulsés par les linguistes et politistes. Nous nous proposons ici d'examiner les difficultés auxquelles la sociologie est confrontée pour appréhender ce qui fait la force du discours politique (I). Ces difficultés sont cependant d'autant moins incontournables que la sociologie a une réelle opportunité à saisir en la matière : sans elle, on risque en effet de passer à côté de la relation entre discours politique et public-cible, sachant que chacun a immanquablement derrière lui un parcours social et que ce parcours imprègne le langage autant que la pensée et la décision politique (II). Nous terminerons en illustrant par une « étude de cas » - le discours de « rupture » chez N. Sarkozy durant la campagne présidentielle française de 2007 (III).

¹ Docteur en sociologie (Laboratoire DynamE (CNRS-UMR 7367) – Université de Strasbourg). Professeur agrégé de sciences sociales – Université de Franche-Comté

² On aurait pu y ajouter les sciences de l'information et de la communication, pour peu qu'on admette que tout discours politique implique émission, diffusion (notamment par les médias) et réception de messages.

1. Difficultés : la sociologie confrontée au double défi du discours politique

a. La sociologie « complexée » face aux « autres disciplines du discours » ?

Traditionnellement, les chercheurs en sciences du langage sont nettement les plus investis dans le domaine en question. On peut notamment citer les travaux fondateurs de D. Maldidier sur « le discours politique de la guerre d'Algérie » (1971), de M. Tournier sur le « vocabulaire ouvrier en 1848 » (1975), de J.-J. Courtine sur « le discours communiste adressé aux chrétiens » (1981) jusqu'à ceux, plus récents, de S. Bonnafous sur la « dérision chez J.-M. Le Pen » (2001) ou encore de T. Guilbert sur « le discours néolibéral » (2011). À l'étranger, la même tendance se dessine : ainsi les analyses de N. Fairclough sur le discours « néo-travailleuse » (2000) ou de J. Blommaert (1998) sur « le débat belge autour de la question migratoire ». Le « discours sarkozyste » ne déroge pas à la tendance générale : il a ainsi récemment été analysé tantôt d'un point de vue lexicométrique (L.-J. Calvet et J. Véronis, 2008), tantôt comme stratégie de parole³ (P. Charaudeau, 2008). Il est de même symptomatique que le dossier consacré à la campagne de 2007 dans la revue *Mots. Les langages du politique* comporte quatre articles signés par des linguistes, deux par des spécialistes des sciences de l'information et de la communication, autant par des politistes et des chercheurs en littérature, un par un psychologue social (D. Barbet et D. Mayaffre, 2009). Aucun sociologue en tout cas ne figure dans le sommaire et cela n'a selon nous rien d'un hasard⁴.

Nous défendons ici l'idée que notre discipline est véritablement en retrait de la réflexion sur le discours politique (lorsque ce n'est pas sur le discours dans son ensemble⁵). Il est vrai que la sociologie peut se sentir *a priori* moins bien disposée face à des questions qui engagent des champs disciplinaires bien établis, en premier lieu, les sciences du langage et les sciences politiques. Contribuer à une « approche sociologique du discours politique » n'implique pas moins d'articuler trois univers disciplinaires qui, en vertu de la « division scientifique du travail » (P. Bourdieu-L. Wacquant, 1992), maintiennent fermement leurs frontières. Le double problème est d'autant plus fort que la sociologie politique est souvent phagocytée par les sciences politiques et que la « sociologie du langage » n'a pas vraiment réussi à s'imposer comme un véritable champ de la discipline-mère (sans doute aussi parce que les sociolinguistes, en dépit du procès de la linguistique « saussurienne » qu'ils ont instruit ne sont pas pour autant devenus des sociologues...).

b. La sociologie se détourne-t-elle du discours en « contournant »⁶ le langage ?

La difficulté pour une « sociologie du discours politique » ne tient pas seulement à des questions de clivages disciplinaires. Ces derniers sont *en soi* aussi fragiles et instables qu'institutionnellement bien établis. Si le phénomène langagier est l'objet d'étude par excellence des linguistes, il n'en est pas moins une réalité si transversale à toutes les questions humaines que la sociologie y est immanquablement confrontée. Aussi, loin de l'idée que le langage brillerait par son absence en sociologie, nous dirions au contraire qu'il y est omniprésent mais de manière implicite, indirecte (F. Leimdorfer, 2011, pp. 1-2). Un survol de la littérature fondatrice suffit à le montrer. Chez Durkheim, les normes qui régissent les rapports entre individus sont médiatisées à travers les représentations collectives, or celles-ci

³ Les deux approches ne sont en rien inconciliables (voir D. Mayaffre, 2012).

⁴ Le problème n'est pas nouveau, comme semble l'indiquer, de manière par trop nuancée à notre avis, le panorama de la recherche française et internationale au tournant des années 1980 sur « l'étude des mots en politique » (Tournier, 2010).

⁵ La question est si générale qu'elle dépasse le cadre de cet article.

⁶ Nous reprenons ce terme de F. Leimdorfer (2011, p. 35) en le précisant en fin de partie.

ne peuvent que s'exprimer par le langage (1991, p. 720). Et plus précisément, si un fait social s'apparente à « toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure » (1992, p. 14), il ne semble pas abusif d'y ajouter les « manières de dire » à caractère prescriptif, soit autant d'éléments langagiers capables d'orienter, voire d'infléchir à la fois nos comportements et nos discours. Dans la perspective marxiste enfin, le langage est appréhendé comme élément de la superstructure, il faut donc envisager les discours de la classe dominante comme autant de « reflets » de la réalité matérielle (P. Achard, 1993, pp. 16-17), mais des reflets *agissants* car en capacité d'accompagner, de légitimer, de redoubler la force de l'ordre établi (K. Marx- F. Engels, 1973). Nous entrons alors dans le domaine de l'« idéologie », qui s'exprime à travers le débat parlementaire contrôlé par la bourgeoisie, la presse écrite conservatrice, le plaidoyer libre-échangiste des économistes, les philosophes encore trop fidèle à l'idéalisme hégélien⁷. Pour terminer ce raccourci théorique, on peut aussi saisir le langage à la suite de G. Simmel et M. Weber⁸ dans une perspective d'« action réciproque », au sein de laquelle la conversation (et par extension la communication) alimente, consolide et diffuse les représentations qui orientent l'activité des hommes (Weber, 1995, pp. 40-41) ; ce que l'on désigne par « société » est donc analysé comme le produit de ces actions (Simmel, 1999, p. 43).

Il est toutefois regrettable que le traitement du langage s'opère chez tous ces auteurs de manière « détournée » - souvent par l'intermédiaire des représentations, de l'idéologie ou des interactions. Ces trois types d'éléments sont évidemment essentiels dans les processus qui lient le langage aux phénomènes sociaux, mais ils ne peuvent suffire à fonder une véritable sociologie du discours, capable d'éclairer le réel pouvoir de celui-ci sur les êtres sociaux que sont les électeurs.

2. Opportunités : ce que la sociologie donne à voir du discours politique

a. Le discours comme problème sociologique

Ce pouvoir, la philosophie du langage et la linguistique pragmatique ont le mérite de l'appréhender mais trop souvent, comme on l'a vu, en le liant au seul contexte global de l'énonciation. Or, il ne suffit pas par exemple d'être candidat investi par son parti après l'avoir dirigé et ancien ministre phare du président en place pour être approuvé par tel ou tel groupe d'électeurs. Tous ces éléments sont certes essentiels, mais la sociologie est sans doute la seule à pouvoir montrer de quelle manière les parcours sociaux des individus les mettent ou pas en situation de suivre ou non celui qui leur adresse son discours. Nous avons déjà souligné que les fondations de la discipline l'inclinaient déjà à envisager les comportements sociaux des individus comme largement façonnés, sans qu'ils en aient toujours conscience, par les normes et représentations collectives, les rapports de pouvoir et de domination. On ne saurait donc s'étonner de constater que la sociologie a toujours situé sa réflexion sur le langage à travers la question des déterminations sociales qui nous affectent et rejaillissent à travers lui. À la suite des travaux de B. Bernstein (1975) et de P. Bourdieu se dégage l'idée que les individus dominés socialement le sont aussi sur le plan linguistique : précocement écartés du système scolaire, ils auront du mal à s'approprier un langage « légitime », que l'école a pourtant tenté de leur transmettre. Face à eux, ils ont affaire à des locuteurs dont « la capacité de manipulation est d'autant plus grande, comme le montrent les stratégies de condescendance, que le capital possédé est plus important » (Bourdieu, 1982, p. 66). Les conséquences que l'on peut en tirer sur l'analyse sociologique du discours politique sont fortes : la « félicité » du

⁷ Nous renvoyons le lecteur à différents écrits de Marx-Engels et notamment à *L'Idéologie allemande* (1976).

⁸ Nous ne pouvons pas ici nous attarder sur les différences entre ces deux fondateurs.

discours n'est pas « simplement » une question de « contexte » comme Austin et les pragmaticiens se sont trop souvent limités à le souligner ; c'est en définitive *tout* le contexte social de ce qui est dit et donné à entendre qui décide du résultat de ce discours. Ce qui est dit par les leaders politiques est donc plus ou moins performatif en fonction d'une multitude de paramètres socio-langagiers : habitus respectif du candidat et des citoyens, style linguistique de l'orateur et compétence linguistique des auditeurs, compétence qui détermine les capacités de compréhension, d'interprétation et d'appropriation du message⁹. Tant d'éléments que la sociologie est sans doute la plus apte à pouvoir introduire dans notre analyse du discours.

b. La sociologie doit renforcer sa place au sein de l'analyse du discours

Si la sociologie peut donc apporter un regard essentiel à notre étude du discours politique, il s'avère toutefois qu'elle ne peut le faire qu'en étroite association avec les sciences du langage. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons qu'approuver le projet éminemment multidisciplinaire de l'analyse du discours. Mais le chantier est vaste, d'autant plus que l'on regrettera là encore que les sociologues ne figurent pas parmi les plus engagés dans l'A.D.¹⁰ – comme si le défi de la prise en compte du langage ne cessait de freiner leurs ambitions. Le paradoxe est grand là encore entre les hésitations et les potentialités de la sociologie. Car si la perspective de l'A.D. emprunte évidemment beaucoup aux sciences du langage¹¹ – ce qui la distingue de l'analyse de contenu familière aux sociologues est que « le contenu du texte n'est [pour l'A.D.] jamais séparable de ses signifiants » (F. Moulène, 2013, p. 214) – elle s'en distingue du fait qu'elle ne traite pas « la langue comme système, elle travaille sur l'usage de la langue » (F. Mazière, 2010, p. 7). Cela s'opère en étroite relation avec le contexte pris dans son acception la plus large – sachant que « la linguistique descriptive n'est pas armée pour tenir compte de la situation sociale » (D. Maingueneau, 1976, p. 66). Or, en abordant le discours à partir de l'usage et du contexte, l'A.D. révèle le versant sociolinguistique, sinon sociologique, qui a contribué à ses fondations. Mais en cherchant à inscrire la parole dans la réalité – « le langage mis en action par le sujet parlant » sachant que tout discours a des « conditions de production » particulières (G.-E. Sarfati, 2007) – l'A.D. invite les sociologues à penser explicitement le langage comme un produit social primordial, permanent, omniprésent dont les individus se servent pour agir sur les autres et sur la réalité, ce qui n'est en rien contradictoire avec le programme sociologique. Et précisément pour ce qui est des discours politiques, la sociologie serait bien inspirée de renforcer sa place au sein de l'A.D. En effet, celle-ci se propose notamment d'élucider les mécanismes de « captation » ou de « subversion » (A. Grésillon- D.Maingueneau, 1984), soit tantôt la reprise du discours entendu par le sujet, voire son approbation, tantôt la mise à distance de ce discours, voire le rejet avec proposition le cas échéant d'un contre-discours. Au final, on dira que l'A.D. est fondamentalement sociologique : si la sociologie ne peut à elle seule mettre à jour *ce que les individus font du discours et ce que le discours fait d'eux*, elle est pour autant essentielle. Elle est en effet par excellence la science du dévoilement des *contraintes sociales objectives* (notamment discursives) qui pèsent sur l'action des individus (explication) et du *sens subjectif* (compréhension) que ceux-ci donnent à ce qu'ils font et disent

⁹ Comme nous aurons l'occasion d'en parler, la psychologie sociale montre souvent ici la voie à la sociologie.

¹⁰ Il n'est pas anodin de constater par exemple que dans sa présentation à *L'analyse du discours* (2010, p. 25), F. Mazière intitule son chapitre 2 « Inscription dans la linguistique et dans le politique » et qu'en fin d'ouvrage, à propos de la vingtaine de « revues ayant accueilli des articles fondateurs », elle n'en cite aucune d'orientation foncièrement sociologique.

¹¹ Il est d'usage de faire remonter les origines de l'A.D. aux travaux de deux linguistes, Z.S. Harris (1969) et A.J. Greimas (1966).

3. Illustration : le discours de « rupture » dans la campagne de 2007 et sa réception

a. L'imagination méthodologique au service d'une problématique atypique

Toutes les campagnes présidentielles voient s'affronter des candidats sur le terrain du discours politique, lequel se situe par définition à la croisée du langage et du pouvoir : il s'agit pour chacun des postulants à la fonction suprême de parvenir à convaincre les électeurs qu'il faut voter pour eux. En septembre 2006, Nicolas Sarkozy entama sa campagne électorale en martelant la nécessité d'une « rupture », rupture notamment économique par rapport aux contraintes jugées excessives pour les entreprises, rupture par rapport aux largesses supposées de l'État-providence. Il nous a paru pertinent d'explorer la manière dont les individus en âge de voter ont pu percevoir cette thématique de « rupture » et d'en évaluer l'influence persuasive - que nous pouvons rattacher à la performance discursive (Moulène, 2011). Notons déjà une réinterprétation sociologique de la problématique austinienne : nous n'avons pas en effet affaire ici à des situations dans lesquelles « il suffit » d'énoncer quelque chose pour exécuter une action, mais plutôt d'autres où ce qui est dit par le politique peut infléchir ce qui est pensé par le citoyen, ce qui va le pousser à agir dans le sens voulu par le premier.

Il nous fallait alors imaginer un protocole d'enquête capable de recueillir ces phénomènes, en confrontant le discours des électeurs à ceux des candidats (Sarkozy et ses rivaux). Après avoir exploré le contenu de 229 discours politiques prononcés durant toute la campagne présidentielle¹², nous en avons extrait des éléments significatifs – ceux qui abordaient explicitement la thématique de « rupture », avec toutes les formes lexicales associées (« changement », « réforme », « modernisation », « conservatismes ») – avant de les soumettre à l'appréciation de 33 électeurs volontaires. Ce fut l'occasion d'un entretien semi-directif dont une partie reposait sur un document Power Point affichant sur l'écran les extraits en question. Les répondants étaient alors librement invités à se prononcer sur chaque énoncé : se souvenaient-ils de ce qui avait été dit trois ans plus tôt¹³ ? Ces propos leur évoquaient-ils quelque chose ? Qu'avaient cherché à dire, selon eux, les orateurs en course pour la victoire ? Et comment réagissaient-ils face à l'écran (indifférence, approbation totale ou partielle, rejet tenu ou massif) ? Avec quel vocabulaire se traduisait cette mise en situation d'interdiscursivité¹⁴ ?

Captation ou résistance : une question de déterminismes sociaux ?

Au terme de notre travail d'analyse, nous avons pu dégager une typologie de profils discursifs en réinvestissant le modèle concernant la défection et la prise de parole d'A.O. Hirschman (1995) et en nous inspirant également d'une étude de psychologie sociale réalisée en Suisse sur le racisme (U. Windish, 1997)¹⁵. Un premier groupe – les « loyaux » – regroupe des individus qui légitiment la « rupture », approuvent une grande partie des idées qui lui sont associées¹⁶, réutilisent volontiers le lexique qui l'accompagne et s'oppose à ses adversaires en

¹² Notons au passage que notre travail d'« archivage » fut bien plus « intuitif » que strictement fidèle au projet de M. Foucault - il était en effet davantage question de rapporter les discours des candidats aux grands clivages du débat politique que de relever « les règles d'une pratique qui permet aux énoncés de subsister et de se modifier régulièrement. » (Foucault, 1969, p. 171).

¹³ Les entretiens eurent lieu entre décembre 2009 et décembre 2010.

¹⁴ D. Maingueneau définit l'interdiscours comme « l'ensemble des unités discursives avec lesquelles un *discours particulier* entre en relation » (in P. Charaudeau-D. Maingueneau, 2002, p. 324). Il s'agit donc en quelque sorte d'un discours *sur* un autre discours (ex : le discours rapporté « Sarkozy a dit que... »).

¹⁵ Windish part du principe qu'une « forme de pensée va de paire avec une forme de langage bien déterminée » (*ibid.*, p. 191). Il nous a semblé en effet envisageable d'analyser comme lui les postures discursives de chaque locuteur en dégagant des critères à partir desquels on peut apprécier ce qu'il dit et comment il le dit.

¹⁶ Cette association n'est pas arbitraire : elle est corroborée par des constats de cooccurrences, appuyés par le

les stigmatisant parfois de « conservateurs » ; le deuxième – les « loyaux sous surveillance » – se caractérise par une « captation » de la « rupture » plus partielle, instable, réticente. Mais il faut atteindre le troisième groupe – les « résistants sous orbite » – pour rencontrer des citoyens qui résistent largement à la thématique de la « rupture », même si sur certains aspects leurs discours en est *imprégné* (ex : usage assumé du mot « assistanat », vu comme une dérive d'un système de protection sociale trop généreux). Enfin, le quatrième – les « résistants » – rassemble des électeurs en situation de « subversion » : ils rejettent la « rupture », tant comme signifiant que comme signifié, et parfois lui opposent un contre-discours, une alternative politique (c'est le cas du sous-groupe des « résistants radicaux »).

Les résultats de notre recherche nous ont permis de valider ou de réfuter les hypothèses qui ont orienté notre démarche. Nous retiendrons principalement que la proximité politique ainsi que l'appartenance socio-professionnelle et le niveau d'instruction déterminent largement l'attitude discursive des répondants – le paramètre religieux est lui aussi essentiel. Si les explications en termes de capital culturel (P. Bourdieu, 1979) et de cens caché (D. Gaxie, 1978) se révèlent souvent opératoires, il semble aussi qu'elles ne suffisent pas toujours à éclairer l'influence *différentielle* du discours politique sur les citoyens. Plusieurs de nos entretiens vont ainsi dans le sens des réflexions faisant état d'une plus grande perméabilité des individus les plus instruits ou favorablement situés dans la hiérarchie sociale (N. Chomsky, 2002). Nous avons également de bonnes raisons de penser que les plus « fidèles » à la « rupture » sont également les plus captifs à l'égard du vocable et des structures logico-argumentatives qui lui sont liés même si les éléments les plus techniques (« flexisécurité » par exemple) rencontrent selon toute vraisemblance des difficultés à se diffuser dans le sens commun. Ainsi les plus imprégnés sont sans doute aussi les plus enclins à *repousser les alternatives en ramenant le champ des possibles du politique à une voie unique*.

La sociologie « travaille » véritablement ici le discours autrement que ne le ferait, de manière isolée, une approche strictement linguistique. Elle cherche en effet des *affinités électives* entre manières d'être et de penser (socialement), manières de faire (voter, militer) et manières de dire, sachant que ces dernières n'ont jamais rien d'anodin et, justement, rejaillissent sur les deux premières. On sait depuis longtemps que les leaders politiques ont un électorat « préférentiel », que les plus charismatiques parmi eux ont davantage de chance d'être applaudis, populaires et élus. Mais ce qui nous a guidé ici, c'est de donner à voir comment les sociolectes – entendus comme modes d'expression propres à certains groupes sociaux – *réagissent* face aux langages du pouvoir, comme si la langue elle-même pouvait être assimilée à une variable sociale potentiellement explicative.

Conclusion : puissance du discours, force de la sociologie

En dépit des hésitations que la sociologie éprouve encore à aborder le langage, consubstantiel d'ailleurs à tous les phénomènes sociaux, nous défendons l'idée que notre discipline a décidément son mot à dire sur le discours, notamment politique. Si elle est partie prenante de l'analyse du discours depuis ses débuts, nous pensons qu'elle est largement loin d'y avoir révélé toute sa fécondité. Car au terme de notre parcours, il apparaît que sa boîte à outils, programmatique, théorique, méthodologique, la prédispose fort bien à éclairer le discours politique et son potentiel performatif. Nous l'avons mobilisée pour notre part à l'occasion d'une campagne électorale, soit sur un terrain où les discours des politiques visent à agir sur ceux des citoyens, avec tout ce que cela peut impacter sur leurs comportements. Cela s'est fait non pas contre les sciences du langage mais avec elles. Et comment en serait-il autrement

alors même que dans le domaine des études du discours politique, les linguistes ont une indéniable longueur d'avance ? Nous avons donc pris appui sur leurs travaux, intégré leurs concepts (captation / subversion, discours rapporté) et leurs méthodes (lexicométrie, recherche des stratégies argumentatives) à notre démarche. S'il est manifeste que nos résultats leur doivent énormément, raisonner sur le discours politique sans la sociologie, c'est risquer peut-être d'oublier que ces discours ne sont rien sans leur auditoire et que celui-ci est toujours pluriel, imprévisible, souvent partisan mais rarement indéfectible. Si les présidentiables parlent souvent « le langage de l'ENA », celui-ci rencontre tôt ou tard, directement ou non, « le langage ordinaire » qui n'est jamais singulier. Si le premier est certes légitime et parvient à attirer des millions de voix, le deuxième ne lui est jamais acquis d'avance et à l'occasion pourra se retourner contre lui. Derrière tout choix électoral se cache un discours qui l'alimente et derrière encore tout cela, une trajectoire sociale toujours particulière. Nous faisons le pari que si le discours du pouvoir réussit très souvent à capter les citoyens, la société conserve de réelles capacités de résistance. En dialoguant avec les sciences du langage, la sociologie est sans doute la mieux placée pour attester de la puissance du discours et de ses limites auprès des individus et des groupes sociaux qui le « prennent en charge ».

Bibliographie :

- Achard P., *Sociologie du langage*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1973
- Austin, J.L. (1962), *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970
- Barbet D.- Mayaffre D. (dir.), « 2007, Débats pour l'Élysée » (dossier), *Mots. Les langages du politique* 89, 2009
- Bernstein B., *Langages et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975
- Blommaert J.- Verschueren J., *Debating diversity : Analysing the Discourse of Tolerance*, London, Routledge, 1998
- Bonnafous S., « L'arme de la dérision chez Jean-Marie Le Pen », *Hermès* n°29, CNRS Éditions, pp. 53-63.
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982
- Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979
- Bourdieu P. -Wacquant L., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992
- Calvet L.-J.- Véronis J., *Les mots de Nicolas Sarkozy*, Paris, Le Seuil, 2008
- Charaudeau P.- Maingueneau D. (éd.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002
- Charaudeau P., *Entre populisme et peopolisme. Comment Sarkozy a gagné !*, Paris, Vuibert, 2008
- Chomsky N., *Media Control*, New York City, N.Y., Seven Stories, 2002
- Courtine J.-J., « Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse de discours. A propos du discours communistes adressé aux Chrétiens », *Langages*, 62, 1981, pp. 9-127
- Durkheim E. (1912), *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris, Le Livre de Poche, 1991
- Durkheim E. (1937), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF coll. Quadrige, 1992
- Fairclough N., *New Labour, New Language ?*, London, Routledge, 2000

- Gaxie D., *Le cens caché*, Paris, Seuil, 1978
- Greimas A.J., *Du sens. Essais sémiotiques*, Paris, Seuil, 1966
- Grésillon A. et Maingueneau D., « Polyphonie, proverbe et détournement », *Langages* 73, 1984 pp. 112-125
- Guilbert T., *L'« évidence » du discours néolibéral. Analyse dans la presse écrite*, Paris, Éditions du Croquant, Savoir/Agir, 2011
- Harris Z.S., « Analyse du discours », *Langages*, 13, 1969 pp. 8-45
- Hirschman A.O. (1970), *Défection et prise de parole*, Paris, Éditions de l'Université de Bruxelles/Fayard, 1995
- Lamizet B., *Le langage politique. Discours, images, pratiques*, Paris, Ellipses, 2011
- Leimdorfer F., *Les sociologues et le langage*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2011
- Maingueneau D., *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976
- Maldidier D., « Le discours politique de la guerre d'Algérie : approche synchronique et diachronique », *Langages*, 23, pp.57-86
- Marx K. – Engels F. (1846), *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales/Messidor, 1976
- Marx K. – Engels F. (1848), *Manifeste du Parti communiste*, Paris, Le Livre de Poche, 1973
- Mayaffre D., *Nicolas Sarkozy. Mesure et démesure du discours (2007-2012)*, Paris, Presses de la Fondation des Sciences Politiques, 2012
- Mazière F., *L'analyse du discours. Histoire et pratique*, Paris, PUF-Que sais-je ?, 2010
- Moeschler J.- Reboul A., *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil, 1994
- Moulène F., « Analyse du discours et analyse de contenu : une étude sur la performance du langage politique » in Garin V.- Roux G.- Vadot M. (dir.), *Enjeux méthodologiques en sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, 2013, pp. 209-227
- Moulène F., « *Les électeurs face à la thématique de la "rupture" dans la campagne présidentielle française de 2007: loyauté ou résistance ? Une contribution sociologique à l'étude de la performance des discours politiques* », thèse de sociologie soutenue sous la direction de M. Roland Pfefferkorn, Strasbourg, 2 décembre 2011
- Sarfati G.-E., *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan Université, coll. 128, 2007
- Simmel G., *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, Coll. Quadrige, 1999
- Tournier M., « *Un vocabulaire ouvrier en 1848. Essai de lexicométrie*, thèse de sciences du langage, Saint-Cloud, Publications de l'ENS, 1975
- Tournier M., « Mots et politique, avant et autour de 1980. Entretien », *Mots. Les langages du politique*, 94, 2010
- Weber M., *Économie et société. Tome 1 : les catégories de la sociologie*, Plon, coll. Agora, Paris, 1995
- Windish U., *Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique* in D. Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1997

De la systématique des termes d'adresse dans le discours politique gabonais

Didier NDOBA MAKAYA¹

(...) en parlant avec quelqu'un, ou en parlant de lui, je ne puis m'empêcher de me représenter les relations particulières (familières, correctes, obligées, officielles) qui existent entre cette personne et moi ; involontairement je pense, non seulement à l'action qu'elle peut exercer sur moi ; je me représente son âge, son sexe, son rang, le milieu social auquel elle appartient ; toutes ces considérations peuvent modifier le choix de mes expressions et me faire éviter tout ce qui pourrait détonner, froisser, chagriner. Au besoin le langage se fait réservé, prudent ; il pratique l'atténuation et l'euphémisme, il glisse au lieu d'appuyer.

C. Bally [1952:21]

Communiquer consiste à transmettre un message. Cela revient également à agir sur son allocutaire. L'efficacité discursive est de ce fait tributaire de considérations aussi bien linguistiques qu'extralinguistiques [Bourdieu, 1982]. Ce qui fait dire à Kerbrat-Orecchioni [2002 : 10] qu'« [...] *on ne peut analyser la compétence linguistique en évacuant la compétence idéologique sur laquelle elle s'articule...* »

Toutefois, pour agir (ou interagir) dans les meilleures conditions un contact s'avère indispensable en vue d'établir un quelconque lien entre les différents acteurs de la communication. Créer et maintenir ce lien sous entend de la part des interlocuteurs qu'ils sachent « à qui ils ont affaire ». Cette relation qui se crée obéit à des facteurs de distance, de familiarité, ou encore de hiérarchie. Il existerait distinctement deux niveaux de relation : l'un informationnel et l'autre relationnel. Au sujet du dernier, on note que la question des termes d'adresse, encore appelés formes nominales d'adresse, permet de « *marquer la relation interpersonnelle et construit l'espace social de l'interaction* ». [Kerbrat-orecchioni, 2010 : 8].

Notre contribution au colloque Dysola de Rouen s'inscrit dans le sillage d'une étude portant sur le discours politique gabonais, étude visant à démontrer que le discours politique gabonais atteste de la présence itérative du Président Bongo au point que ce dernier apparaît comme un Tiers suréminent (Ndoba Makaya, 2013) ; ce qui en fait un surdestinataire au sens Bakhtinien. Nous nous proposons dès lors d'interroger les différents termes d'adresse qui participent de la sphère politique gabonaise. Notre démarche procède de l'analyse du discours essentiellement les théories de l'énonciation, l'analyse du discours étant une discipline carrefour (Maingueneau, 2002). A Charaudeau [2005: 11] de renchérir en ces termes : « *le langage ne fait sens que dans la mesure où celui-ci est considéré dans un certain contexte psychologique et social et que par conséquent doivent être intégrés dans ses procédures d'analyses des*

¹ Université de Lorraine, France. Centre de recherche sur les médiations (CREM)

concepts et des catégories appartenant à d'autres disciplines humaines et sociales ». Dans cette perspective les termes d'adresse, singulièrement les honorifiques, « *constituent donc un lieu privilégié d'observation de la façon dont s'interpénètrent le linguistique et le culturel, et dont les déterminations sociales viennent investir le système de la langue...* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002).

De quelles manières les différents énonciateurs désignent-ils le président Bongo², qu'il s'agisse d'un emploi allocutif ou délocutif ? Outre l'identification de ces termes d'adresse, nous souhaitons comprendre leur systématisme, de même qu'il s'agit de savoir au-delà de l'usage protocolaire qu'ils peuvent avoir, quels rapports sous-tendent leur utilisation. Pour ce faire nous examinerons l'usage des termes d'adresse dans la société traditionnelle gabonaise.

1. Des termes d'adresse dans le discours politique gabonais

La communication reste rythmée au quotidien par nombres de convenances ayant entre autres objectifs d'établir un certain rapport entre interlocuteurs *via* un ensemble de mots et locutions qui ne veulent souvent pas dire grand chose ou presque. En conséquence, un certain nombre d'expressions concourent moins d'une valeur informationnelle que d'une communication dite *phatique*. À cet effet Kerbrat-Orecchioni (1992 :13) en faisant échos au « allô » de Jakobson (1963) met en évidence la nécessité de vérifier la fonctionnalité du circuit communicatif :

« Vous voulez boire quelque chose ? – Non merci ! » : du strict point de vue de la cohérence sémantique et pragmatique, un simple « non » ferait aussi bien l'affaire ; mais il doit rituellement s'accompagner d'un remerciement, inutile informationnellement, mais indispensable au maintien d'un lien social harmonieux entre les interlocuteurs.

Une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a d'autre fonction que relationnelle – si bien que même lorsqu'ils sont incontestablement chargés de contenu informationnel, les énoncés possèdent toujours en sus une valeur relationnelle : quête d'un consensus, désir d'avoir raison (ou raison de l'autre), souci de ménager la face d'autrui, ou de la lui faire perdre...

Il en est ainsi des termes d'adresse qui :

(...) aussi pauvres soient-ils en contenu référentiel, jouent un rôle fondamental pour l'établissement et la maintenance de la relation (...) en même temps qu'ils démontrent l'importance de ce niveau de fonctionnement discursif.

[Kerbrat-Orecchioni 1992 : 14]

² Nous observerons que dans les discours politiques étudiés, Bongo ne participe pas de la scène d'énonciation au sens où il est absent.

a. Les termes d'adresse : définition

Par termes d'adresse, il faut entendre :

l'ensemble des expressions dont le locuteur dispose pour désigner son allocataire, (alors que les appellatifs peuvent désigner aussi bien le délocuté, voire le locuteur). Ces expressions ont très généralement, en plus de leur valeur déictique (exprimer la « deuxième », c'est-à-dire référer au destinataire du message), une valeur relationnelle, servant à établir entre les interlocuteurs un certain type de lien socio-affectif (dans une conception étendue de la déixis, on dira que ces expressions relèvent à la fois de la « déixis personnelle » et de la « déixis sociale ») Par exemple pour reprendre les termes de R.W. Brown et A ; Gilman (1960), les formes Tu et Vous, employées concurremment en français pour désigner un allocataire singulier, s'opposent de façon suivante : si leur usage est réciproque T et V s'opposent selon l'axe de la « distance », V exprimant une grande distance, et T une distance plus réduite (familiarité, intimité, solidarité) ; si leur usage est non-réciproque, T et V expriment une différence de statut hiérarchique entre les interlocuteurs (axe du « pouvoir »).

[Kerbrat-Orecchioni 2002 :30]

La question qui se pose dès lors est celle de savoir quelles sont les différentes manières permettant de référer à celui à qui l'on parle. Il existerait deux grandes catégories :

(1) Les pronoms personnels de deuxième personne et/ou désinences verbales correspondantes. C'est le cas en français de *Tu* et *Vous* dont fait mention Kerbrat-Orecchioni *infra*.

(2) Autre catégorie, les « noms d'adresse », ou « appellatifs », que Kerbrat-Orecchioni (1992 :21) définit comme étant des « syntagmes nominaux susceptibles d'être utilisés en fonction vocative ». Sur la base de travaux de Braun (1988 : 9 sqq), elle s'essaie à une classification en différentes catégories qui malgré tout sont loin de faire l'unanimité.

Il y aurait en outre, si l'on se réfère à Parkinson que cite Kerbrat-Orecchioni (1992 : 24-25), trois fonctions pragmatiques liées aux termes d'adresse :

- (1) *par rapport à l'acte de langage qu'elles accompagnent : emploi requis pour les « surnoms », usuel pour les salutations et les remerciements, facultatif pour les requêtes qu'elles permettent selon les cas d'adoucir, ou de durcir ;*
- (2) *par rapport à la « mécanique de la conversation » (au sens où l'entendent les ethnométhodologues) : rôle important, en particulier pour le fonctionnement des tours de parole ;*
- (3) *par rapport enfin au niveau « relationnel » du fonctionnement des interactions : rôle fondamental dans la négociation des identités, et de la relation interpersonnelle. Pouvant exprimer la déférence ou le mépris, la distance ou l'intimité, la tendresse ou l'injure ; la flatterie, la cajolerie, la taquinerie ou le sarcasme (Parkinson insistant tout particulièrement sur les usages manipulateurs, et surtout ludiques, auxquels ces expressions se prêtent volontiers) : ces termes d'adresse ont décidément conclut-il un caractère « vital » pour la communication quotidienne.*

Parmi ces différentes fonctions, il est fait mention de ce que les termes d'adresse, en l'occurrence les honorifiques, viennent à exprimer la déférence.

b. Bongo : aperçu historique

Un bref rappel suffit à nous instruire qu'Omar Bongo est le deuxième Président du Gabon, suite au décès en 1967 de Léon Mba. Depuis cette date, celui-ci présida aux destinées de ce pays, ce qui lui valut d'être le doyen des Chefs d'Etats africains et le deuxième au plan mondial en terme de longévité³ au pouvoir juste derrière Fidel Castro il y a quelques temps encore. De la formation du parti au pouvoir, PDG, Jusqu'en 1990⁴, le Gabon comme la quasi-totalité des pays africains vit sous le régime du parti unique.

C'est en 1973 qu'Albert Bernard Bongo (Nom civil) devient El Hadj Omar Bongo à la suite de sa conversion à l'Islam, observent certains. D'autres y verront davantage une démarche stratégique, conséquence de son amitié avec le dirigeant libyen, Kadhafi, comme moyen d'assurer l'entrée du Gabon à L'OPEP,⁵ constituée de pays majoritairement arabophones.

Près d'un demi-siècle passé au pouvoir, Omar Bongo a su marquer de son empreinte le Gabon. Une telle longévité a permis une incontestable personnalisation du pouvoir.

La notoriété acquise au fil de toutes ces années par le Chef d'Etat gabonais au-delà même des frontières de son pays, notent Bernault et Tonda (2009 :7), est si forte au point que sa disparition récente a pris

« (...) un parfum de fin du monde au Gabon mais aussi en Afrique et en France (...). »

La parole d'Omar Bongo a ainsi force d'autorité.

c. Vers une typologie des termes d'adresse dans les DPG

Pour Kerbrat-Orecchioni,⁶ les honorifiques :

« permettent de situer son interlocuteur par rapport à soi sur un axe vertical (en fonction de facteurs tels que l'âge ou le statut), et renvoient donc à une conception des échanges sociaux où tout est déterminé par la nature de la relation interpersonnelle, conçue en termes essentiellement hiérarchiques »

Cette précision faite, voyons alors quels sont les honorifiques et différents termes convoqués pour s'adresser au – ou parler du – Président gabonais. Soient les exemples suivants :

1)

Je puis encore une fois vous dire la détermination du Gouvernement de la République, dirigé par Monsieur Jean EYEGHE NDONG, Premier Ministre, Chef du Gouvernement, sous la haute direction de **Son Excellence EI HADJ OMAR BONGO ONDIMBA, Président de la République,**

³ Cela ne tient pas compte de monarchies telles que le Royaume-Uni où l'actuelle reine est au pouvoir depuis bien plus longtemps.

⁴ Année du sommet France Afrique de la Baule qui marque la chute du mur de Berlin et l'avènement de la démocratie en Afrique.

⁵ O.P.E.P (Organisation des Pays Exportateurs du Pétrole) créée le 14 septembre 1960 à Bagdad (Irak), à l'initiative de l'Iran et du Venezuela en vue de stopper la baisse du prix du pétrole.

⁶Kerbrat-Orecchioni C., « Système linguistique et ethos communicatif » in <http://asl.univ-montp3.fr/e53mcm/Kerbrat.Langueetculture.pdf>

Chef de l'Etat, pour la mise en œuvre des recommandations pertinentes retenues au cours de vos travaux.⁷

2)

À la très Haute Attention du **Grand Camarade Président Fondateur**, nous rappelons qu'en mai 2004, lors de l'historique rentrée politique de l'U.J.P.D.G, le Bureau National, la jeunesse militante et l'ensemble des jeunes présents à la Cité de la Démocratie avaient déjà de façon unanime appelé solennellement le **Grand Camarade Président Fondateur, Son Excellence EL HADJ OMAR BONGO ONDIMBA**⁸ à être leur candidat à la prochaine élection présidentielle.⁹

3)

Souvenez-vous, lorsque j'ai créé le PUP¹⁰. Je l'ai animé pendant quinze ans, et le slogan : « Mayila a dit Bongo doit gagner » c'est moi. Alors, mon père¹¹ et moi, nous nous sommes retrouvés et il a dit qu'il n'y avait pas de différence idéologique entre nous, Donc, je pouvais venir animer le PDG. Comme c'était le père, j'avais accepté sans rechigner.¹²

⁷ Michael Adende, Secrétaire Général du Ministère de l'Economie Forestière, des Eaux, de la Pêche et des Parcs Nationaux, lors de la clôture de l'atelier de lancement de la 4^e phase du programme ECOFAC tenu à Libreville les 10 et 11 décembre 2007.

⁸ Le gras procède du discours original.

⁹ Extrait du discours du premier secrétaire du Bureau National de l'U.J.P.D.G, suite à la nomination au gouvernement de Philippe Nzengue Mayila.

¹⁰ P.U.P (Parti de l'Unité du Peuple), créée en 1991 au sortir de l'avènement du multipartisme et se revendiquant de l'opposition à sa création, le parti intégra en 1993 la majorité présidentielle.

¹¹ « Père » est une des nombreuses façons qui existent de désigner Bongo. Nous en voulons pour preuve l'une des personnalités les plus influentes de la politique gabonaise, plusieurs fois ministres, Me Louis Gaston Mayila. Si de nos jours cela paraît « impensable » dans certains pays telle que la France – où le président de la République si plébiscité soit-il, ne saurait être appelé père – cela n'est pas foncièrement une chose surprenante en Afrique singulièrement au Gabon. Nous pouvons en cela nous appuyer sur Kerbrat-Orecchioni (1992 :25), lorsqu'elle note fort justement que : (...) *les honorifiques, qui dans nos sociétés occidentales jouent un rôle très marginal, occupent au contraire une place centrale dans les échanges verbaux tels qu'ils fonctionnent dans certaines sociétés plus fortement hiérarchisées*. Le vocable « père » est souvent employé pour référer à l'ancien président Léon Mba en tant que « père de l'indépendance » du fait qu'il a été un des principaux signataires de l'acte d'indépendance et le premier président du Gabon. Il n'est pas exclu cependant d'entre le nom père ailleurs, dans des situations diverses et variées, notamment aux Etats-Unis en parlant des « Pères fondateurs », référence faite aux rédacteurs de la constitution des Etats-Unis d'Amérique.

Cet appellatif participe d'une dimension pour ainsi dire mythique qui confère dans le cas d'espèce à Bongo un rôle suréminent. Cette infériorisation est d'autant plus manifeste qu'il est important de noter que les honorifiques qui ont vocation à exalter l'interlocuteur : *peuvent être renforcés par des formes dites « humiliatives », au moyen desquelles le locuteur se rabaisse, pour creuser plus profondément encore le fossé hiérarchique qui le sépare de son partenaire d'interaction*. (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 26).

L'assimilation de Bongo Ondimba à un père, procède à l'évidence d'un accroissement du *fossé hiérarchique* déjà existant. Il ne souffre d'aucune contestation que Mayila se rabaisse davantage pour que dans le même temps soit élevé encore plus haut le Président. Il y a en effet de la part de Mayila une volonté avérée de « s'infantiliser ».

¹² Louis Gaston Mayila, interviewé par l'agence de presse gabonews, le 22 juillet 2007, suite à sa démission du gouvernement.

4)

L'imam Ismaël a également imploré la grâce d'Allah sur notre pays, sur ses dirigeants en tête desquels, le chef de l'Etat, El Hadj Omar¹³ Bongo Ondimba. En sa qualité de Khalife général des musulmans du Gabon, Omar Bongo Ondimba, a, dès après la prière, procédé à l'immolation du premier mouton de la fête.¹⁴

5)

Le président gabonais Omar Bongo Ondimba, conforté dans son statut de doyen des chefs d'Etat africains, a fêté dimanche le 40e anniversaire de son arrivée au pouvoir en accusant le reste de la classe dirigeante d'avoir fait "main basse" sur les fonds destinés au développement.¹⁵

Les extraits ci-dessus permettent d'avoir une idée exhaustive des termes assignés à la personne du Président Bongo. L'observation de ces formules permet de dégager distinctement deux types de termes : **les noms communs** d'une part, et **les noms propres (anthroponymes)** d'autre part. Cette classification permettra dans un second plan d'identifier les termes ayant ou pouvant avoir une connotation religieuse et ceux à caractère politique.

* Les noms communs

<i>Son Excellence</i>
<i>Président de la République</i>
<i>Chef de l'Etat</i>
<i>Président fondateur</i>
<i>Grand camarade</i>
<i>Père</i>
<i>Doyen</i>
<i>Khalife</i>

¹³ *Hadj* est un nom arabe. On dit aussi hajj ou Hadji en langue arabe. Il signifie but ou pèlerinage en lieu saint. Le hadj est le voyage effectué à la Mecque et constitue un des cinq piliers de l'islam. Les musulmans ayant effectué le hadj peuvent se voir ainsi appelé Hadj. Le hadj confère à celui qui l'a effectué un certain respect. Par extension, l'emploi de ce nom outre sa valeur religieuse a également une valeur honorifique dès lors qu'on peut s'appeler de la sorte, sans qu'il ait été besoin d'effectuer le pèlerinage à la Mecque. Cependant, seules les personnes âgées ou ayant un statut social et religieux particulier semblent être en droit de porter ce nom, l'âge reflétant notamment la sagesse et corrélativement le respect.

Pour ce qui est de Omar, Oumar, Ômer, Oumarou ou Amar ou encore Amara, selon les régions ; ce mot arabe a pour signification la vie, allusion à la postérité, la longévité. Outre l'étymologie, Omar est aussi un prénom.

On notera également que Bongo était Grand maître de la franc-maçonnerie. De nombreux « frères » devaient faire allégeance au Président gabonais en vue de bénéficier de ses bonnes grâces.

¹⁴ Journal « l'Union » du 2 janvier 2007.

¹⁵ AFP du 2 décembre 2007.

* Les noms propres

<i>El Hadj</i>
<i>Omar</i>
<i>Bongo</i>
<i>Ondimba</i>

La déclinaison des noms « Hadj » et « Omar » nous permet d'inférer à l'existence d'une autre catégorie de termes. En effet, une classification distincte des appellatifs consacrés à Bongo fait apparaître là encore deux autres types de termes d'adresse. Dans l'un nous sommes confrontés à des termes correspondant davantage à un univers que l'on assimilerait au politique, cependant que dans l'autre nous avons à faire à ceux ayant une connotation religieuse comme le démontre le tableau ci-dessous:*

<i>Appellatifs à consonances politiques</i>	<i>Appellatifs à consonances religieuses</i>
<i>Son Excellence</i>	<i>Excellence (chrétien catholique)</i>
<i>Président de la République</i>	<i>El Hadj (musulman)</i>
<i>Chef de(s) l'Etat/Armées</i>	<i>Omar (musulman)</i>
<i>Président fondateur</i>	<i>Khalife (musulman)</i>
<i>Grand camarade</i>	<i>Père (chrétien catholique)</i>
<i>Doyen</i>	

Les tableaux que nous venons d'établir sont une illustration des appellatifs consacrés à la personne de Bongo. A quoi correspondent-ils plus exactement et nous renseignent-ils éventuellement sur le statut de celui-ci ainsi que sur les rapports qu'il entretiendrait avec les énonciateurs du discours politiques gabonais ?

2. Les termes d'adresse et la *majestas* du Président

En Afrique, on se plaît assez souvent à rappeler qu'on est l'ainé et partant le plus vieux, tant cela confère un certain nombre de privilèges tels que le respect et l'autorité sur les plus jeunes. Aussi est-il coutume au Gabon que les aînés s'adressent à plus jeunes qu'eux à travers la formule « mon petit » indiquant par la relation qui se crée un rapport de hiérarchie où le plus vieux fait observer sa préséance, une forme de droit d'ainesse. Kerbrat-Orecchioni résume assez bien cette situation, indiquant que:

La linguistique a pour objet de décrire les langues, envisagées soit « en elles-mêmes et pour elles-mêmes », soit dans les relations que le système entretient avec des instances externes, qui sont essentiellement de deux ordres : les processus cognitifs d'une part, et le contexte socioculturel d'autre part (...) les relations entre langue et culture sont complexes, puisque la langue est tout à la fois une composante et un véhicule de la culture (cette notion recouvrant l'ensemble des savoirs et croyances,

*dispositions et normes, manières de dire et de faire, propres à une communauté particulière (...)*¹⁶

Dans son acception du mot honorifique, Kerbrat-Orecchioni met l'accent sur une relation essentiellement verticale dans laquelle le sexe, l'âge, le statut social... revêtent une importance indéniable. Ce qui nous conduit à interroger quelque peu la culture gabonaise, dès lors qu'elle serait susceptible d'apporter quelques éléments de réponse sur le choix des honorifiques d'une part, et sur leur systématisme d'autre part ; en observant notamment ce qui se passe en contexte familial.

a. Les pratiques sociales

Il ne s'agit pas de procéder à une analyse exhaustive des systèmes d'adresse en milieu gabonais si ce n'est de voir à travers cette légère immersion en quoi le fonctionnement des appellatifs en terre gabonaise est susceptible de nous permettre de comprendre le choix des honorifiques affublés à l'endroit du Président gabonais et pourquoi il est si difficile de s'y soustraire. C'est le cas des appellatifs « père », « mère », « tonton », « tante ».¹⁷

Nous remarquons comparativement à ce qui se passe en Europe occidentale que les parents biologiques ou adoptifs ne sont pas les seuls à bénéficier de ces qualificatifs. Le principe de lignage est différent. Il faut y inclure les oncles, tantes et certains autres membres de la famille¹⁸. En effet :

« La famille africaine est (...) avant tout communautaire et se définit par la notion de partage (...) Elle regroupe d'abord des parents consanguins et par alliance (...) » Les cousins collatéraux et utérins sont considérés comme des frères. Les alliés font aussi partie de la famille. Les sœurs et frères de la femme ou du mari sont parentalisés.¹⁹ »

Dans tous les cas, il est difficile de s'adresser voire nommer son frère, sa sœur, un parent quelconque voire toute autre personne étrangère par son prénom dès lors que cette dernière est considérée comme son aînée²⁰. La personne en question se verra appelée Tonton ou tantine, Tonton X, Tantine X c'est selon, à défaut d'être appelée Monsieur X, Madame X mais rarement directement par son prénom. Celle-ci aura par ailleurs plaisir à rappeler à un cadet qu'elle (la personne) est son grand frère ou sa grande sœur, même si ils ou elles n'appartiennent pas nécessairement à la même famille.

Dans le cadre familial, nommer ou s'adresser à ses aînés, c'est presque toujours faire précéder leur prénom par le vocatif « ya », qui n'a apparemment pas de sens particulier si ce n'est celui

¹⁶Kerbrat-Orecchioni C., « Système linguistique et ethos communicatif » in <http://asl.univ-montp3.fr/e53mcm/Kerbrat.Langueetculture.pdf>.

¹⁷ On peut retrouver dans les langues locales (ex: tara, tate, pour papa).

¹⁸ Chez certains groupes ethniques, selon qu'ils soient matrilineaires cas des *akélés*, ou patrilineaires tels que les *punus* – le frère du père jouit de l'appellatif papa chez les premiers ce qui n'est pas le cas des *punus* alors que la sœur de la mère est souvent appelée maman chez les derniers alors qu'il n'en est rien chez les *akélés*. On relève par ailleurs que le mot « cousin » n'a pas d'équivalent dans la quasi-totalité des langues locales gabonaises si bien que les « cousins » et ceux que l'on appellerait en Occident des « demi-frères ou demi-sœurs », ne sont ni plus ni moins que des frères et sœurs au même titre – à quelques rares exceptions près, liées notamment au fait que la société gabonaise subit de plus en plus des influences occidentales liées à la mondialisation – que les frères et sœurs tout court. De la sorte, les cousins sont quasiment des frères semblables à ceux dits « propres ».

¹⁹ Kuyu C., in « Africultures », n°58, 2004.

²⁰ Il s'agit de personnes en général ayant un statut social reconnu et, le plus souvent n'étant pas de la même génération que le l'appelant, c'est-à-dire d'un âge relativement ou assez élevé.

de signifier plus âgé que soit. Ainsi dit-on par exemple *ya* Florence, *ya* Chantal, *ya* Joseph...pour symboliser l'axe vertical entre les interlocuteurs. *Ya*, *yaya* ou *yaye* selon les situations, est une marque de reconnaissance de l'autorité de celui que l'on a en face de soi ; autorité que lui confère la société notamment à travers son âge et par conséquent, certifie du respect qui lui est dû en témoigne la campagne législative 2000, au cours laquelle le candidat Jean Ping, ancien président de la commission de l'union africaine, avait ainsi eu entre autres slogans de campagne : *tous avec Ya Jean*.

Le fait de dire « Ya Jean », a pour but on s'en doute, de créer un rapprochement avec les électeurs, de susciter chez ces derniers un lien d'appartenance réduisant de fait cette distance qu'il y a d'ordinaire avec le candidat qui, faut-il le préciser, est ministre à ce moment.

Un slogan de type : tous avec monsieur le ministre ou tous avec Ping, à l'évidence n'aurait pas fait l'affaire. « Ya Jean », procède de ce que le candidat est un proche sinon un membre de la famille. Toutefois, nous noterons que cette proximité que veut établir justement le candidat, a une limite. En effet, ce dernier ne va pas jusqu'à dire tous avec Jean, mais bien avec « ya Jean ». Dans cette proximité il y a donc toujours une certaine distance (bien qu'amointrie) nécessaire au bon fonctionnement des relations qui ne doivent pas perdre de vue le statut social de Ping. Le non respect de toutes ces règles serait tout de suite interprété comme une preuve d'impolitesse, une forme d'outrage, indigne d'un enfant prétendument bien élevé ou d'une personne censée être aux faits des règles de bienséance et de savoir vivre. Ne pas s'y conformer fait de vous un impertinent capable d'être indexé par le reste du groupe. Le système des places est d'autant plus fort que même si la tante, l'oncle...est moins âgé, il n'en demeure pas moins qu'elle/il continue à être appelé ainsi par les neveux, même si ces derniers sont d'un âge plus avancé.

Interrogé par un journaliste de la chaîne télésud, sur le nombre d'années depuis lesquelles ils se connaissent, le ministre Maganga Moussavou²¹ de la majorité présidentielle ainsi que le candidat Myboto, ancien hiérarque du parti unique passé depuis à l'opposition, répondent ce qui suit :

Maganga Moussavou – Moi, je ne saurais le dire, je pense que étant donné que c'est mon aîné, je l'ai souvent aperçu et bien rencontré lorsque nous avons fait partie d'un même gouvernement, le gouvernement pour la démocratie... à l'issue des accords de Paris.

Myboto – ... C'est un petit frère, c'est un jeune frère, et la première fois que je l'ai vu c'était autour des années quatre vingt, parce qu'il était venu chez moi me présenter un de ses premiers ouvrages. Voilà, et c'est à cette époque là que j'ai eu le plaisir de faire sa connaissance.

Journaliste – Est-ce que vous appréciez l'homme et ses qualités ?

Myboto – Mais c'est un citoyen comme tout autre, un citoyen... ; c'est un petit frère, je l'apprécie y a pas de problèmes particuliers entre lui et moi.

²¹ Pierre Claver Maganga Moussavou fut au sortir de la conférence nationale de 1990, un des leaders de l'opposition. A la tête de son parti le P.S.D (Parti Social Démocrate) il se porta candidat aux élections présidentielles de 1998 et 2003. Aujourd'hui, ce dernier ne fait plus partie de l'opposition qu'on qualifierait de radicale (encore qu'une telle opposition semble ne plus existée) ayant intégré par ailleurs les rangs de la majorité présidentielle.

Il s'arrange d'abord à dire que c'est un petit frère.

Journaliste – Même question à vous M. Maganga Moussavou, quel jugement portez-vous sur le parcours, la personnalité de M. Myboto ?

Maganga Moussavou – Je pense que... vous avoir dit que c'est un aîné. Et sur un aîné je me réserve de faire des commentaires, d'abord. Ensuite, s'agissant de l'homme, l'homme en tant que membre du gouvernement, je l'ai connu, apprécié comme j'ai apprécié beaucoup d'autres aînés qui ont fait partie du même gouvernement que moi et tout à l'heure nous en discuterons.²²

Les fragments discursifs concernant Maganga Moussavou et Myboto accréditent, si l'on en doutait encore, la place importante de l'âge dans la société gabonaise, une importance explicitement évoquée tant les deux interlocuteurs mentionnent à plusieurs reprises que l'un est l'aîné de l'autre et inversement.

Lorsque Myboto dit au sujet de Maganga Moussavou : *c'est un petit frère*, il entend certainement marquer une distance d'un point de vue hiérarchique. Le message est on ne peut plus clair : attention ! Je suis ton grand frère et à ce titre, tu me dois du respect. Je peux me permettre un certain nombre de choses à ton égard, ce qui n'est pas le cas pour toi.

Cet ascendant « naturel », Maganga Moussavou ne le nie en aucun cas, dès lors qu'il ne reprend guère Myboto, bien au contraire : (...) *sur un aîné je me réserve de faire des commentaires* ajoute-t-il, lorsque interrogé sur le jugement qu'il porte sur le parcours politique de Myboto. Maganga Moussavou se garde – en tout cas pour l'heure – de commenter, de juger le parcours de Myboto ; comme si en tant que petit frère cela lui était interdit, attestant de ce qu'un aîné, même en politique, requiert du respect, un respect qui protégerait dans le cas d'espèce Myboto de critiques acerbes qui pourraient en tout état de cause menacer sa face, déranger et brouiller cette *grégarité conviviale* évoquée dans la relation d'aîné à cadet. On remarquera Myboto choisit délibérément de parler de « petit » plutôt que cadet à fin de mieux accroître le faussé hiérarchique qu'il établit, gage de sa « supériorité ».

En réalité Maganga Moussavou entend bien opposer à son interlocuteur un argumentaire contradictoire tout en restant cependant dans la retenue. Sans remettre radicalement en cause ce principe qui régit la société gabonaise dans son ensemble, l'homme politique tente d'établir des rapports moins hiérarchisés, préférant parler d'aîné, plutôt que de grand frère. Ce qui aurait eu pour conséquence d'apparaître, à travers le mot frère, comme un allié de même qu'admiratif et craintif à travers le mot grand, alors que son objectif est de marquer sa différence en présentant Myboto tel un candidat beaucoup moins crédible que celui qu'il soutient : Omar Bongo. Pareille attitude sous d'autres cieux visant à indiquer que son contradicteur est son cadet, serait choquante irrespectueux et totalement inadmissible, apparaissant comme une tentative de déstabilisation voire de mépris.

Le choix d'un terme d'adresse dans la désignation d'un individu quelconque révèle l'idée ou la perception que l'énonciateur se fait de celui à qui il s'adresse. Selon les termes employés,

²² Extraits de l'émission *trajectoire*, de la chaîne « 3A telesud », consacrée aux dernières élections présidentielles gabonaises de 2005.

les différents interlocuteurs établissent des rapports de places dominant/dominé, le discours étant par essence affaire de pouvoir (Bourdieu 1982). Aussi, Kerbrat-Orecchioni (1992 : 69) reconnaît-elle :

« Qu'on l'appelle « pouvoir », « rang », « autorité », « dominance » ou domination » (vs « soumission »), ou bien encore « système des places » (Flahault 1978), cette dimension renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement de l'interaction, les différents partenaires peuvent se trouver placés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position « haute », de « dominant », cependant que l'autre est mis en position « basse », de « dominée ». Tout comme la distance horizontale, la distance verticale est de nature graduelle ; mais à la différence de la relation horizontale, qui est en principe symétrique (lorsque les deux partenaires divergent quant à l'idée qu'ils se font de leur relation, ils doivent procéder à une négociation de la distance, pour tenter justement de rétablir la symétrie), cette relation est par essence dissymétrique, ce qui se reflète au niveau de ses marqueurs : une utilisation non réciproque du « vous » ou du « tu » exprime automatiquement une hiérarchie entre les interlocuteurs. »

Notre réflexion sur le fonctionnement des termes d'adresse en contexte gabonais permet de mettre en évidence une société plutôt imprégnée par cette relation verticale en raison d'exigences culturelles. Le système des places est dans ce cas de figure un phénomène qui a tout son sens.

b. Les termes d'adresse et la politesse

Pour Kerbrat-Orecchioni (1992 :159), la politesse est effectivement perceptible dans les interactions verbales, au point :

« ...qu'il est impossible de décrire efficacement ce qui se passe dans les échanges communicatifs sans tenir compte de certains principes de politesse... »

La politesse est un :

« Ensemble de règles qui régissent le comportement, le langage considérés comme les meilleurs dans une société ; le fait et la manière d'observer ces usages. » (Définition du Petit Robert (1991) cité par Kerbrat-Orecchioni (1992 :162)

Comme règles, il faut y voir tout ce qui est de l'ordre des comportements discursifs et extra discursifs. A l'évidence seules les règles touchant au discours suscitent notre attention. Il est dorénavant admis que l'idée de politesse est basée sur la notion de face, développée par Brown et Levinson, eux-mêmes inspirés de Goffman. Ainsi, tout individu aurait deux faces :

« La face négative, qui correspond à ce que Goffman (1973-2, chap.2) décrit comme « les territoires du moi » - territoire corporel, spatial, ou temporel ; biens et réserves, matérielles ou cognitives (...) et la face positive

qui correspond en gros au narcissisme, et à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction. » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 168)

Les termes face négative et face positive sont préférés à ceux de territoire et de face chez Goffman. Cette différenciation terminologique, Kerbrat-Orecchioni ne manque pas de le relever tout en indiquant la pertinence des deux appellations, même si une prédilection semble être accordée aux faces négatives et positive. D'où la notion de FTA (face threatening acts) et FFF (face flattering acts). La conception des faces consiste pour les interlocuteurs de ménager la face de l'autre, tout en préservant la sienne.

L'usage des appellatifs trouve une résonance particulière en milieu familial, étant donné que ceux-ci assurent le bon fonctionnement de la société. Ils visent à renforcer les liens affectifs et de ce fait, maintiennent autant que possible une certaine cohésion du groupe. Le respect de ces règles est par conséquent essentiel pour pérenniser cette vie communautaire, cela participant d'une certaine *vision du monde*. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'en dehors de la famille l'on retrouve plus ou moins fortement ce même état d'esprit dans le contexte institutionnel, ce qui contraste avec l'Europe occidentale. A la différence de Maganga Moussavou et Myboto, on verrait mal Jean François Copé (opposition de droite) dire à Manuel Valls (premier ministre socialiste) de surcroît en plein débat, que ce dernier est son petit frère, lequel se garderait volontiers de porter un jugement sur l'aîné en question. C'est inimaginable et on le comprend aisément si l'on en croit Kerbrat-Orecchioni, (dict31-32) laquelle cite Brown et Gilman (1960 : 266):

« (...) dans nos sociétés occidentales, on assiste à partir du XIXe siècle à l'installation progressive d'une forte idéologie égalitaire visant à supprimer toute expression conventionnelle d'une asymétrie du pouvoir » (recul des titres, raréfaction des situations marquées par un usage dissymétrique du pronom d'adresse), et corrélativement, sur l'axe de horizontal, à une diminution de la distance (...) »

Pour revenir au cas du Gabon, il ressort que les appellatifs sont une excellente indication de la relation asymétrique qui existe entre différents allocutaires gabonais. Outre l'âge, le degré de richesse, autrement dit le pouvoir économique et financier ; le pouvoir politique auquel il faut ajouter le niveau de scolarisation ; tout cela modèle le type d'appellatifs requis. La place de l'individu dans la société, en d'autres termes son statut institutionnel, conditionnent les appellatifs qui lui sont assignés. Les fonctions académiques, administratives, politiques etc. sont donc imprégnées par l'emploi d'appellatifs illustrant la fonction exercée (ou ayant été exercée) par l'allocutaire. Les appellatifs ou honorifiques choisis en fonction d'un certain nombre de critères indiqués antérieurement, participent d'une société africaine en général y compris gabonaise en particulier, très respectueuse de règles qui la régissent.

Ce qui pourrait être un élément de réponse quant au fait que les règles de politesse voudraient que l'on s'adressât à un supérieur en indiquant son rang. Cela est d'autant plus marqué au Gabon que, comme nous venons de le voir, l'emploi des appellatifs est fortement prononcé en raison de la culture. Nous nous souviendrons que le président Sarkozy suivant le chemin tracé par ses prédécesseurs, lors de son premier déplacement en Afrique noire, s'exprimait en ces termes :

Il n'y a aucune raison d'offenser des amis historiques de la France a-t-il dit.
Questionné précisément quant au choix de ce pays plutôt qu'un autre, il

répondit que c'était : un partenaire privilégié depuis 1967, quelle que soit la majorité en place en France. Il ajouta par ailleurs – sans doute conscient des particularités culturelles de ce continent – : Omar Bongo est le doyen des chefs d'Etat, et, en Afrique, le doyen, cela compte.²³

Voilà qui corrobore si l'on en doutait encore, la déférence qu'expriment les plus jeunes notamment à l'endroit des anciens et à ceux qui en Afrique ont une position de choix dans la hiérarchie. Certes, les exigences sociales d'une société gabonaise pourraient être un début de réponse aux questions qui focalisent notre attention. Cependant, il serait à coup sûr inexact voire naïf, de penser que seule la culture en termes d'*habitus* justifierait l'emploi systématique d'honorifiques comme marque de respect à l'endroit du président de la République. Quelles sont les véritables raisons de cet usage itératif des honorifiques à l'endroit du président Bongo Ondimba ?

Cette verticalité dans les relations qu'entretiennent assurément les locuteurs du discours politique gabonais et leur chef, peut être illustré par cet exemple désormais célèbre, tiré du débat télévisé du 29 avril 1998, relatif aux élections présidentielles françaises :

Jacques Chirac. – Permettez-moi juste de vous dire que ce soir, je ne suis pas le Premier Ministre, et vous n'êtes pas le Président de la République. Nous sommes deux candidats à égalité, et qui se soumettent au jugement des Français, comme quiconque. Vous me permettez donc de vous appeler Monsieur Mitterrand.

François Mitterrand. – Mais vous avez tout à fait raison... Monsieur le Premier Ministre !

Si Jacques Chirac tente d'établir une relation d'égalité entre Mitterrand et lui, on sent bien que ce dernier ne l'entend point ainsi. Bien au contraire, en maintenant l'adresse *Premier Ministre*, Mitterrand entend bien montrer à son interlocuteur qu'il est sans équivoque le dominant de l'interaction verbale, en ce sens qu'il est au-dessus de la relation somme toute verticale qu'il y a entre son allocutaire et lui. Toute proportion gardée, cet exemple si pertinent et parfaitement explicite, s'actualise dans les discours politiques gabonais, du reste fortement imprégné par un usage asymétrique de termes d'adresse et non des moindres ; accréditant la position on ne peut plus dominante du président gabonais.

Conclusion

Les termes d'adresse, désormais formes nominales d'adresse (fna) ont ceci de particulier qu'elles (les formes) désignent le principal destinataire (ou les principaux destinataires en cas d'adresse collective) (...) qu'elles constituent l'allocutaire en tant que tel, qu'elles le sélectionnent parmi un ensemble de candidats possible, ou qu'elles le confirment simplement (...) Kerbrat-Orecchioni (2010:12). L'étude des termes d'adresse dans le discours politique gabonais a ceci d'intéressant qu'il permet de désigner, d'identifier, et de confirmer le Président Bongo comme étant le véritable destinataire des discours politiques gabonais, attestant d'un trope communicationnel (Ndoba Makaya, 2013). La systématité de l'emploi

²³ Extrait du monde.fr du 28 juillet 2007.

de ces termes ne sauraient être imputable *stricto sensu* mais davantage aux rapports de forces caractéristiques du pouvoir gabonais.

Cette communication met en avant le rapport épistémologique entre l'anthropologie et les sciences du langage. Je vais vous présenter une méthodologie spécifique à deux terrains : l'un au Mexique (qui est fini) et l'autre en France, à Vénissieux, aux Minguettes (qui est en cours). Néanmoins, en ce qui concerne l'analyse, je ne vais vous présenter que les résultats de la recherche au Mexique.

1. Présentation des terrains

a. Le CADI

Depuis 2008, un projet d'enseignement plurilingue (le *Centro de Atención y de desarrollo Infantil*² [désormais CADI]) a été développé dans la ville de Durango, au nord du Mexique sous l'influence d'un parti politique se présentant comme socialiste : le *Partido de los trabajadores*³ (désormais PT). « Le PT s'est formé au Mexique en 1990 et les principes revendiqués par ce parti visent à construire un nouveau mode de vie basé sur l'honnêteté, la vérité, la justice, la liberté et la démocratie »⁴. Ce parti cherche explicitement à appuyer les mouvements sociaux les plus humbles en vue d'une transformation du pays⁵.

Le système CADI accueille des enfants dès l'âge d'un mois et demi dans une crèche, puis à partir de trois ans dans une école maternelle. Le système existe depuis quinze ans. En 2008, la première école primaire a été inaugurée à Durango. Cette recherche se base sur une observation participante de cette dernière pendant deux ans (2008-2010) la chercheuse que je suis, était alors enseignante de français langue étrangère.

Ce système base son cadre pédagogique sur la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (2005) : ce psychologue cognitiviste développe l'idée que les individus n'ont pas qu'une seule intelligence mais plusieurs distribuées dans différents domaines. La direction pédagogique a pris comme référence cette théorie et a instauré un curriculum scolaire en intégrant des cours basiques tels que l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'espagnol ainsi que la musique, les arts plastiques, le yoga, le tae kwon do, la danse folklorique mexicaine et les langues. L'école à la base de cette recherche dispense des cours d'anglais, de français, d'allemand, d'italien, et de portugais. Pendant l'année scolaire 2009-2010, les élèves de première et de deuxième année avaient une heure trente obligatoire d'anglais et de français par semaine et ils pouvaient choisir une autre langue l'après-midi. Pour les quatre autres niveaux (au Mexique l'école primaire se déroule en six ans), chaque élève devait choisir au minimum une langue l'après-midi. Les après-midi étaient consacrés aux activités extra curriculaires comme la danse, les langues, etc.

Suite à l'observation participante de classes de langue, la problématique suivante a émergé : en quoi l'encouragement du plurilinguisme par le PT est-il un moyen de diffusion des idées du parti ? Cette problématique cherche à étudier les représentations que les enseignants de cette école primaire ont des langues afin de voir dans quelle mesure leurs représentations sont

¹ Université de Nacy, ATILF

² Trad. : *Centre d'Attention et de Développement pour l'Enfance*

³ Trad. : *Parti des Travailleurs*

⁴ Site officiel du PT : <http://www.partidodeltrabajo.org.mx/2011/index.php>

⁵ *Idem*

teintées de valeurs du PT alors même que les protagonistes revendiquent une école non politisée.

On ne peut faire l'économie de la définition du plurilinguisme. Retenons celle de Coste (2005), selon laquelle ce sont des individus, dans ce cas précis des enfants, parlant plusieurs langues à un degré non similaire. La plupart des langues qu'ils vont apprendre font partie de langues centrales ou hyper centrales (internationales comme l'anglais ou encore l'espagnol). C'est donc une politique éducative plurilingue dont il s'agit car plusieurs écoles regroupant des milliers d'enfants ont mis en place l'enseignement de langues.

b. La CLIN

Ce terrain de thèse en sciences du langage traite de l'appropriation du français par des enfants de 6 à 10 ans nouvellement arrivés en France, c'est une étude de cas en banlieue lyonnaise d'une CLIN.

Différentes questions de recherche ont émergé suite à une observation participante de cette CLIN pendant presque un an.

Tout d'abord, quelles représentations du français langue de scolarisation ont les acteurs de l'école primaire dans un contexte multiculturel à Vénissieux ? A savoir les élèves ENAF, les autres élèves de l'établissement, leur enseignants, l'enseignante de la CLIN et la communauté éducative ? Aussi, quel statut occupe le français langue de scolarité dans un établissement disposant d'une CLIN ? De plus, comment les ENAF de 6 à 10 ans, inscrits en CLIN, apprennent-ils le français de scolarisation ? Quelles activités leur sont proposées ? Quelles stratégies d'apprentissage mettent-ils en œuvre ? Quelles interactions se développent entre les élèves ? En somme, quelles difficultés rencontrent les enfants de 6 à 10 ans inscrits en CLIN dans l'apprentissage du français de scolarité ? Peut-on lever certains obstacles ? De même, la formation des enseignants de l'école primaire permet-elle d'enseigner le français de scolarisation ?

Ces différentes questions de recherche sont issues d'une pensée plus globale et complexe. Je pars de la réflexion sociologique sur la reproduction sociale de P. Bourdieu et Passeron, selon laquelle tout individu naît dans un contexte est héritier d'un capital culturel, social, économique et scolaire. Partant de ce fait, ces deux théoriciens mettent en avant que l'école dispense un savoir issu des classes dominantes et donc reproduit l'ordre hiérarchique de ces différents capitaux intrinsèquement dans la passation de savoir. Cela signifie que la langue utilisée à l'école est héritière directe des classes dominantes et donc ne permet pas à tout individu d'avoir le même accès à une réussite scolaire car le fossé entre son appartenance sociale, économique, culturelle et scolaire est pré-établi et pré-déterminé par le contexte auquel l'individu appartient. Le fossé se creuse entre ceux qui apprennent la « langue dite légitime » qui est parlée à la maison et qui est la même que celle de l'école et ceux qui doivent apprendre une autre langue que la leur : la langue implicitement illégitime.

À l'heure actuelle, les théories de Bourdieu et de Passeron sont toujours actuelles, néanmoins des sociologues tentent de les faire avancer en mettant comme présupposé que le développement cognitif d'une classe sociale est à prendre en considération. Cela peut-être dangereux car cette affirmation peut légitimer des prises de décision pour les enfants issus de classes sociales basses ou encore les stigmatiser comme « non capable d'accès au savoir ».

Partant de ce constat, de par mon expérience de formatrice auprès d'un public d'adulte en situation d'alphabétisation, d'illettrisme, ou encore de difficultés d'appropriation de la langue

française, je me suis posée la question de savoir s'il est possible de surpasser le déterminisme social dans lequel on s'inscrit et de quelle manière l'école peut-elle le prendre en compte dans sa didactique du français langue de scolarisation pour limiter la reproduction sociale intrinsèque à son système.

On ne peut faire l'économie de la notion de catégorie dans laquelle un individu s'inscrit. En effet, un ENAF s'inscrit dans plusieurs catégories : migrant, enfant, apprenant, origine sociale, langues parlées. Mais son environnement lui assigne aussi une catégorie et lui-même va soit petit à petit assimiler les catégories qu'on lui assigne et se reconnaître à l'intérieur de cela en le bloquant ou pas dans une identité qui lui correspond ou pas. Si l'on considère la notion de catégorie comme non fixe mais comme mouvante cela signifie que l'ENAF ou enfant issu de l'immigration ainsi que d'autres appellations possibles, qui ne donnent à voir que la réalité de l'assignateur, se retrouve dans une trans-catégorisation. Utiliser ce terme signifie prendre en compte la multi appartenance d'un individu et non plus répondre à un modèle homogène de référence mais à un modèle hétérogène de référence. L'individu n'est pas monolithique dans son identité mais il est trans-identitaire. En prenant en compte l'apprenant dans un modèle hétérogène cela signifie que l'on bascule de l'objet d'étude (modèle homogène) au sujet d'étude (modèle hétérogène).

À partir de ces différents points, la problématique qui se pose est : comment la didactique des langues et des cultures peut-elle prendre en considération la trans-catégorie des sujets, enfants de 6 à 10 ans nouvellement arrivés en France, dans un contexte de banlieue lyonnaise ? Est-il possible qu'ils puissent apprendre la langue de scolarisation ?

2. L'approche méthodologique

a. Une position d'anthropologue

J'adopte une posture d'anthropologue pour laquelle il s'agit « de commencer par l'expérience physique d'une immersion totale, consistant en une véritable acculturation à l'envers, où loin de seulement comprendre une société dans ses manifestations « extérieures », je dois l'intérioriser dans les significations que les individus eux-mêmes attribuent à leurs comportements » (Laplantine 1996 : 20). C'est dans ce cadre que la chercheuse a mené une enquête ethnographique de longue durée, entre 2008 et 2010 au Mexique et que cette expérience est réitérée en ce moment même dans un terrain proche, aux Minguettes, à Vénissieux.

Comme l'écrit Laplantine (1996), c'est cette appréhension de la société telle qu'elle est perçue du dedans par les acteurs sociaux avec lesquels le chercheur entretient un rapport direct qui distingue essentiellement la pratique ethnologique - pratique du terrain - de la pratique de l'historien ou du sociologue. Marcel Mauss (Laplantine 1996) a appelé cette construction le « phénomène social total » qui suppose l'intégration de l'observateur dans le champ même de l'observation. Pour Laplantine (1996), l'idée d'une autonomie du décrit est un leurre. Pour faire une description ou toute forme de travail, il faut reconnaître l'existence d'une interaction entre un chercheur et ce qu'il étudie. C'est précisément cela que l'on nomme « terrain ».

Toute forme d'interaction, comme dans ce cas entre les élèves, les enseignants et la chercheuse, donne à voir une interprétation et donc un décalage. Pour Laplantine (1996), cette expérience ne doit pas absorber les différences ou l'étrangeté. Au contraire, elle doit donner à voir ce travail de médiation. Ce décalage permet donc de saisir le « champ » et le « hors-champ ».

Tout système est en perpétuel mouvement, et la description de ces positions sociales constitue une analyse dynamique de la conservation et de la transformation de la « structure de la distribution des propriétés agissantes et, par là de l'espace social » (Bourdieu 1994 : 54). C'est ce que Bourdieu appelle un « champ » quand il décrit l'espace social global. Autant d'un point de vue holistique qu'individualiste, un mouvement s'inscrit dans un « champ ». On ne peut pas considérer que seul le « champ » est à comprendre. Il faut aussi prendre en considération le « hors-champ », dans le sens de ce qui n'est pas visible, de ce qui est à faire émerger. C'est même cela qui sera le plus important car il va nous permettre de mieux comprendre l'arrière-fond des acteurs en mouvement ainsi que tout l'implicite du discours de ces derniers. « La rencontre du « champ » et du « hors-champ » crée une tension métisse, un mouvement d'alternance entre la présence et l'absence, l'apparition et la disparition. Elle nous donne à sentir, penser ce qui n'est pas montré, n'est pas mis en lumière, mais plutôt en réserve, elle ne se laisse pas percevoir directement, mais seulement pressentir. » (Laplantine 2005 : 84)

À l'heure actuelle, cette perspective de « champ » et de « hors-champ » trouve un écho au sein de la didactique des langues (Macaire 2007). Effectivement, face à la complexité des objets, la didactique doit prendre en compte les facteurs internes et externes au système scolaire, mais également les dimensions micro, macro et mésosociales.

Par conséquent, ces recherches s'inscrivent dans une « épistémologie de la continuité » au sens de Laplantine (2005). Elle pense ensemble les domaines de la didactique des langues, de l'anthropologie et plus largement des sciences sociales dans une approche pluridisciplinaire. Ces recherches-actions tentent de dépasser une analyse structurale pour essayer de s'inscrire dans une démarche « modale ». En effet, ces études font apparaître les variations et les flexions des comportements sensibles mais aussi intellectuels au sein du CADI et de la CLIN. Pour Laplantine (2005 : 188), « le modal consiste en une suspension de la dénotation. Il permet d'envisager le rapport au passé, ou plus précisément le passage et de comprendre que dans la réalité, il y a de la virtualité ». De ce fait, l'anthropologie modale s'inscrit dans une démarche épistémologique de la recherche-action car les deux partagent une envie commune de décrypter la réalité en tentant de percevoir la dynamique dialogique du réel et de la réalité.

Ainsi, l'une de ces recherches-actions, le CADI, d'inspiration lewinienne (Macaire 2003), est le témoin d'une innovation pédagogique où œuvrant sur un terrain réel la chercheuse a été confrontée à un problème concret dans lequel elle devait s'impliquer pour avancer. Ce travail a fait émerger une problématique concernant les enjeux d'une politique du plurilinguisme dans une école primaire subventionnée par le PT au Mexique, à Durango. Ces différents questionnements trouvent des échos dans la mise en place des différentes politiques du plurilinguisme en Europe à travers des programmes tels que Eulang. Le projet Eulang naît à la fin des années 1990 dans le cadre d'un programme coopératif européen. Il vise à induire chez un jeune public (apprenants des cours moyens de 1^{ère} et 2^{ème} année) « des effets favorables dans deux dimensions : le développement de représentations et d'attitudes positives comme l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et la motivation pour l'apprentissage des langues ainsi que le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique, métacommunicatif et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle (s) ou non » (Candelier 2000 : 111). En ce qui concerne, mon terrain de thèse, il n'est pas assez avancé pour arriver à des conclusions, seule pour le moment le protocole de recherche est mis en place sur ce même schéma.

Après avoir situé ces études du CADI et de la CLIN dans une démarche épistémologique de la continuité, il convient à présent de questionner notre position d'observatrice.

3. L'observateur et son arrière-fond culturel

Nous soutenons que la place d'observateur participant peut être valide dans les sciences sociales si elle prend en considération l'observateur et son interaction. La chercheuse était enseignante de français langue étrangère de 2008 à 2010 au sein d'un CADI. Pour Laplantine (1996), il faut prendre en considération la position de l'observateur participant dans la configuration d'un système. En effet, cet observateur alterne, dans un mouvement de va-et-vient, entre la séparation avec le reste de l'humanité et l'uniformité mimétique.

Pour Salins (1992), l'enseignant de FLE, par définition, se confronte à d'autres cultures, celles de ses apprenants. Effectivement, il paraît probable qu'au fur et à mesure que l'enseignant gagne en expérience, son regard s'éloigne de sa propre culture ce qui lui permet de devenir un observateur participant averti. En d'autres termes, les interactions en classe, qu'elles soient d'ordre linguistique ou culturel, affineront peu à peu sa perception. L'approche de l'enseignant de FLE ou de langue comporte donc une dimension anthropologique. En effet, sa perception et sa connaissance des autres cultures lui permettent de changer peu à peu le regard qu'il porte sur la communauté choisie comme objet de recherche. Dans notre cas, il s'agit d'une école primaire pilote, au Mexique.

Ensuite, si l'on admet l'affirmation de Hall (Devereux 1980), pour qui l'individu ne peut être que vaguement conscient de sa propre culture s'il n'est pas confronté à des individus d'autres cultures, il faut alors prendre en considération, en suivant Devereux (1980), l'arrière-fond culturel de l'observateur. Dans le cas qui nous concerne, la chercheuse est métisse mais elle est perçue comme occidentale au Mexique. Tandis que sur un terrain français, la chercheuse est perçue comme métisse. En effet, Sapir (Devereux 1980) dans les années 50, reconnaît de façon explicite non seulement les divergences d'opinion des informateurs, mais aussi la portée anthropologique de l'existence de ces divergences et la nécessité d'en fournir une explication théorique. Par l'existence de ce mouvement oscillant entre le « champ » et le « hors-champ », l'observateur participant est amené à jouer et à apprivoiser son regard pour percevoir, sentir, repérer dans un contexte modal.

Ainsi, pour travailler sur cet arrière-fond culturel, il nous a fallu traiter des « angoisses » et les mettre au travail. De plus, l'étude approfondie des cultures étrangères permet à l'anthropologue d'observer, à découvert, des phénomènes que lui-même refoule comme des expériences à la fois « d'angoisse » et de « séduction » (Devereux 1980). Cette analyse doit se poursuivre en prenant en compte « le narcissisme des petites différences » (Freud 1970) qui pousse à interpréter les croyances et les pratiques non familières comme des critiques des siennes propres, ayant pour conséquence une réaction négative. Tout cela se joue dans un rapport d'observateur / observé où les rôles s'interchangent de manière continue. L'explication de cette relation se fonde sur une non-importance de la convention qui assigne à l'observateur ou à l'observé une prétendue place. Tous deux agissent en observateurs, car ce traité implicite suppose à la fois une prise de conscience réciproque et une auto-observation. De plus, quand cela est appliqué sur un terrain auquel la chercheuse appartient, cette auto-observation va émerger de manière différente car la notion de « race » dans le cas de la chercheuse va être plus mis en avant. Cette notion comme Fanon la définit est « le produit d'un synchronisme psychologique et non une construction » (Fanon 1952 :107).

En définitive, il apparaît comme l'affirme Winkin (2001) que l'observation pure n'existe pas. Autrement dit, un chercheur en sciences sociales se positionne dans une tension entre l'observation et la participation au sein d'une sphère. Afin de clarifier sa position, la chercheuse, que je suis, s'est présentée auprès de la directrice et de ses collègues au sein du CADI au mois de décembre 2008 en tant qu'étudiante réalisant une recherche. Le fait de s'être présentée à la fois en tant que chercheuse et enseignante l'a mise dans une position de

décalage. C'est en cela que la position d'observation participante est opérationnelle selon Winkin (2001) car elle s'acquiert par l'incorporation de diverses « stratégies de décalage ».

En un mot, la prise en compte de l'arrière-fond culturel et de la position du chercheur est prépondérante dans toute approche en sciences humaines. Tout agent ou individu fait partie d'un système qu'il le souhaite ou non, en répondant à des codes. Chaque chercheur, avant toute approche ou analyse, doit questionner ces différents éléments pour savoir ce qui sous-tend ses référents dans son appréhension du réel. Pour Devereux (1980), plutôt que de déplorer ces déformations ethnocentriques caractéristiques, il faut en tenir compte, comme des sources d'erreurs systématiques, dans toute approche qui a comme objet l'individu. L'agent peut faire partie d'une autre culture, d'une autre société, ou bien de la même société mais dans tous les cas, le simple fait qu'il possède un arrière-fond culturel plus ou moins similaire va engendrer une vision différente et plurielle, dans laquelle l'ethnocentrisme sera activé à une échelle plus ou moins lisible et visible. « La perception et l'interprétation correctes de la réalité sont à la fois facilitées et entravées par la tendance de l'homme à se considérer lui-même, son corps, son comportement et ses façons de sentir, comme archétype, ou du moins prototype de ce qui est humain et à modeler sur lui l'image du monde extérieur » (Devereux 1980 : 245). Il y a donc un rôle complémentaire entre les sujets.

Le chercheur, qui prétend posséder un esprit capable de se surveiller même en tant qu'observateur participant, peut ne pas se rendre compte que ses objets d'études le contraignent à s'adapter à un statut imposé. S'il accepte de jouer le rôle qui lui est donné, il doit toutefois être vigilant face aux satisfactions plus ou moins inconscientes qu'il pourrait en retirer. C'est en cela qu'il jouera un rôle complémentaire (Devereux 1980). L'importance ne porte pas tant sur l'attribution, l'acceptation ou le refus d'un statut et d'un rôle complémentaire particulier, mais, se fonde plutôt sur « l'examen conscient et la prise de conscience du caractère segmentaire de la facette qui est « montrée » à l'observateur en fonction de ce que ses sujets « croient » qu'il est » (Devereux 1980 : 345). Devereux le nomme « insight ». C'est cela qu'il importe de mettre en avant et de questionner pour construire un savoir conscientisé.

Par conséquent, tout au long de ces études au CADI et encore à l'heure actuelle au sein d'une CLIN en France, la chercheuse s'est efforcée et s'efforce encore de mettre à distance ses propres référents socio-culturels, de même, elle a procédé et procède encore à une analyse régulée de ses affects. Elle a pris conscience du fait qu'au Mexique perçue comme française, européenne, pouvait ainsi véhiculer aux yeux des acteurs un modèle européen d'enseignement des langues, et une posture de dominante. Tandis qu'en France, sa position et son arrière-fond culturel étaient différents et elle véhiculait d'autres référents qu'elle est en train d'étudier.

Comme des « perturbations » (Devereux 1980) se créent par l'observation et par l'observateur ainsi que par la relation en elle-même de rencontre, elles déclenchent un comportement qui n'aurait pas eu lieu d'exister autrement. D'ailleurs, Devereux (1980) distingue deux types de déclenchement en tant que perturbation : « le comportement déclenché » fait de réponses à des expériences, tests, enquêtes et « le comportement de vie » constitué en réponse à tout autre stimulus. Donc, tant dans les situations de déclenchement que de perturbation, « la voie vers l'objectivité est l'exploitation imaginative des déformations que font subir aux données nos méthodes de déclenchement » (Devereux 1980 : 362). En effet, la réalité ne devient simple que lorsqu'on a accepté sa complexité. Ce processus demande du temps. C'est pour cela que la chercheuse a choisi d'étendre cette étude sur une durée de deux ans au Mexique.

Par ailleurs, le chercheur devient « praticien-réflexif » quand il est en position d'observateur participant faisant « acte de prise de distance réflexive » (Macaire 2007). Dès lors, l'analyse de l'interaction se positionne simultanément entre observateur, pour soi-même, et sujet, pour

l'autre. Devereux (1980) montre que ce genre de situations « dyadiques » est défini en fonction de ce qu'observateurs et observés peuvent accomplir de manière pertinente. Les énoncés du sujet sont traités comme de l'information, et plus particulièrement un énoncé, tandis que le dit « observateur » est autorisé à ne produire « que » des énoncés sur les énoncés de son sujet. Cependant, tant Devereux que Laplantine dépassent cette vision discursive en prenant en considération que les perceptions de l'observateur sont aussi une donnée du sensible. Elles sont à prendre en considération comme étant une donnée à part entière, trop souvent mise de côté par une envie de lissage et d'homogénéisation des faits. La reconnaissance d'un travail se perçoit dans ses variétés. C'est en cela que « l'épistémologie de la continuité » voit prendre racine dans l'expérience du sensible qui est le point de départ de toute forme de pensée.

En somme, cette recherche au Mexique ne pourrait exister sans les données de recueil et sans la méthode, point important sur lequel notre attention va se porter dans la partie qui suit. Elle va permettre de palper cette méthodologie et de la rendre opérationnelle.

a. La méthode : l'entretien compréhensif

Devereux (1980) suggère que l'expérimentation cherche à provoquer un comportement sous une forme qui le rend accessible à l'observation et susceptible d'être utilisé comme donnée scientifique. Si l'on suit sa logique, toute expérience des sciences du comportement s'inscrit « soit dans une démarche du type « bâton rigide », soit du type « bâton lâche » » (Devereux 1980). Celle du type « bâton rigide » donne des informations sur les « connaissances concernant » tandis que celle du type « bâton lâche » fournit une information de « familiarité avec ». L'entretien s'inscrit donc dans un type d'expérience de « bâton rigide » car il va donner à voir des « connaissances concernant » quelque chose, quelqu'un, tout en tentant de déceler le « hors-champ », l'invisible de ces agents.

Pour Kaufmann (2001), l'enquêteur ou encore l'observateur participant, ou tout autre dénomination qui ne donne à voir qu'un statut, une position à un moment donné, doit faire prendre conscience d'une question dans un contexte. Le « processus dialectique » doit être enclenché aussi rapidement que possible (Kaufmann 2001). Il commence par l'empathie et l'engagement mutuel des deux personnes. Mais, il y a un troisième pôle, essentiel, sans lequel l'entretien n'a pas de sens : l'objet même de la recherche.

C'est pour cette raison que suite à l'observation participante, la chercheur a fait passer quatre entretiens avec des enseignants et la directrice qui ont été retranscrits.

b. L'analyse thématique des entretiens

En ce qui concerne l'analyse, elle ne doit pas être structurelle pour ne pas figer les propos mais plutôt interprétative. Elle représente un instrument d'analyse car elle signale souvent un processus central (Kaufmann 2001). C'est pourquoi la théorie s'élabore progressivement dans un mouvement de va-et-vient entre les faits et les hypothèses.

Conformément à une approche « modale » du sujet, il convient de s'attarder davantage sur l'analyse du contenu. Elle implique des hypothèses de départ. C'est donc une lecture guidée par les objectifs de l'analyste qui se sera au préalable questionné sur sa position de chercheur mais aussi sur le caractère objectif et subjectif de son approche que nous nous proposons de suivre ici.

L'analyse s'est faite de manière transversale par le biais d'une analyse thématique, qui paraît être la plus adéquate, consiste à faire émerger des thématiques stables pour tous les entretiens. En effet, l'objectif de ce travail se fonde principalement sur les représentations des sujets. Voilà pourquoi il va falloir tenter de mettre en lumière le « hors-champ ». En ce qui concerne la production des résultats, elle va suivre le déroulement que Blanchet et Gotman (1992) en donnent. D'abord, il y a eu une prise de connaissance du corpus des entretiens suite à la transcription de ces derniers en espagnol. Puis, l'activation du mouvement de va-et-vient s'est mis en place entre les hypothèses, la problématique et les entretiens pour faire émerger les différents thèmes qui suivent : l'idéologie socialiste, la représentation des langues pour les acteurs du CADI et le plurilinguisme comme facteur clé de la participation au processus démocratique.

L'objectif est la mise en évidence d'un principe de cohérence verticale, c'est-à-dire d'un type de raisonnement que l'on retrouve chez une communauté spécifique, dans ce cas, les acteurs de l'un des CADI.

4. L'idéologie socialiste

La base de la définition du concept d'« idéologie » se fondera sur Morin (1992 : 47) « une idéologie est un système d'idées. Quand je parle d'idéologie, je ne dénonce ni ne désigne les idées des autres. Je ramène une théorie, une doctrine, une philosophie à son degré zéro, qui est d'être un système d'idées » Dans les entretiens, une récurrence de non appartenance politique apparaît comme l'affirme un interviewé : « *aquí lo vemos más pro niño, no pro partido y es algo que tenemos que separar, aquí la cuestión importante para el CADI son los niños* »⁶.

La première valeur récurrente à travers les entretiens est de considérer l'être humain en tant qu'être social (Harnecker 2010). C'est l'affirmation que la « nature » humaine individuelle est éminemment sociale. Cette perspective a pour ambition de mettre en son centre l'individu comme le fait le système CADI par son approche pédagogique socio-constructiviste. L'école se qualifie d'humaniste : « *Escuela humanista* »⁷. Les acteurs de l'école définissent le terme « *humanista* » comme « *una persona que se preocupa de los demás* »⁸. Autrement dit, « *una escuela humanista, es una escuela en donde lo mas importante es la persona, las necesidades de la persona y vale la pena decirte que el humanismo dentro del sistema CADI, se define mucho con la integracion* »⁹. Ces différentes définitions s'inscrivent dans la démarche d'une pensée sociale en Amérique Latine. La valorisation de la personne et non plus celle de l'économie est la véritable clé de voûte du changement pour les protagonistes. De plus, cette école insiste sur l'acceptation de tous types d'enfants ne dépendant ni de leur classe sociale, ni de leur niveau scolaire. C'est l'une des premières écoles qui accepte des enfants en situation de handicap et qui les intègre dans les classes. C'est aussi l'une des premières à dispenser des enseignements jusqu'à 16h. Cela permet aux mères célibataires de pouvoir continuer à travailler.

La deuxième valeur présente dans les entretiens consiste à lutter pour transformer les consciences.

⁶ Trad : Ici, on voit les choses de manière pro-enfant et non pas pro-parti et c'est deux choses que nous devons séparer. Ici, la question qui est importante pour le CADI est celle des enfants.

⁷ Trad : école humaniste

⁸ Trad : une personne qui se préoccupe des autres.

⁹ Trad : Une école humaniste est une école où le plus important est la personne, les besoins de la personne et cela vaut la peine de dire que l'humanisme au sein du CADI, se définit beaucoup par l'intégration.

Ce processus s'établit souvent sous le joug du principe de « conscientisation » décrit par Paulo Freire (1980 : 26) : « *a conscientização é um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais se « des-vela » a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisa-lo. (...) A conscientização não pode existir fora da « praxis », ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialectica constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza os homens* »¹⁰. Pour Martha Harnecker (2010), dans une dynamique sociale, les citoyens grâce à leurs pratiques et à leurs luttes commencent à sortir de la culture dont ils ont hérité. Ils peuvent s'émanciper en découvrant, en expérimentant et en intégrant à leur façon de vivre des valeurs nouvelles comme celles de l'humanisme, de la solidarité, du respect des différences, de la lutte contre le sexisme et toutes autres formes de discrimination. Lors de l'analyse des entretiens, le terme de « conscientisation » ressort de manière récurrente. Pour le CADI et pour les acteurs, cette notion se caractérise surtout par une prise de conscience d'un objet, d'une situation. Cette position va, par la suite, engendrer un changement positif dans la continuité de l'école en véhiculant des valeurs comme la générosité, le respect.

Dans ce principe de « conscientisation », la notion de cercle apparaît : « *educas al hijo y educas al papá tambien, un círculo aquí.* »¹¹. Dès lors que le dispositif CADI agit sur un élément donné du système socio-éducatif, ici l'enfant, les effets de cette action vont s'étendre à d'autres niveaux de ce système avec lesquels cet élément est en interaction, par exemple ses parents. De cette façon, les valeurs humanistes véhiculées par le CADI intègrent non seulement l'apprenant mais également son environnement.

Ce rapprochement de valeurs socialistes de l'école, observées lors de l'analyse des entretiens, nous permet de prendre en considération que le futur de ces enfants s'inscrit dans une démarche politique. Celle-ci a pour but d'avoir une prise sur leur réalité et de les rendre actifs face à leur passé, à leur présent et à leur futur. Mais, il y a une répercussion. En effet, cette formation au sein du CADI dès le plus jeune âge va leur faire intégrer un habitus sur une base socialiste. Par conséquent, cela va modifier leurs représentations culturelles, économiques et sociales.

5. Une politique du plurilinguisme comme ouverture sur l'Autre

« *Aquí el niño puede aprender inglés, puede aprender francés y esta mas variado y el niño tiene asi mas curiosidad* »¹². Cette phrase témoigne de cette attitude et de cette envie de découverte et de curiosité. L'apprentissage des langues est perçu comme un outil pour une ouverture vers l'Autre mais aussi un intérêt vers la diversité. Cela laisse donc transparaître que la langue devient un outil de médiation du réel pour les protagonistes : « *yo siento que tienen el acceso para integrarse a cualquier comunidad, porque son niños que con el simple hecho de que conviven con niños especiales, con niños de diferentes tipos* »¹³.

¹⁰ Trad : « La conscientisation est un test de la réalité. Plus on conscientise, plus se dévoile la réalité, plus on entre dans l'essence même de la phénoménologie de l'objet, en face de laquelle nous nous rencontrons pour l'analyser. (...). La conscientisation ne peut exister hors de la « praxis », ou mieux, sans l'acte d'action-réflexive. Cette unité dialectique constitue, de manière permanente, un mode d'être ou de transformer le monde qui caractérise les êtres humains. »

¹¹ trad : éduque l'enfant et tu éduques aussi les parents, c'est un cercle ici.

¹² Trad : Ici, l'enfant peut apprendre l'anglais, le français, et c'est plus varié et ainsi il a plus de curiosité.

¹³ Trad : j'ai l'impression qu'ils ont les outils pour s'intégrer dans n'importe quelle communauté parce que ce sont des enfants et par le simple fait qu'ils vivent avec des enfants en situation de handicap, et des enfants de différents types.

Cette intervention affiche une autre valeur : pouvoir s'intégrer à n'importe quel contexte. Cette capacité à s'intégrer et donc à assimiler les différents codes d'une autre société risque de se répercuter sous la forme d'une acculturation ainsi que d'une survalorisation de l'Occident par les enfants. De plus, en partant de ces deux citations, un parallèle peut être établi avec le projet Eulang. En effet, les deux projets cherchent à susciter une curiosité aux langues et aux cultures. Comme le souligne une des interviewées : « *no lo estás viendo egolatrás* »¹⁴, cela dépeint bien une interrogation sur l'ethnocentrisme. Ce questionnement s'inscrit aussi dans le projet Eulang et donc dans la politique européenne du plurilinguisme. Cette valeur altruiste est récurrente dans l'idéologie socialiste de l'Amérique Latine au sens où la personne est importante. Mais, elle doit aussi prendre en considération l'Autre dans sa complexité et son ensemble. C'est en cela que les enfants sont perçus comme les acteurs du changement futur par les protagonistes, vers un mieux-vivre qui pourra s'établir dans la société mexicaine.

En somme, tant en Europe qu'au sein du CADI, la volonté de ces deux types de politique du plurilinguisme souligne un problème actuel de non-reconnaissance des minorités, des différences de chances d'accès à la réussite scolaire et de la reproduction sociale. Ces deux projets sont des alternatives à un repli individuel mais aussi à des sociétés qui sont de plus en plus sclérosées de l'intérieur. Dans les deux cas, les compétences affectives et le choix des valeurs renvoient à l'acceptation positive des différences et à la diversité dans l'objectif que les enfants soient capables de vivre ensemble (Macaire et Candelier 2003).

6. Un plurilinguisme sous influence

On a pu établir un rapprochement entre la politique du plurilinguisme au Mexique et celle du programme Eulang, alors même qu'elles apparaissent dans des contextes très différents et n'ont aucun lien explicite entre elles. A quoi tient cette similitude ?

Une réponse nous est donnée par le choix des langues enseignées dans le dispositif CADI. Il s'agit de l'anglais, l'allemand, le français, l'italien et le portugais, c'est à dire de « langues privilégiées » au sens défini par Cuq (2003), entendues comme des « langues étrangères [ayant] un statut particulier [...] dans les programmes scolaires ». Ce choix se fait au détriment de langues vernaculaires bien vivantes telles que le tepehuan ou le huichol. Les entretiens nous apprennent que ce choix s'est imposé comme une évidence.

Lorsqu'on interroge les enseignants, on s'aperçoit que l'apprentissage de ces langues vise à aider l'enfant à se construire un futur meilleur. De plus, les enseignants attribuent à l'apprentissage de ces langues privilégiées une visée émancipatrice. Pour aller au bout des propositions humanistes que le CADI s'est donné comme valeurs et comme idéaux, il faudrait d'abord qu'il puisse conscientiser la double influence qui le traverse, dès les origines de son projet fondateur. Influence politique d'une part dans la mesure où le CADI indépendamment de son programme humaniste reste tributaire de l'idéologie socialiste du PT. Influence historique, d'autre part, dans la mesure où le contexte socio-culturel mexicain ne peut faire l'économie de l'héritage post-colonial qui l'a marqué de façon déterminante. Si le CADI ne conscientise pas l'influence de ces deux facteurs alors il court le risque de reproduire une posture de dominé qui l'assimilerait au modèle européen et le déposséderait d'une partie de ses composantes identitaires spécifiques, ce qui serait contraire au processus de « conscientisation » qu'il prône et dévoierait donc le fondement humaniste de son action.

Ce constat d'interrelation entre politique, histoire, institution et langues a mis en exergue un caractère inhérent à toute société colonisée : « l'inconscient collectif n'est pas dépendant d'un

14 Trad : je ne les vois pas comme égocentrique.

héritage cérébral : il est la conséquence de ce que j'appellerai l'imposition culturelle irréfléchie » (Fanon 1952 : 154).

Notre étude cherche à ramener une réflexion anthropologique à l'endroit de l'enseignement-apprentissage des langues et des politiques qui président à leur instauration. Sans cet appareil conceptuel, cette double influence ne pouvait que rester dans l'implicite d'une intériorisation muette et inconsciente, alors qu'elle trouve ici, dans un mouvement réflexif, les conditions d'une élaboration consciente.

Bibliographie :

- Aguirre Manteca E. (2005), *La educación en el desarrollo histórico de México I*. Mexico : SEP.
- Blanchet A. et Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bourdieu P. (1994). *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Paris : Du Seuil.
- Coste, D. (2005). « Éléments pour une construction utopique nécessaire ». In F.Lambert, F.Tupin & S.Wharton, *Du plurilinguisme à l'école vers, vers une gestion des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern : Peter Lang, p 401-416.
- Cuq J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- De Salins G - D (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- Devereux G. (1980). *De l'angoisse à la méthode, dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Fanon F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Du Seuil.
- Ferrandiz C., Prieto M.D., Bermejo M.R., (2006). « Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples », *Revista Española de pedagogía n°233*. pp.5-20.
- Freire P. (1980). *Conscientização, teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo : Moraes.
- Gardner H. (2005). « Múltiples lentes sobre la mente », trabajo presentado en la *conferencia de Expo Gestión*. Bogotá, Colombia.
- Harnecker M. (2010). *América Latina y el socialismo del siglo XXI. Inventado para no errar*. Paris : Utopía.
- Jodelet D. 1991. « L'idéologie dans l'étude des Représentations Sociales ». In V. Aesbischer, J.P. Deconchy, R. Lipiansky. *Idéologies et représentations sociales*. Fribourg : DelVal.
- Kaufmann J-C (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Laplantine F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Laplantine F. (2005). *Le social et le sensible, introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- Macaire, D. (2003). « L'éducation aux langues et aux cultures : un atout pour apprendre les langues dès l'école primaire ». In S. Rosenberg. *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz, chapitre 1.

- Macaire D.& Candelier M. (2003). « L'éveil aux langues - Une contribution à l'éducation interculturelle - Présentation générale et objectifs ». In *Actes du colloque « Pour une éducation interculturelle »*. Paris : l'Harmattan.
- Macaire D. (2007). « Didactique des langues et recherche-action ». In *Les cahiers de l'Acedle, « Journées méthodologiques de recherche en didactique des langues, n°4*
- Morin E. (1992). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Du Seuil.
- Winkin Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris : Du Seuil.

Atelier 3

Catégoriser l'autre : Enjeux et modalités discursives

Introduction :

La parole ne cible pas seulement une structure syntaxique constituée d'unités linguistiques, elle comprend aussi une structure cognitive représentant une pensée. Entre la parole et la pensée, il y a une série de transformations qui s'opère sur l'énoncé afin de lui attribuer des charges significatives ajoutées (la valeur perlocutoire). Ainsi dit, un énoncé est le produit d'un croisement du formé (l'implication de soi) et de l'informé qui vise à créer des relations sociales conditionnées par l'identification du « pourquoi le dire ».

Cet article propose de traiter l'usage de l'expression "malade" comme un marquage verbal qui met en scène une signification révélatrice de l'interprétation des mécanismes d'élaboration des portraits propres aux sujets sociaux dans l'agitation du jeu des faces. Comme cette étiquette de "malade" renvoie à un ensemble de signes à valeur négative ayant des conséquences sur l'individu, son épaisseur sémantique correspond aux visées véhiculées en fonction des différentes perceptions des membres d'un groupe social et son emploi comme un langage courant souligne le procédé descriptif qui s'alimente de l'emprise des jugements de valeurs sur la mémoire collective en engendrant des connotations que la société explique par le concept de "normalité".

En reprenant cette représentation qui constitue le discours social, mon objectif est de déchiffrer les interférences entre le social et le discursif en tentant de savoir comment les locuteurs actualisent les représentations sociales pour les faire correspondre à la conception qu'ils font de l'autre en le qualifiant de malade et quels sont les enjeux relationnels engendrés par l'emploi de ce vocable.

1. La présentation de la méthodologie et le cadre théorique

Partant du postulat que la façon de dire traduit des images identitaires marquées par des glissements sémantiques significatifs en fonction des situations, et provoque le phénomène de subjectivation conditionné par des positionnements énonciatifs (Charaudeau, 2005 :64), notre choix est porté sur l'analyse des situations interactives naturelles dans lesquelles des locuteurs algériens appartenant à deux catégories différentes (enfants trisomiques, drogués) ont recouru à cette étiquette de « malade » pour souligner les singularités de sens observées au sein de leur entourage.

Afin de constituer notre corpus je me suis focalisée sur des données concrètes et situées à savoir l'enregistrement des conversations spontanées propres aux sujets trisomiques² qui sont représentés dans le corpus par l'initiale (L), est effectué dans un centre de réadaptation à Alger. Ces enregistrements qui ont été réalisés durant la période (2007-2011) et servis de corpus pour ma thèse de doctorat, sont relatifs aux représentations qu'ils se font de leur propre handicap décrit par les sciences biologiques comme étant une « maladie chromosomique congénitale », mais leur réalité est prise dans un fond de savoirs traditionnels (Jodelet, 1989). L'idée que *ce qui manque est un défaut* a fait que ces derniers sont dotés d'un statut de « malade mental = sujet anormal » car la diversité terminologique n'a pas pu supprimer les effets stéréotypiques de la croyance sociale.

¹ ENS d'Alger.

² Les enfants trisomiques souffrent d'une anomalie génétique qui se traduit par un dysfonctionnement cérébral et physiologique entraînant une instabilité motrice et intellectuelle (trouble de maturation, de l'apprentissage et de l'adaptation sociale) qui nécessite la distinction entre l'âge chronologique et l'âge mental.

La deuxième catégorie à laquelle je me suis intéressée concerne les consommateurs de la drogue, désignés par la lettre (D). Le corpus qui est utilisé pour saisir leur vision des faits, est de type reportage qui dure 45 minutes et porte le titre « Algérie, au cœur de la drogue ». Celui-ci a été diffusé sur la chaîne « Algérie 3 » en 2011 et consacré aux témoignages des drogués enregistrés dans un centre d'écoute et de désintoxication à Blida.

Ces données ont été transformées en un texte par le biais des conventions de la transcription conversationnelle en usant de l'API pour faciliter la lecture et faire ressortir les comportements verbaux et sociaux constatés. Et comme mon corpus est énoncé en arabe, j'ai procédé à la réalisation des correspondances phonographiques de l'arabe algérien et à l'utilisation de la traduction linguistique pour restituer le dialecte algérien par une transcription orthographique du français qui sert d'illustration simplifiant la lecture car le travail sera effectué sur la version originale afin de garder l'effet contextuel notamment la référence socioculturelle qui entraîne des champs sémantiques autour des unités lexicales propres à chaque langue.

Il est à préciser que cette étude est une approche qui s'inscrit dans le cadre des sciences du langage en s'intéressant aux pratiques langagières des sujets parlants en suivant une démarche empirique qui consiste à observer, à partir de l'analyse des données enregistrées, comment ces locuteurs interagissent effectivement dans des situations de communication naturelles, contrairement à ce qui se fait dans le domaine de la psychologie qui utilise la méthode d'écoute et d'expérimentation pour essayer d'ausculter l'esprit humain pour comprendre les transformations comportementales en le posant à titre d'un informateur pris dans des conditions d'analyse artificielles.

Mon cadre théorique sera constitué de l'approche interactionniste qui est « l'étude des conversations à savoir » l'usage³ effectif du langage des sujets parlants dans des situations concrètes » (J.Moschler, 1996 :12), et l'analyse des discours oraux dans leur contexte d'émergence va m'aider à comprendre l'utilisation de règles sociales progressivement adaptées aux besoins particuliers à chaque moment d'interaction puisque « l'essence véritable du langage, c'est l'événement social qui consiste en une interaction verbale » (Todorov, 1981 :289). Ainsi la pragmatique me permettra d'atteindre le sens communiqué de l'interaction en s'attardant sur l'étude de la dépendance de ce qui est dit au contexte dans lequel il est dit (Searle, 1972) et en mettant l'accent sur la conception du langage en tant que :

* *acte* : dire des mots et d'agir à la même occasion sur l'interlocuteur et le monde.

* *contexte*³ : les circonstances dans lesquels sont employées les expressions.

* *performance* : c'est l'effet de l'acte de langage (voir l'accomplissement de l'acte en contexte).

Ajoutant à cela l'approche argumentative qui s'occupe du mode d'organisation du discours et se situe dans le cadre d'un dispositif énonciatif (R. Amossy, 2008) révélateur de la façon de pensée des locuteurs qui procèdent à la justification (persuasion) de leur point de vue et au positionnement par rapport à l'autre discours (M.Doury, 2003)

2. La notion de maladie

Dans l'ouvrage intitulé *La santé à travers les sciences humaines: approches linguistiques et sociologique*, Houtand étudie la notion de « santé » et l'évolution de sa signification à travers le temps et il nous apprend qu'elle est décrite en langue française comme étant « un fonctionnement régulier et harmonieux de l'organisme humain; la santé mentale ou intellectuelle, un jugement sain, une affectivité saine » (1999 :12). En faisant l'inventaire des

³ Il y a une distinction entre le contexte linguistique qui se rapporte à la langue entourant l'expression en question et le contexte situationnel qui met l'accent sur les facteurs non linguistiques qui affectent la signification d'une expression.

définitions apparues dans les dictionnaires, il remarque que cette notion qui renvoyait au départ à une naturelle disposition du corps qui exerce ses fonctions avec excellence se dit figurément aux choses spirituelles et morales (1690) et représente l'état dans lequel toutes les fonctions indispensables au maintien de la vie s'exécutent avec régularité, liberté et facilité. C'est ainsi qu'en 1989, l'accent est mis sur la santé mentale qui est définie comme « un fonctionnement harmonieux et efficace du psychisme, réalisant un équilibre dynamique entre les différentes composantes de la vie psychique : adaptation satisfaisante au milieu et aux situations »⁴.

Dans le cas d'une altération de la santé, le sujet social serait qualifié de « malade » et sa perception varierait d'après Moulinot & Drogeaux (1995) selon :

- ✓ La personnalité du malade marquée par son environnement socioculturel (les attitudes familiales, les traditions, les croyances) ;
- ✓ La façon dont la maladie est révélée ;
- ✓ Le niveau de connaissance de la personne atteinte qui lui permettra d'interpréter les symptômes.

La maladie devient à ce stade, d'après la réflexion sociologique qui la considère comme un phénomène social signifiant, une forme de déviance motivée par les pressions de la société sur l'individu, qui se font ressentir à travers les comportements socio-psychologiques des malades ayant développé des points de vue explicatifs concernant leur état, enracinés dans la mémoire collective (la culture) et c'est ainsi que « Santé et maladie sont toujours pensées en corrélation avec un autre couple de notion : l'individu et la société ». (Herzlich, 1992 : 121)

3. Le lexique identitaire et le fonctionnement des croyances sociales

Les représentations qui sont des matrices culturelles d'interprétation (Grize, 1982), sont dites un savoir de sens commun représentant des pratiques et des pensées exprimées discursivement sous formes de lieux communs. Elles permettent de remplir des fonctions multiples telles que :

- La construction et l'interprétation de la réalité liée aux valeurs et au contexte dans lequel elle s'élabore ;
- L'orientation des conduites et des comportements
- La construction de l'identité qui se fait en fonction du système de référence.

Ce système de référence est conditionné par la notion de normalité qui est une expression utilisée comme une mesure calculable qui porte en elle de la subjectivité et une tendance de généralisation car elle est envisagée par rapport à un prototype idéal ou un équilibre souhaitable et se pose comme une contrainte extérieure à laquelle les sujets sociaux doivent se conformer pour être valorisés d'après les positions sociales et le contexte d'évaluation (Petard, 1999). C'est pourquoi le sujet social n'échappe pas à la tendance de se comparer à l'autre en recourant aux critères de normalité établis par le système social et qui apparaissent comme des justifications qui visent à valider des jugements prononcés à l'encontre de soi ou de l'autre, sous prétexte de ne pas être conformes aux représentations collectives qui régulent les relations sociales. Ainsi dit, la représentation est une vision du monde déterminée par la relation du sujet social avec le système social dans lequel il évolue.

La présence des désavantages sociaux entraînent des significations attribuées à la différence et accentuées par une nomination expressive. Le lexique identitaire résulte de la référence à l'aspect de manque (ou de dysfonctionnement) pour marquer verbalement cette réalité par des appellatifs constituant la mémoire discursive. Cette dernière n'est autre que des représentations figées dans la parole sous forme d'énoncé stéréotype en circulation, dit « parole antérieure » qui s'actualise et devient un enjeu conversationnel. Ainsi que je le ferai

⁴ (Dictionnaire alphabétique : analogie de la langue française-Robert : 1989)

remarquer dans les exemples cités ci-dessous, le terme « malade » est utilisé par nos locuteurs n'est qu'une appropriation d'une pensée structurée, prête pour l'usage individuel avec la possibilité d'introduire quelques modifications.

4. L'analyse du corpus :

a. La charge significative du terme malade d'après les enfants trisomiques :

Les exemples ci-dessous montrent que l'enfant déficient est en mesure de traduire verbalement ses représentations mentales par la reprise d'une expression courante (malade) imprégnée dans son esprit. Il l'actualise d'après les caractéristiques retenues (le contexte) permettant de qualifier son état et celui de son entourage en soulignant la diversité des sens de ce terme comme suit :

- La conversation n°3 :

L2₅ : aenae gaenae **mraedt**..draebni erih, |
le rhume

L2₅ : moi aussi **j'étais malade**...j'avais

L2₃₇ : h.aeb ikaesaerhae šufi -

L2₃₇ : il veut la casser =regarde/

L2₃₉ : jaehi **malad** ! (il regarde P1 du bas en haut

L2₃₉ : quel **malade** ! (il regarde P1 du

haut et fait une grimace) **hε:**

et fait une grimace) **hε:**

L1₄₉ : maeçfun..**toi malade**

L1₄₉ : impropre.. **toi malade**

L1₆₉ : (...) wmbaeçd **jaemraed** wjmut...
mourra

L1₆₉ : (...) après il **tombera malade** et

- La conversation n°5 :

L2₄₁ : baeçdi çlijae (en éloignant I de lui)
de lui)

L2₄₁ : éloigne toi de moi (en éloignant I

raeni_ mrid..šava haekdae

je suis malade ça va comme ça/

- La conversation n°8 :

L1₁₁₈ : aenae laelae **maeraeniš mrid** wmaeraeniš
ne suis pas
qbih,

L1₁₁₈ : moi **je ne suis pas malade** et je
méchant

L2₅ (conversation n°3) qui n'ignore pas que la maladie désigne un état de faiblesse physique momentanée (le rhume par exemple), est conscient que ce terme représente d'autres états de faiblesse comportementale tels que la violence (kaesaer~ casser), ou encore la discrimination sociale qui fait séparer les gens sains des gens malades d'où l'expression (baeçdi çlijae raeni mrid ~ éloigne-toi de moi je suis malade). Cet éloignement est un traitement social pour éviter les contaminations même s'il ne s'agit pas d'une épidémie. C'est un cas de pathologie qui représente la non-conformité au modèle social. L1₄₉ (conversation n°3) et L1_{116/118} (conversation n°8) de son côté, attribue cette pathologie de malade à la non-conformité aux normes sociales (maçfun ~ impropre, šug ~ crier, bayement, etc.) bien qu'il n'ignore pas que la dégradation d'un état physique qui est la première définition du terme malade peut provoquer la mort :

L1₆₉ : (...) wmbaeçd **jaemraed** wjmut...
mourra

L1₆₉ : (...) après il **tombera malade** et

L'absence de norme sociale peut se confondre avec une mort physique du moment que cette absence peut aboutir à une mise à l'écart qui est aussi une mort sociale qui représente le manque de civisme. Ainsi je le remarque, le terme « malade » est employé pour désigner

l'aspect physique et/ou mental représenté par des écarts comportementaux par rapport au modèle standardisé (la conduite exemplaire).

- *L'actualisation d'un cliché identitaire*

Le locuteur utilise un cliché pour commenter l'identité qui lui est assignée en reprenant la qualification de son entourage dans l'expression:

- La conversation n°5 :

L2₄₁: baeçdi çlijae (en éloignant I de lui)
de lui

L2₄₁: éloigne-toi de moi (en éloignant I

raeni mrid.şava haekdae/

je suis malade ça va comme ça/

L2₄₁ révèle sa prise de conscience de son état par un marquage résultant de la réaction de son entourage qui le laisse à l'écart. En proférant (*baeçdi çlijae ~ éloigne toi de moi*), il se fait inscrire dans son environnement socioculturel en se reconnaissant comme différent. Ce qu'il y a à retenir de ces propos c'est son attitude de résignation (désengagement) explicitée par (*şava haekdae ~ ça va comme ça*) qui laisse entendre l'acceptation du jugement social et son attitude fait croire qu'il a décelé son rejet social. Derrière cette froideur attitudinale, il adresse son reproche et porte son accusation. En schématisant les propos de L2, j'obtiens trois énoncés, qui par le biais de leur juxtaposition, la valeur perlocutoire de l'ensemble peut se prêter à une mésinterprétation:

(1)	(1 [\])	(2)	(3)
Acte directif +	Action →	Justification →	Evaluation (?)
éloigne-toi de moi +	(en éloignant I de lui)	je suis malade	ça va comme ça ?

L'énoncé (1) est un acte directif véhiculant un ordre et la comparaison de la direction de locution (*moi s'adresse à toi*), l'action (*moi qui pousse toi*) à celle de l'acte perlocutoire (*toi éloigne de moi*), j'obtiendrai des indices concernant la position de "moi" par rapport à "toi" et par rapport à l'énoncé (2).

Généralement, dans le cas d'un ordre, les deux interlocuteurs partagent les tâches en fonction du contexte. Cette répartition fait que : Ordre = moi → dire + toi → faire. Mais dans notre cas, l'ordre se présente comme suit : Ordre = moi → dire + moi → faire + toi → (?).

Le point déclencheur de l'ambiguïté apparaît au niveau de *toi* qui est impliqué dans l'ordre non pour *faire* et *dire* mais pour *être*.

L'énoncé (1)+(1[\]) révèle mieux le dilemme dans lequel vit le sujet différent au nom de la norme ; le *moi* dans l'énoncé (1) n'est pas le "je locuteur" c'est plutôt la norme sociale utilisée comme élément de repérage (la référence). Cette représentation des faits remet en cause la position des interlocuteurs et la question qui se pose c'est de savoir qui parle et qui s'adresse à qui ?

Pour répondre, je reprends du début. J'ai deux interlocuteurs présents physiquement L2 (sujet malade) et I (sujet normal) appartenant à deux catégories sociales distinctes. Première remarque à faire c'est que L2 saisit cette différence en articulant dans le même énoncé plusieurs déictiques personnelles (*toi / moi*) et en réclamant cette distinction par une distanciation non seulement demandée, mais effectuée par lui-même (le geste). Ce qui veut dire que l'énoncé (1) a une valeur ajoutée à celle de l'ordre. Cette valeur ajoutée vient du fait que l'énoncé (1) est un discours rapporté c'est pourquoi il a deux locuteurs renvoyant à la pratique sociale (la discrimination) et le rapporteur du discours.

Jusqu'ici je peux dégager deux schémas :

- ✓ l'énoncé (1) + l'énoncé (2) = requête + justification
- ✓ l'énoncé(1) + geste brutal + l'énoncé (2) = requête + force + justification

Dans le premier cas, l'équation (requête + justification) nécessite l'intervention de *toi*. Par contre, dans le deuxième cas, il existe une sorte de contradiction car lorsque la requête est exprimée, l'action doit être assurée par *toi* et non par *moi*. Cette contradiction montre la position d'une société qui au lieu d'assumer et d'accepter la différence en adoptant son univers conceptuel et comportemental à celui de l'élément différent (le malade), elle réclame, de ce dernier, la conformité. C'est-à-dire qu'au lieu qu'elle fasse un pas vers lui, elle le repousse et le geste de L2 représente l'attitude de la société vis-à-vis de lui et qui se prête à une évaluation. En se posant la question (*şava haekdae ? ~ ça va comme ça ?*), L2 demande implicitement à ceux qui l'ont écarté s'ils tirent de la satisfaction.

L2 n'a fait qu'inverser les rôles entre « toi » et « moi » pour l'inviter à réfléchir sur ce qu'il peut éprouver lorsqu'il se trouverait objet de discrimination en lui disant voilà c'est comme ça que vous me rejetez parce que je suis « malade » et la violence physique soutient dans les propos la souffrance émotionnelle d'un sujet conscient de son état et du comportement de son entourage. L2 garde en mémoire les préjugés de la société parce que cette dernière n'a pas changé son comportement malgré l'évolution scientifique qui a mis en lumière une nouvelle vérité concernant ces sujets déficients.

- *Le procédé de distanciation*

Cette représentation par le procédé de comparaison est caractérisée par le principe de détournement laissant le soi dans les coulisses afin de lui épargner les clichés de la scène :

- La conversation n°3:

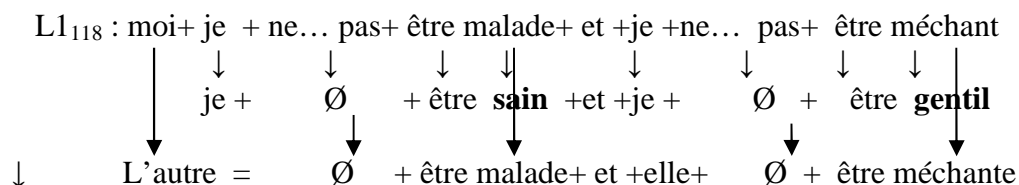
L1₄₉ :maeçfun..**toi malade**

L1₄₉ : *impropre..toi malade*

L1₄₉ utilise son interlocuteur comme un décalque à travers lequel il fait passer une image de lui. Le décalque est utilisé pour reprendre un schéma en noircissant les traits voulus afin qu'ils ressortent sur une autre feuille. De cette manière, l'utilisateur obtient une version reproduite et les traits noircis résultent de la présence de la négation et des adjectifs dévalorisants collés à l'autre "toi". L1 attribue à son interlocuteur des valeurs négatives d'une manière à le montrer comme opposé à lui. Et pour retrouver l'image de soi, il suffit juste de passer par l'antonyme des unités constituant cet énoncé : L1₄₉ : impropre..toi malade L1₄₉ : propre...moi pas malade

Ce jeu de qualification de l'autre par le biais de la catégorisation qui marque l'inscription de moi dans l'énoncé présupposé, fait que l'énoncé primaire de type accusatif est une dénonciation littérale des défauts de son interlocuteur, mais il existe une dénonciation connotée qui porte sur la relance de la présentation de soi. Celle-ci tend à mettre en exergue la supériorité de soi présupposée, partant du postulat d'un conditionnement cognitif d'inadhésion : L1₄₉ : *Si toi t'es impropre et malade moi je ne le suis pas*

Dans l'exemple suivant, la représentation est révélée par un doublage énonciatif qui provoque une intensification de subjectivité renforcée par l'usage de la négation dans le procédé d'énumération. La suppression de la négation permet de distinguer le posé du présupposé comme suit :



Ce schéma retrace le double jeu énonciatif basé sur l'infirmité qui est ce refus de la définition de soi faite par l'allocutaire. L'acte réactif est un contre discours qui permet, à son énonciateur, de projeter cette définition sur son allocutaire et de la faire retourner, en même temps, en sa faveur. Ce procédé langagier est fondé sur le jeu des opposants, dans lequel le

« je » interlocutif, constitué de l'union du « je » énonciateur et « je » actant, effectue une contre-attaque en détournant la négation en une affirmation et cela par le biais de la multiplication de la valeur négative à laquelle s'ajoute une forme modale (être malade, être méchant). Ce calcul inférentiel donne naissance à des adjectifs évaluatifs positifs qui sont (sain, gentil).

b. La drogue et le concept de maladie:

La drogue est une pratique sociale considérée comme une expression contemporaine du mal qui traduit la relation qu'entretient l'usager avec ce produit. A travers ce corpus, j'ai constaté que la description de cette réalité prend la forme d'un sentiment éprouvé par rapport à un état de destruction représentant la conséquence d'une conduite irresponsable. Je remarque que les interlocuteurs-consommateurs ne qualifient pas leur cas d'une manière explicite comme étant une maladie. La représentation chronologique de la progression de leur état, dans leur discours narratif, me permet de repérer les symptômes qui sont des signes (exprimés et ressentis) révélateurs de la manifestation de cette maladie à savoir :

D1 ₁₄ : marani:š mlih .	D1 ₁₄ : je me sens pas bien
D2 ₁₆ :tğini du:ħa..nbah.ar likilibr wn tasraç perdrai l'équilibre	D2 ₁₆ : je vais avoir des vertiges, je perdrai l'équilibre
...nbah.ar ga: ç les forces taçi toutes mes forces	et je m'évanouirai..je perdrai
D5 ₃ : oh ! je ne peux pas c'est trop c'est dur = j'ai la fièvre.. mon dos oh ! (...)j'ai la faiblesse	

L'interprétation de ces énoncés met en exergue deux informations : la première concerne l'apparition d'un malaise atténué verbalement par l'usage de la négation qui déclenche un présupposé :

Je me sens bien ≠ Je ne me sens pas bien	→ je me sens mal
↓	↓
Situation normale	situation anormale= pathologique

La deuxième information vise la nature de ce malaise qui s'accompagne de réactions physiques (vertige, faiblesse, perte d'équilibre, fièvre, douleur atroce, évanouissement). Cet état évolutif se fait expliquer par eux-mêmes par l'identification de la cause qui est la consommation de la drogue :

D2 ₁₆ : hada waš jasra li jahud prennent la drogue	D2 ₁₆ : c'est ce qui arrive à ceux qui
--	---

À cet stade de révélation, les usagers effectuent un diagnostic (symptômes, causes) à caractère médical en se contentant d'avancer des faits en s'appuyant sur le plan organique. Mais cette conception causale de la maladie se complète par une explication qui non seulement accentue l'emploi sémantique de la notion de souffrance et de douleur mais elle souligne à l'occasion le rapport de dépendance qui détermine un effet psychosocial démontré dans l'énoncé suivant :

D4₁ : kima majahdamha:š le corps complet jawğeç (il se plie sur lui-même et il croise les bras pour réduire ses tremblements) twali esclava taçha esclave taç les dealers (il n'arrive pas à finir sa phrase ... quelques minutes plus tard) **min da:k anñih, mri:d hakda**...baçt qaşı beš naşriha souffrance taç şah, law ġaç matinağinihş (...) maqda:rtş nh.abasha= le manqué taçha (il s'interrompt) huwa li darli haka.

D4₁ : lorsqu'il ne la prend pas son corps complet lui fera mal (il se plie sur lui-même et il croise les bras pour réduire ses tremblements) tu deviendras son esclave et l'esclave des dealers (il n'arrive pas à finir sa phrase.. quelques minutes plus tard) **de temps à autre je tombe malade comme ça...** j'ai vendu mes biens pour l'acheter c'est une vraie souffrance des douleurs inimaginables(...) je ne peux l'arrêter = son manque (il s'interrompt) qui me fait ça

Pour mieux cerner cet énoncé, je vais le décortiquer ainsi :

(1) Lorsqu'il ne la prend pas son corps complet lui fera mal :

En analysant cette intervention, j'arrive à retracer un trait identificatoire de cet énonciateur qui opte pour l'usage du pronom impersonnel "il" pour se distancier des propos émis en se cachant derrière « l'autre ». Cette substitution du "je" par "il" est un procédé de défense émotionnelle lui permettant de se présenter comme un connaisseur-observateur qui explique le processus de dépendance actionnelle inscrite dans le temps. Ce conditionnement traduit la réflexion d'un consommateur qui articule le sentiment de bien-être avec la prise de la drogue dans une équation de conséquence :

Ne pas la prendre = corps fera mal \neq La prendre = corps va bien

Vue de cette manière, la drogue qui est présente dans l'énoncé sous forme anaphorique puisqu'elle n'est pas nommée, est considérée comme un remède (un médicament) qui soulage le corps. Ici l'énonciateur loue les bienfaits de ce produit, ce qui suscite d'ailleurs une interprétation polémique: dans le cas de douleur c'est le corps qui est accusé car le mal vient de lui puisqu'il s'agit d'un élément actionnel. Or, si je revoie l'énoncé afin d'intégrer les actes non verbaux, j'apprends que c'est son corps qui subit le manque. Par conséquent, la drogue est responsable des effets engendrés sur le physique et le bien être lié à la consommation de ce stupéfiant n'est qu'une sensation éphémère qui s'oppose à un fait réel (le corps). Ainsi dit, le sujet parlant ne reconnaît pas explicitement son état.

(2) tu deviendras son esclave et l'esclave des dealers

Avec ce deuxième segment, l'énonciateur recourt à la nomination relationnelle (esclave) qui se réfère au rapport de dominance marquant l'emprise de la drogue sur son consommateur. La désignation allocutive "tu" marque le changement positionnel en passant de "il", sujet absent, à un interlocuteur présent auquel il démontre le fait de dépendance par l'attribution du statut de dominé.

(3) De temps à autre je tombe malade comme ça

Dans ce troisième segment, l'énonciateur se dévoile en employant le "je actant" pour projeter l'événement sur lui, même s'il le fait noyer dans un procédé de camouflage inséré par la locution temporelle "de temps à autre", qui donne le caractère occasionnel à cette situation. Il faut noter que le fait de qualifier la situation par le vocable "malade", qui est l'objet de notre analyse, se fait banaliser car elle n'est pas représentée dans sa dimension continue comme il remplace l'acte révélateur d'un état (je suis malade) par un acte assertif (je tombe malade). L'expression comparative (comme ça) justifie sa rupture conversationnelle et l'assertion devient un commentaire focalisé sur sa réaction corporelle.

(4) j'ai vendu mes biens pour l'acheter c'est une vraie souffrance des douleurs inimaginables

La maladie abordée sur le plan physique se transforme en une attitude comportementale qui se fait sentir sur le plan de la qualité de socialité vue ses répercussions :

Vendre ses biens = **se ruiner**+ une vraie souffrance des douleurs inimaginables = **l'enfer**

C'est ainsi que l'énonciateur donne du sens à cette maladie en la chargeant de valeurs significatives par le biais de l'émotion argumentée :

(5) Je ne peux l'arrêter = son manque (il s'interrompt) qui me fait ça

L'énoncé ci-dessus récapitule cette signification en mettant l'accent sur le pouvoir que la drogue exerce sur son consommateur qui fait de ce dernier un impuissant, dépersonnalisé non seulement par la douleur ressentie sur le plan physique mais aussi ses implications sur le plan psychosocial. Cette synthèse je la retrouve dans les propos d'autres consommateurs voire les similitudes dans la représentation de leur situation vécue :

D5₃ : je suis devenu malade (...) je ne suis pas normal = je ne suis pas comme les autres du tout (...) je suis un être humain sans corps on dirait mort

L'énoncé de D5 m'apporte des éléments nouveaux à savoir qu'il s'agit d'une dérive situationnelle présumée marquant la différence des faits selon le critère temporel qui peuvent être lus comme suit : *Avant de prendre la drogue, je n'étais pas malade mais après la drogue je suis devenu malade.*

Cela dit, la maladie est causée par la drogue qui non seulement change la personne en devenant différente des autres puisqu'elle ne correspond pas à la norme (je ne suis pas normal) mais aussi elle lui fait perdre l'unité de sa personne. Parler d'un être humain sans corps veut dire la destruction de la substance qui souligne l'anéantissement de la personne comparable au sentiment de décès (on dirait mort).

D6 explique à sa manière que le vice de la drogue s'attrape comme une infection et sous prétexte de chercher la guérison, le consommateur se fait piéger davantage :

D6₁ : h.ata win išadek Imard u b:εš tnah.i Imard
maladie et pour te

twali tdrab ktar (...)wğit lahna b:εš ndawi
suis rentré ici

D6₁ : jusqu'à ce que tu attrapes la

guérir tu vas prendre plus (...)je

pour me soigner

Dans sa dernière intervention, il fait remarquer que cette maladie de drogue n'est pas incurable; elle peut être soignée s'il y a de la volonté chez le consommateur.

Conclusion :

Ce que j'ai essayé de voir par cette étude c'est comment des sujets qui sont atteints de maladie (congénitale ou autres) interprètent leur réalité en lui attribuant des significations révélées par leur point de vue tel qu'il est exposé à travers le fonctionnement de leur discours. Cet article qui propose l'étude lexicale centrée sur le terme "malade" a fait en sorte de démontrer qu'en ce qui concerne les enfants trisomiques, la notion de malade véhicule plusieurs significations en allant du sens littéral qui est l'altération de la santé, à l'assimilation des connotations spécifiques à leur état biologique (les effets stéréotypiques : malade = fou) car la faiblesse cognitive entraîne des attitudes pathologiques. Le sens de malade se pose pour eux comme synonyme de l'interprétation du regard social qualifié par Murphy par le concept de liminalité défini comme « ni inclus, ni exclus, ni rejeté, ni accepté » (cité par Ravaud et Stiker, 2000 :12). Ces enfants ont prouvé qu'ils n'ignorent pas ce qui se dit à leur sujet puisque ce

« dit » est imprégné dans leur parole sous forme de croisement entre le regard porté de l'extérieur sur eux et le regard porté par eux-mêmes, et de cette insertion est née le façonnage identitaire qui marque l'influence de l'environnement social sur leur comportement verbal et leur état affectif et réflexif. Il existe encore d'après eux une troisième signification qui est en rapport avec la didactique comportementale qui rappelle les normes de civisme.

Dans le cas de la catégorie des adultes drogués, j'ai remarqué que la visée argumentative la plus utilisée est celle de la modalité polémique en recourant à l'usage des énoncés implicites qui soulignent le lien entre les prémisses et la conclusion. Il s'agit ici d'une tentative de prise de recul par rapport à leur expérience dévoilée par le procédé narratif caractérisé par l'articulation de l'expression, l'image et le comportement dans un produit social à caractère rigide, connu sous le nom de cliché qui est une expression imagée (croyances évaluatives et descriptives) qui trouve ses origines dans le processus de catégorisation sociale mis en place par les déictiques "il/tu" qui leur permet de se détacher en cachant la voix du "je".

La stratégie de différenciation qui commence par l'emploi du pronom délocutif, dans la reconstitution des faits, avait pour objet de créer le phénomène d'impersonnalisation une fois qu'ils passent à l'identification de la cause de la détérioration de leur état de santé. Une fois arrivé à la phase du diagnostic, le constat révélateur prend des nuances en fonction des attitudes répertoriées en trois :

D4 : un aveu atténué

D5 : un aveu explicite renforcé par une séquence de dramatisation (on dirait mort).

D6 : un aveu inséré dans une implicature conversationnelle

La manière de reconnaître la maladie renseigne sur la signification qui lui est accolée. Pour eux être malade veut dire la perte du capital de santé, mais plus que cela, cette perte engendre des effets néfastes sur la personnalité et la vie sociale. Autrement dit, la drogue qui est une déviance comportementale entraîne une maladie physique et une dégradation psychosociale.

Bibliographie :

AMOSSY.R. 2006. *L'argumentation dans le discours*, Paris : Armand-Colin

CHARAUDEAU. P. 2009. *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris : Harmattan.

CHARAUDEAU.P. 2007. « De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication ». In C.BOIX (éd), *Argumentation, manipulation, persuasion*, Paris : L'Harmattan, 13-37.

DOURY.M. 2003. « L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires », *Langage et société*, n° 105, 9-37.

COSTALAT-FOUNEAU, A.M. 2001. *Identité sociale et langage : construction du sens*, Paris : Harmattan.

HERZLICH, C. 1992. *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.

HERZLICH. C, ADAM.P. 1994. *Sociologie de la maladie et de la médecine*, Paris: Nathan Université.

JODELET.D. 1989. *Les représentations sociales*, Paris: PUF.

KERBRAT-ORECCHIONI.C. 2001. *Les actes de langage dans le discours*, Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI.C. 1986. *L'implicite*, Paris: Armand-Colin

- RAVAUD.J.F & STIKER.H.J, « Le modèle de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap ». In : *Handicap*, n°86/87, Paris STNERHI, 2000.
- GRICE.J.B. 2004. «Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter ». In, M. DOURY & S.MOIRAND. (éd), *L'argumentation aujourd'hui : positions théoriques en confrontation*, Presses Sorbonne Nouvelle, 35-44.
- HOULAND.A.D. 1999. *La santé à travers les sciences humaines : linguistiques et sociologiques*, Paris: Masson.
- MOESCHLER.J.1996. *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris : Armand-Colin.
- MOULINOT.D & DROGEAUX, 1995. *Sciences sanitaires et sociales*, Paris : Foucher.
- PETARD J. P. 1999. *Psychologie sociale*, Paris: Bréal.
- TODOROV.T. 1981. BAKHTINE.M, *le principe dialogique*, Paris: Seuil.

Atelier 4

Langues : un apprentissage au pluriel

Pour sortir du cercle : entre linguistique et sociologie

Christiane MORINET¹

Les inégalités face au système scolaire sont décrites depuis un certain temps par la sociologie. Des *Héritiers* (Bourdieu, Passeron, 1964) jusqu'à *La raison scolaire* (Lahire, 2008) en passant par les ouvrages sur la sociologie du langage, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, (Bautier, 1995) et *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification* (Bautier, Rochex, 1998) les titres sont éloquentes. Sans aucun doute et de façon accentuée depuis l'accès au lycée des « nouveaux lycéens », l'origine sociale de l'élève est déterminante dans ses possibilités de réussite scolaire. Le constat est manifeste mais, si on ne pense pas la logique du déterminisme social comme fixée une fois pour toutes, force est d'entrer dans le détail du phénomène pour en comprendre le dynamisme. Là encore, la sociologie de la culture nous initie à une vision plus complexe du «marquage» social. Lahire parle de « l'homme pluriel » (1998) ou de « *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi* » (2004) quand Kaufmann évoque « *L'invention de soi* » (2004). Tous ces travaux, sans défendre une autonomie utopiste de l'individu (Lahire, 2013, 15-17), laissent envisager une certaine plasticité de l'appartenance sociale qui justifie d'écrire que « *l'observation du monde social à l'échelle individuelle* », permet de prendre conscience du fait que les « *influences socialisatrices* » sont loin d'être cohérentes et que « *les patrimoines de dispositions* » ne sont pas « *homogènes* » et « *transférés systématiquement d'une situation à l'autre* » (Lahire, 2013, 12). L'individu, fabriqué socialement, est le lieu de force et de contre-force (Lahire, 2013, 12).

Par conséquent, on peut entendre que l'approche sociologique de l'individu renvoie non seulement à l'idée de pluralité, y compris pour référer à des rapports de force, mais encore et surtout en termes d'interactions sociales. Or, sur ce dernier point, les sciences du langage apportent un éclairage particulier sur les formes langagières de ces interactions notamment dans le cadre de la socialisation scolaire. Les pratiques langagières, qui sont des pratiques sociales (Bautier, 1995), cristallisent les inégalités au détriment de la réussite scolaire.

La question des inégalités scolaires suppose donc une analyse plus détaillée des pratiques et des interactions langagières. Si le clivage se fait autour de la culture de l'écrit (Lahire, 1993) peut-on approcher les processus psycho-cognitifs qui transforment les pratiques langagières de chaque élève en pratiques littéraires, c'est-à-dire des pratiques impossibles sans l'invention de l'écriture ? Envisager ce programme suppose de savoir ce qu'il en est exactement de la réalité linguistique de ces inégalités sociales face à la culture de l'écrit. La démarche linguistique se justifie car il est important de repérer sur quels aspects des pratiques langagières se manifestent les effets d'une inégalité face à la culture de l'écrit entre les différents lycéens. Ce travail minutieux permet de préciser plus explicitement sur quelles parties du discours se cristallisent les différences de performances dans les productions écrites. Et à partir de ce repérage, extrait des analyses de corpus de copies (Classes de seconde dans des lycées du val de Marne) mis en relation avec les pratiques parlées des auteurs des copies, il est possible de réaliser que certains éléments langagiers supposent, pour la pratique écrite, des transformations psychocognitives plus importantes que d'autres. Il en va ainsi de l'ancrage énonciatif en relation avec le destinataire présumé. Le « *moi, je* » du parlé est appréhendé autrement par l'individu que le « *je/on/il* » de l'énonciation écrite (cette montée en généralité), surtout dans le discours argumentatif du lycée, en témoignent les résistances à écrire à d'autres personnes que la première par un certain nombre de lycéens (Morinet, 2012).

¹ Fédération Clesthia, Univ. Paris 3.

D'autres éléments subissent une transformation importante du fait de la culture de l'écrit. L'orthographe, c'est-à-dire l'attention à la lettre graphique dans son décalage avec le phonème, le raisonnement grammatical, la construction syntaxique qui suit une logique scripturale, sans parler de la textualité écrite dans toutes ses conséquences spatiales sont autant d'aspects qui méritent un traitement circonstancié mais qui se heurtent aux effets d'un niveau d'exploration antérieur à la mise en œuvre de ces effets. De quoi s'agit-il ? Si les inégalités sont surtout face à la culture de l'écrit alors quelle est la culture langagière qui oriente les élèves et les met en difficulté dans ce contexte ? Il semble que ce soit une culture davantage « dominée » par la parole, par la communication en situation axée sur l'agir immédiat. La différence entre ces deux « cultures »², non totalement séparées, porte sur un « rapport au langage » spécifique à l'école, préparant au discours scientifique, lequel a été mis en évidence par les sociologues lors de leur observation des situations scolaires. Par conséquent, c'est dans la différence entre ce rapport lié à l'écrit et celui antérieur lié à la parole que se dessine, me semble-t-il, la fracture dans les pratiques langagières et que s'exprime au grand jour les motifs des inégalités face à la culture de l'écrit qui se révèlent, de fait, des inégalités réparties socialement. En effet, si elles ne relevaient que de la seule responsabilité de l'école, il suffirait de reprendre les programmes et les méthodes pédagogiques afin d'inclure l'apprentissage du « rapport au langage » lié à l'écrit et cela serait une réorientation particulière des pratiques langagières quotidiennes et parlées ! On chercherait à régler le problème, une fois pour toutes, dès le primaire. Mais, l'injonction de transformation du rapport au langage et sa mise en œuvre en pratiques littéraires ne peuvent pas être autoritaires, elles relèvent d'une expérience énonciative sollicitée consciemment à tout moment de l'enseignement. Cela justifie à la fois l'emploi du mot « pratique » car s'effectuant dans et par le langage et le fait que l'école soit un lieu de socialisation discursive « scientifique ». L'observation des pratiques langagières se fait donc en relation avec leur « vertu » cognitive, avec le mode de connaissance qu'elles privilégient : selon la pratique (incorporée, imitative) ou selon la « raison scolaire » comme l'appelle Lahire (2008). Car, la spécificité du « rapport au langage » de culture écrite, qui est appelé à juste titre « rapport scriptural » puisqu'il est la conséquence du geste énonciatif transformé par les conditions de production de l'écrit, est plus complexe dans la mesure où elle est liée à l'organisation politique et sociale³ d'une société donnée dans laquelle figure l'institution scolaire. Ceci explique pourquoi la sociologie, plus que la linguistique, a été en mesure de constater ce particularisme quand elle a commencé à observer les situations à l'intérieur de l'école.

Mais, le phénomène sur son versant langagier est à prendre dans sa relation avec le « rapport au langage » lié à la parole, lié au hors-l'école ou à l'avant l'école, c'est-à-dire à la réalité variée des pratiques langagières quotidiennes de chaque élève. Or, l'initiation au « rapport scriptural au langage » dépend du milieu de socialisation premier et des accointances de celui-ci avec la culture de l'écrit. Passé ce cap, il semble que l'école, cherchant à traiter tous les élèves, dont elle a la responsabilité, à « égalité » adopte la même attitude bienveillante sans réaliser qu'elle n'a pas affaire, pour tous, au même « rapport au langage ». Les inégalités sont donc déjà là et se maintiennent dans la mesure où ce qui fait l'objet de l'attention scolaire sur le langage, est, pour un certain nombre, le fait d'une invisibilité (Bautier, Rochex, 1998). Cela peut expliquer la confusion des efforts ! Si la source première des erreurs réside dans une différence de « rapport au langage » (Charlot, 1999), penser l'articulation des approches linguistiques et sociologiques est nécessaire. C'est pourquoi, nous verrons la transposition des

² Nos sociétés sont des sociétés de lettrés (Ong, 2002) mais la conscience de cette réalité est plus ou moins effective selon l'origine sociale du lycéen. C'est pourquoi Bourdieu parlait d' « exclus de l'intérieur » pour les élèves en difficultés scolaires.

³ La question de la répartition des lettrés par exemple.

obstacles sociologiques en termes linguistiques (I). Puis, nous interrogerons le parlé à la lumière de la « *variante scolaire* », laquelle anticipe sur les pratiques littératiées (II), pour tenter d'approcher les processus de transformation des pratiques langagières (III).

1. Transposition énonciative des obstacles sociologiques par les Sciences du langage

En effet, la sociologie de l'éducation puis du langage ciblent les enjeux sociocognitifs des pratiques langagières dans et hors l'école. Cependant, comment transposer les obstacles de nature sociologique (Bourdieu, Passeron, 1964) dans la réalité langagière ? Lorsque le sociologue parle de « *raison scolaire* » (Lahire, 1993, 2008) ou de « *variante scolaire* », il souligne l'impact des pratiques langagières dans les activités scolaires et en dégage les caractéristiques cognitives. La linguistique permet de cibler les différences énonciatives qui engagent les pratiques littératiées. En tout cas, c'est ce que je cherche à exposer.

Que se passe-t-il au niveau lexical, phonétique, morphologique, syntaxique et surtout au niveau pragmatique-interactionnel entre cette variante « *scolaire* »⁴ et la pratique quotidienne des « *nouveaux lycéens* » ? L'ambition d'une démocratisation de l'enseignement, contraint à une approche plus fine de ce qui, d'un point de vue linguistique, transforme la « *pensée sauvage* » (Goody, 1979) que nous considérons comme une pensée liée à la parole (Morinet, 2012) en « *raison graphique* » (Goody, 1979) liée à l'invention de l'écriture.

Ce qui dépend du social dans la « *raison graphique* » devenue « *raison scolaire* » échappe à la seule linguistique descriptive. Quant à l'approche sociologique, y compris une sociologie du langage, c'est-à-dire des pratiques langagières en tant qu'elles sont sociales, elle manque la description de ce qu'il en est du « *scientifique/cognitif* » d'un point de vue énonciatif⁵. La pratique du langage telle qu'elle se déploie dans le parlé quotidien (que je distingue de l'« *oral pour apprendre/réfléchir* » (Bernié, 2004)) ou dans la « *variante scolaire* » (qui est une variante anticipant sur les pratiques littératiées) a des orientations cognitives différentes, même si elles sont complémentaires. L'opposition entre ces deux orientations s'apparente à la distinction qu'opère Vygotski (1997, chap 7) entre « *concept quotidien* » tel que dans le parlé et concept « *scientifique/conscient/écrit/ institutionnalisé* » tel que construit par des pratiques littératiées. L'exemple de l'opposition entre l'apprentissage de la langue maternelle et la langue étrangère qu'utilise Vygotski pour illustrer les deux formes de conceptualisation souligne la référence à deux modes d'acquisition, le second étant plus conscient.

Il s'avère donc, que la capacité à passer d'un type de cognition⁶ (celle de l'invention du langage) à l'autre (celle déduite par l'invention de l'écriture, cognition écrite dont on imagine la dépendance à la première), est l'enjeu implicite de la socialisation scolaire. Là est la jonction qui peut préoccuper la didactique de l'écriture au sens large (au-delà de la transcription première). Comment passer d'une cognition à l'autre, sachant que l'écriture suppose déjà une théorisation implicite du langage lors de l'apprentissage de la lecture, celle de la lettre alphabétique par exemple.

Les deux dimensions du langage que distingue Bernstein (1975) en « *discours horizontal communicationnel* » et « *discours vertical, objectivation* » permettent de préciser, en situation, lequel du discours horizontal ou vertical domine dans les pratiques langagières engagées. Ainsi, la pratique quotidienne est à dominante communicationnelle quand la variante scolaire, dans la mesure où elle est pratiquée pour orienter vers des apprentissages, est objectivante. Le changement d'orientation s'apparente à un « *pli* » que chacun vit au singulier quand il est le résultat d'une expérience sociale et historique déjà héritée par certains

⁴ Qui n'est probablement pas aussi homogène que le laisse supposer ce singulier mais plutôt une tendance.

⁵ L'adjectif « *énonciatif* » permet d'insister sur la question de l'activité cognitive engagée par/dans le langage au niveau d'un sujet parlant.

⁶ Cognition : ensemble des processus pratiqués dans un type de construction de connaissances ; pratique et incorporé par imitation ou règles explicitées (Cf. Lahire, 2008)

groupes. Il me semble alors que cette réorientation se fait à partir du point d'énonciation : celui qui parle et écrit. Si le premier s'acquiert, le second s'apprend plus ou moins comme une « *langue étrangère* » (selon la transmission lettrée du groupe social d'appartenance) c'est-à-dire de façon systématisée et conscientisée c'est-à-dire réfléchie –expliquée –dépliée –objectivée. La tension entre l'approche linguistique et l'approche sociologique à partir de ce point d'énonciation se relâche un peu, la distinction se fait nettement entre un –*moi-je*–(qui cherche à reconnaître son appartenance dans son parlé) et un –*je*– qui cherche à connaître par l'écrit et à prendre une distance vis-à-vis du « *moi-je* » en interrogeant son énonciation. Par conséquent, ce qui accentue les difficultés de l'articulation entre les approches sociologiques et linguistiques concerne le « *rapport au langage* » des énonciateurs parlants. Tous les élèves n'activent pas le « *rapport scriptural* » au langage lors des activités scolaires d'où le malentendu cognitif et social à l'école, car la culture de l'écrit a plutôt historiquement été transmise implicitement. Ainsi, une pratique langagière à l'oral -fondée par l'écrit- anticipe sur la mise en œuvre de pratiques littératiées. Le sociologue l'appelle la « *variante scolaire* » car par elle, il dénonce l'inégalité devant la culture de l'écrit, mais la linguistique a pour but d'en expliciter la spécificité pour en permettre l'acquisition. Il devient nécessaire de décrire ce qui fait différence entre ces deux pratiques langagières probablement en concurrence silencieuse mais néanmoins conflictuelle dans l'école.

2. Du parlé (populaire⁷) à la « *variante scolaire* », fondée par l'écrit comme « *technique de l'intellect* » (Goody, 1968)⁸

Ce que la sociologie dénonce puis décrit comme appartenant à la culture de l'écrit, comme l'attention portée à la langue, étant en grande partie héritées socialement, la linguistique cherche à en rendre les processus d'acquisition explicites. En fait, en reprenant l'éclairage de l'anthropologie de l'écriture, la linguistique de l'acquisition approche les processus langagiers en tant qu'ils ont des effets psycho-cognitifs. Si l'invention de l'écriture est une ouverture à de nouvelles techniques de l'intellect comme la liste, le schéma, le tableau... (Goody, 1979), elle l'est dans la mesure où elle soulage la mémoire sur certains aspects pour libérer l'attention sur ce qui est projeté sur un support. Les « *transformations conjointes* », y compris sur le rapport à « soi » comme l'écrit Lahire (2008) sont les conséquences de l'acquisition du « *rapport scriptural* ». Ainsi, la description du fonctionnement du français parlé face au français écrit est une entreprise importante que la notion sociolinguistique de « *variante stylistique* » (Lambert et Trimaille, 2012) permet de poursuivre. En effet, leur étude comparative offre l'opportunité d'approcher le continuum des pratiques langagières même s'il est une vision de l'extérieur des processus de transformation des pratiques langagières en pratiques littératiées. Ainsi, la comparaison des « *variations stylistiques* », outre de construire un cadre méthodologique, donne une visibilité aux transformations énonciatives qui vont du parlé à l'écrit. En effet, la production de « *variation stylistique* » sous la forme d'exercices d'entraînement au registre de langue⁹, demandée à des élèves est un moyen d'observer¹⁰ les différences entre le parlé et l'écrit d'un même énonciateur situé socialement dans la mesure où on peut en déduire les dominantes psycho-cognitives. Quand l'écrit pour les mêmes raisons est thématique, conscientisé et théorique, c'est-à-dire décontextualisé.

⁷ L'adjectif « populaire » est un peu caricatural mais souligne les différences d'enjeux énonciatifs entre la parole et l'écrit.

⁸ Pour transmettre les pratiques littératiées.

⁹ Appellation dans les manuels scolaires pour désigner une production plus ou moins littéraires. Trois registres ou niveaux de langue proposés « *familier, courant, soutenu* ». On reconnaît dans le registre « *familier* » l'influence du parlé.

¹⁰ Ou de sensibiliser l'énonciateur à la variation langagière, à ce que l'écrit modifie de sa pratique parlée.

Lever le voile social sur les inégalités face à l'écrit est lever le voile linguistique sur l'acquisition du point opératoire qu'est le « *rapport scriptural* » c'est-à-dire la prise en compte par un sujet de l'énonciation, situé socialement, de l'opportunité d'une objectivation du parlé par l'écriture. C'est pourquoi le rapport scriptural est à construire dans sa distinction avec le rapport premier à la parole (cf. Charlot, 1999).

3. Les processus de transformations, la face visible du « *rapport scriptural* »

La difficulté provient, en effet, de l'implication du sujet parlant situé socialement dans la transformation énonciative des pratiques langagières quotidiennes en pratiques littératiées. En cela, comprendre finement la variation en langue est nécessaire. La sociologie dit « *variante scolaire* », la linguistique dit « *variation* » qui anticipe sur les pratiques littératiées en orientant la pratique langagière vers la dimension « *verticale* » (Bernstein, 1975) la sociologie dit « *raison scolaire* », l'anthropologie dit « *raison graphique* », la linguistique pourrait dire « *pratiques langagières transformées par les conditions de production ouvertes par l'invention de l'écriture* ». La sociologie parle d'inégalités scolaires face à la culture de l'écrit, la linguistique précise que ces inégalités dans les pratiques langagières se situent dans ce qu'il est possible de produire à partir des matériaux graphiques, projection (spatialisation) de la parole sur un support et de ce qui s'en suit dans les pratiques langagières devenant littératiées. Or, l'observation linguistique fait affleurer les différences de pratiques entre le parlé et l'écrit. Ainsi, l'expérience sociale de l'adressage¹¹ permet d'appuyer les interactions scolaires sur l'expérience des interactions sociales en situation hiérarchisée vécue par les élèves. Car, les « *nouveaux* » lycéens ont une expérience intuitive du « *rapport scriptural* » ou en tout cas de ce que les situations sociales peuvent induire en termes de pratiques langagières. A l'issue de la projection du documentaire de Depardon sur le tribunal de Paris, un lycéen avait été heurté par l'attitude d'un juge, refusant le langage de « *connivence* » d'un interpellé pour vol en devanture, mais avait de lui-même modifié sa pratique langagière lors de sa convocation au bureau du Proviseur pour une attitude répréhensive. Lorsque le parallèle entre les deux situations lui avait été proposé pour expliquer le refus du juge, il avait immédiatement compris la différence énonciative. L'expérience sociale convoquée est un appui implicite pour sensibiliser aux variations stylistiques dans ce qu'elles ont de contraignant d'un point de vue énonciatif et donc du point de vue cognitif. Lors d'un questionnaire portant sur la conscience des variations en langue (Morinet, 2012), une lycéenne confiait qu'elle ne parlait pas avec son père et les professeurs de la même façon. Elle « *cherchait ses mots, faisait attention à son langage* » écrivait-elle. Ces exemples témoignent de la réorientation de l'attention du sujet parlant de la situation de communication au processus de communication, sorte de retour sur ce qui a été dit et qui est une entrée dans le « *rapport scriptural* ».

Le point de rupture entre sociologie et linguistique est une linguistique de l'acquisition c'est-à-dire une linguistique qui met en évidence les processus psycho cognitifs dans/par le langage par lesquels se réoriente le rapport premier au langage vers le rapport scriptural, qui porte l'attention du sujet parlant vers la pratique d'un « *discours vertical* ». Cette linguistique est encore en chantier car si elle s'apparente à la linguistique de l'acquisition première elle s'en distingue dans la mesure où elle relève de la transmission des connaissances discursives par une expérience énonciative d'appropriation dynamique des connaissances, en passant par le « *discours intérieur* » (Vygotski, 1997).

Après avoir observé les situations d'enseignement du point de vue des pratiques langagières et les avoir confronté aux discours tenus ces dernières années sur le recours successif et indifférencié à des pratiques langagières orales ou écrites dans l'école, le retour sur la réalité la plus explicite possible des liens entre écriture et pensée, fait apparaître que l'implication du

¹¹ Ce qu'implique le statut social du destinataire

sujet de l'énonciation dans la transformation énonciative de ses pratiques langagières reste centrale. Autrement dit, partir de l'analyse linguistique, certes au nom de l'acquisition, oblige, quand même, à faire retour sur la sociologie d'une façon ou d'une autre. Comment, alors, mobiliser la sociologie pour éclairer l'appropriation de processus psycho-langagiers nécessaires à l'acquisition du « *rapport scriptural* » ?

En partant de l'hétérogénéité constitutive du langage, notamment dans ses variations induites par le changement de mode d'émission : du parlé à l'écrit, il est possible d'évoquer ce qu'impliquerait une sorte de « *flexibilité* » langagière dont on peut voir qu'elle part d'une expérience énonciative progressive. Face à cette quadrature du cercle entre linguistique et sociologie, la notion de « *variation stylistique* » (Lambert et Trimaille, 2012) permet indubitablement, de sortir de l'impasse. Il n'est pas étonnant, d'ailleurs, qu'elle appartienne à la démarche sociolinguistique, c'est-à-dire à une démarche analytique qui atteste de l'inséparabilité du social et du langage. Toutefois, vouloir tenir compte des motifs sociologiques des inégalités d'écriture au lycée suppose de ne pas mettre toutes les « *variations* » sur le même plan cognitif. L'acquisition du « *rapport scriptural* » suppose une réorientation volontaire des pratiques langagières quotidiennes, encore sous influence du mode d'émission parlé, en pratiques littératiées. Par conséquent, on attend de l'étude des « *variations stylistiques* » la possibilité de suivre le paradoxe d'un continuum entre les pratiques langagières parlées et écrites même si c'est une discontinuité du point de vue de la vision extérieure. Ce cadre méthodologique donnera une intelligibilité aux transformations énonciatives qui vont du parlé à l'écrit, à condition que l'observateur ne soit pas amnésique des effets cognitifs du changement de conditions d'énonciation produit par le recours à l'écrit. Car, tout l'enjeu de la socialisation scolaire est de favoriser la mise en œuvre du rapport scriptural qui se fait par des sujets capables de métasignifier. Pour cela, la linguistique de l'acquisition cherche à rendre explicite ce qui dans la « *variante scolaire* » est implicite comme la « *transformation de la posture énonciative* », c'est-à-dire sa réorientation du produit vers le processus.

Il semble que l'étude plus systématique des interactions langagières dans l'enceinte de la classe, comme cela a commencé à être engagé par les sociologues de l'éducation (Rochex, Crinon, 2011), c'est-à-dire dans le lieu même de la socialisation, poursuivi par des enregistrements de cours ou d'autres situations scolaires, permet de poursuivre la mise en évidence de ce qui s'opère entre les différents participants. Car, il est important de ne pas occulter que les interactions langagières, selon les modalités qui sont à dégager de façon plus serrée, restent dans l'école des interactions sociales au sens le plus large. Acquérir le rapport scriptural est une transformation sociale plus ou moins distante des pratiques sociales antérieures se manifestant sous la forme de l'intériorisation par le « *langage intérieur* ». C'est dire que le ou les processus d'acquisition sont à la charnière du collectif et de l'individuel au moment de ces intériorisations.

Le moment vient alors de réinterroger la notion de « *rapport scriptural* », jusque-là centrale dans l'avancée théorique à partir de la dépendance qui a été mise en évidence entre l'écriture et la pensée scientifique (ex. le sens d'un mot en contexte). Que veut dire exactement rapport scriptural au langage ? Rapport à l'écrit en tant qu'il est objectivation de la parole. Les conditions d'énonciation de la parole, transformées par l'invention des matériaux graphiques sont l'opportunité de séparer du corps de chacun, l'émission de sa propre voix, première forme de décontextualisation (projection de la parole, passant de l'audible au visible). Les sociétés vont s'en emparer à leur rythme et dans des figurations sociales multiples. Les liens entre le langage, sous ses formes parlées et écrites et le « *corps social* » sont, on ne peut plus, indivis. Cependant, la linguistique de l'acquisition ne peut oublier que la répartition actuelle du rapport scriptural au sein de ce même corps social suit une ligne de partage plus sociale que psychocognitive. Là se perpétue la dépendance des liens entre sociologie et linguistique.

Conclusion :

Penser la jonction des enjeux linguistiques et sociologiques dans l'acquisition du « *rapport scriptural* » implique de retourner à la question des sujets de l'énonciation, du fait que toute interaction pédagogique est une interaction sociale. Le pluriel de « sujets » s'impose, quand bien même le résultat se répartit selon la « place » de chacun, c'est-à-dire les élèves un par un, dans une société donnée. En fait, pour transformer les pratiques langagières en pratiques littératiées, la linguistique de l'acquisition opère une conjonction entre linguistique et sociologie en se centrant sur le sujet de l'énonciation. Si les sociologues de l'éducation demandent aux linguistes comment faire pour faire des formes langagières des pratiques littératiées, la réponse est double. D'un côté, il est nécessaire de rappeler et de maintenir présent à l'esprit du chercheur que les formes sont le résultat de pratiques et que d'un autre côté les pratiques littératiées sont celles de sujets socialisés par l'écrit essentiellement dans l'institution scolaire. L'effort pour réussir à l'école est donc social d'une certaine façon. La culture de l'écrit suppose une attitude métalangagière implicitement exigée des « *nouveaux lycéens* », à savoir la transformation d'un rapport pratique à la parole en rapport scriptural. Mais cette exigence est-elle clairement énoncée pour ceux qui n'en ont pas hérité ?

La notion de « *communauté discursive* » de discipline (Bernié, 2002), si elle a le mérite de rendre visible cette socialisation scientifique dans l'espace discursif de la classe se heurte, et ses auteurs le reconnaissent eux-mêmes, à la question de l'implication de chaque élève. C'est pourquoi, j'ai évoqué la nécessité d'une sociologie de l'individu. Cependant, pour l'énonciateur en tant que sujet, le rapport scriptural est une expérience discursive car ce rapport au langage modifie le rapport à soi de façon opératoire. Il est peut-être trop tôt pour dire que cette traversée est le signe d'un questionnement sur le « *moi/je* », ouverture critique et frustrante pour le sujet de la parole.

Dans ce questionnement des liens entre sociologie et linguistique, et de façon assez contradictoire, l'inconnu de l'équation revient à la parole. Les caractéristiques du français parlé, sont-elles suffisamment établies ? Qu'en est-il de sa syntaxe, sachant que l'influence de la syntaxe écrite a déjà fait son jeu sur une forme d'oral largement pratiquée dans le système scolaire et ailleurs afin d'anticiper sur la pratique écrite ; et nul ne saurait lui reprocher puisque c'est sa fonction en tant que « *variante scolaire* ». Il n'est pas hasardeux de tabler sur des différences fondamentales dont on peut avoir quelques aperçus dans le style d'un Céline ou d'un Queneau, par exemple. L'enjeu « *identificatoire* » dans les pratiques langagières parlées s'explique par l'impact du « *langage intérieur* » dans la constitution du sujet de l'énonciation. Là est probablement l'instance de jonction, la plaque tournante, où se confondent dimensions linguistique et sociologique.

Pourquoi ? Parce que là se réalise le processus dialogique d'intériorisation qui est acquisition et qui est socialisation scolaire. Car toute interaction langagière à visée cognitive est une expérience sociale pour le sujet d'énonciation. Parce que chaque instance singularisée est le lieu discursif des enjeux identitaires, donc sociaux, et cela au travers du langage intérieur qui est fait d'une sorte d'oralité dont Vygotski (1997) a montré les liens avec la parole en termes de prédictivité et d'une forme de « *connivence* » avec la situation d'émission langagière d'un « *moi, je* ». C'est pour cela que l'expression « *discours intérieur* » proposé par Bronckart me semble plus à propos pour désigner cet espace discursif que socialement nous reconnaissons comme étant le sujet psychique.

En effet, l'oralité de cette voix intérieure est ce qui va être projeté, matérialisé au travers de signes graphiques et faire retour sur l'instance énonciative de façon réflexive au sens perceptif du terme. Toute la littérature d'un Joyce, d'une Woolf parmi d'autres romanciers du XXème siècle atteste de cette ouverture à une voix/conscience narrative qui cherche à rendre compte

du croisement libre des paroles rapportées dans une instance énonciative qui est expérience sociale et psychique à la fois.

Bibliographie

- Bautier. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Bautier. (1998 a). Des genres de discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. Dans Grossmann, *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp. 145-156). Grenoble: LIDILEM.
- Bautier. (2005). Langue des jeunes en banlieue. *Situations de banlieues* (pp. 213-220). Paris: INRP.
- Bautier. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : construction au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. *Ce que l'école fait aux individus*. Nantes: CENS et CREN.
- Bautier. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique, analyser les discours pédagogiques pour comprendre les inégalités sociales à l'école. *Actes du colloque sur Basil Bernstein*.
- Bautier. (2011). Quand le discours pédagogique gêne la construction des usages littéraciés du langage. Dans Crinon, & Rochex, *La construction des inégalités* (pp. 157-171). Rennes: PUR.
- Bautier, & Rochex. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification ?* Paris: Armand Colin.
- Bautier, Charlot, & Rochex. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et d'ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Beillerot. (1987). *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*. Paris : Université Paris V, René Descartes.
- Bentolila. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école ne particulier*. Paris: Plon.
- Bernié. (2004). L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline "français". *Lynx*, 25-39.
- Bernstein. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, & Passeron. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Buson, & Billiez. (2013). Perspectives diglossique et variationnelle-complémentarité ou incompatibilité ? *French Language studies*, pp. 135-149.
- Canut, & Vertalier. (2009). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle, Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris: L'Harmattan.
- Charlot. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- Conein, & Gadet. (1998). Le français populaire des jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation. *Actes du colloque de Heidelberg* (pp. 105-123). Frankfurt: Peter Lang.
- Gadet. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Goody. (1968). La technologie de l'intellect. *Literacy in traditionnal societies*, pp. 1-26.
- Goody. (1979). *La raison graphique*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goody. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF ethnologies.
- Guerin. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *La français aujourd'hui n°174*, pp. 139-144.
- Jaubert, & Rebière. (2003). Langage, savoir, développement : quelle articulation pour quelles didactiques ? Bordeaux: Cdrom.
- Lahire. (1993 a). *Culture écrite et inégalités scolaires.Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: PUL.

- Lahire. (1993 b). Pratique d'écriture et sens pratique. Dans Chaudron, & Singly, *identité, lecture, écriture* (pp. 115-130). Paris: EditionsBPI/centre Georges Pompidou.
- Lahire. (2008). *La raison scolaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lahire. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La découverte.
- Lambert, & Trimaille. (2012). La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants;. Dans Balsiger, Köhler, de Pietro, & Perregaux, *Eveil aux langues et approches plurielles* (pp. 255-267). Paris: L'Harmattan.
- Morinet. (1998). La ponctuation entre logique de l'oral et logique de l'écrit. Dans Defays, Rosier, & Tilkin, *A qui appartient la ponctuation ?* (pp. 275-288). Paris, Bruxelles: Duculot.
- Morinet. (2012 a). *Du parlé à l'écrit dans les études*. Paris: L'Harmattan.
- Morinet. (2012 b). Quand la pratique langagière est plus qu'une affaire de langage ! Le cas du "bilinguisme social" rendu explicite par les variantes énonciatives. Dans Sauvage, & Demougin, *La construction identitaire à l'école* (pp. 331-340). Paris: L'Harmattan.
- Ong. (2014). *Oralité et écriture, la technologie de la parole*. Paris: Les Belles lettres.
- Reuter. (2006). La littératie, autour de Jack Goody. *Pratiques*, pp. 131-151.
- Tirvassen. (2012). *Langages de jeunes, plurilinguisme et urbanisation*. Paris: L'Harmattan.
- Trimaille, & Billiez. (2004). *Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de "parler" ?*
- Vygotski. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Introduction

La description du développement langagier de l'enfant a longtemps été réduite aux premières vocalisations et au développement des capacités phoniques au détriment des capacités motrices et de la gestualité du bébé. C'est grâce aux travaux de certains chercheurs pionniers, notamment Bruner (1975, 1983) que les gestes des enfants ont été sérieusement pris en compte dans les observations du développement langagier. Les chercheurs ont d'abord considéré que la gestualité était un système de communication qui précédait le système verbal. D'autres ont mis en valeur la relation entre gestes et mots et ont affirmé que les gestes constituaient un système complémentaire au système verbal.

Aujourd'hui, il est généralement admis que la communication de l'enfant s'établit par la multicanalité (Witko *et al.*, 2008). Nous savons qu'avant d'en connaître le lexique et la syntaxe, l'enfant acquiert d'abord le langage dans des objectifs sociaux de communication. Cette capacité sociocommunicative semble être innée, car le bébé vient au monde avec «un répertoire d'expressions faciales et de gestes» (Kail, 2012 : 79). C'est pourquoi l'adulte doit prendre en compte aussi les interventions non-verbales de l'enfant, à savoir le pointage, les sourires, les regards et tout autre type de geste.

Selon McNeill (1992 : 2), «Les gestes font partie intégrante de la langue autant que sont les mots, les syntagmes et les phrases – les gestes et le langage sont un système». Kendon (1981) désigne les gestes comme des «actions visibles employées dans la production d'un énoncé»².

Nous savons donc que la gestualité ne peut être considérée séparément des capacités linguistiques et que son développement est intimement lié à celui du langage. Nous allons maintenant observer de plus près la relation intime entre la gestualité et le développement langagier.

1. La gestualité et le développement langagier

Dans cette partie, nous expliquerons, en premier lieu, l'évolution de la gestualité chez un enfant monolingue au fil des différentes étapes de son développement langagier. Nous évoquerons ensuite le rôle de la gestualité dans le développement langagier tel qu'il a été observé par beaucoup de chercheurs.

D'après Cartmill et al. (2012) les quatre différentes périodes de l'acquisition du langage et leurs caractéristiques vis-à-vis de la gestualité sont les suivantes : la période pré-linguistique (entre 6 et 10 mois) est caractérisée par la primauté du geste sur la parole. Les enfants ne pouvant communiquer par les mots, se servent des gestes, notamment le pointage grâce auquel ils trouvent un moyen de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte de son choix (Morgenstern, 2009). Les chercheurs affirment que

¹ Laboratoire Dysola, Université de Rouen

² «Visible actions employed in processing an utterance.» (Notre traduction).

l'utilisation du pointage permet d'anticiper le développement linguistique, notamment lexical de l'enfant (Bates *et al.*, 1979). C'est un geste conventionnel qui apparaît très tôt chez l'enfant, avant l'âge de 12 mois et avant les tous premiers mots. Il est rapidement accompagné du regard que l'enfant utilise comme moyen de vérification visuelle (Morgenstern, 2009). Durant la période des énoncés à un mot (environ entre 10 et 24 mois), l'enfant commence à se constituer un répertoire lexical et à produire des énoncés à un mot qui sont souvent accompagnés de gestes. Ensuite, durant la période des énoncés à deux mots (environ entre 15 et 24 mois), en plus de l'acquisition de plusieurs structures linguistiques comme les prépositions, les déterminants, les démonstratifs, la conjugaison des verbes et les phrases complexes, les enfants emploient davantage de gestes iconiques³ et des gestes marqueurs du discours. McNeill (1992) utilise le terme de *beats* pour décrire ces gestes marqueurs du discours. Enfin, la période du développement narratif (qui commence environ à 4 ans) est celle où les enfants commencent à bien maîtriser certains aspects du langage comme le vocabulaire et la syntaxe. Se développe dès lors un nouvel aspect: le discours narratif. A ce stade, la gestualité commence à accompagner le discours, tout comme nous pouvons l'observer chez les adultes.

Nous disposons de nombreux travaux sur le rôle de ces gestes dans l'acquisition du langage en situation monolingue. Dans une étude récente réalisée sur des productions orales des enfants de 3 à 6 ans et de 6 à 11 ans, Colletta et Pellenq (2009) se demandent si l'évolution de la gestualité est le résultat de l'acquisition du langage, qui serait donc un processus indépendant, ou si la gestualité joue un rôle dans le développement langagier de par ses caractéristiques de cohésion et de segmentation. Ils ont pu observer deux types de développement dans les explications des enfants: (a) le développement de la structure linguistique des explications qui évoluent de phrases en textes et (b) le développement des gestes accompagnant les explications qui évoluent du concret vers l'abstrait. D'après ces auteurs, les enfants font de plus en plus de gestes coverbaux (gestes qui accompagnent la parole) avec l'âge, puisque l'augmentation de l'information gestuelle est parallèle à celle de l'information linguistique. Ils affirment également que chaque nouvelle acquisition linguistique est précédée d'un changement gestuel. En effet, l'émergence du pointage avant l'âge d'un an constitue une étape importante dans l'acquisition du lexique. Quelques mois plus tard, durant la période des énoncés à un mot, l'enfant commence à faire des combinaisons mot/geste. Parmi ces combinaisons, celles qui ne sont pas redondantes seraient les précurseurs des énoncés à deux mots (Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Capirci *et al.*, 1996, 2002; Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Özcaliskan & Goldin-Meadow, 2005). D'autres études ont été réalisées sur le rôle de la gestualité dans la production et la compréhension langagière (Alibali *et al.*, 2000 ; Goldin-Meadow, 1999) et ses variations en fonction des langues (Kita & Özyürek, 2003). Les gestes déictiques⁴, par exemple, sont les précurseurs de l'émergence des noms chez les enfants (Iverson & Goldin-Meadow, 2005) et les combinaisons mot/geste dans lesquelles à la fois le mot et le geste contiennent un élément sémantique précèdent les énoncés à deux mots, tout comme expliqué plus haut (Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Comparer la gestualité des locuteurs monolingues, parlant des langues différentes pendant la période d'acquisition du langage, permet non seulement de révéler les similarités de ces gestes, mais aussi de montrer les aspects de la gestualité modelés en fonction des spécificités linguistiques (So *et al.*, 2010 ;

³ « Le terme « iconique » est utilisé pour un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours. La forme de ce geste entretient typiquement un rapport direct avec le référent-objet auquel il renvoie » (Kida, 2011 : 44-45).

⁴ « Les déictiques sont des gestes de pointage, pour indiquer quelque chose par une direction du geste dans l'espace de gesticulation » (Kida, 2011 : 44).

Kita & Özyürek, 2003). Comparer la gestualité en fonction de différents groupes d'âge permet d'en observer l'évolution au fil de l'âge et sa part de contribution aux étapes de l'acquisition du langage.

Toutes ces études montrent donc bel et bien que la gestualité joue un rôle important dans le développement langagier, rôle qui mérite encore d'être longuement et plus profondément observé. Or, toutes ces études ont été menées en contexte d'acquisition monolingue. Dans notre étude, nous avons choisi d'analyser la gestualité de six enfants bilingues franco-turcs dont les parents diffèrent dans leurs pratiques langagières familiales et d'observer l'impact de l'évolution de leur gestualité sur le développement de leur diversité lexicale.

2. La diversité lexicale

La diversité lexicale est la mesure du nombre de mots différents employés dans un texte ou dans une production orale (Johansson, 2008 : 61) ; autrement dit, « la variété du vocabulaire exposé dans un texte oral ou écrit par un interlocuteur contrairement au vocabulaire potentiel que l'interlocuteur possède mais ne s'en sert pas à un moment donné⁵ » (McCarthy & Jarvis, 2007 : 459). Elle est mesurée à l'aide d'indices très variés dont certainement la méthode plus répandue en lexicométrie est la mesure TTR (Lieven, 1978 ; Bates, Bretherton & Snyder 1988). Il s'agit du ratio mot-occurrence qui calcule le rapport entre le nombre de mots (*types*) et le nombre d'occurrences de ces mots (*tokens*). Cependant, cette mesure est très souvent critiquée, car elle serait très sensible à la longueur des productions. De plus, avec cette mesure, un nombre d'occurrences élevé d'un même mot dans une production aura pour conséquence un TTR faible. De même, un nombre d'occurrences faible donnerait un TTR élevé. Nous pouvons compter parmi d'autres méthodes de mesure de la diversité lexicale : l'indice de Guiraud, l'indice W de Brunet, l'indice de Yule-Herdan, la méthode binominale de Muller, etc (Mouelhi, 2008).

Daller et ses collègues attirent notre attention sur le fait qu'il soit plus difficile en général de mesurer les compétences langagières chez les bilingues que chez les monolingues, car les langues concernées sont susceptibles d'avoir des structures complètement différentes (Daller *et al.*, 2003). Il est particulièrement important de le préciser, car tous les outils de mesure de la richesse lexicale sont basés sur la quantification.

Dans cet article, nous exposerons uniquement les résultats obtenus avec l'indice de Guiraud. Cet indice est souvent utilisé dans la mesure de la diversité lexicale, car il équilibre les inégalités liées à la longueur des productions orales, ce qui nous était indispensable, étant donné que les productions orales observées varient entre 5 et 30 minutes dans notre étude. Selon l'indice de Guiraud dont la formule est la suivante : V/\sqrt{N} , le nombre total de mots différents (N) est divisé par la racine carrée du nombre total de mots énoncés afin d'évaluer le développement de la diversité lexicale des discours produits par les enfants.

⁵ « Lexical diversity (LD) can be described as the range and variety of vocabulary deployed in a text by either a speaker or a writer opposed to the potential vocabulary that a speaker or writer may have available but is not currently using ». (McCarthy & Jarvis, 2007, p. 459).

3. Méthodologie

Nous avons tiré les résultats des analyses d'un échantillon de six enfants d'origine turque de 3 à 5 ans. Les données analysées ont été recueillies dans une petite ville dans la région d'Alsace, dans deux écoles maternelles de quartiers à forte immigration turque, à la rentrée en petite section (S1⁶-octobre 2011) et à la fin de la moyenne section (S5⁷-juin 2013). Les enfants ont été filmés 4 fois dans cette période, lors de deux séances – la première en turc, la deuxième en français - de discussion sur une image représentant des enfants qui jouent dans une cour de récréation. Les enregistrements ont été transcrits afin de pouvoir relever les différents gestes réalisés par les enfants ainsi que le nombre de mots différents employés par l'enfant sur le nombre total de mots produits. Cet échantillon de six enfants a été constitué de trois enfants dont les parents parlent uniquement turc (désormais « Type 1 ») et de trois enfants dont les parents parlent turc et français (désormais « Type 2 »), l'objectif de l'étude étant d'observer les différences intergroupes entre ces deux catégories d'enfants.

Type		Type 1			Type 2		
Nom		Ismail	Asli	Nur	Yelda	Isa	Yusuf
Garçon/Fille		G	F	F	F	G	G
Âge (en année)	S1 (10/11)	3;7	2;10	3;5	2;10	3;8	3;2
	Moyenne d'âge	3;3			3;2		
	S5 (06/13)	5;3	4;6	5;1	4;6	5;4	4;10
	Moyenne d'âge	4;11			4;10		

Tableau 1 : L'âge des enfants Type 1 et Type 2 aux premières et dernières séances d'enregistrement.

La moyenne d'âge évolue entre 3;3 et 4;11 ans pour les enfants Type 1 et entre 3;2 et 4;10 ans pour les enfants Type 2 de la première séance d'enregistrement (S1) à la dernière (S5). En constituant les groupes d'enfants pour cette analyse, nous avons veillé à ce qu'ils soient comparables. Compte tenu des moyennes d'âge, nous pouvons voir qu'à un mois près, les deux groupes d'enfants sont tout à fait comparables.

4. Analyses

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats de l'évolution de la gestualité de ces deux types d'enfants en fonction de la nature des énoncés produits (gestuels, mixtes verbo-gestuels ou verbaux). Dans un second temps, nous exposerons leur développement de la diversité lexicale afin d'observer s'il est lié ou non au développement de la gestualité.

⁶ Première séance d'enregistrement effectuée.

⁷ Dernière séance d'enregistrement effectuée.

a. Le développement de la gestualité : les différents types d'énoncés :

Les tableaux ci-après résument l'évolution et la distribution des différents types d'énoncés⁸ dans les productions orales de chaque type d'enfant en turc et en français:

TURC	Type 1		Type 2	
	3;3 ans ⁹	4;11 ans ¹⁰	3;2 ans	4;10 ans
Enoncés gestuels	49,1 %	8,8 %	10,7 %	25,2 %
Enoncés mixtes verbo-gestuels	31,4 %	53,8 %	47,2 %	28,4 %
Enoncés verbaux	19,5 %	37,4 %	42,1 %	46,4 %

Tableau 2: Pourcentage d'énoncés gestuels, mixtes verbo-gestuels et verbaux dans les productions orales en turc des deux types d'enfant en fonction de l'âge.

FRANCAIS	Type 1		Type 2	
	3;3 ans	4;11 ans	3;2 ans	4;10 ans
Enoncés gestuels	44,7 %	14,4 %	6,4 %	9,7 %
Enoncés mixtes verbo-gestuels	8,5 %	30,9 %	56,4 %	52,4 %
Enoncés verbaux	46,8 %	54,7 %	37,6 %	37,8 %

Tableau 2: Pourcentages d'énoncés gestuels, mixtes verbo-gestuels et verbaux dans les productions orales en français des deux types d'enfant en fonction de l'âge.

Nous savons qu'il n'est pas très opérationnel de comparer les résultats des enfants bilingues avec ceux des enfants monolingues, au risque de constater un retard chez les premiers. Cependant, au-delà des nombreuses recherches sur les enfants monolingues de différentes langues, il n'existe malheureusement pas de recherche sur le développement de la gestualité chez les bilingues. Par conséquent, notre travail se donne l'objectif de commencer à combler cette lacune. Nous trouvons également utile, tout en restant prudente, de situer nos sujets par rapport aux résultats des sujets monolingues exposés dans d'autres recherches.

Des chercheurs qui travaillent sur la gestualité depuis de longues années affirment que l'emploi des énoncés gestuels diminue fortement dans les productions des enfants

⁸ Nous entendons, par énoncé, « toutes les productions des enfants manifestant une visée communicative, qu'il s'agisse de gestes, de verbalisations ou d'énoncés mixtes combinant geste+paroles » (Colletta & Batista, 2010 : 4).

⁹ Age en moyenne des enfants Type 1 à la première séance d'enregistrement réalisée, au début de la petite section de maternelle, au deuxième mois de scolarisation.

¹⁰ Age en moyenne des enfants Type 2 à la dernière séance d'enregistrement réalisée, à la fin de la moyenne section de maternelle, vingt-et-un mois après le début de leur scolarisation.

monolingues français âgés de deux ans et plus où il ne dépasse pas 7 % (Colletta et Batista, 2010). Ils notent également une augmentation régulière des gestes coverbaux (Colletta et Pellenq, 2009) et des verbalisations pures chez ces mêmes enfants avec l'âge (Colletta et Batista, 2010). La plupart de ces résultats se vérifient chez nos sujets. Cependant, il existe des différences entre les enfants Type 1 et Type 2, autrement dit, les pratiques langagières des familles ont un effet sur le développement de la gestualité chez les enfants. Nous verrons maintenant dans quelles mesures elles influencent les résultats des deux types d'enfants.

i. Un schéma de développement « (a)typique¹¹ » chez les enfants Type 1

Une étude réalisée avec 154 enfants français monolingues âgés de 18 à 41 mois par Colletta et Batista (2010) indique la diminution des énoncés purement gestuels et une augmentation des pures verbalisations avec l'âge, en passant par une augmentation des énoncés mixtes verbo-gestuels chez l'enfant monolingue français. En effet, à 18 mois, un énoncé sur deux, soit 49 % des énoncés impliquent un geste. Or, le pourcentage d'énoncés gestuels recule à 17 % au profit des pures verbalisations qui constituent 83 % des énoncés de l'enfant monolingue français de plus de 3 ans. Les graphiques ci-dessous nous montrent que les enfants Type 1 suivent approximativement la même évolution, dans les deux langues :

1. en turc :

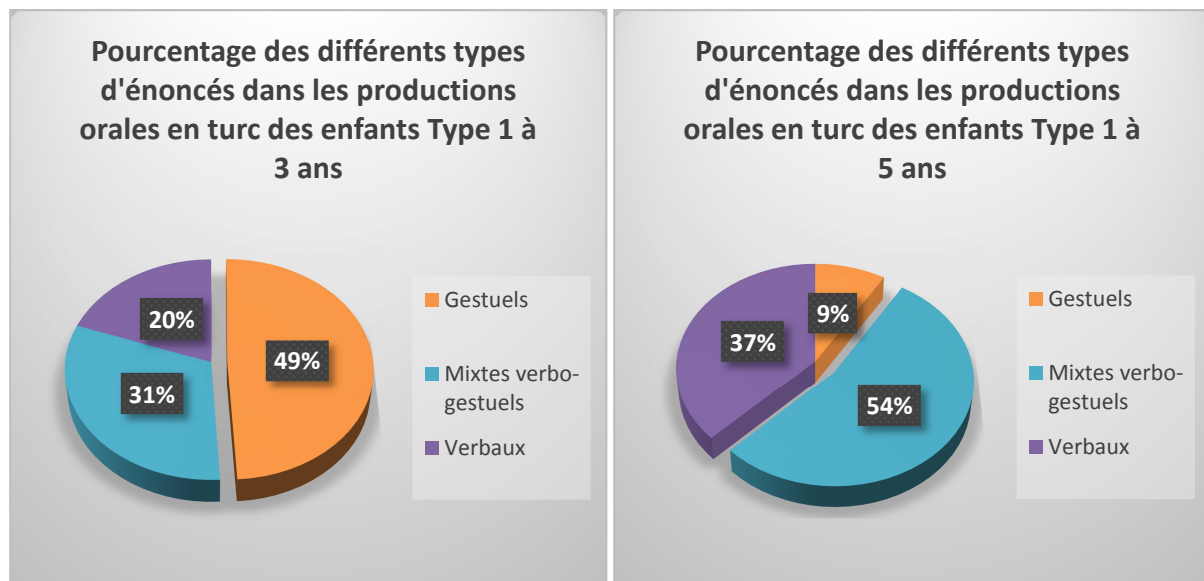


Figure 1 : Pourcentage et distribution des différents types d'énoncés dans les productions orales en turc des enfants Type 1 à 3 et 5 ans.

D'après nos résultats, nous pouvons effectivement observer une diminution importante de 40 % des énoncés gestuels chez les enfants Type 1 entre 3 et 5 ans. Parallèlement, leurs énoncés mixtes verbo-gestuels et verbaux augmentent respectivement de 23 % et de 17 %. Ces augmentations montrent que les enfants Type 1 ont de plus en plus recours aux verbalisations plutôt qu'aux gestes, même si le pourcentage des énoncés mixtes (contenant des gestes) reste le plus élevé à 5 ans.

¹¹ Nous parlons de développement « atypique » au sens où le développement de la gestualité suit partiellement ce qui est constaté chez les monolingues.

2. en français :

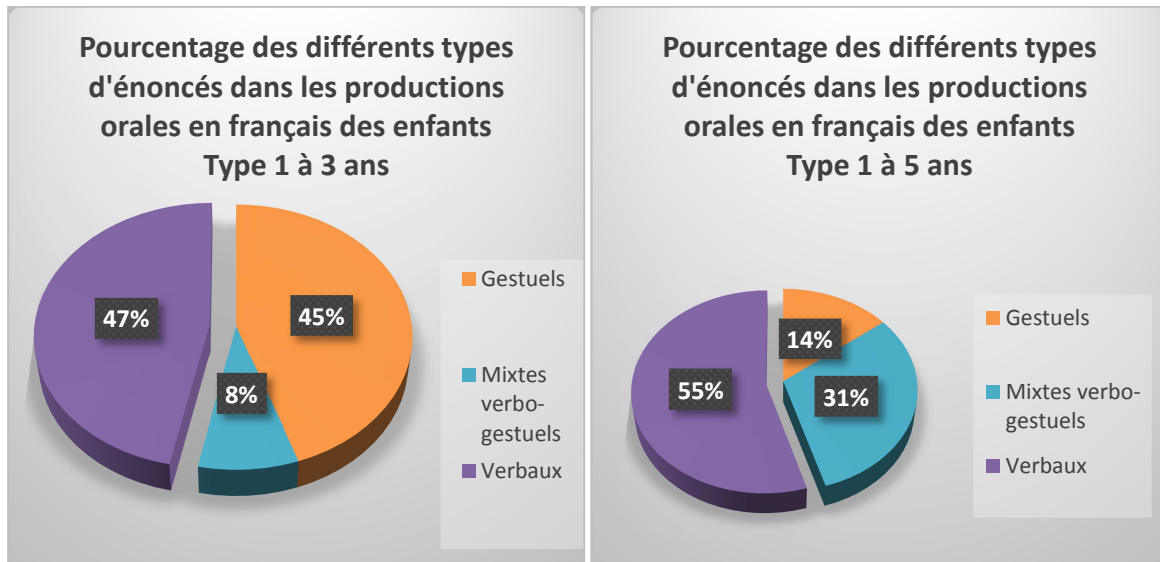


Figure 2 : Pourcentage et distribution des différents types d'énoncés dans les productions orales en français des enfants Type 1 à 3 et 5 ans.

Dans les productions en français des enfants Type 1, nous observons également une baisse considérable de 31 % des énoncés gestuels avec l'effet de l'âge. De même, les énoncés mixtes verbo-gestuels augmentent de 23 %. Cependant, les énoncés verbaux voient deux fois moins d'augmentation qu'en turc et augmentent seulement de 8 %. Nous commenterons l'augmentation des pures verbalisations chez les deux types d'enfants par la suite.

Nous observons donc que les enfants Type 1 suivent un développement « typique » de la gestualité si nous comparons nos résultats avec ceux des monolingues français. Or, ce qui est atypique dans ce schéma de développement est le fait que nos sujets Type 1 sont tous déjà âgés de plus de 3 ans, c'est-à-dire à l'âge où 83 % des énoncés de l'enfant monolingue français est constitué de pures verbalisations. A l'âge de 5 ans, l'enfant bilingue franco-turc Type 1 produit seulement 37 % et 55 % de verbalisations pures respectivement en turc et en français.

ii. Une augmentation des verbalisations pures plus marquée chez les enfants Type 1

Si nous faisons une rapide comparaison, nous pouvons dire que les résultats des enfants bilingues franco-turcs rejoignent ceux des monolingues français. Effectivement, nous observons une augmentation des énoncés verbaux dans les productions des deux types d'enfant et ce pour les deux langues. Cependant, cette augmentation n'est pas identique chez les deux types d'enfants. Elle est plus marquée pour les enfants Type 1 dans les deux langues, à savoir une augmentation de 17,9 % (contre 4,3 % chez les enfants Type 2) en turc et de 7,9 % (contre 0,2 % chez les enfants Type 2) en français.

Concernant les productions orales en français, cette augmentation plus importante des pures verbalisations chez les enfants Type 1 n'est pas un résultat étonnant compte tenu de la faible pratique du français dans l'entourage immédiat des enfants Type 1 jusqu'à 3 ans. La

scolarisation aurait donc un effet positif plus important sur l'augmentation des énoncés verbaux en français pour les enfants Type 1 que les enfants Type 2, qui eux, préservent presque le même pourcentage d'énoncés verbaux après deux années de scolarisation (37,6 % à 3 ans et 37,8 % à 5 ans).

Un autre point intéressant que nos résultats relèvent est l'écart de 9,2 % entre le pourcentage d'énoncés verbaux dans les productions en français chez les enfants Type 1 et Type 2. En effet, nos résultats montrent que les enfants Type 1 produisent plus d'énoncés verbaux à 3 ans (46,8 %) que les enfants Type 2 au même âge (37,6 %). Une analyse détaillée du corpus peut donner une piste de réponse qui est la suivante : parmi les trois enfants Type 1 dont les données ont été analysées, Nur répétait systématiquement les noms des éléments désignés sur l'image par l'expérimentateur, alors que les deux autres enfants préféraient garder le silence s'ils ne connaissaient pas le nom d'un élément. De plus, la plupart des énoncés verbaux de cet enfant étaient en turc, alors que la séance se déroulait en français¹². Quant aux enfants Type 2 au même âge, ils n'ont pas eu autant recours aux répétitions des énoncés de l'expérimentateur, mais quelques fois à des énoncés en turc lors des séances en français. Les énoncés verbaux en français des enfants Type 2 sont donc issus en grande partie de leur propre initiative.

Cependant, il est important de noter que le pourcentage des pures verbalisations chez les deux types d'enfants, que ce soit en turc ou en français, reste bien inférieur comparé au résultat obtenu chez les monolingues français. Colletta et Batista (2010) rapportent, comme indiqué plus haut, que les pures verbalisations représentent un pourcentage de 51 % chez les enfants français monolingues âgés de moins de 2 ans et que ce pourcentage s'élève à 83 % chez les enfants âgés de plus de 3 ans. Or, nous pouvons observer que nos sujets, même à 5 ans, n'atteignent pas ce pourcentage observé chez les monolingues français.

De plus, malgré une augmentation des énoncés verbaux avec l'âge, en français, le type d'énoncé le plus produit par les enfants Type 2 reste l'énoncé mixte verbo-gestuel à 3;2 ans comme à 4;10, alors qu'en turc, ils remplacent, en grande mesure, leurs énoncés mixtes verbo-gestuels par des énoncés verbaux. Cette préférence pour les énoncés mixtes verbo-gestuels en français peut être due à la sensibilité du français, même pour les enfants Type 2. Chez les enfants Type 1, en turc, la proportion la plus importante appartient également aux énoncés mixtes verbo-gestuels à 4;11 ans. C'est uniquement en français que l'enfant Type 1 remplace avec l'âge ses énoncés gestuels en grande partie par des énoncés verbaux.

iii. Un développement plus stable pour les enfants Type 2

Nos résultats montrent que les enfants Type 2 suivent un rythme différent de passage des gestes aux verbalisations. En effet, en ce qui concerne les énoncés contenant des gestes, à savoir les énoncés gestuels et verbo-gestuels, nous constatons le phénomène inverse chez les enfants Type 2, c'est-à-dire que respectivement, nous observons une augmentation des énoncés gestuels alors que nous avons noté une baisse significative pour les enfants Type 1 et une baisse des énoncés mixtes verbo-gestuels alors qu'ils augmentent chez les enfants Type 1.

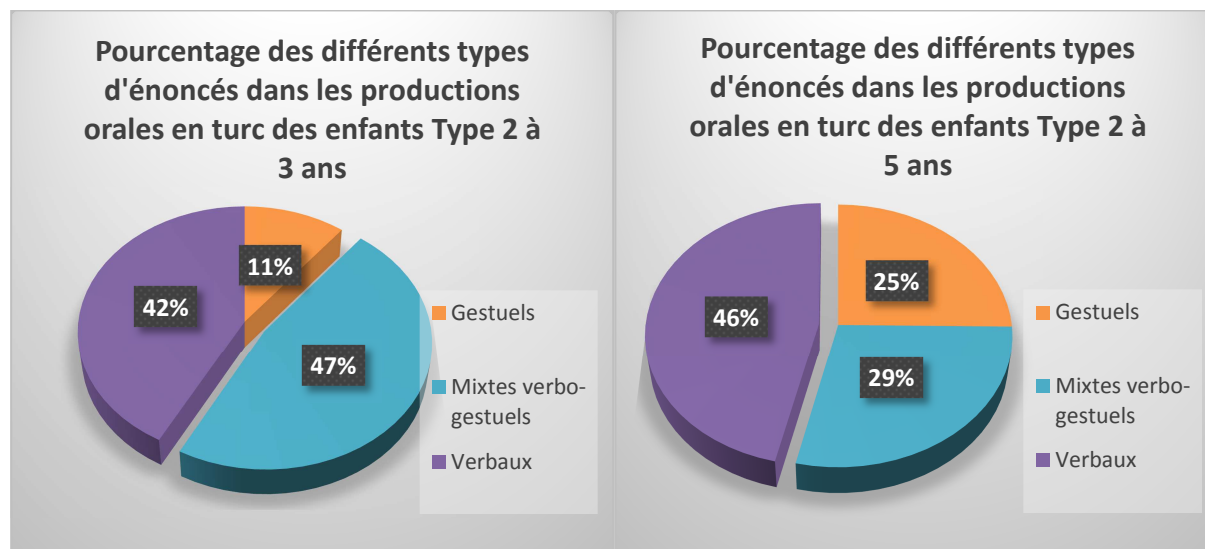
Le seul type d'énoncé dont le pourcentage augmente pour les deux types d'enfants est l'énoncé verbal, mais, là aussi, les deux types d'enfants diffèrent au niveau de l'importance de

¹² Dans nos résultats, nous avons également comptabilisé le mélange des codes que nous intégrons dans les moyens de communication utilisés par l'enfant. Autrement dit, nous n'avons pas exclus les énoncés en français produits par l'enfant dans les interactions en turc et de même, les énoncés en turc produits par l'enfant dans les interactions en français.

cette augmentation. En turc, les enfants Type 2 voient seulement une augmentation de 4 % de leurs énoncés purement verbaux alors qu'elle est de 17 % pour les enfants Type 1. En français, le pourcentage d'énoncés verbaux chez les enfants Type 2 reste stable alors que les enfants Type 1 voient une augmentation de 8 %.

Nous allons essayer d'expliquer ces particularités des enfants Type 2 pour chacune des langues, en analysant de manière plus détaillée leurs résultats. Les graphiques ci-dessous présentent les pourcentages des différents types d'énoncés dans les productions orales en turc et en français des enfants Type 2 à 3 et 5 ans.

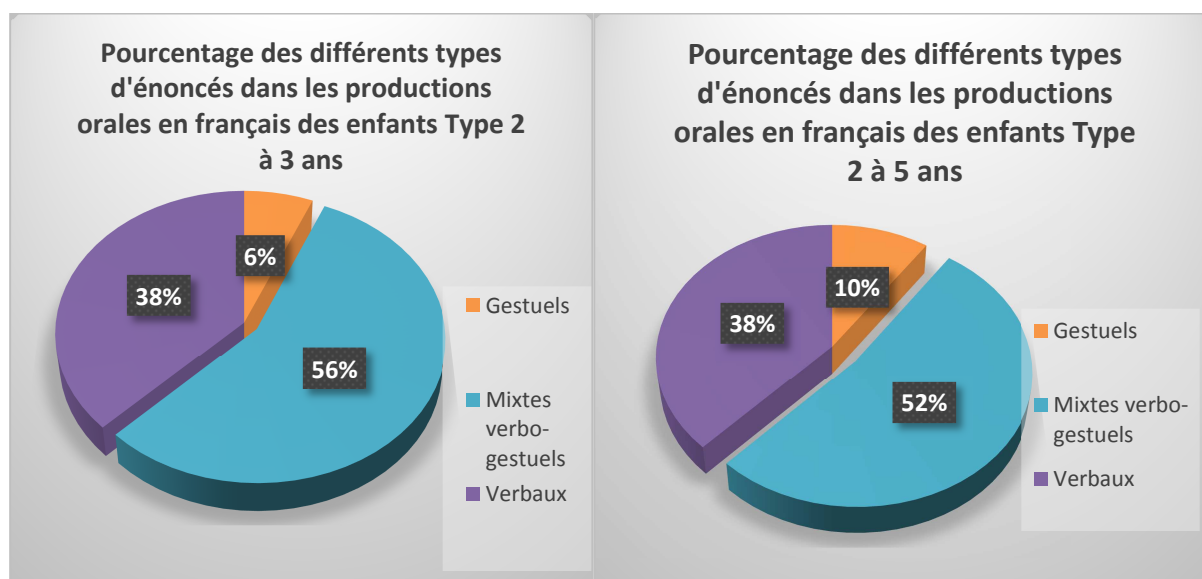
1. en turc :



Si nous regardons de plus près les résultats des enfants Type 2, nous observons que leurs énoncés gestuels augmentent de 14 % entre 3 et 5 ans. Cette augmentation est atypique si nous prenons en considération que les énoncés gestuels diminuent avec l'effet de l'âge au profit des énoncés verbaux. Rappelons également qu'en turc, nous observons, effectivement une diminution de 40 % des énoncés gestuels chez les enfants Type 1. Cependant, il faut également noter que ces derniers produisaient beaucoup plus d'énoncés gestuels (49 %) à 3 ans que les enfants Type 2 (11 %). Nous pouvons peut-être aussi expliquer cette augmentation des énoncés gestuels chez les enfants Type 2 par le fait que deux années de scolarisation en français ne leur offriraient pas toutes les conditions nécessaires pour l'établissement du passage des gestes aux verbalisations. A la fin de deux années de scolarisation en maternelle, les enfants Type 2 seraient donc plus sensibles en turc que les enfants Type 1. La diminution de 18 % des énoncés mixtes verbo-gestuels chez les enfants Type 2, contrairement à l'augmentation de 23 % chez les enfants Type 1 ainsi que la légère augmentation de 4 % de leurs énoncés verbaux (contre 17 % d'augmentation chez les enfants Type 1) semble également confirmer notre hypothèse d'une L1 (turc) qui deviendrait plus « sensible » pour les enfants Type 2 à 5 ans.

Les graphiques suivants nous montrent les résultats des enfants Type 2 en français. Nous analyserons maintenant les effets de l'âge et celui des deux années de scolarisation sur le passage des gestes aux verbalisations chez les enfants Type 2.

2. en français :



En français, nous observons le même phénomène d'augmentation, très légère, des énoncés gestuels (+4 %), alors qu'une baisse serait attendue. En même temps, les enfants Type 2 produisaient déjà très peu d'énoncés gestuels à 3 ans (contre 45 % chez les enfants Type 1 au même âge) et préféraient déjà les énoncés mixtes verbo-gestuels qui restent leur type d'énoncé préféré à 5 ans. Cette légère augmentation des énoncés gestuels n'est donc pas d'une très grande importance.

En ce qui concerne le pourcentage de leurs énoncés verbaux, nous constatons une stabilité. Les enfants Type 2 ne produisent donc pas plus de pures verbalisations à 5 ans. Cette stabilité peut-être due au fait qu'ils avaient déjà atteint ce pourcentage d'énoncés verbaux à 3 ans, contrairement aux enfants Type 1 qui n'avaient presque pas d'énoncés verbaux, sauf Nur qui répétait systématiquement les énoncés de l'expérimentateur et en produisait en turc lors de la séance en français.

iv. Synthèse des résultats du développement de la gestualité

Nous observons donc que le passage des énoncés gestuels aux énoncés verbaux ne suit pas le même rythme et n'a pas les mêmes caractéristiques en fonction des deux types d'enfants. Nous observons une évolution à la fois typique chez l'enfant Type 1, car il suit le même développement dans les deux langues que l'enfant monolingue français (baisse considérable des énoncés gestuels et forte augmentation des énoncés mixtes verbo-gestuels et verbaux) et atypique, car son évolution de 3 à 5 ans représente les caractéristiques de l'évolution de l'enfant français monolingue de 18 à 41 mois.

Quant aux enfants Type 2, nous observons une relative stabilité dans les résultats. Les enfants Type 2 ne voient pas des augmentations ou des diminutions très importantes du pourcentage de leurs énoncés entre 3 et 5 ans. Nous interprétons cette stabilité positivement en considérant qu'elle indique que le passage des énoncés gestuels aux énoncés verbaux s'était déjà réalisé, en grande partie, à 3 ans, c'est-à-dire avant même la scolarisation des enfants Type 2. Autrement dit, les enfants Type 2 semblent avoir vécu avant la scolarisation le développement gestuel que les enfants Type 1 vivent au cours des deux années de scolarisation en maternelle. A ce niveau, il aurait été éclairant d'observer le développement gestuel « préscolaire » des enfants Type 2 que nous ne possédons malheureusement pas. En revanche, l'augmentation

des énoncés gestuels parallèlement à la diminution des énoncés mixtes verbo-gestuels dans les productions orales en turc des enfants Type 2 paraît asymétrique par rapport à leur évolution observée en français. Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette augmentation peut être le résultat d'une sensibilité progressive du turc avec l'effet de la scolarisation.

Nous allons maintenant croiser nos résultats sur le développement de la gestualité des deux types d'enfants avec ceux de la diversité lexicale et observer dans quelles mesures ils se superposent.

v. Le développement de la diversité lexicale :

Les figures 3 et 4, ci-dessous, nous montrent le développement de la diversité lexicale mesurée à l'aide de l'indice de Guiraud, respectivement chez les enfants Type 1 et Type 2 entre 3 et 5 ans, dans les deux langues.

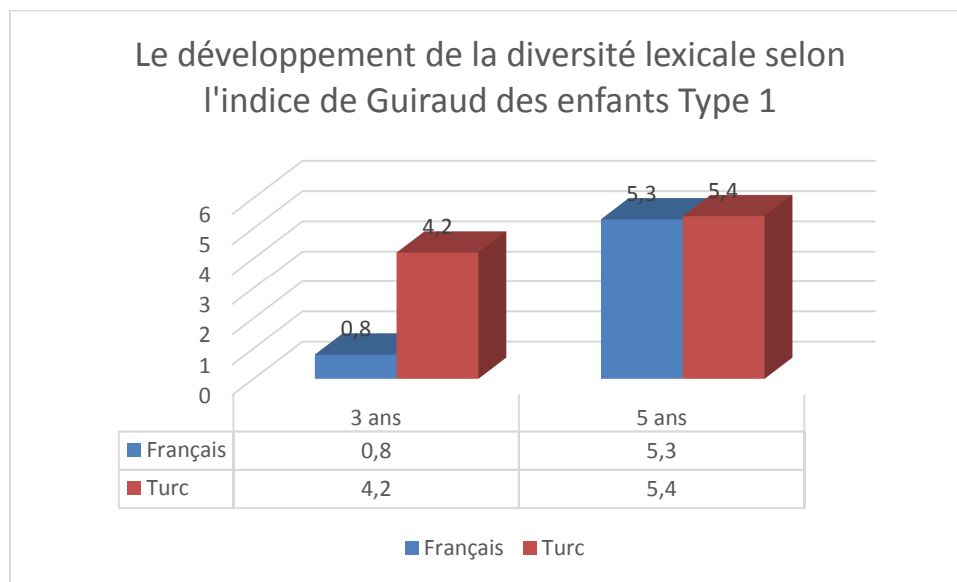


Figure 3 : Le développement de la diversité lexicale selon l'indice de Guiraud chez les enfants Type 1.

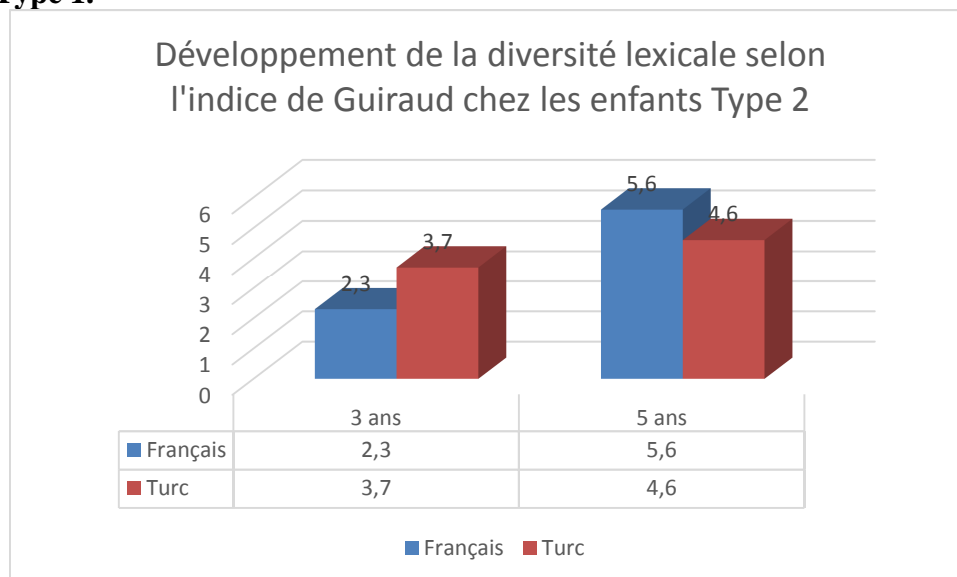


Figure 4 : Le développement de la diversité lexicale selon l'indice de Guiraud chez les enfants Type 2.

Une observation rapide des résultats en général nous permet de voir que la diversité lexicale augmente dans les deux langues quel que soit le type d'enfant.

Avec une approche plus détaillée, nous constatons que l'augmentation de la diversité lexicale en français est plus importante pour les deux types d'enfant que l'augmentation en turc. Ce résultat semble nous indiquer qu'avec la scolarisation, le lexique en français des enfants d'origine turque s'enrichit quelle que soit la pratique langagière de leur famille. En effet, même les enfants Type 1 dont les parents parlent principalement turc à la maison voient leur lexique s'enrichir en français. De plus, nous pouvons observer que le développement de la diversité lexicale en français chez les enfants Type 1 est beaucoup plus importante – ils passent de 0,8 à 3 ans à 5,3 à 5 ans selon l'indice de Guiraud – que chez les enfants Type 2 qui passent seulement de 2,3 à 5,6 à la fin de la moyenne section. En revanche, nous pouvons comprendre que les enfants Type 2 ne connaissent pas la même augmentation si nous prenons en considération leur taux de diversité lexicale en français supérieur aux enfants Type 1 à la rentrée en petite section (à 3 ans).

Quant à la diversité lexicale en turc, nous pouvons observer qu'elle n'augmente que très légèrement pour les deux types d'enfant à partir de la scolarisation. En effet, selon l'indice de Guiraud, elle passe de 4,2 à 5,4 (une augmentation d'1,2) chez les enfants Type 1 et de 3,7 à 4,6 (une augmentation de 0,9) chez les enfants Type 2 entre 3 et 5 ans. Cette légère augmentation de la diversité lexicale en turc nous amène à remettre en question la place du turc à l'école française. Nous pouvons peut-être déduire de ce résultat que pour l'enfant turc, quelle que soit ses pratiques langagières au sein de la famille, la scolarisation contribuerait davantage au développement de la diversité lexicale en français. Le turc, qui est seulement pratiqué en famille, ne semble pas être suffisant au développement de la diversité lexicale en turc au même degré que l'école le fait en français.

Conclusion et discussion

Nous avons observé le développement de la gestualité, ainsi que de la diversité lexicale chez six enfants de 3 à 5 ans, d'origine turque, scolarisés en maternelle. Ces six enfants étaient répartis dans deux groupes différents vis-à-vis des pratiques langagières au sein de leurs familles. Nous avons nommé Type 1, les trois enfants dont les parents parlent principalement turc à la maison et Type 2 ceux dont les parents pratiquent les deux langues au quotidien.

Les résultats de notre étude vérifient nos hypothèses : le développement de la gestualité, ainsi que celui de la diversité lexicale sont tous les deux sensibles aux langues et aux pratiques langagières des deux types d'enfant. De plus, nous nous attendions également à ce que le développement de la gestualité exerce un impact sur le développement de la diversité lexicale, ce qui semble être confirmé dans nos résultats. En effet, nous pouvons constater que l'augmentation du nombre d'énoncés verbaux est parallèle à celle de la diversité lexicale dans les deux langues, chez les deux types d'enfants. De plus, dans les deux langues, nous remarquons également que les enfants Type 1 voient une augmentation plus importante à la fois du nombre de leurs énoncés verbaux et leur taux de diversité lexicale. Il s'agit, à nouveau, d'une augmentation en parallèle.

En ce qui concerne les enfants Type 1, plus précisément, en français, leur diversité lexicale augmente alors qu'ils remplacent progressivement les énoncés gestuels d'abord par des

énoncés verbo-gestuels et enfin par des énoncés verbaux. L'augmentation de la diversité lexicale et le passage des énoncés gestuels aux énoncés verbaux se réalise parallèlement chez eux. En turc, toujours concernant les enfants Type 1, ce sont les énoncés verbo-gestuels qu'ils privilégient à 5 ans. Cela se reflète sur le lexique par une augmentation de la diversité lexicale moins importante en turc.

Quant aux enfants Type 2, en français, la stabilité du pourcentage des énoncés verbaux ne semble pas se refléter négativement sur le développement de la diversité lexicale qui connaît une augmentation de 3,3 (elle passe de 2,3 à 3 ans à 5,6 à 5 ans). En revanche, en turc, nous avons observé une augmentation des énoncés gestuels malgré l'apparition progressive des énoncés verbaux. Cela semble se refléter sur le développement de la diversité lexicale par un léger développement.

Pour conclure, d'après nos résultats, la gestualité semble effectivement jouer un rôle dans le développement langagier et plus précisément dans le développement de la diversité lexicale à laquelle nous nous sommes particulièrement intéressés dans cette étude. De plus fines analyses pourront être menées afin de comprendre si ce lien entre la gestualité et le développement langagier peut être observé dans d'autres domaines du langage chez les enfants bilingues et dans quelles mesures la différence des pratiques langagières impactent cette relation.

Nos résultats montrent également que la scolarisation contribue au développement de la diversité lexicale en français, qui est la seule langue à l'école, quelle que soit les pratiques langagières familiales des enfants. En revanche, la diversité lexicale en turc voit une très légère augmentation, ce qui remet en question la place de la L1 à l'école.

Bibliographie

- Alibali, Martha W. ; Kita, Sotaro ; Young, Amanda J. (2000): Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. In: *Language and Cognitive Processes*, n°15, p. 593-613
- Bates, Elizabeth; Benigni, Laura; Bretherton, Inge; Camaloni, Luigia; Volterra, Virginia (1979): *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press
- Bates, Elizabeth ; Bretherton, Inge ; Snyder, Lynn (1988): *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome (1975): From communication to language: A psychological perspective. In: *Cognition* 3, p. 255-287
- Bruner, Jerome (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton
- Butcher, Cynthia; Goldin-Meadow, Susan (2000): Gesture and the transition from one- to two-word speech: When hand and mouth come together. In: McNeill, David. (ed.): *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 235-257
- Capirci, Olga; Iverson, Jana; Pizzuto, Elena; Volterra, Virginia (1996): Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, n°23, p. 645- 673
- Capirci, Olga; Caselli, Maria Cristina; Iverson, Jana; Pizzuto, Elena ; Volterra, Virginia (2002): Gesture and the nature of language in infancy: The role of gesture as a transitional device en route to two-word. In: Armstrong, David F. ; Karchmer, Michael A. ; van Cleve, John Vickrey (eds): *Essays in honor of William C. Stokoe. The study of signed languages*. Washington, DC: Gallaudet University Press, p. 213-246
- Cartmill, Erica A.; Demir, Özlem Ece; Goldin-Meadow, Susan. (2012): Studying gesture. In: Hoff, Erika (ed.): *Research methods in child language: A practical guide*. Oxford: Blackwell, p. 208-225.
- Colletta, Jean-Marc (2009): Comparative analysis of children's narratives at different ages: A multimodal approach. In: *Gesture*, n°9, 1, p. 61-97.
- Colletta, Jean-Marc ; Batista, Aurore (2010): Premières verbalisations, gestualité et conduites bimodales: données et questions actuelles. In: *Rééducation orthophonique*, n°241, p. 21-34.
- Colletta, Jean-Marc; Pellenq Catherine (2009): Multimodal explanations in French children aged from 3 to 11 years. In: Nippold, Marilyn A.; Scott, Cheryl M. (eds.): *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. New York: Psychology Press, p. 63-97.
- Daller, Helmut ; van Hout, Roeland ; Treffers-Daller, Jeanine (2003), Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals, *Applied Linguistics*, n°24/2: 197-222.
- Goldin-Meadow, Susan. (1999): The role of gesture in communication and thinking. In: *Trends in Cognitive Science*, n°3, p. 419-429.
- Goldin-Meadow, Susan ; Butcher, Cynthia (2003): Pointing toward two-word speech in young children. In: Kita, Sotaro (ed.): *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, p. 85-107.
- Iverson, Jana Marie ; Goldin-Meadow, Susan (2005): Gesture paves the way for language development. In: *Psychological Science*, n°16, p. 367-371.
- Johansson, Victoria, (2008), Lexical diversity and lexical density in speech and writing : a developmental perspective, *Lund Working Papers in Linguistics*, Lund University, Department of Linguistics and Phonetics, vol. 53, p. 61-79.
- Kail, Michèle (2012): *L'acquisition du langage*. Paris: Presses Universitaires de France
- Kendon, Adam (ed.) (1981): *Nonverbal communication, interaction, and gesture*. The Hague: Mouton

- Kida, Tsuyoshi, (2011) : Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations, *Corpus*, n°10, p. 41-60.
- Kita, Sotaro ; Özyürek, Asli (2003): What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. In: *Journal of Memory and Language*, n°48, p. 16-32.
- Lieven, Elena V. M. (1978): Conversations between mothers and young children: individual differences and their possible implication for the study of child language learning, in Waterson, Natalie & Snow, Catherine E., *The Development of communication*, Chichester, Wiley, p. 173-187.
- McCarthy, Philip M. & Jarvis, Scott, (2007): Vocab : a theoretical and empirical evaluation, *Language Testing*, n°24 :4, p. 459-488.
- McNeill, David (1992): *Hand and mind. What gestures reveal about thought.* Chicago: University of Chicago Press
- Morgenstern, Aliyah (2009): *L'enfant dans la langue.* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Mouelhi, Zoubeïr (2008) : La richesse lexicale dans une perspective de lexicométrie arabe. Etude contrastive de cinq méthodes de mesure : Application au 'Imtâ' wa-l-mu'ânsa de Tawhîdî, revue électronique *Texte et corpus*, n°3, Actes des Journées de la linguistique de Corpus 2007, p. 271-284.
- Özçaliskan, Seyda ; Goldin-Meadow, Susan (2005): Do parents lead their children by the hand? In: *Journal of Child Language*, n°32, p. 481-505.
- So, Wing Chee ; Demir, Özlem Ece ; Goldin-Meadow, Susan (2010): When speech is ambiguous, gesture steps in: Sensitivity to discourse-pragmatic principles in early childhood. In: *Applied Psycholinguistics*, n°31, p. 209-224.
- Witko A., Testud C., Touquette A. (2008): Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie. Une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois, *Glossa*, n°103, p. 4-35.

Contribution conclusive

Place, rôle et identité du traducteur

Isabelle BOUDART¹

Introduction

Ce vaste territoire (1 030 700 km², soit près de deux fois la superficie de la France), situé entre le Maroc et le Sahara Occidental au Nord et le Sénégal au Sud, se trouve à la périphérie du monde arabe et de l'Afrique noire. Qualifié de « trait d'union » par le premier président Moktar Ould Daddah, C. Lechartier (2005) préfère parler de « jonction » pour cet état qui réunit des peuples appartenant à des ensembles culturels différents. Comme le souligne A. Choplin (2006),

« (...) cet espace n'est pas « naturellement » partagé entre deux cultures – un simple retour sur le passé précolonial suffira à s'en convaincre –, mais (...) cette vision a été élaborée sur un temps plus ou moins long. Comme l'a démontré Edward W. Saïd à propos du discours culturel et des échanges à l'intérieur d'une culture, « ce qui est couramment mis en circulation par ceux-ci n'est pas la "vérité", mais des représentations » (2005 : 35) »

Ainsi, la Mauritanie a construit son histoire sur des représentations séparant et parfois opposant différents peuples. Aujourd'hui, l'espace mauritanien abrite des populations qui se rattachent à des ensembles culturels différents et qui ne parlent pas la même langue.

Ces représentations distinguent :

- l'ensemble maure regroupant les Maure blancs (Beydane) et les Maure noirs (Haratin) ;
- et l'ensemble négro-mauritanien composé des Peul, Soninké, Wolof et Bambara.

Parmi le groupe maure, les Maure blancs et les Maure noirs ont un statut social radicalement différent, puisque les Maure noirs sont les anciens esclaves affranchis des Maure blancs ou leurs descendants. Les Haratin sont d'origine négro-africaine, mais ont adopté la langue, la tenue vestimentaire (melhafa) et les traditions des Maure blancs, c'est pourquoi ils apparaissent fréquemment dans le groupe « maure ».

Schématiquement, le nord et l'est du pays sont principalement peuplés par les Maure, de culture nomade, tandis que le sud, appelé « la vallée du fleuve Sénégal », est peuplé en majorité par les Négro-mauritaniens. Toutefois, il serait malaisé de délimiter la « frontière » entre ce nord et ce sud du pays, celle-ci est bien évidemment poreuse et les grandes villes sont des zones de brassage où toutes les ethnies cohabitent, où toutes les langues se parlent. Les cartes ne sont qu'une représentation de la réalité qui vise à la simplifier et à la rendre plus facile d'accès. Reprenant une expression de D. Retaillé (1996), je cède à « l'impératif cartographique » pour illustrer la répartition spatiale des langues en présence en Mauritanie. Gardons cependant à l'esprit que les situations de monolingues sont plutôt rares et que les langues, comme les individus, se côtoient en permanence. Mais une langue va dominer dans une région, plutôt qu'une autre. C'est cette tendance que j'ai voulu représenter sur la carte suivante.

¹ Docteure en Sciences du langage, laboratoire Dysola, Université de Rouen.

Carte 1 : Carte des langues en contact en Mauritanie



- zone de plurilinguisme : pulaar, soninké, wolof, bambara
- zone hassanophone
- zone où serait parlé l'azer

1. Tensions sociolinguistiques

La cohésion entre les différentes communautés du pays, baptisée « question nationale » a été une préoccupation majeure du premier Président de la République Islamique de Mauritanie, Moktar Ould Daddah.

« Une Mauritanie unie dans une Afrique unie » tel a été mon objectif constant de 1957 à 1978. » (Moktar Ould Daddah, 2003 : 439)

Mais les mesures prises par le gouvernement dès l'indépendance ont créé dans la communauté négro-mauritanienne un sentiment d'oppression et d'assimilation. À cette époque, la Mauritanie traverse une crise identitaire. À la fois pays d'Afrique de l'Ouest et du Maghreb, elle cherche à affirmer l'identité arabe du pays et à prendre ses distances avec l'ancien pouvoir colonial à travers plusieurs mesures (refus d'adhérer à l'Organisation commune africano-malgache en 1965, sortie de l'Union monétaire Ouest-Africaine et donc de la zone franc en 1973 et création d'une monnaie nationale, l'ouguiya, adhésion à la Ligue arabe en 1973). Mais la mesure la plus décriée fut l'instauration de la langue arabe obligatoire dans l'enseignement secondaire en février 1966. En réaction à cette loi, des émeutes à caractère racial éclatent à Nouakchott. Dans le même mouvement d'arabisation, en 1968, l'arabe devient langue officielle avec le français (qui était seule langue officielle jusqu'à cette date). Ainsi, la langue arabe est revalorisée dans l'enseignement, l'administration et les textes officiels. C'est également la langue de la religion. Selon la constitution mauritanienne, « l'Islam est la religion du peuple et de l'État ». Moktar Ould Daddah veut faire de la langue arabe le ciment de l'unité nationale, au détriment des populations négro-mauritaniennes qui ne se reconnaissent pas dans cette langue. Elles n'ont donc jamais accepté l'arabe comme langue d'unité. Le premier président s'inscrit dans une idéologie politique selon laquelle un état ne doit avoir qu'une langue, la diversité étant une source de conflits potentiels. F. Laroussi (2003) explique que « cette équation s'inscrit dans l'idéologie de la langue unique, fondement de l'unité nationale, idéologie clairement exprimée par la Révolution française. »²

De leur côté, les Négro-mauritaniens ont toujours refusé l'arabe, vécu comme une langue d'oppression culturelle et de domination sociale. En réaction, les Peul, Soninké et Wolof se sont unis pour former le groupe négro-mauritanien et s'opposer aux Maure. Chaque communauté n'a pas cherché à imposer sa langue pour deux raisons. Prises isolément, les communautés peul, wolof ou soninké ne constituaient pas une force suffisamment importante pour contrer l'arabe. D'autre part, les locuteurs du pulaar, du soninké ou du wolof minorent leur langue et ne considèrent pas qu'elles puissent être des véhicules d'enseignement, par exemple. Dans ce contexte, le français, déjà implanté en Mauritanie par la colonisation, mieux maîtrisé par les Négro-mauritaniens que par les Maure du fait d'une scolarisation à l'école française plus dense dans la communauté négro-mauritanienne, est apparu comme la langue permettant de faire face à l'arabe. Aujourd'hui, les Maure acceptent le français sans hésitation, comme le souligne C. Taine-Cheikh :

« Si la première place est réservée à l'arabe, le français est accepté sans réticence comme langue de travail, d'ouverture et même de simple communication (notamment écrite) – donc comme un élément extérieur utile, voire plaisant. Si le français menace l'arabe dans sa primauté, alors il devient un élément étranger menaçant, à combattre. » (C. Taine-Cheikh, 1997 : 75)

En effet, tant qu'il ne menace pas le statut et la place de l'arabe, le français est accepté. Inversement, l'arabe, en tant que langue de la religion est une langue hautement respectée. Mais lorsque l'on touche à la place de l'une ou l'autre langue sur la scène officielle, les Mauritaniens s'affrontent. En témoignent les manifestations qui ont eu lieu en mars 2010, suite aux propos tenus par la ministre de la Culture et de la Jeunesse le 1er mars 2010. Celle-

² LAROUSSI F., 2003, « Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb », *Glottopol*, n°1, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1.html, p.145

ci annonçait d'une part que la langue arabe devait servir d'instrument d'échange et de travail au sein de l'administration mauritanienne et que « *Les langues nationales [faisaient] obstacles à l'émergence de la langue arabe* ». En réaction, les étudiants négro-mauritaniens ont manifesté et demandé des excuses publiques du premier ministre et la démission de la ministre de la Culture et de la Jeunesse. Lors de ces manifestations, on pouvait lire sur les pancartes : « La discrimination commence avec l'arabisation complète du pays ». C'est bien cette inquiétude qui animait les jeunes négro-mauritaniens. Kaaw Touré, le porte-parole des Forces de Libération Africaines de Mauritanie (FLAM) a averti : « *Il ne faudrait pas que l'arabe devienne un instrument d'oppression* »³. Le lendemain, ce sont les étudiants maure qui descendaient dans la rue pour réclamer l'arabisation de l'administration. Les affrontements ont fait quelques blessés. Trois jours plus tard, le premier ministre refuse de traduire en français ce qu'il venait de dire en arabe, lors d'une conférence de presse et déclare : « Nous sommes en Mauritanie, c'est un pays arabe. »

Ces quelques mots jugés maladroits par certains, provocateurs, voire dangereux par d'autres provoquent l'indignation de la communauté négro-mauritanienne. De nouvelles manifestations ont lieu le 24 mars devant l'université de Nouakchott. Cet épisode, qui a fait couler beaucoup d'encre sur les sites internet cridem et taqadoumy notamment, s'est terminé sans incident majeur. Mais il a réveillé de mauvais souvenirs, ceux des événements de 1989 en particulier. Les articles de « libre expression »⁴ du site internet francophone CRIDEM qui sont parus à l'occasion de ces mots malheureux de la ministre de la Culture et du premier ministre concernaient autant la place de l'arabe, du français, des langues nationales en Mauritanie que les questions d'identité, de cohésion nationale, de diversité culturelle, de racisme et de discrimination. Cet épisode montre que la question nationale est plus que jamais sensible, alourdie par le poids du passif humanitaire. Il illustre aussi la sensibilité de la question des langues, et l'opposition entre arabe et français, Maure et Négro-mauritaniens. Car les tensions entre ces deux langues sont bien le reflet des tensions sociales existant entre les deux communautés. Ces deux communautés s'affrontent pour le pouvoir, les Maure (et en particulier les Maure blancs) étant ceux qui le détiennent depuis l'indépendance. Dans un contexte d'arabisation progressive du système éducatif, le conflit entre les deux communautés s'est cristallisé sur la question des langues et des langues d'enseignement en particulier. Ce conflit a entraîné par moments de violentes révoltes. C'est avec la réforme de 1979 que le conflit social/linguistique atteint son paroxysme dans le système éducatif puisque les enfants maure sont séparés des enfants négro-mauritaniens pour suivre deux scolarités différentes.

a. Le protocole d'enquête et le choix du traducteur

Habitant à Sélibaby entre mai 2007 et décembre 2010, j'ai pu y rester suffisamment longtemps pour partager le quotidien des habitants de cette ville, pour devenir petit à petit moins « étrangère » à ce terrain et m'intégrer progressivement pour construire ce que Marcel Mauss (1989) a appelé le « phénomène social total ». Mon engagement était de type « participant comme observateur ». Par ailleurs, j'ai fait le choix de ne pas enseigner le français. En effet, je voulais m'intégrer le plus naturellement. Or, la position la plus commune d'une femme à Sélibaby n'est pas de travailler, mais de s'occuper de son foyer. J'ai donc uniquement exercé quelques activités bénévoles dans des ONG, ce qui me permettait de

³ <http://www.jeuneafrique.com/Article/ARTJAJA2570p042.xml0/identite-et-vieux-demons.html> daté du 21/04/2010

⁴ "Libre Expression" est une rubrique du site internet francophone CRIDEM, où les lecteurs peuvent s'exprimer en toute liberté.

densifier mon réseau social. Les autres espaces de rencontres étaient bien entendu le marché, chaque jour, où les femmes se retrouvent, et les nombreuses heures à boire le thé dans différentes familles. J. Copans (2005 : 26) souligne l'importance du respect des hiérarchies et des valeurs locales, de l'étiquette sociale et sexuelle dans l'enquête de type ethnologique, pour s'intégrer au mieux au terrain. En effet, s'il était connu que je réalisais une recherche sur les langues en Mauritanie, l'important était que je ne bouscule pas les codes sociaux locaux. Ainsi, faire le marché et m'occuper du foyer étaient perçus comme des aspects fondamentaux de ma vie de femme. Grâce à ces quelques aménagements de mon quotidien, j'ai pu observer relativement librement les interactions familiales, et entre jeunes. Évidemment, comme le souligne F. Laplantine (1996 : 21), j'ai conscience que « nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé ».

Enfin, comme le rappellent de nombreux chercheurs (R. Cresswell et M. Godelier, 1976 ; F. Laplantine, 1996 ; J. Copans, 2005 ; A.-M. Arborio et P. Fournier, 2005 ; P. Blanchet 2000), l'apprentissage de la langue est un élément indispensable à l'observation et à la compréhension de la société dans laquelle le chercheur cherche à s'intégrer. Pour ma part, j'ai appris l'une des langues en présence à Sélibaby, le pulaar. La connaissance d'une langue, même limitée, a été, bien entendu, une porte d'entrée considérable pour de nombreuses rencontres. Je n'étais plus limitée, dans mes échanges, à la communauté francophone, donc scolarisée la plupart du temps. Et surtout, j'ai pu observer et analyser de nombreuses interactions familiales ou informelles qui se déroulent rarement en français. En revanche, si la connaissance du pulaar m'a permis une compréhension plus fine de la société peul, cela n'a pas été possible pour les sociétés maure et soninké que je connaissais beaucoup moins bien. Enfin, dans un pays où les langues sont des symboles politiques et de pouvoir, choisir une langue c'est choisir un camp. Mais, à la neutralité ignorante, j'ai préféré le positionnement éclairé. Consciente de cette limite, j'en ai tenu compte lors de mes analyses.

Les intérêts de l'enquête de type « observation directe » sont multiples. En effet, la présence continue et répétée sur une période relativement longue de l'observateur permet de limiter le fameux « paradoxe de l'observateur ». Dans mon cas, n'étant pas concrètement en situation d'enquête lorsque j'observais les pratiques, je peux considérer que ce paradoxe était atténué. Dans un premier temps, les gens modifiaient leurs pratiques langagières, ne serait-ce que pour me permettre de comprendre ce qu'il se passait, en traduisant. Mais au fur et à mesure de mon apprentissage du pulaar et de mon immersion en Mauritanie, les pratiques se normalisaient. En tout état de cause, je restais une Française, blanche, francophone, en Mauritanie. Si le paradoxe de l'observateur est réduit, il n'en est pas moins présent.

« Le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement. » (W. Labov, 1976 : 290)

W. Labov, ayant mis en évidence ce phénomène, a cherché à le neutraliser en demandant à un membre de la communauté étudiée d'en observer les pratiques, notamment à Harlem⁵. Plutôt que d'avoir recours à cette solution qui m'aurait privée d'une grande richesse et d'une clé de compréhension du monde que je voulais étudier, j'ai préféré observer moi-même. En effet, au-delà de l'observation des interactions, j'ai pu comprendre les relations sociales entre les différentes communautés présentes en Mauritanie, mais aussi la hiérarchie qui existe à l'intérieur d'une même communauté. Ma connaissance relativement approfondie du terrain

⁵ LABOV W., 1978, *Le parler Ordinaire*, Paris, Editions de Minuit.

me permet de donner plus de sens à mes entretiens que si je n'avais réalisé que quelques séjours de quelques mois. Mais, elle est également bien moindre que celle d'un Mauritanien qui a une compréhension très fine de sa société. Un autre avantage de l'observation longue et répétée est qu'elle permet de saisir des situations « authentiques », impossibles à obtenir sur commande. Enfin, P. Blanchet (2000 : 42) souligne que ce type d'enquête permet de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques. En effet, mon deuxième outil de recueil des données étant l'entretien, je peux, lors de l'analyse, mesurer la distance entre ce que les jeunes disent qu'ils font et ce qu'ils font réellement, car je les ai (eux ou leurs pairs) longuement observés.

Mon choix concernant la méthodologie d'enquête, en plus de l'observation participante, a été guidé par la volonté de correspondre au mieux à l'objet de ma recherche : les représentations linguistiques, et le phénomène d'insécurité linguistique en particulier. Ma recherche étant de nature empirique et fondamentalement qualitative, j'ai opté pour l'entretien semi-directif compréhensif (J.-C. Kaufmann, 2004.a). J'ai donc réalisé, dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs auprès de jeunes filles et garçons, appartenant aux principaux groupes ethniques présents en Mauritanie : les Maure (12 entretiens), les Soninké (11 entretiens), et les Peul (15 entretiens). Soit un total de 28 heures d'enregistrement.

Enfin, j'ai complété mon étude des représentations avec une étude des pratiques langagières réelles des jeunes. Dans ce but, j'ai filmé plusieurs groupes de jeunes peuls.

Comme le souligne P. Blanchet (2000 : 31), dans le cadre d'une recherche de type qualitative, « le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation ». En effet, l'une des particularités de la sociolinguistique, et ce qui pour certains la distingue fondamentalement de la linguistique, est d'être une science de terrain. Or, ces terrains sont très divers, donc les approches méthodologiques du chercheur pour construire son corpus diffèrent selon le terrain étudié. Elles dépendent également des objectifs de la recherche. Après avoir choisi le type d'enquête que j'allais mener pour recueillir mes données s'est posée la question de la langue qui serait utilisée lors des entretiens. Lors de ma recherche de Master 2, j'avais choisi (en partie pour des raisons de facilité) de réaliser mes entretiens en français uniquement, auprès de jeunes lycéens peuls. En revanche, pour la présente recherche, je voulais non seulement m'intéresser aux trois principaux groupes ethniques présents à Sélibaby (Peul, Maure, Soninké), mais aussi aux jeunes non scolarisés, afin de toucher une plus grande diversité de la population des jeunes. Or, la plupart des jeunes qui maîtrisent suffisamment le français pour réaliser un entretien dans cette langue sont les Peul et les Soninké, scolarisés. Les Maure et les jeunes non scolarisés se trouvaient exclus. Je devais donc adapter mon dispositif d'entretien à la population que j'avais ciblée. Par ailleurs, pour respecter le plurilinguisme des jeunes mauritaniens, il me semblait indispensable de laisser le choix à l'informateur de répondre dans la langue qu'il désirait. Certains ont choisi la langue dans laquelle ils se sentaient le plus à l'aise tandis que d'autres ont absolument voulu répondre en français. J'ai proposé systématiquement à chaque informateur, lors de la prise de rendez-vous, la présence d'un traducteur à l'entretien. Parfois, c'est même le traducteur qui a pris rendez-vous avec l'informateur, notamment si le premier contact était téléphonique. Vingt-six informateurs sur vingt-huit ont choisi la présence du traducteur.

Connaissant la réalité mauritanienne, où l'appartenance communautaire identifie l'individu dans la dynamique sociale, où les langues ont une dimension identitaire et conflictuelle, il

m'est apparu indispensable de prendre en compte l'identité du traducteur. J'ai donc jugé préférable de choisir un traducteur ayant des origines peul et soninké, et comme langues premières le pulaar et le soninké pour ces deux groupes ethniques ; et un traducteur maure pour les informateurs maures. Il a été particulièrement difficile de trouver un traducteur maure francophone, à Sélibaby, qui ne soit pas déjà employé dans une ONG ou dans une administration.

2. Toute traduction est-elle trahison ?

Suite à la réalisation des entretiens, j'ai transcrit tous les énoncés français des entretiens afin de faciliter leur analyse ultérieure. Dans un deuxième temps, j'ai réécouté intégralement tous les entretiens avec le traducteur concerné pour vérifier que la traduction effectuée en temps réel était bien la plus adaptée, et surtout afin de savoir s'il y avait un décalage important entre mon énoncé et ce qui avait été traduit (oubli, déformation, etc.). D'autre part, cette réécoute nous a permis de reprendre, avec le traducteur, les termes importants pour notre analyse, tels que : *langue maternelle, langue pure, langue originale, dialecte, etc.* Je voulais vérifier que la traduction avait été la plus fidèle possible et s'il existait les mêmes nuances qu'en français. Enfin, lors de ce travail, nous avons repris avec le traducteur les passages où le traducteur et l'informateur se parlent directement en soninké, en pulaar ou en hassanya, sans traduction, et sans que j'aie pu comprendre en temps réel. Il s'agit d'apartés, de demandes de reformulation de la question, de précisions, etc. Ainsi que le souligne J. Copans :

« Le couple à trois (chercheur-interprète-informateur) ne transforme pas la situation ethnologique en vaudeville, mais en une source possible de compromis, de cachotteries, ou évidemment de quiproquos. » (J. Copans, 2005 : 67)

Je n'irai pas jusqu'à parler de cachotteries, mais les sources de compromis et de quiproquos sont possibles et présentes lors de nos entretiens. Je reprends à mon compte le vieil adage italien « Traduttore, traditore »⁶. C'est pourquoi j'ai pris soin de retravailler chaque entretien avec le traducteur. J'avais pris le temps de lui expliquer mon enquête et les questions que j'allais poser, auparavant. J'avais également précisé ma posture : aucune réponse ne pouvait être considérée comme bonne ou mauvaise, je voulais laisser le plus de liberté possible à l'informateur dans ses réponses, c'est pourquoi certaines questions ouvertes pouvaient laisser place à certaines interprétations et donc à des réponses différentes. Je précisais le sens ou les sens possibles de ma question si l'informateur le demandait. Il m'est apparu au cours de l'enquête, notamment avec Mahmoud, le traducteur maure, que ses représentations influencent sur sa traduction de mes questions. Par exemple, dans l'extrait suivant, ma question :

⁶ « Traduire, c'est trahir. »

E : est-ce qu'y a un lieu un endroit / où on parle très bien le hassanya / ou bien c'est pareil partout ?

est déformée par le traducteur en :

Traducteur : est-ce qu'il existe des lieux où on parle hassanya pur ou il existe seulement des places où on parle hassanya mélangé avec d'autres langues ?⁷

Voici l'extrait avec la réponse de l'informateur :

E : d'accord / et est-ce que: est-ce qu'y a un lieu un endroit/ où on parle très bien le hassanya / ou bien c'est pareil partout ⁸?

*Ahmed : *ye kanaf* ?

*tu dis quoi ?

Traducteur : *xalge balasa iud la yukelem vihe la keleme hassaniye/ te-ud mowjude walla zad/ balayss kamlin li gatte fivte kamlin xileyta beyn luwax kamlin*⁹

*Ahmed : *ane ba-ad bleyd libleydate kamlin li gatte jeyt'he nelhag vihe la xileyta beyne louwax kamlin/ wa gatte jeyte libleyd wo l'hagte vihe/ la louxa wahide tista-amel/ la ima ila-adou saviyin la hassaniyin laboude min nejbar vihoum wahid walla ðak ya-arav louxa xra ba-ad*¹⁰

Traducteur : *yayayr ma yista-amluhe* ?¹¹

*Ahmed : *yayayr ma yista-amluhe*¹²

*Traducteur : il dit que lui tous les milieux qu'il a eu à fréquenter/ en général c'est des milieux qui utilisent plusieurs langues/ au moins deux langues/ donc dans des milieux par exemple comme il l'a dit/ où tu trouves une seule communauté beydane y a tout le temps quelqu'un qui parle quand même une autre langue même s'il l'utilise pas/ il parle quand même une autre langue/ avec les voyages les échanges

E : d'accord / donc y a pas / y a pas un lieu en particulier où les gens! il connaît pas un lieu en particulier où les gens parlent très bien hassanya ?

Traducteur : non ça il dit qu'il connaît pas/ il connaît pas un lieu où les gens ne parlent que hassanya

E : mmh/, mais euh/ même si les gens/ connaissent plusieurs langues/ est-ce que y a un lieu qui est réputé/ où on peut dire là-bas/ les gens/ parlent un très bon hassanya ?

*Ahmed : *ehe-e ma na-arav'he*

*Traducteur : il dit qu'il connaît pas

⁷ En hassanya : « ye kanak alem ebmantira tu kelem vihe elhassaniye saviye walla la xuleyta beyne luwax kamlat »

⁸ en réalité le traduction qui a été faite est la suivante : « ye kanak alem ebmantira tu kelem vihe elhassaniye saviye walla la xuleyta beyne louwax kamlat » qui signifie : « est-ce qu'il existe des lieux où on parle hassanya pur ou il existe seulement des places où on parle hassanya mélangé avec d'autres langues ? »

⁹ Traduction : « est-ce qu'il existe des lieux où on parle hassanya pur ou bien une place où on parle toutes les autres langues ? »

¹⁰ Traduction : « tous les milieux que j'ai fréquentés en général ce sont des milieux qui utilisent plusieurs langues au moins deux langues donc dans des milieux par exemple où tu trouves une seule communauté beydane y a tout le temps quelqu'un qui parle quand même une autre langue »

¹¹ Traduction : « mais il ne l'utilise pas »

¹² Traduction : « mais il ne l'utilise pas »

Cet extrait illustre bien l'influence des représentations du traducteur sur son travail de traduction. Malgré ma préparation des entretiens avec le traducteur et mes multiples échanges avec lui, je n'ai pas pu supprimer ces interférences. Il y en a et il y en aurait eu d'autres, de toute façon. Je peux seulement les repérer grâce à une réécoute attentive avec le traducteur, les analyser et les prendre en compte dans l'analyse de ces entretiens. Par ailleurs, l'extrait ci-dessous illustre le changement de rôle du traducteur. Il devient un interactant à part entière, en demandant directement une précision à l'informateur avant de me traduire sa réponse complète.

E : d'accord// et: et donc euh tu disais tes parents eux ils euh ils parlent le hassanya sans mélanger ?

*Ahmed : *binesbe lilwalde mat wassihe bad/ ya yayr l'walid sa bihli ta-arav ðak// gatte mife vil'xarej fiwey*¹³

→ Traducteur : *tintlass minu kelemat*¹⁴

*Ahmed : *tintlass minu keleme fiwey*¹⁵

*Traducteur : il dit que pour ce qui est de sa maman/ en général quand elle parle hassanya c'est le hassanya pur elle n'utilise aucune autre langue/ mais son papa comme il a eu à faire l'aventure un peu des voyages à l'étranger/ des fois quand il parle il a des exclamations dans d'autres langues quoi

3. Relation d'enquête avec la présence d'un traducteur

La présence d'un traducteur modifie donc radicalement la relation duelle et asymétrique enquêteur-informateur. Elle introduit une troisième personne qui s'efface quand elle traduit, réapparaît quand ses représentations font surface dans la traduction, se pose parfois comme interlocuteur à part entière, reléguant l'enquêteur au second plan. De par ce jeu d'acteurs-interlocuteurs, la présence du traducteur brise la configuration duelle et asymétrique de l'entretien « classique ». En effet, l'enquêteur n'a plus la seule place d'expert puisqu'il ne maîtrise pas la langue utilisée. L'informateur et le traducteur détiennent le pouvoir de la langue. L'enquêteur reste expert dans son domaine, mais le traducteur prend parfois sa place pour obtenir directement des informations. Enfin, dans cette situation, l'informateur est le seul à détenir à la fois le savoir de la langue et le savoir informatif concernant les questions que se pose l'enquêteur. Cependant, force est de reconnaître que la présence du traducteur présente l'inconvénient d'alourdir la conversation, avec un temps de traduction entre les questions de l'enquêteur (posées en français) et les réponses de l'informateur, qui sont ensuite traduites. Mais ce temps constitue également un moment de réflexion pour l'enquêteur qui peut dérouler plus sereinement l'entretien. J. Copans met en garde l'ethnologue contre le recours à un traducteur :

« (...) toutes les approches par procuration handicapent doublement l'ethnologue au niveau de la compréhension directe, de la maîtrise totale de la stratégie d'enquête et enfin de la discrétion. L'ethnologue suivi de son double traducteur, n'est plus un ami discret, c'est un couple ou un groupe qui doit perpétuellement justifier sa double présence sans que, par ailleurs, l'intrusion du second remette en cause les relations confidentielles des informateurs avec le chercheur. » (J. Copans, 2005 : 53-54)

¹³ Traduction : « pour ma mère il n'y a pas de problèmes mais mon père il a beaucoup voyagé donc son hassanya est mélangé avec d'autres mots »

¹⁴ Traduction : « des mots lui échappent ? »

¹⁵ Traduction : « des mots lui échappent un peu »

Personnellement, il me semble que la présence du traducteur n'a pas été perçue comme une intrusion supplémentaire, mais comme une marque de respect du plurilinguisme mauritanien. Pour moi, cela semblait indispensable : comment prétendre étudier la dynamique des langues et le plurilinguisme en menant toute notre recherche en français ?

4. La traduction entre deux langues disciplinaires

Lorsque ma proposition de communication a été acceptée pour ce colloque, les organisateurs m'ont proposé de conclure sur « le parallèle possible avec la question de la nécessaire traduction entre deux langues disciplinaires. »

Personnellement, je n'avais pas de connaissances précises sur les questions d'interdisciplinarité. Alors j'ai consulté des ouvrages plus ou moins techniques sur la question (*Terminologie et interdisciplinarité, Interdisciplinarité : entre disciplines et indiscipline, Pour un dialogisme des disciplines avec Bakhtine, Repenser l'interdisciplinarité*). Mais l'ouvrage qui a fait écho à mon travail et mon vécu en Mauritanie fut celui de F. Darbellay (2012) intitulé : *La circulation des savoirs, interdisciplinarité, concepts nomades, analogies, métaphores*.

Il décrit le chercheur interdisciplinaire comme un chercheur nomade, privilégiant la mobilité de trajectoires nouvelles au travers des disciplines (2012 : 18). Un chercheur qui se donne la liberté de passer les frontières disciplinaires, comme les nomades passent les frontières dans le désert, sans passeport, ni carte d'identité. Il a une vision dialogique des liens de traduction, de reformulation et de transformation qui se tissent entre et au-delà des disciplines.

« le sédentaire structure des espaces habités centrés sur le point origine du logis, le nomade construit un réseau labile et multicentré de chemins, ponctués de halte » (M. Lussault, 2007 : 347)

Le chercheur nomade est capable individuellement ou collectivement d'habiter plusieurs espaces disciplinaires. Il est aussi un interprète-passeur entre différentes logiques disciplinaires.

En conclusion, le travail d'élucidation et de précision des concepts, permanent dans le travail interdisciplinaire, montre que les disciplines et les hommes communiquent, gage de la pérennité des rapports entre des disciplines différentes et des chercheurs issus d'horizons théoriques différents.

Bibliographie

- BATT N., 2003, *Pour un dialogisme des disciplines*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes
- BESNIER J.-M. ET PERRIAULT J., 2013, *Interdisciplinarité*, Paris, CNRS éd.
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain : Méthode et théorie : Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, PUR

- CHOPLIN A., 2006, *Fabriquer des villes-capitales entre Monde Arabe et Afrique Noire : Nouakchott (Mauritanie) et Khartoum (Soudan), étude comparée*, Thèse de doctorat en Géographie, Université de Paris I
- COPANS J., 2005, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Colin
- DARBELLAY F., 2012, *La circulation des savoirs*, Bern, Peter Lang
- LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit
- LAPLANTINE F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan Université
- LAROUSSE F., 2003, « Glottopolitique, idéologies linguistiques et État-nation au Maghreb », *Glottopol*, n°1, en ligne sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1.html
- LECHARTIER C., 2005, *L'espace nomade du pouvoir politique en Mauritanie. Des lieux de la bediya de l'Est à la capitale*, Thèse de doctorat en Géographie, Université de Rouen
- LUSSAULT M., 2007, « Le tourisme, un genre commun », dans P. Duhamel et R. Knafou, *Mondes urbains du tourisme*, Paris, Belin, pp. 333-349
- MAUSS M., 1989, *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot
- ORIGGI G. ET DARBELLAY F., 2010, *Repenser l'interdisciplinarité*, Genève, Éditions Slatkine
- OULD DADDAH M., 2003, *La Mauritanie contre vents et marées*, Paris, Karthala
- RETAILLE D., 1996, « L'impératif territorial », dans Badie B. et Smouts M.-C., *L'international sans territoire*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-40
- TAINÉ-CHEIKH C., 1997, « Pratiques de l'arabe et processus identitaires », dans Laroussi F., *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, pp. 69-79
- DE SCHAEZTEN, 1997, *Terminologie et interdisciplinarité*, Actes de colloque, Louvain-la-Neuve, Peeter