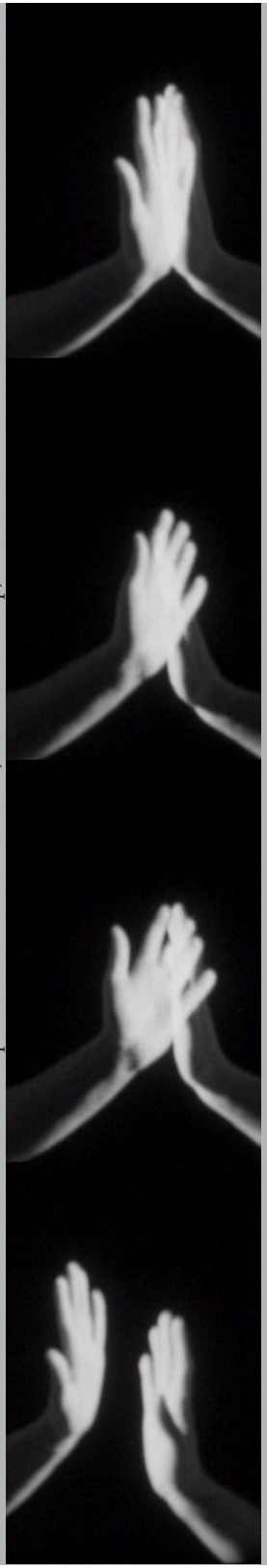


Stills from Emil Salto´s «Hands» Double exposed 8mm black & white film, dur. 3:30 min loop, 2011.

LA MÉDIATION DES SAVOIRS SUR LE LANGAGE

Edité par
Laura Delaloye & Gilles Merminod

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019

UNIL | Université de Lausanne

La médiation des savoirs sur le langage

Cahiers de l'ILSL N^{o} 58, 2019

Ont déjà paru dans cette série :

L'Ecole de Prague : l'apport épistémologique (1994, n° 5)
Fondements de la recherche linguistique : perspectives épistémologiques (1996, n° 6)
Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles (1995, n° 7)
Langues et nations en Europe centrale et orientale (1996, n° 8)
Jakobson entre l'Est et l'Ouest, 1915-1939 (1997, n° 9)
Le travail du chercheur sur le terrain (1998, n° 10)
Mélanges en hommage à M. Mahmoudian (1999, n° 11)
Le paradoxe du sujet : les propositions impersonnelles dans les langues slaves et romanes (2000, n° 12)
Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère (2002, n° 13)
Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (2003, n° 14)
Pratiques et représentations linguistiques au Niger (2004, n° 15)
Le discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires (2004, n° 17)
Le slipping dans les langues médiévales (2005, n° 18)
Travaux de linguistique (2005, n° 19)
Un paradigme perdu : la linguistique marriste (2005, n° 20)
La belle et la bête : jugements esthétiques en Suisse romande et alémanique sur les langues (2006, n° 21)
Etudes linguistiques kabyles (2007, n° 22)
Langues en contexte et en contact (2007, n° 23)
Langage et pensée : Union Soviétique, années 1920-30 (2008, n° 24)
Structure de la proposition (histoire d'un métalangage) (2008, n° 25)
Discours sur les langues et rêves identitaires (2009, n° 26)
Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande: problèmes et perspectives (2010, n° 27)
Barrières linguistiques en contexte médical (2010, n° 28)
Russie, linguistique et philosophie (2011, n° 29)
Plurilinguismes et construction des savoirs (2011, n° 30)
Langue(s). Langage(s). Histoire(s). (2011, n° 31)
Identités en confrontation dans les médias (2012, n° 32)
Humboldt en Russie (2013, n° 33)
L'analyse des discours de communication publique (2013, n° 34)
L'édification linguistique en URSS : thèmes et mythes (2013, n° 35)
Mélanges offerts en hommage à Remi Jolivet (2013, n° 36)
Histoire de la linguistique générale et slave : "sciences et traditions (2013, n° 37)
Ireland and its Contacts/L'Irlande et ses contacts (2013, n° 38)
La linguistique urbaine en Union Soviétique (2014, n° 39)
La linguistique soviétique à la recherches de nouveaux paradigmes (2014, n° 40)
Le niveau méso-interactionnel : lieu d'articulation entre langage et activité (2014, n° 41)
L'expertise dans les discours de la santé. Du cabinet médical aux arènes publiques, (2015, n°42)
L'école phonologique de Leningrad: histoire et modernités, (2015, n°43)
Le malentendu dans tous ses états, (2016, n°44)
Nouvelles technologies et standards méthodologiques en linguistique, (2016, n°45)
Aleksandr Potebnja, langage, pensée, (2016, n°46)
Rozalija Šor (1894-1939) et son environnement académique et culturel, (2016, n°47)
Perspectives on English in Switzerland, (2016, n°48)
Cinquante nuances du temps et de l'espace dans les théories linguistiques, (2016, n°49)
Le palimpseste gotique de Bologne. Etudes philologiques et linguistiques, (2016, n°50)
Les communautés suisses de Crimée et de la mer Noire: Langues et traditions, (2017,n°51)
Historiographie & épistémologie des sciences du langage: du passé vers le présent, (2018, n°52)
Linguistique et philosophie du langage, (2018, n°53)
Investigating journalism practices (2018, n°54)
La communication digitale 1 (2018, n°55)
Mélanges offerts en hommage à Marianne Kilani-Schoch (2018, n°56)
Le *Cours de linguistique générale :* réception, diffusion, traduction (2018, n°57)

Les Cahiers de l'ILSL peuvent être commandés à l'adresse suivante :
CLSL, Faculté des Lettres, Anthropole
CH-1015 LAUSANNE
Renseignements : http://www.unil.ch/clsl

La médiation des savoirs sur le langage

Edité par
Laura DELALOYE & Gilles MERMINOD

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019

UNIL | Université de Lausanne

Les Cahiers de l'ILSL
(ISSN 1019-9446)
sont une publication du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne
(Suisse)

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

Table des matières

Gilles MERMINOD & Laura DELALOYE
Produire et diffuser des savoirs sur le langage 3

Daniel PERRIN
La recherche-action transdisciplinaire : rassembler les praticiens et les chercheurs en communication et média 13

Crispin THURLOW
Analyse critique du discours dans / sur des contextes appliqués 43

Stéphanie PAHUD
Une mise en circulation située des savoirs sur le langage 67

Noémie MARIGNIER
Les savoirs et les pratiques langagières féministes et LGBTQI entre académie et militantisme 87

Déborah MEUNIER & Laurence ROSIER
Le.la locuteur.trice « fauteur.se » : correction, sanction, médiation 109

Adam LEFSTEIN & Julia SNELL
Développer la pédagogie par le dialogue : répondre à la contestation d'un élève 125

Laurent FILLIETTAZ, Marianne ZOGMAL, Isabelle DURANTI & Dominique TREBERT
La fabrication des savoirs sur le langage en interaction : regards croisés sur les pratiques de la formation professionnelle des éducateurs de l'enfance 167

Elizabeth STOKOE
The conversation analytic role-play method (CARM) : une alternative à la simulation par jeu de rôle pour entraîner les compétences en communication 195

Anita AUER & Michiel DE VAAN
Jeux de langue et Olympiade linguistique : méthodes ludiques pour diffuser le savoir linguistique 215

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp. 3-11

PRODUIRE ET DIFFUSER DES SAVOIRS SUR LE LANGAGE

Gilles MERMINOD
Université de Lausanne et Centre Hospitalier Universitaire Vaudois
gilles.merminod@unil.ch / gilles.merminod@chuv.ch

Laura DELALOYE
Université de Lausanne
laura.delaloyesaillen@unil.ch

> The descriptive project of linguistics has sometimes appeared to believe in linguistic innocence […] The lifeworld is treated as the domain of innocent, asocial behaviour, whereas the academy is the domain of critique and of commentary […] Language and its innocent users are treated as 'out there', to be sampled and dissected by linguistically aware and strategically active experts.
>
> (Coupland et Jaworski, 2004, pp. 15-16)

Le présent volume traite de la médiation des savoirs sur le langage et l'appréhende sous deux aspects. D'une part, le volume propose quelques pistes pour mieux comprendre ce qu'engage de fabriquer des savoirs sur le langage lorsque la relation entre linguistes et public investigué est celle d'une attention mutuelle des deux parties plutôt que celle d'une position surplombante de l'une sur l'autre. D'autre part, il présente certaines manières par lesquelles les savoirs construits en sciences du langage sont diffusés par les linguistes auprès du public, qu'il soit professionnel ou 'profane', sans prétentions à en épuiser l'inventaire.

Le choix d'articuler ces deux aspects s'explique d'abord par le fait que la médiation des savoirs sur le langage, au contraire peut-être de nos *a priori*, ne s'observe pas seulement au moment de la communication, de la vulgarisation ou de la transposition des résultats mais tout au long du processus de recherche. Dans un cas comme dans l'autre, se réunissent autour de l'objet langage des instances aux positions épistémiques et sociales différenciées. L'articulation de questionnements relatifs à la fabrication et à la diffusion des savoirs sur le langage répond également à la préoccupation de sortir la recherche de sa tour d'ivoire pour

en envisager les implications. Dans la perspective d'une science aux prises avec le monde social, et dans le prolongement d'une réflexion sur la co-construction des connaissances, la médiation des savoirs apparait comme une des conditions, un des moyens et une des finalités incontournables de la recherche (Berthoud et al., 2013 ; Berthoud et Burger, 2014).

Faisant écho à des questions régulièrement soulevées sur la place de la recherche en linguistique dans le monde social (Cameron et al., 1992 ; Léglise, 2000 ; Sarangi et Candlin, 2010 ; Catenaccio et al., 2017), les contributions qui traitent ici de la fabrication des savoirs sur le langage explorent la question de la médiation à partir des interrogations suivantes : (a) *De quelles manières la recherche tient-elle compte des savoirs des sujets qu'elle étudie ?* (b) *Quels sont les types de partenariats que peuvent conclure linguistes et sujets investigués ? Qu'est-ce que cela implique aux plans éthique et épistémologique ?* (c) *Quel est le rôle du langage lui-même dans le processus de médiation des savoirs ?*

Même dans le cas où les linguistes témoignent d'un intérêt à intégrer au processus de recherche (les points de vue exprimés par) les sujets investigués, la médiation des savoirs sur le langage n'est pas sans risques et peut conduire à la reconduction de systèmes de domination, à plus forte raison dès lors que l'on est en contact avec des populations vulnérables (Paveau, 2017). En outre, les sujets investigués ne font pas toujours montre d'un intérêt réciproque pour (le processus ou les résultats de) la recherche, ceci pour des raisons aussi diverses qu'un manque de temps, le sentiment d'un défaut de capital symbolique, etc. (Coupland, 1997 ; Alessi et Jacobs, 2016). Il s'agit par conséquent pour la recherche de trouver quels sont les moyens par lesquels elle peut s'adresser au(x) public(s) de manière pertinente et adéquate (Merminod et al., 2015 ; Delaloye et al., 2018).

Aussi, les contributions considérant la diffusion des savoirs sur le langage traitent de la *médiation* en fonction des axes de questionnement suivants : *(a) De quelles manières peut-on, en tant que linguiste, participer à la diffusion des savoirs sur le langage ? (b) Quels sont les dispositifs (technologiques ou symboliques) employés pour soutenir la médiation des savoirs sur le langage ? Et, dans ce cadre, quel est l'impact des technologies ? (c) Quelles relations la recherche construit-elle avec le public ? Comment leurs relations peuvent-elles favoriser la diffusion, la discussion ou la mise en lumière de savoirs sur le langage ? (d) A quelles adaptations des savoirs procède-t-on pour permettre leur*

diffusion ? Et pourquoi ? (e) Quel est le rôle du langage lui-même dans la médiation des savoirs sur le langage ?

Les préoccupations au centre de ce volume ne sont pas nouvelles. En revanche, le regard qu'on porte sur celles-ci est original : il s'agit non pas seulement d'énoncer des principes pour la pratique – par exemple, que les linguistes devraient être particulièrement attentifs au complexe processus de circulation et de transformation des savoirs (et notamment parce que ce processus véhicule des enjeux de pouvoir et peut être source d'exclusions et d'injustices sociales) – mais aussi d'examiner quelles sont les situations concrètes dans lesquelles la médiation des savoirs sur le langage est en jeu et quelles sont les implications éthiques, politiques et épistémologiques des initiatives prises par celles et ceux qui témoignent d'une expertise sur le langage ou s'en revendiquent. De cette façon, il paraît possible de saisir un peu mieux comment la recherche peut interagir avec ce que l'on nomme parfois un peu trop vite son « extérieur » (Paveau, 2018) et d'avancer encore davantage vers une étude du langage qui soit socialement constituée (Hymes, 1985) et qui tienne compte du caractère nécessairement situé de toute activité de recherche (Mondada, 2005).

Par son étude des relations entre langage, réalités sociales et monde vécu, la sociolinguistique a, depuis ses débuts, combattu l'idée d'un langage innocent, conçu comme dissocié de ceux qui l'emploient (Coupland et Jaworski, 2004). C'est en écho à des préoccupations similaires que la linguistique appliquée, sortie du paradigme applicationniste de ses origines, a développé des approches qui, partant de l'observation des pratiques de communication de la vie quotidienne, formulent des théories visant à régler les problème repérés (Davies, 2007) et intègrent pleinement les personnes concernées au processus de théorisation (Rampton, 1997 ; Wilton et Stegu, 2011). Dans cette perspective, le volume réunit une diversité de perspectives disciplinaires sur le langage : analyse (critique) du discours, analyse conversationnelle, analyse des interactions, ethnographie linguistique, linguistique appliquée, linguistique des médias, linguistique historique et sociolinguistique. Toutes voient l'intérêt de la médiation des savoirs sur le langage et en mesurent les défis. Le volume présente en outre des contributions issues d'une pluralité de cultures scientifiques, inscrites dans la francophonie ainsi que dans les traditions de langues allemande et anglaise. Il faut noter ici que le volume mêle contributions originales et traductions, avec, pour ces dernières, la motivation de diffuser plus largement dans le domaine

francophone des réflexions et initiatives qui nous semblent particulièrement pertinentes pour comprendre les enjeux de la médiation des savoirs, soit que ces travaux offrent des perspectives inhabituelles en regard de ce qui se fait en francophonie, soit qu'ils entrent particulièrement bien en résonance avec la recherche qui s'y développe actuellement et qu'ils dessinent des lieux de collaboration pour le futur.

Présentation des contributions

La contribution de **Daniel Perrin** conceptualise les processus de construction et de transformation des savoirs en jeu dans les projets de recherche-action en linguistique appliquée. L'auteur y expose les enjeux méthodologiques, épistémologiques et pratiques impliqués par la transdisciplinarité inhérente à ce type de projet. La transdisciplinarité exige du chercheur en linguistique un décentrement par rapport à sa discipline et une attention aiguë et critique aux discours, pratiques et agendas de ses interlocuteurs du monde professionnel. Pour exemplifier la conceptualisation proposée, l'auteur présente brièvement les motivations, les méthodes d'investigation et d'analyse et les résultats d'une recherche qu'il a menée dans les rédactions de la société suisse de radiodiffusion et télévision. Il montre que la construction et la transformation des savoirs est fonction d'une adaptation mutuelle des partenaires, légitimés à contribuer au projet avec les savoirs qui leur sont propres et s'orientant conjointement vers la résolution d'un même problème.

Ancrée dans l'analyse critique du discours, la contribution de **Crispin Thurlow** interroge les modalités par lesquelles cette tradition de recherche entre en dialogue avec le monde du travail. Rappelant que les changements survenus dans les sociétés post-industrielles ont conduit à faire des compétences langagières et communicatives des ressources centrales du point de vue professionnel, l'auteur déplore que les recherches critiques en linguistique appliquée se soient concentrées sur un nombre restreint d'environnements professionnels, à savoir principalement l'enseignement des langues, les politiques linguistiques, l'éducation, la santé, le droit et le journalisme. Il souhaite que la recherche s'intéresse au domaine peu étudié qu'est celui des métiers où le travail langagier est explicite (par exemple, les commentateurs sportifs, les commissaires-priseurs), qu'il regroupe sous l'étiquette d'« artisanat langagier ». L'intérêt pour ce domaine d'activité professionnelle est associé au sentiment

d'une nécessité, pour la recherche, de ne pas plaquer ses grilles d'analyse sur les pratiques langagières observées mais de saisir les moments où les travailleuses et travailleurs font sens de celles-ci. Il s'agit en outre de tenir compte des voix de celles et ceux qui travaillent avant de considérer les voix de leur hiérarchie, évitant ainsi de reconduire les inégalités impliquées par la structure sociale. Une telle position conduit l'auteur à souhaiter un approfondissement des relations entre recherche et monde du travail, et à proposer, chemin faisant, une forme d'éthique de la collaboration qui tienne compte des enjeux de pouvoir et de la responsabilité sociale de la recherche dans les environnements professionnels.

Ce sont des préoccupations éthiques comparables qui animent la contribution de **Stéphanie Pahud**, s'agissant pour elle d'interroger l'engagement des chercheurs dans la société et d'envisager les moyens par lesquels il leur est possible d'entrer en dialogue avec la cité et plus largement de rendre poreuses les cloisons enceignant le monde académique. Elle pose que la médiation des savoirs est un processus nécessairement situé, pris dans l'enchevêtrement des positionnements personnels, inscriptions institutionnelles et ancrages sociaux qui composent la réalité des chercheurs. Pour en rendre compte, elle articule réflexion générale sur le geste de médiation et retour réflexif sur certaines de ses propres productions médiatiques traitant des rapports entre sexe, genre et langue. La linguiste prend dès lors la mesure des responsabilités qui incombent à celles et ceux qui s'engagent dans la voie de la médiation des savoirs et en rappelle la nécessité et les risques. Elle propose ainsi une épistémologie de la recherche qui appelle les chercheurs à se situer explicitement par rapport aux savoirs qu'ils construisent et communiquent, sans passer sous silence les nombreuses voix qui les traversent.

La contribution de **Noémie Marignier** interroge également la perméabilité des frontières entre différents domaines du savoir, en prenant pour exemple le cas de la relation entre savoirs militants et savoirs académiques. Partant de l'analyse des productions écrites en ligne par des militantes féministes et LGBTQI à propos de l'écriture inclusive, elle traite de la circulation des savoirs sur le langage et des positionnements que les linguistes peuvent adopter par rapport à d'autres tenants du savoir, dont les référentiels épistém(olog)iques divergent, tout du moins en partie. La linguiste montre comment les catégories utilisées par des membres des communautés étudiées pour faire sens de leurs pratiques langagières permettent de repenser le cadre et les présupposés attachés à la recherche sur l'écriture

inclusive et plus généralement aux sciences du langage. Rappelant que les discours militants sur le langage ne doivent pas seulement être considérés comme objets d'investigation mais également comme occasions de rencontre, sa contribution révèle ce que le numérique amène à la circulation des savoirs sur le langage, une fluidité des rapports qui n'est pas dénuée d'enjeux au plan des relations entre individus et qui est marquée par les luttes sociales dont le langage se fait à la fois écho et enjeu.

La contribution de **Deborah Meunier** et **Laurence Rosier** soulève la question du rapport à la norme tel qu'il est associé à la circulation des savoirs sur la langue dans les environnements numériques. Les auteures observent les pratiques des personnes qui, se revendiquant d'une connaissance experte de la norme orthographique, condamnent les usages considérés comme fautifs. Elles montrent comment les savoirs sur le langage sont pris dans des discours normatifs servant à établir des rapports asymétriques et à assurer une forme de contrôle social. Elles examinent, par contraste, les postures adoptées par celles et ceux dont on réprime les fautes et s'interrogent sur les possibilités qu'ont ces locutrices et locuteurs d'agir en retour comme médiateurs de savoirs sur le langage. En d'autres mots, il est question de savoir si la technologie numérique peut offrir, au-delà des formes de répression souvent documentées, des lieux d'expression pour ceux et celles qui ne possèdent pas le même capital symbolique que leurs détracteurs.

C'est également un épisode de confrontation entre locuteurs aux positions épistémiques asymétriques (un élève et une enseignante) qui motive la contribution proposée par **Adam Lefstein** et **Julia Snell**. Traitant du développement de la litéracie à l'école primaire, les auteurs font du dialogue tout à la fois un objet d'étude (comment enseigne-t-on la litéracie par le dialogue) et un moyen de transposition didactique des résultats de la recherche (comment utiliser le dialogue pour former des enseignants à la pédagogie dialogique). L'ensemble de leur contribution est pensé comme un dispositif montrant les apports et les limites de la pédagogie dialogique. A partir des enregistrements audio-vidéo d'un épisode dans lequel un élève remet en cause l'autorité de son enseignante à propos de la meilleure façon de commencer un récit, les auteurs cherchent à développer chez les enseignants une vision critique de leur activité professionnelle : ceci passe par une attention accrue à ce qui constitue une interaction en classe ainsi que par la mise en évidence de perspectives multiples

et parfois divergentes sur ce qui est en train de se dérouler. La contribution illustre par là même comment des méthodes utilisées pour faire de la recherche peuvent être mobilisées dans des contextes de formation professionnelle.

Dans leur contribution, **Laurent Filliettaz**, **Marianne Zogmal**, **Isabelle Durand** et **Dominique Trébert** examinent la façon dont un dispositif de recherche peut se constituer en un espace de médiation des savoirs sur le langage. Pour ce faire, ils prennent le cas de deux entretiens dans lesquels des professionnelles de l'éducation sont confrontées à des séquences audio-vidéo documentant le travail de stagiaires dans le domaine de la petite enfance. Ils montrent que, loin du mythe de la transmission ou de la restitution, les savoirs sur le langage – ici, le rôle des interactions verbales dans le travail – s'élaborent conjointement au fil de la rencontre entre chercheurs et personnes interviewées. Les auteurs observent dès lors comment émergent les catégories utilisées par les professionnelles de l'éducation pour décrire et faire sens de ce qui se passe dans les enregistrements audio-vidéo. Ils mesurent la saillance de certaines de ces catégories pour rendre compte des pratiques propres au domaine de l'éducation : sans qu'ils soient nommés comme tels, affleurent dans le contact entre professionnelles et chercheurs les concepts de *multimodalité* ou de *cadre de participation* par exemple. En conséquence, les entretiens – bien plus qu'un lieu de recueil d'informations – servent à la mise en œuvre et en visibilité des savoirs sur le langage propres à un corps de métier.

Puisant dans les méthodes et les résultats de l'analyse conversationnelle, la contribution d'**Elizabeth Stokoe** rend compte du développement et du fonctionnement d'une méthode de formation professionnelle qui se profile comme une alternative à la simulation par jeu de rôle généralement utilisée pour entrainer et évaluer les compétences de communication en contexte institutionnel. La méthode de formation (CARM), élaborée à partir d'une étude que l'auteure a menée au Royaume-Unis sur les appels téléphoniques aux services de médiation communautaire, consiste en un dispositif qui, au moyen d'extraits audio authentiques, emmène les professionnels dans le détail du déroulement d'une interaction afin de discuter des obstacles communicationnels qui se présentent à mesure de la rencontre. Dans la contribution, l'auteure explique tout d'abord comment des résultats de recherche ont été transformés en matériau de formation. Puis, elle expose la manière dont elle a conçu un dispositif pédagogique qui donne à comprendre le fonctionnement des interactions langagières à un public non initié

à l'analyse conversationnelle tout en respectant les principes méthodologiques de cette discipline. C'est notamment par l'emploi d'un réseau d'analogies (la conversation comme circuit) qu'elle réussit à satisfaire à cette double exigence pédagogique et épistémologique. Elle revient enfin sur ce qui fonde l'intégrité académique dès lors que les résultats de la recherche sont employés pour intervenir dans le monde réel.

Enfin, la contribution d'**Anita Auer** et de **Michiel de Vaan** présente deux initiatives – le jeu des langues et l'olympiade linguistique – qui visent à sensibiliser les jeunes générations à l'étude systématique des langues et à leur faire découvrir la linguistique en tant discipline. Détaillant le fonctionnement des activités développées dans le cadre de ces initiatives, ils montrent de quelles manières les linguistes peuvent participer à la médiation des savoirs sur le langage en s'affranchissant des modes traditionnels de communication employés dans le monde académique. Les jeux sont autant de dispositifs symboliques qui, par leur logique spécifique d'organisation et de problématisation des connaissances, mettent en lumière de manière originale des savoirs sur le langage et alimentent la discussion à leur propos. Ils apparaissent par ailleurs comme un lieu depuis lequel il est possible de faire connaître certaines des questions qui animent la recherche en linguistique.

En guise de conclusion à cette brève présentation du volume, et pour lancer le lecteur dans le corps de l'ouvrage, on rappellera que « les chercheurs, linguistes compris, ne se trouvent pas au-dessus de la mêlée » (Singy in Pahud, 2016, p. 166), et on filera la métaphore en insistant qu'au contraire, il leur faut absolument jouer le jeu.

Références

ALESSI, Glen Michael et Geert JACOBS (dir.) (2016). *The ins and outs of business and professional discourse research: reflections on interacting with the workplace*. Londres : Palgrave Macmillan.

BERTHOUD, Anne-Claude, Lazare BENAROYO, Jacques DIEZI, Jacques DUBOCHET, Gilles MERMINOD, Alain PAPAUX, Françoise SCHENK, Jean-Claude USUNIER et Henri VOLKEN (2013). *Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses disciplines.* Synergie Europe 8, 29-51

BERTHOUD, Anne-Claude et Marcel BURGER (dir.) (2014). *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Bruxelles : De Boeck.

CAMERON, Deborah, Elizabeth FRAZER, Penelope HARVEY, Ben RAMPTON et Kay RICHARDSON (1992). *Researching language: issues of power and method*. Londres : Routledge.

CATENACCIO, Paola, Giuliana GARZONE et Srikant SARANGI (2017). Engaging with Professional Practice across Domains through the Lens of Applied Linguistics. *Lingue Culture Mediazioni* 4 (1), 5-11.

COUPLAND, Nikolas (1997). Language, ageing and ageism: a project for applied linguistics? *International Journal of Applied Linguistics* 7, 26-48.

COUPLAND, Nikolas & Adam JAWORSKI (2004). Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. In JAWORSKI, Adam, Nikolas COUPLAND, et Dariusz GALASINSKI (dir.). *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives* (pp. 15-51). Berlin : Mouton De Gruyter.

DAVIES, Alan (2007). *An Introduction to Applied Linguistics*. Édimbourg : Edinburgh University Press.

DELALOYE, Laura, Daniel PERRIN, Marta ZAMPA et Gilles MERMINOD (2018). Which expertise for applied linguistics in a communication society. In HEANEY, Dermot, Giorgia RIBONI et Emanuele BRAMBILA (eds.), *Knowledge dissemination, Ethics and Ideologies in Specialized Communication: Linguistics and discursive perspectives (Clavier Pre-Conference Proceedings)*. Milan : Università degli Studi di Milano.

HYMES, Dell (1985). Towards linguistic competence. *Revue de l'AILA* 2, 2-23.

LEGLISE, Isabelle (2000). Quand les linguistes interviennent : écueils et enjeux. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 4, 5-13.

MERMINOD, Gilles, Elise FORESTIER et Isaline DOUÇOT (2015). *La réflexivité en pratiques : compétences académiques et compétences de communication*. Lausanne : BIL.

MONDADA, Lorenza (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes

PAHUD, Stéphanie (2015). *LANORMALITÉ*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

PAVEAU, Marie-Anne (2017). Le discours des vulnérables. Proposition théorique et politique. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18 (1), 135-157.

PAVEAU, Marie-Anne (2018). La linguistique hors d'elle-même. Vers une postlinguistique. *Les Carnets du Cediscor*, 14, 104-110.

RAMPTON, Ben (1997). Retuning in Applied Linguistics. *International Journal of Applied Linguistics* 7 (1), 3-25.

SARANGI, Srikant et Christopher N. CANDLIN (2010). Applied Linguistics and professional practice : Mapping a future agenda. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 7, 1-9.

WILTON, Antje et Martin STEGU (2011). Bringing the 'folk' into applied linguistics. *AILA Review* 24, 1-14.

LA RECHERCHE-ACTION TRANSDISCIPLINAIRE : RASSEMBLER LES PRATICIENS ET LES CHERCHEURS EN COMMUNICATION ET MÉDIA[1]

Daniel PERRIN
Université des Sciences Appliquées de Zürich
daniel.perrin@zhaw.ch

Résumé

La recherche-action transdisciplinaire se rapporte à la compréhension et à l'amélioration du monde réel, du « monde de la vie » (Hirsch Hadorn et al., 2008, p. 20). Dans le cadre de la recherche-action transdisciplinaire, des chercheurs de différentes disciplines académiques travaillent de concert avec des praticiens pour explorer et résoudre de façon durable des problèmes pratiques et socialement pertinents. La recherche-action transdisciplinaire dépasse les frontières du monde académique. C'est une recherche « sur, pour et avec » les praticiens (Cameron, Frazer, Rampton et Richardson, 1992, p. 22). Cet article, qui se veut une prise de position, trace les contours de la recherche-action transdisciplinaire comme cadre de recherche idéal pour « pallier au fossé entre les recherches en média et communication d'une part et les praticiens des médias de l'autre» (Barkho, 2012)[2]. Afin d'illustrer la recherche-action transdisciplinaire, je m'appuie sur le projet de recherche Idée suisse (Perrin, 2011). Dans le cadre de ce projet, universitaires et praticiens ont collaboré afin de comprendre comment la société suisse de radiodiffusion et télévision (SRG SSR) et ses journalistes travaillent et ce qui peut être mis en œuvre pour améliorer leurs résultats.

Mots-clés : Recherche-action transdisciplinaire ; Problèmes du monde réel ; Médias de service public ; Analyse des procédures de textualisation ; Rédaction journalistique

1. Introduction

Tension entre mandat public et marché médiatique

Les sociétés de diffusion publiques comptent parmi les plus importantes compagnies de diffusion en Europe. En Suisse, la société de radiodiffusion et télévision SRG SSR possède les parts de marché les plus élevées. En sa qualité d'institution de service public, la SRG SSR remplit un mandat fédéral, sociétal,

[1] Paru en anglais dans: PERRIN, Daniel (2012). Transdisciplinary Action Research. Bringing together Communication and Media Researchers and Practitioners. *A Journal of Applied Journalism and Media Studies*, 1(1), 3-23. Traduction réalisée avec l'aimable autorisation de l'auteur.
[2] http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Journal,id=220

culturel et linguistique : la promotion de l'intégration sociale par la promotion de l'information aux citoyens. Cependant, en tant qu'entreprise médiatique, SRG SSR est soumise aux lois du marché et à la compétitivité. Une perte d'audience équivaudrait à une perte d'importance et de légitimité aux yeux des financeurs publics. Le projet de recherche Idée suisse a examiné comment les collaborateurs de la SRG SSR font face à ces deux attentes qu'ils expérimentent comme étant essentiellement contradictoires.

Les résultats montrent que les journalistes expérimentés ont des savoirs tacites sur la manière de gérer l'équilibre entre l'exigence de répondre au mandat public qui leur est confié, et la pression économique à laquelle ils font face. Au quotidien, se développent dès lors des pratiques et des approches nécessaires pour résoudre les paradoxes de cette double injonction. En conséquence, il faut que les conditions de travail soient systématiquement améliorées « top-down » pour qu'émergent des solutions au sein des équipes de journalistes, alors que les savoirs tacites associés à ces solutions doivent être identifiés « bottom-up » et rendus disponibles à l'ensemble de l'entreprise. C'est sur la base de ces recommandations que les acteurs de la politique médiatique, du management, de la pratique et de la recherche peuvent mettre sur pied des activités de suivi, telles qu'un développement organisationnel systémique, des expertises-conseils, des accompagnements (*coaching*) et des formations, qui visent à encourager la transmission des savoirs.

Afin de saisir au plus près les pratiques des journalistes dans les salles de rédaction, nous avons appliqué une approche multiméthode appelée « progression analysis » (Perrin, 2003), ou « analyse des procédures de textualisation ». Des interviews ethnographiques avec des acteurs du service public tels que des responsables de la politique médiatique, des managers et des journalistes ont été combinées à l'enregistrement vidéo d'interactions sur le lieu de travail et l'enregistrement du processus d'écriture des journalistes (keystrock log). L'installation de caméras dans les salles de rédaction et de logiciels sur chaque ordinateur a nécessité une préparation minutieuse. Le projet Idée suisse n'a été rendu possible que parce que les participants ont reconnu qu'un tel projet pourrait les aider à résoudre des problèmes pratiques. Dès le départ, ils ont été impliqués en qualité de partenaires, et pas seulement comme sujets d'étude. C'est ce qui caractérise la recherche transdisciplinaire, le cadre de travail de la recherche-action transdisciplinaire.

La recherche-action transdisciplinaire est souvent associée à la philosophie de John Dewey (Dewey, 1929) qui concevait la recherche comme utile dans la mesure où elle est motivée par le quotidien et qu'elle peut l'influencer. Le terme de *recherche-action* a été forgé par Kurt Lewin (Lewin, 1946). Celui-ci impliquait systématiquement les praticiens dans un processus récursif de tests et d'évaluations afin d'optimiser les environnements de travail et les organisations, par exemple dans le domaine de la production de plantes. En parallèle, il visait à démocratiser les politiques de l'emploi et à faire cesser l'exploitation des travailleurs. Quant au terme transdisciplinaire, il a été introduit lors de la première conférence internationale sur l'interdisciplinarité, qui s'est tenue à Nice en 1970 (Apostel, Berger, Briggs et Michaud, 1972).

Des concepts similaires à celui de *recherche-action transdisciplinaire* sont *recherche-action* (Kemmis, 1988) et *recherche transdisciplinaire* (Stokols, 2006). Le recours à la notion explicite d'*action* permet de mettre l'accent sur les praticiens. En tant qu'initiés et propriétaires des problèmes étudiés, ces derniers explorent leurs pratiques et leurs situations afin de les comprendre, de les transformer et de les améliorer tandis que les chercheurs, des étrangers du point de vue des praticiens, assurent la modération de ce processus. Dans les pratiques et discours qui s'ancrent dans le champ de la recherche-action transdisciplinaire, la recherche-action transdisciplinaire se différencie des concepts tels que *transdisciplinarité*, qui transcende les limites de l'académie pour produire de nouvelles connaissances, *interdisciplinarité,* qui fait référence à la collaboration entre disciplines mais uniquement à l'intérieur du champ académique, et *multidisciplinarité*, qui fait référence à des fondements épistémiques provenant de différentes disciplines académiques. Ces concepts se complètent les uns les autres et favorisent la diversité des perspectives sur un même objet d'étude (Jantsch, 1972). Quant à la notion de *crossdisciplinarité*, elle inclut ces trois concepts (Stokols, 2006, en référence à Rosenfield, 1992)[3]. La présente

[3] Aux yeux de la recherche-action transdisciplinaire, la recherche fondamentale examine d'un point de vue théorique les problèmes intéressants, la recherche appliquée, quant à elle, tente d'appliquer des théories existantes au champ de la pratique de façon à tester les théories ou résoudre des problèmes pratiques et, seule la recherche transdisciplinaire développe des savoirs en partenariat avec les praticiens tout au long du projet (Hirsch Hadorn, et al., 2008, p. 33; Krohn, 2008, p. 369). Cependant, certains chercheurs utilisent l'interdisciplinarité pour faire référence à une collaboration complémentaire, et la transdisciplinarité pour faire référence à une collaboration intégrée entre les disciplines à l'intérieur de l'académie (Defila, Di Giulio et Scheuermann, 2006; Klein, 2008). Ce que j'appelle ici transdisciplinarité fait aussi référence au mode 2 de l'interdisciplinarité, tandis que le mode 1 de l'interdisciplinarité fait référence aux disciplines académiques qui se complètent mutuellement avec leurs forces (Gibbons, 1994; Rampton, 2008).

contribution prend en compte les aspects spécifiques de la recherche-action transdisciplinaire comme cadre d'investigation permettant de « pallier au fossé entre d'une part les recherches en média et communication, et les praticiens des médias d'autre part » (Barkho, 2012)[4].

Du point de vue de sa structure[5], la recherche-action transdisciplinaire se concentre sur des problèmes pratiques et pertinents socialement, implique de nombreux acteurs et intègre leurs savoirs respectifs (partie 2). Du point de vue de sa dynamique, la recherche-action transdisciplinaire gère la production et la transformation des savoirs de façon cyclique, à travers les disciplines académiques et les domaines professionnels (partie 3b). Du point de vue de son identité, la recherche-action transdisciplinaire entend résoudre les problèmes pratiques examinés en mettant en oeuvre les solutions qui émergent de la collaboration transdisciplinaire (part 4c.). Du point de vue de son évaluation, la recherche-action transdisciplinaire relève les défis lancés par la transgression des frontières disciplinaires et organisationnelles (partie 5.) La partie 6 explique comment, du point de vue de ses résultats, la recherche-action transdisciplinaire apporte une contribution à la pratique en résolvant ses problèmes, à la science en fondant et développant ses assises théoriques et à la société en modifiant ses conditions-cadres. La partie 7 résume les raisons pour lesquelles la recherche-action transdisciplinaire devrait être considérée comme un cadre de recherche utile pour pallier de manière systématique l'écart entre théorie et pratique.

2. Structure de la recherche-action transdisciplinaire

Connecter les acteurs et les problèmes pratiques concrets

Du point de vue de sa structure, la recherche-action transdisciplinaire met en lien un problème du monde réel (voir section a) avec les acteurs pertinents (b), dont les savoirs peuvent conduire à une solution appropriée (c). Dans cette partie et les suivantes, les paragraphes en petits caractères mettent en lien le cadre

[4] http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Journal,id=220

[5] La structure de la présentation de la recherche-action transdisciplinaire est issue de l'épistémologie de la cognition intégrée multiniveau (MIC) (Wasserman, Clair et Wilson, 2009; Wilson et Lowndes, 2004), un formalisme dynamique pour conceptualiser le monde humain en une recherche empiriquement fondée. La MIC a démontré sa pertinence pour expliquer et comparer des cadres de recherche tels que la recherche-action transdisciplinaire (Perrin 2012). Il associe quatre niveaux pour conceptualiser les aspects d'objets complexes : le statique, le dynamique, l'identique et l'évaluatif. A chacun de ces niveaux, la recherche-action transdisciplinaire se distingue d'autres cadres de recherche.

méthodologique de la recherche-action transdisciplinaire avec des exemples issus du projet Idée suisse.

a. Avant tout, la recherche-action transdisciplinaire s'intéresse à des problèmes pratiques et socialement pertinents : des problèmes qui concernent à la fois les praticiens et la société en général[6]. Les problèmes d'intérêt pour la recherche-action transdisciplinaire sont spécifiquement complexes, difficiles et chargés de valeurs (Wiesmann et al., 2008). Ainsi, l'application standard de théories générales n'est pas efficace (Jones et Stubbe, 2004 : 194, en référence à Schön, 1983).

> Dans le projet Idée suisse, un tel problème est bien exemplifié par la difficulté, pour un diffuseur public, de respecter son mandat politique de promotion de l'information publique tout en répondant en même temps aux exigences du marché et en attirant une large audience. Négliger le mandat public reviendrait à perdre sa légitimité à recevoir un financement public ; ignorer la demande des marchés reviendrait à perdre de l'audience, et ainsi affaiblir la pertinence publique du diffuseur, et à nouveau, sa légitimité. Pourtant, dans le processus quotidien de production de l'information, mandat public et demande du marché entrent souvent en contradiction.

b. La recherche-action transdisciplinaire tend à considérer que les praticiens, tels les organisations médiatiques et les journalistes, sont les « propriétaires » du problème alors que la société en général participe indirectement au projet de la recherche-action transdisciplinaire, par exemple au moyen de financements. Outre ces deux acteurs, ce sont des chercheurs – parfois d'une, mais généralement de plusieurs disciplines, telles que la linguistique appliquée, les sciences de la communication et la sociologie – qui rejoignent un projet de recherche-action transdisciplinaire afin d'aider à résoudre un problème du monde réel. Tous ces participants ne sont pas seulement considérés comme acteurs du projet de recherche-action, mais aussi comme bénéficiaires de ses retombées. Les praticiens attendent une solution durable à leur problème, la société espère qu'on lui

[6] La recherche-action transdisciplinaire utilise les termes monde de la vie (life-world) et monde réel (real-world) pour faire référence à des contextes et des activités que les gens expérimentent dans leur quotidien et dans leur vie professionnelle. Hirsch Hadorn, et al. (2008) attribuent le terme « life-world » à Schütz et Luckmann (1973) et au phénoménologue Edmund Husserl (1859-1938) qui a assigné le terme de « Lebenswelt » aux « expériences en cours vécues, activités et contacts qui constituent le monde d'un individu ou sa vie professionnelle » (Hirsch Hadorn, et al. 2008 : 20).

fournira des solutions satisfaisantes tout en lui offrant les meilleures conditions-cadres possible et les disciplines académiques impliquées cherchent à fonder et à perfectionner leurs théories ainsi qu'à renforcer leur réputation (Elzinga, 2008).

> Le projet Idée Suisse associe des chercheurs issus de la linguistique, de la sociologie, et des études en journalisme, avec des praticiens issus du management des médias et du journalisme. Le projet est orienté vers une solution pratique et durable aux problèmes rencontrés par les compagnies de diffusion dans leur effort pour concilier leur mandat public avec les exigences du marché.

c. Ces objectifs peuvent être atteints conjointement si sont intégrées différentes sortes de connaissance, toutes considérées comme égales dans le cadre de la recherche-action transdisciplinaire (Hirsh Hadorn et al., 2008). Les praticiens apportent des savoirs contextuels, locaux et orientés vers l'action qui sont essentiellement fondés sur la vraisemblance et la preuve empirique (Funtowicz et Ravetz, 2008). Les chercheurs contribuent à accroître les savoirs en expliquant les problèmes de manière logique à partir d'une perspective générale et distanciée (Krohn, 2008). Tant les praticiens que les chercheurs peuvent posséder un troisième type de savoir, appelé le savoir expert, qui combine des perspectives générales et spécifiques dans des approches par cas, ouvertes à ce qui est à la fois typique et unique pour de futurs cas (Funtwicz et Ravetz, 2008 ; Krohn, 2008). Un quatrième type de savoir, appelé *savoir de transformation* (*transformation knowledge*) est nécessaire pour identifier, développer et implémenter, au cours d'un processus d'apprentissage mutuel, des solutions aux problèmes du monde réel qui sont examinés (Kemmis, 1988 ; Hirsch Hadorn et al., 2008). La transformation du savoir et la mentalité qui lui est associée sont ce qui distingue les chercheurs expérimentés en recherche-action transdisciplinaire de leurs collègues orientés vers une recherche appliquée classique.

> Dans le projet Idée suisse, l'expérience acquise par le chercheur en recherche-action transdisciplinaire résulte de la décision de travailler à partir de la Realist Social Theory (Carter et Sealey, 2000 ; Sealey et Carter, 2004 ; Sealey, 2007) au lieu de s'appuyer sur le constructivisme comme base épistémologique pour la recherche et l'élaboration de théories. Du point de vue journalistique, les

> projets transdisciplinaires tels que Idée suisse doivent rendre compte de l'appréhension professionnelle que les journalistes ont de la réalité. Les éthiques journalistiques sont fondées sur une séparation idéale entre les faits, la fiction et les opinions. Approcher le journalisme et l'écriture de l'information à partir d'un concept strictement constructiviste de la réalité, comme c'est souvent le cas dans les études en communication et les *cultural studies*, conduit à un fossé épistémologique entre la théorie et la pratique du journalisme (Gauthier, 2005 ; Lau, 2004 ; Toynbee, 2008 ; Wright, 2011). La Realist Social Theory permet de dépasser les conflits entre paradigmes en appréhendant les objets médiatiques et les théories scientifiques non comme « des construits - mais comme des constructions élaborées en lien étroit et continu avec les réalités extérieures à elles » (Wright, 2011 : 3). Du point de vue de la SRG SSR, les journalistes doivent tendre, dans leur pratique, à élaborer des comptes rendus de la réalité qui soient aussi adéquats que possible. Les projets transdisciplinaires peuvent les aider à atteindre ces buts, compte-tenu du fait qu'ils sont fondés sur des hypothèses théoriques de base qui peuvent être acceptées par l'ensemble des acteurs issus de la pratique et de la recherche.

3. Dynamique de la recherche-action transdisciplinaire

Le circuit de génération et de transformation du savoir

Du point de vue de sa dynamique, la recherche-action transdisciplinaire doit gérer un processus complexe, exigeant et conflictuel : la génération et la transformation du savoir au travers de l'ensemble des organisations et des disciplines académiques et professionnelles impliquées. Ce processus commence par une définition conjointe du problème (voir section a), implique les acteurs dans des cycles d'apprentissage mutuel (b), et se termine par l'implémentation et la généralisation de solutions (c).

a. Dans l'idéal, l'ensemble des acteurs collaborent tout au long du projet (Gibbons, 1994). Au commencement, les membres du projet définissent et structurent conjointement le problème à résoudre, ceci afin d'en avoir « une image la plus complète possible » (Klein, 2004). Ils intègrent d'autres acteurs dont l'expérience pourrait s'avérer pertinente pour le projet, trouvent un langage partagé[7] pour communiquer par-delà les

[7] Trouver un langage partagé exige de prendre conscience qu'une seule et même notion peut prendre une signification différente selon les communautés. Ainsi, la pratique de la recherche-action

clivages et commencent à évaluer et ajuster leurs différentes bases de connaissances. Communiquer intensément, réduire les différences de statuts, repenser les buts et les concepts théoriques et équilibrer les besoins des praticiens et des chercheurs relève d'activités indispensables pour la gestion du projet durant l'intégralité du processus de la recherche-action transdisciplinaire (Stokols, 2006 ; Hollaender, Loibl et Wilts, 2008 ; Jäger, 2008).

> Au début du projet, le groupe de recherche Idée suisse devait comprendre ce que le mandat de promotion de l'information auprès du public signifiait pour les acteurs de la politique des médias et pour les managers de SRG SSR et en quoi leurs perspectives respectives pouvaient se compléter ou se contredire. Des interviews semi-directives ont été conduites avec 20 experts qui tous avaient une expérience professionnelle avérée dans au moins deux des trois domaines concernés, soit la politique des médias, le management des médias ou le journalisme. La plupart des experts interrogés avaient été directement impliqués dans les prises de décision relatives aux changements structurels qui ont modifié le paysage médiatique de la Suisse depuis 1984, alors que le marché des médias s'ouvrait et que la SRG SSR perdait son monopole en tant qu'unique diffuseur de radio et télévision. Les experts étaient issus de toutes les régions linguistiques de la Suisse. Leurs perspectives ont été intensément discutées au sein du groupe de recherche et ensuite codées selon le schéma suivant : agents, ressources, impacts, pratiques et évaluation (Perrin, 2012, chapitre A 1). Ce processus de codage a permis au groupe de recherche de développer un langage partagé pour se référer à leur objet d'étude commun.

b. En règle générale, les acteurs adoptent une approche de recherche-action transdisciplinaire parce que le problème rencontré s'avère trop complexe et ancré pour être résolu par les praticiens seuls (Agar, 2010). Dans un contexte aussi complexe, les conséquences d'une intervention ne peuvent pas être pleinement anticipées (Krohn, 2008). Ainsi, dans les projets de recherche-action transdisciplinaire, l'essentiel du processus de génération de savoir est organisé comme « un apprentissage récursif » (Jones et Stubbe, 2004, p. 199) : alternance entre réflexion et action, diagnostic et intervention, comme par exemple dans les cycles de « planification, action, observation et réflexion » (Kemmis, 1988, p. 42). L'apprentissage

transdisciplinaire exige d'établir minutieusement des définitions partagées et de redéfinir les concepts clés qui sont « les blocs constitutifs de la théorie » et forment « le lien entre la théorie et la recherche empirique » (Bergman, 2010, p. 171).

récursif est fait d'essais et d'erreurs, et d'ouverture à l'étonnement (Larsen-Freeman et Cameron, 2008 ; Krohn, 2008). Les changements sont constamment documentés. Des instruments de mesures sont développés et adaptés localement jusqu'à ce qu'un résultat satisfaisant soit atteint.

> Au départ, les résultats du projet Idée suisse, basés sur les interviews avec les experts, ont montré que la politique des médias et le management différaient dans leur conception et évaluation de ce que représentait, en termes de mandat, la promotion de l'information au public. Les décideurs de la politique des médias attendent du diffuseur de service public qu'il contribue à l'intégration nationale en favorisant l'information publique, tandis que les managers sont généralement frustrés par ces attentes. Cette frustration se traduit par la négligence du service public au profit d'une orientation vers le marché. Si l'entreprise médiatique entendait agir selon les positions pessimistes révélées par le projet, cela aurait clairement compromis son statut et le soutien financier reçu en sa qualité de diffuseur public.

c. D'un autre côté, la SRG SSR est généralement perçue comme remplissant son mandat, à la satisfaction des acteurs. Ainsi, le groupe de recherche Idée suisse a fait l'hypothèse suivante : d'un point de vue systémique, il doit exister des solutions pour résoudre le conflit entre mandat public et lois du marché, et pour parvenir à concilier les besoins organisationnels et publics. Si les savoirs relatifs à de telles solutions ne peuvent être trouvés dans les conseils d'administration, ils doivent pouvoir l'être sur le terrain, dans les salles de rédaction. Des solutions pratiques peuvent émerger lorsque des journalistes expérimentés font face à des problèmes complexes et inattendus lors de situations critiques, qui apparaissent au cours de leur activité quotidienne. Dans tous les cas, de telles solutions ne relèvent pas de savoirs organisationnels sur lesquels le management et le personnel pourraient s'appuyer, mais relèvent au contraire de savoirs tacites (Agar, 2010 ; Polanyi, 1966). Localiser et transférer de façon cyclique ces savoirs à l'ensemble de SRG SSR augmenterait le potentiel de succès organisationnel en termes d'intérêt économique et d'exigence publique. En définitive, les acteurs peuvent implémenter conjointement les solutions et en discuter au sein de leur communauté. Parler des résultats exige, pour une communauté scientifique, de généraliser et procéder à des abstractions à partir de cas singuliers (Krohn, 2008). La recherche-action transdisciplinaire conceptualise les cas comme

représentant des problématiques générales dans une « forme unique et spécifique » (Krohn, 2008, p. 373). Ainsi, les chercheurs en recherche-action transdisciplinaire identifient les éléments de solutions qui pourraient être appliquées au-delà du cas examinés, ils formulent des théories intermédiaires sur « ce qui marche pour qui dans quelles circonstances » (Sealey et Carter, 2004, p. 197), et réfléchissent aux conditions de leur adaptation à de nouveaux contextes (Hirsch Hadorn et al., 2008).

> L'un des cas les plus explorés parmi la centaine de processus rédactionnels analysés à la suite des interviews avec les décideurs politiques et les managers est le cas Gast. Quelques éléments de contexte : L'interdiction de fumer dans les lieux publics a été introduite en Suisse quelque peu tardivement en comparaison avec les pays voisins. L'organisation faîtière des restaurateurs suisses Gastrosuisse présente ses suggestions de législation nationale à l'occasion d'une conférence de presse donnée en matinée à Zurich en langue allemande. Le diffuseur SRG SSR pour la Suisse romande couvre le sujet pour le bulletin d'information du soir. Pour réaliser ce sujet, la journaliste C.S assemble des extraits d'interviews d'experts réalisées par des collègues avec des enregistrements de réaction qu'elle a collectés elle-même à Genève. Le cas Gast témoigne de la lutte, tout au long du processus d'écriture, pour la clarification de concepts clés. Le cas témoigne également de la nécessité de transférer des savoirs individuels et organisationnels, comme montré ci-après.

4. Identité de la recherche-action transdisciplinaire

Résoudre le problème de façon durable

Du point de vue de son identité, la recherche-action transdisciplinaire entend résoudre durablement des problèmes du monde réel à l'aide du savoir qui émerge de la collaboration transdisciplinaire (voir section a). Dans ce but, les chercheurs identifient, à l'intérieur du champ exploré, des solutions locales et tacites à des problématiques dites positives, car révélatrices de bonnes pratiques et génératrices d'un apprentissage organisationnel et sociétal (c).

a. En règle générale, la recherche-action transdisciplinaire commence à s'intéresser à un problème qui s'est avéré trop important pour être ignoré et trop complexe pour être résolu par l'entreprise seule ou à l'intérieur d'un seul domaine ou discipline (Agar, 2010, p. 294).

Dans un contexte de tension entre le respect du mandat public et les contraintes des lois du marché, la promotion de l'information auprès des citoyens apparaît comme un exemple d'un tel problème. La solution exige de nouveaux savoirs issus de la collaboration transdisciplinaire. La solution doit être en outre durable. Elle doit être opérante à l'échelle globale et locale, sur le long et le court terme, et pour le bénéfice de l'ensemble des acteurs impliqués (Reason et Bradbury, 2006).

b. En recherche-action transdisciplinaire, c'est souvent à l'intérieur du champ d'investigation lui-même que l'esquisse d'une telle solution apparaît, identifiée comme « cas déviant positif » (Agar, 2010, p. 295). Les cas déviants positifs consistent ici en des individus ou des groupes qui, dans une période de changement, rompent avec les contraintes organisationnelles afin de mettre en œuvre des stratégies, pratiques ou routines plus efficaces que celles de leurs pairs (Spreitzer et Sonenshein, 2004).[8] Leur contribution locale à la résolution de l'entier du problème rencontré ou d'un de ses aspects est prônée par l'organisation, ou plutôt, le serait si elle était connue. La plupart du temps, ces solutions illustrent des savoirs tacites (Polanyi, 1966 ; Sarangi, 2007, p. 570), des savoirs implicites que les autres acteurs « possèdent déjà » (Hymes, 1996, p. 13). Ces savoirs tacites doivent être identifiés dans le projet de recherche-action transdisciplinaire, notamment au travers d'une enquête ethnographique.[9] Des savoirs tacites à propos des processus et produits rédactionnels ont par exemple été révélés dans le cas Fami, également analysé dans le cadre du projet Idée suisse.

> L'explosion des violences en Irak après la guerre de 2003 a entraîné un pic de demandes d'asile en 2006. En février 2007, la situation a fait l'objet de discussions au sein de l'Office Fédéral des Migrations lors d'une conférence de presse et au sein l'organisation internationale des réfugiés à Genève. Le 22

[8] Ceci est cohérent avec ce que Spreitzer et Sonenshein (2004) ainsi que Cameron, Dutton et Quinn (2003) avancent sur la déviance : bien qu'initialement conceptualisée en tant que comportement négatif et menaçant (Sagarin, 1975, 1985), elle peut aussi être analysée dans sa variante positive. « Au lieu de se concentrer sur les comportements négatifs que certaines organisations génèrent ou encore sur les modes normaux de comportement organisationnel, [les études organisationnelles positives] s'intéressent aux propriétés positives ou vertueuses inhérentes aux organisations » (Spreitzer et Sonenshein, 2004, p. 828).

[9] Pour une discussion approfondie des écueils de certaines approches et projets en lien avec les savoirs tacites, voir T. D. Wilson, 2002. Les savoirs tacites ne peuvent pas être « capturés », ils « peuvent seulement être démontré à travers l'expression de nos savoir et à travers nos actes » (Wilson, 2002, p. 28).

février, la Télévision Suisse Romande couvre le sujet dans le bulletin d'information du soir. Dans le reportage, le journaliste O.K explique le lien entre la situation en Irak et l'augmentation des demandes d'asile en Suisse. Il illustre la situation à travers l'histoire d'une famille originaire de Bagdad, en attente dans un centre de requérants d'asile. Le cas Fami rend visible l'émergence et la réalisation d'un plan d'ensemble flexible, tant au niveau du processus que du produit de l'écriture des nouvelles d'information.

c. Une fois identifiés, les savoirs tacites provenant du cas déviant positif peuvent être explicités, entraînant la reconsidération des stratégies, problèmes et solutions organisationnels. La recherche-action transdisciplinaire étant un processus cyclique et discursif, les chercheurs et les praticiens peuvent sans délai initier une discussion autour des connaissances qu'ils acquièrent au cours du projet de recherche. Les connaissances peuvent par exemple être formulées en termes de bonnes pratiques aidant à résoudre des situations critiques. Cependant, le premier résultat d'un tel projet sera l'accroissement de la prise de conscience individuelle et organisationnelle : de la même façon que les « ethnographes au sujet de leur propre situation » (Hymes, 1996, p. 60), les praticiens impliqués dans un projet de recherche-action transdisciplinaire initient une réflexion plus systématique sur leurs activités, par exemple sur leurs normes implicites et leurs routines communicationnelles (Jones et Stubbe, 2004). La recherche-action transdisciplinaire considère que la prise de conscience et la pratique réflexive sont des conditions préalables à l'apprentissage organisationnel (Schön, 1983, 1987).

   L'apprentissage organisationnel a été encouragé par les résultats obtenus à partir de l'étude des cas Gast et Fami mentionnés plus haut. Ces cas sont désormais utilisés dans le cadre de coaching et de formations afin d'illustrer la pertinence d'une planification flexible lors du processus d'écriture. Dans le cas Gast, la journaliste semblait en quelque sorte avoir perdu le fil conducteur de son article. Il se trouve qu'une analyse approfondie de l'ensemble du processus, incluant les enregistrements des processus rédactionnels et des entretiens rétrospectifs (Perrin, 2012, chapter C3) a révélé que tout au long du processus de production, la journalistes C.S n'a jamais clarifié quel était l'objet de son reportage. Les concepts clé sont restés vagues.

Une perte de contrôle similaire a pu être observée lorsque C.S a extrait deux citations d'experts des enregistrements vidéo qu'avaient réalisés ses collègues. Comme elle n'aimait pas les interviews qu'ils avaient tournées mais se sentait obligée de les intégrer à son reportage en raison de la pression exercée par le chef d'édition, C.S a tenté de sélectionner les extraits les plus brefs possibles, cela afin d'avoir davantage de temps pour citer les clients qu'elle avait elle-même interviewés. En agissant de la sorte, la journaliste a décontextualisé des segments de texte et ne les a pas recontextualisés dans le texte final.

Peu de temps avant la diffusion du reportage, le présentateur du Téléjournal vient en salle de montage pour demander à C.S quelle est la conclusion du reportage. C.S répond qu'elle n'est « pas encore vraiment sûre ». Elle a soudain une idée, mais réalise que le temps encore disponible dans le reportage est minime. Le monteur lui confirme que la conclusion ne peut pas dépasser neuf secondes. Dans ce contexte, C.S ne trouve qu'une conclusion vague et simpliste : « allumer une cigarette dans un restaurant, un geste bientôt punissable par la loi ». De tels raccourcis simplificateurs sont pourtant précisément ce que la journaliste avait précédemment affirmé éviter habituellement.

Comment une journaliste, qui tend en général à vouloir être claire et simple, en vient-elle à être vague et simpliste ? C.S n'est pas parvenue à trouver une solution à la situation critique rencontrée : gérer les sources externes. Alors que ses habitudes d'écriture l'amènent généralement à prendre d'abord contact avec les interviewés afin de définir les messages clés, la journaliste a dû, dans ce cas, travailler à partir d'interviews existantes réalisées par des collègues. Elle s'est vue imposer les questions de ses collègues au lieu de pouvoir elle-même diriger l'interview « dans la direction du sujet ». En ne se concentrant pas sur les points principaux de la première interview et en décidant d'attendre de recevoir l'enregistrement de la seconde, C.S a manqué l'occasion d'adapter son mode de production à la situation donnée.

De telles analyses se concentrent sur le niveau de l'écriture individuelle. Le cas Gast soulève cependant aussi des questions d'ordre général : en premier lieu, pourquoi C.S et le journaliste qui a réalisé les interviews n'ont-ils pas collaboré depuis le début ? Ils travaillent au sein de la même

entreprise médiatique. De Genève, la journaliste aurait pu rester en contact avec lui alors qu'il était à la conférence de Zurich (une activité décrite dans le projet Idée suisse comme *Gérer l'environnement social*). Elle aurait aussi pu lui transmettre ses questions le matin avant l'interview (*Définir la tâche*). En deuxième lieu, pourquoi la journaliste n'a-t-elle réalisé que très tardivement que la vidéo dont elle avait urgemment besoin (*Trouver les sources*) avait été envoyée au mauvais endroit par un collègue travaillant pour une société sœur ?

5. Evaluation de la recherche-action transdisciplinaire

Gérer les risques liés au franchissement des frontières.

Du point de vue de son évaluation, la recherche-action transdisciplinaire exige de mobiliser des critères qui lui sont spécifiques, surtout en ce qui concerne les risques et opportunités générés. Les critères peuvent être regroupés autour des éléments clés du terme *recherche-action transdisciplinaire*, ainsi *trans* (a), *action* (b) et *recherche* (c).

a. **La dimension *trans***. La recherche-action transdisciplinaire *trans*gresse les frontières à trois niveaux : entre les domaines du journalisme et des sciences ; entre les disciplines que sont la linguistique appliquée et les sciences de la communication ; et entre les institutions que sont les universités et les compagnies de diffusion. Cet aspect de la recherche-action transdisciplinaire est évalué au regard du critère général suivant : *intégration et exclusion des acteurs pertinents durant le projet.* Ceci se reflète dans des critères spécifiques tels que :

   - obtenir du soutien des parties compétentes ou faire l'impasse sur le travail des institutions qui structurent « la manière dont la recherche est financée, organisée, conduite et évaluée » et qui sont encore fortement ancrées dans des paradigmes disciplinaires (Pohl, Kerkhoff, Hirsch Hadorn et Bammer, 2008, p. 417) ;
   - dépasser les incompatibilités entre les objectifs ou opter pour un compromis excessif, en sacrifiant peut-être les précisions théoriques aux solutions pratiques intéressant ceux pour lesquels on travaille (Hammersley, 2004) ;

- résoudre les différences entre les échéanciers ou lutter contre elles, en étant peut-être déchiré entre « donner des réponses rapidement » (Agar, 2010, p. 8) et s'appuyer sur des théories solides ;
- encourager la communication et l'apprentissage mutuel ou les négliger, en omettant peut-être d'organiser régulièrement des ateliers avec tous les acteurs durant la durée du projet.

> La première année du projet Idée suisse a essentiellement été utilisée pour construire une relation de confiance entre les journalistes et les chercheurs et établir des objectifs mutuels. Les managers et les journalistes ont participé au processus transdisciplinaire dès la première phase du projet. Les rédacteurs en chef, les managers de la formation et les responsables du personnel des rédactions ont pu apporter leurs idées durant la phase de planification. Chaque journaliste a été invité à discuter du projet avec l'équipe de recherche avant que les enregistrements vidéo ou sur ordinateurs ne commencent. Sur la base de son expérience avec des projets de recherche similaires, bien que plus petits, le chef du projet a été en mesure de fournir des preuves convaincantes du bénéfice que les journalistes pourraient retirer des sessions de feedback à propos de leurs pratiques individuelles et organisationnelles.

b. **La dimension *action***. La recherche-action transdisciplinaire est orientée vers la résolution de problèmes par l'*action*. La science aspire à des théories « vraies » sur des activités situées ; les praticiens recherchent des aperçus « authentiques » de leurs propres conditions et pratiques ; et la société en général aspire à des mesures « prudentes » pour résoudre des problèmes pratiques (Kemmis, 1988, p. 46, basé sur Habermas, 1974). L'aspect *action* des projets en recherche-action transdisciplinaire est évalué sur la base du critère général suivant : résoudre ou déplacer le problème. Ceci se reflète dans des critères spécifiques tels que :

   - observer l'exercice institutionnel du pouvoir ou le modifier, en amplifiant chez les praticiens les conflits entre management et employés par exemple (Jones et Stubbe, 2004) ;
   - encourager la hiérarchie ou la menacer, par exemple lorsque l'on traduit « ce qui a été appris des niveaux subalternes » (Agar, 2010, p. 12), et que l'on passe de l'« enthousiasme organisationnel » à des « changements organisationnels véritables et durables » (Agar, 2010, p. 24) ;

- collaborer avec les praticiens ou les exploiter, comme sources de données bon marché pour des enquêtes scientifiques par exemple (Davies, 2007, p. 23) ;
- mettre les savoirs tacites à contribution ou les gaspiller, en empêchant par exemple les cas positifs déviants d'être mis en évidence (McNamara, 2010).

Dans le projet Idée suisse, les problèmes ont pu être résolus en arbitrant soigneusement les attentes respectives des acteurs, en développant un langage partagé pour réfléchir à la *promotion de l'information publique*, en identifiant les savoirs tacites cruciaux à la base de l'organisation, et en mettant en œuvre conjointement des mesures de transfert des savoirs telles que du coaching ou des formations.

c. **La dimension recherche**. Au fond, la recherche-action transdisciplinaire relève de la recherche, une entreprise fondée sur des bases théoriques. Au contraire de la recherche disciplinaire, la recherche-action transdisciplinaire est orientée vers une « quadrangulation d'approfondissement disciplinaire, d'ampleur multidisciplinaire, d'intégration interdisciplinaire et de compétences transdisciplinaires » (Klein, 2008, p. 406). Ceci se reflète dans des critères spécifiques tels que :

- saisir ou rater la complexité des problèmes, peut-être en limitant la recherche à « ce qui est manifestement évident » (Harcup, 2012) ou en négligeant la diversité des perspectives scientifiques et sociales sur des questions, problèmes et approches ;
- tirer profit d'un axe disciplinaire ou le perdre, peut-être en abandonnant des savoirs précis et des méthodes rigoureuses (Arber, 1964 ; Denzin 2010 ; Hirsch Hadorn, et al., 2008) ;
- intégrer les points de vue des praticiens ou les reproduire, peut-être en reformulant sans recul critique des conceptionss ordinaires avec des termes plus complexes (Bergman, et al., 2010, p. 11 ; Kühl, 2008, p. 178) ;
- généraliser les résultats ou manquer de le faire, peut-être en ne liant pas les informations tirées de cas spécifiques à des savoirs abstraits (Hammersley, 2004).

> Dans le projet Idée suisse, les résultats d'études de cas tels que Elec ont été généralisés afin de modéliser le système dynamique de la production textuelle située. Ce modèle contribue à la fois à la théorie et à la pratique dans le champ de l'écriture professionnelle, comme la section ci-après le montrera.

6. Résultats d'une approche en recherche-action transdisciplinaire

Solutions pour la pratique, la science, et la société en général

Dans une perspective orientée vers les résultats, la recherche-action transdisciplinaire contribue à l'amélioration des pratiques en proposant des solutions aux problèmes rencontrés par les praticiens (voir section a), et en sensibilisant ces derniers de façon à ce qu'ils puissent résoudre eux-mêmes les problèmes futurs. Elle encourage également leur apprentissage organisationnel (b). La recherche-action transdisciplinaire apporte une plus-value à la science en ancrant et prolongeant les savoirs et les théories (c), et en fournissant à la recherche une résonnance et une légitimité sociale (d). La société en général se voit offrir des preuves scientifiques et des recommandations pour améliorer les conditions sociales (e).

a. La solution pratique consiste en une recommandation théorique et empirique pour modifier les manières de penser et d'agir : stratégies, pratiques et routines qui s'avèrent utiles pour surmonter les problème repérés. En principe, les variations suggérées sont tirées de cas déviants positifs qui ont émergé sur le terrain et sont ainsi ancrés dans l'expérience des entreprises. Etant donné que les cas déviants offrent une solution locale à l'apparition d'un problème général de l'entreprise, la recherche-action transdisciplinaire utilise ces cas comme « indicateurs » et « points de levier » (Agar, 2010, p. 295).

> Les journalistes très expérimentés (comme l'a montré le cas Fami) – plus souvent que leurs collègues moins expérimentés (Gast) – mettent en place des plans directeurs flexibles lorsqu'ils écrivent leurs textes et transmettent des informations socialement pertinentes en racontant des histoires attrayantes. Ceci est l'un des résultats concrets du projet Idée suisse. Leurs pratiques sont constamment orientées vers la promotion de l'information publique. Le fait que de telles pratiques soient ancrées dans des savoirs tacites – au lieu de

savoirs organisationnels partagés – représente un problème plus général identifié dans la recherche. Il manque à SRG SSR un discours qualité orienté vers les processus qui rattachent les réflexions sur la rédaction aux questionnements sur la part d'audience et le mandat public. Implémenter un tel discours commence par le développement préalable d'un langage partagé. C'est seulement lorsque les acteurs partagent un langage qu'ils sont en mesure de parler d'écriture et de processus de production textuelle, et finalement de discuter de cas tels que Gast, à la lumière d'alternatives authentiques.

Comme le montrent les données du projet Idée suisse, les journalistes très expérimentés approchent les problèmes identifiés dans le cas Gast en élaborant des scénarios ouverts aux alternatives, par l'ajout d'images, de textes en voix off, ou selon la disponibilité, de citations dans les créneaux restés vides. Dans le cas Gast, par exemple, le scénario aurait pu se profiler comme suit : 1) le restaurant X a trouvé une solution pragmatique et offre des espaces fumeurs et non-fumeurs séparés ; 2) ce modèle est celui que Gastrosuisse a recommandé de soumettre à la législation le matin même ; 3) cependant, d'autres parties, notamment l'expert interviewé dans le reportage, défendent une solution plus radicale, qui ne tolèrerait aucune exception, dans le but notamment de protéger les employés et employeurs de la fumée passive ; 4) certains clients interrogés dans le restaurant X soutiennent la situation pragmatique qui prévaut actuellement, et d'autres sont en faveur d'une législation stricte et sans exception ; 5) ainsi, selon le développement observé dans les prochaines années, la fumée dans les restaurants sera limitée à des espaces fumeurs réservés, ou complètement interdite.

Un tel scénario aurait permis à C.S de chercher les sources, de présélectionner les citations et les images, et enfin de « donner des indications » précises au monteur, grâce à une vision claire de la situation. En salle de montage, la journaliste et le monteur auraient pu se concentrer sur le choix des meilleures images et citations – et formuler tous les aspects laissés ouverts par les citations dans le texte en voix off. Un tel processus d'écriture aurait causé moins de tensions et permis d'éviter un travail d'équilibriste : par conséquent, il aurait engendré moins de stress tout au long du processus.

b. De plus, la recherche-action transdisciplinaire se donne pour objectif de modifier les attitudes des praticiens et leur capacité à réfléchir à leur activité en tant qu'individus et organisations. Par exemple, les praticiens qui ont été impliqués dans un projet en recherche-action transdisciplinaire peuvent devenir "des observateurs plus critiques et ouverts s'agissant de leurs propres pratiques communicatives" (Jones et Stubbe, 2004, p. 190). Basées sur leur propre expérience des problèmes rencontrés sur leur lieu

de travail, les observations des praticiens sont « fondamentalement plus significatives et ainsi davantage susceptibles d'être mises en œuvre » (Ibid., pp. 190-191) que des savoirs prescriptifs. Lorsque des entreprises entières s'impliquent dans des projets en recherche-action transdisciplinaire et réfléchissent à leurs pratiques, la communication au sujet des observations réalisées va stimuler l'apprentissage organisationnel (Jones et Stubbe, 2004).

> Discuter des techniques d'écriture mises en œuvre par leurs collègues plus expérimentés aide les journalistes moins expérimentés à prendre conscience de leur répertoire de pratiques rédactionnelles ainsi que de leur force et limitation dans la résolution de tâches spécifiques. De plus, cela encourage le développement d'un large répertoire de pratiques qui soit suffisamment flexible pour surmonter les situations critiques, telles que peut-être celle de gérer des sources extérieures.
>
> Dans le cas Gast, des techniques appropriées auraient permis à la journaliste de se concentrer sur la définition et la mise en relation de concepts clés d'un problème complexe qui doit être présenté de façon « claire et simple, mais non simpliste » (dixit la journaliste dans une interview réalisée au début du projet de recherche). De telles techniques ont été identifiées dans d'autres études de cas similaires au cas Gast, telles que le Elec, Yogy, et Fami mentionnés plus haut. Dans ces trois cas, des journalistes expérimentés surmontent les situations critiques au moyen de bonnes pratiques – bonnes relativement à leurs propres principes, à ceux de l'entreprise et/ou à des principes théoriquement fondés.
>
> Les données récoltées au cours du projet Idée suisse ont montré qu'aucun des journalistes expérimentés n'a eu de difficultés liées à des problèmes de planification, aussi critiques que puissent être les situations rencontrées. Leur répertoire de pratiques d'écriture s'est avéré suffisamment approfondi, large et flexible pour résoudre de tels problèmes. Les journalistes inexpérimentés en revanche n'ont pu résoudre les problèmes de production relatifs à la conciliation du mandat public avec les lois du marché. Ainsi, dans un environnement médiatique hautement compétitif, les journalistes expérimentés sont en mesure de résoudre le problème de l'entreprise médiatique consistant à favoriser l'information publique.
>
> Un aperçu des pratiques et des savoirs tacites des journalistes expérimentés a permis au groupe de recherche de formuler « des techniques d'écriture » (Perrin, 2012, chapitre E 2.3) en termes de modèle de bonnes pratiques rédactionnelles de l'information dans certaines situations critiques. Les techniques peuvent être formulées comme des lignes directrices concises

suivies de brèves explications, pouvant être immédiatement mises en pratique et transférées dans des modules de coaching et de formation de projets de recherche transdisciplinaires.

Les trois techniques spécifiques au cas Gast sont : le TEST DU RABATTAGE (MUGGING TEST), la TECHNIQUE DE l'ÉBAUCHE (DRAFTING TECHNIQUE), et la TECHNIQUE DES DOIGTS (FINGER TECHNIQUE). En recourant au TEST DU RABATTAGE, la journaliste aurait pu trouver le message clé de son reportage et sa conclusion avant de se perdre dans des interviews incomplètes et différées, ou des déclarations trop longues. La TECHNIQUE DE l'ÉBAUCHE lui aurait permis de lancer le processus de définition et de mise en relation de concepts clés nécessaires à la préparation d'un reportage consacré à un sujet complexe. La TECHNIQUE DES DOIGTS, présentée en exemple dans l'encadré 1, lui aurait livré les concepts clés indispensables à l'élaboration d'une dramaturgie linéaire.

LA TECHNIQUE DES DOIGTS

Comptez les points essentiels de votre texte sur les doigts d'une seule main. N'écrivez pas un mot avant d'y parvenir.

Une « poignée » de points essentiels, logiquement connectés et présentés de manière attractive, forment la base d'un texte. Ils doivent être élaborés et articulés les uns aux autres avant la phase d'écriture – dans votre tête et non sur le papier. Gardez-en entre trois et cinq– c'est sans doute le nombre d'éléments dont vous vous souviendrez plus tard et il en ira de même pour votre auditoire.

Vous avez peut-être déjà planifié votre texte en intégralité, point par point. Si tel est le cas, ce « bagage » sera trop imposant et lourd. Ou peut-être n'avez-vous encore pensé à rien, et vous commencez ainsi à écrire sans aucune contrainte. Votre texte vous mènera alors facilement partout à sa guise.

En fait, la « vie » d'un texte ne peut pas être définitivement planifiée à l'avance. En effet, en écrivant, vous aurez de nouvelles idées à partir de fragments de phrases rédigés sur le papier ou à l'écran. Si vous avez un plan d'ensemble, vous reconnaîtrez plus facilement les idées prometteuses et vous pourrez laisser tomber les autres en toute confiance. Et si vous avez le plan bien en tête, vous n'aurez pas besoin de chercher ailleurs et serez en mesure de lier les idées qui émergent avec ce que vous avez déjà écrit, ceci sans interrompre votre flux d'écriture.

Encadré 1. Exemple de technique pour planifier un texte de manière concise et flexible sous contrainte temporelle.

c. Grâce à une connaissance produite au cœur même de l'environnement professionnel, et fondée d'un point de vue scientifique, la recherche-action transdisciplinaire aboutit à l'extension des savoirs experts et à l'ancrage de la théorie. C'est par le biais de ce qui est typique que savoirs et théories servent d'intermédiaire entre des perspectives singulières et générales. Ils permettent de généraliser les expériences issues de cas particuliers, et en même temps, permettent aux experts de mieux détecter et évaluer les contours spécifiques de nouveaux cas (Krohn, 2008). Ainsi, la recherche-action transdisciplinaire aide les scientifiques à développer des théories sur une base empirique (*grounded theory*), au moyen d'échantillonnages théoriques par exemple (Charmaz, 2008). En même temps, les experts peuvent « renforcer leur compétence à juger correctement un cas futur » de façon à mieux « opérer avec les similitudes et différences » lors de l'identification de problèmes et solutions (Krohn, 2008, pp. 375-376).

d. Par sa considérable contribution à l'identification et à la résolution des problèmes du monde réel, la recherche-action transdisciplinaire assume des responsabilités sociales (Nowotny, 1999). Sont démontrées en retour la pertinence et la force de la recherche-action transdisciplinaire comme sous-système social. La recherche-action transdisciplinaire considère ce résultat comme un atout décisif pour la science en général et les disciplines impliquées : cela aide à légitimer l'entreprise scientifique dans une société qui a perdu confiance en la science (Funtowicz et Ravezt, 2008, p. 364) et attend de recevoir un bénéfice du financement public de la science (Gibbons, 1994 ; Antos, 2003, pp. 474-479). La recherche-action transdisciplinaire tire sa légitimité notamment des données empiriques acquises dans le domaine de l'éducation (professionnelle).

Les techniques rédactionnelles peuvent être systématisées en typologies pour permettre un coaching et des formations qui soient empiriquement fondés. L'exemple phare résultant du projet Idée suisse, et de recherches similaires, est la boîte à outil dérivée du modèle d'analyse de l'écriture journalistique (Perrin, 2012, chapitre C 4.2). L'idée principale de la boîte à outil est de concevoir l'écriture, quel que soit l'environnement professionnel, comme un processus récursif et incrémentiel en quatre

phases : définition des objectifs, planification, formulation et révision (Encadré 2).

Organiser la place de travail et le flux des tâches

Créez une ambiance favorable à la rédaction, et organisez-vous pour écrire.

Avant et lors de la rédaction, utiliser les techniques d'écriture qui vous permettent de collaborer avec les bonnes personnes, d'utiliser les outils à votre disposition et de gérer les autres activités de manière à favorisez votre compréhension de la tâche rédactionnelle, sa réalisation et sa mise en œuvre : utilisez, par exemple, la technique du Bureau […]

Phase 1 : Fixez des objectifs.

Organisez vos pensées - qui peuvent être dispersées - et identifiez le thème principal de votre texte. Pourquoi voulez-vous écrire ce texte? Quel message doit-il transmettre? Quel est son but, et quel est le point de vue qu'il exprime ? Lors de cette première phase (définition des objectifs de départ), utilisez les techniques qui vous fournissent une vue d'ensemble des différentes tâches d'écriture à réaliser et qui vous permettent de prendre du recul et ainsi d'éviter de vous noyer dans des détails inutiles: par exemple, la TECHNIQUE DU RABATTAGE […] ou de la MISE-EN-BOUCHE […].

Phase 2 : Planifiez votre texte.

Planifiez l'organisation du texte en gardant à l'esprit vos objectifs. Commencez par vous fixer quelques objectifs intermédiaires. Puis esquissez la logique impliquée par les passages les plus complexes. Que doit expliquer la partie centrale de votre texte ? Quelles en sont les étapes ? Qu'est-ce qui peut ou doit être réservé comme commentaire périphérique ? Pendant ces phases de planification, utilisez des techniques qui vous permettent de reconnaitre les parties essentielles de votre texte et les relations entre celles-ci : par exemple, la technique des Doigts […]

Phase 3 : Rédigez en contrôlant le flux de votre écriture.

Débutez maintenant la rédaction de votre texte. Écrivez-le de façon continue : une idée menant à une autre jusqu'à la fin d'une section, si possible d'une traite, sans faire de bonds en avant ou en arrière pour entrer des corrections.. Ainsi, durant les phases de contrôle, utilisez les techniques qui vous permettent de composer votre texte de manière cyclique dans le sens où il sera lu : par exemple la TECHNIQUE DES ETAPES […].

Phase 4 : Révisez votre texte.

Après être passé par les phases précédentes, relisez-vous et réexaminez l'entier de votre texte ou une section spécifique de celui-ci. Est-ce que les aspects essentiels du texte – tels que les circonstances ou les agents représentés – sont cohérents ? Le texte répond-il aux questions que les lecteurs peuvent se poser ? La langue et le style vous paraissent-ils appropriés ? Pendant cette phase de révision, utilisez des techniques qui vous permettent de vous détacher du texte et de le voir avec les yeux de vos lecteurs, que ce soit sur l'écran de votre ordinateur ou sur papier : en utilisant par exemple le test Typographique […].

Encadré 2. La boîte à outil des techniques rédactionnelles : de l'organisation de la place de travail à la révision du texte.

e. Lorsque les disciplines scientifiques exploitent le potentiel de recherche-action transdisciplinaire, la société en bénéficie. Trouver les bons experts permet de distribuer les ressources de manière efficace lorsque des problèmes du monde réel doivent être résolus. Les individus et les entreprises qui se joignent à un projet de recherche-action transdisciplinaire font en outre l'expérience « de l'incarnation des principes démocratiques en recherche » (Kemmis, 1988, p. 43). En raison de l'expérience acquise lors des évaluations collaboratives, des délibérations et des décisions dans les projets de recherche, ils sont plus enclins à favoriser la participation publique (Elzinga, 2008) dans leur vie quotidienne.

> Le projet Idée suisse a stimulé l'intérêt des journalistes, des managers des médias et des décideurs politiques pour les approches multiméthodes et la recherche transdisciplinaire en général. Les journalistes étaient intéressés à développer leur répertoire de pratiques rédactionnelles, comme l'ont montré les séances de coaching et de formation. Des projets complémentaires impliquant SRG SSR et d'autres entreprises médiatiques pourraient aisément être mis sur pied et financés (e.g Rocci, Perrin et Burger, 2011). Les décideurs politiques souhaitent de leur côté en apprendre davantage sur le rôle de la linguistique appliquée dans la résolution de problèmes socialement pertinents en relation au langage (Perrin, 2011b).

7. Synthèse

On le voit à la lumière de ces analyses, la recherche-action transdisciplinaire permet aux représentants des champs scientifiques et professionnels, ainsi qu'à la société en général, de collaborer au sein d'un projet conjoint, tel qu'Idée suisse (partie 1), et d'y apporter le savoir spécialisé qui leur est propre (2). Les projets sont conçus de façon cyclique et sont graduellement mis en œuvre afin de permettre des développements spontanés et de promouvoir l'apprentissage mutuel (3). Le but général est de définir et résoudre de façon durable des problématiques pratiques et complexes (4). Pour atteindre ce but, les acteurs de la recherche-action transdisciplinaire doivent gérer les risques que peut représenter le fait de franchir les frontières existant entre le champ scientifique et les autres champs (5). Dans l'idéal, les résultats de la recherche-action transdisciplinaire sont bénéfiques pour toutes les parties impliquées (6).

L'orientation vers la résolution durable de problèmes pratiques complexes est ainsi largement perçue comme la force centrale des recherches-actions transdisciplinaires. Ce cadre de recherche permet aux acteurs d'aborder des problèmes à la fois trop complexes pour être résolus par une discipline ou un domaine unique, et à la fois trop importants pour être laissés de côté par la société. Les changements dans les environnements complexes n'étant pas entièrement prévisibles, la recherche-action transdisciplinaire permet un apprentissage itératif dans les cycles du projet : cycle de réflexion et d'action, cycle de diagnostic et d'intervention. Cycle après cycle, la solution émerge et aboutit à une augmentation des savoirs spécifiques relatifs à des situations critiques et à de bonnes pratiques situées. Ainsi, la recherche-action transdisciplinaire est un cadre de recherche à considérer dès lors qu'il s'agit de concilier la théorie et la pratique.

Références

AGAR, Michael H. (2010). On the ethnographic part of the mix. A multi-genre tale of the field. *Organizational Research Methods*, 13(2), 286–303.

ANTOS, Gerd (2003). Wie kann sich die Linguistik Öffentlichkeit "schaffen"? Wissenschaftspraktische Perspektiven einer künftigen Linguistik. In Angelika LINKE, Hanspeter ORTNER et Paul R. PORTMANN-TSELIKAS (Eds.), *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis* (pp. 471–488). Tübingen: Niemeyer.

APOSTEL, Leo, BERGER, Gaston, BRIGGS, Asa et MICHAUD, Guy (1972). *Interdisciplinarity problems of teaching and research in universities*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development OECD.

ARBER, Agnes (1964). *The mind and the eye*. Cambridge: Cambridge University Press.

BERGMAN, Manfred Max (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research, *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171–175.

BERGMAN, Manfred Max, EBERLE, Thomas Samuel, FLICK, Uwe, FÖRSTER, Till, HORBER, Eugène, MAEDER, Christoph, et al. (2010). *A statement on the meaning, quality assessment, and teaching of qualitative research methods*. Bern: Swiss Academy for Humanities and Social Sciences.

CAMERON, Deborah, FRAZER, Elizabeth, RAMPTON, Ben et RICHARDSON, Kay (1992). *Researching language. Issues of power and method*. London: Routledge.

CAMERON, Kim S., DUTTON, Jane E. et QUINN, Robert E. (Eds.). (2003). *Positive orga- nizational scholarship. Foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler.

CARTER, Bob et SEALEY, Alison (2000). Language, structure and agency. What can realist social theory offer to sociolinguistics? *Journal of Sociolinguistics*, 4(1), 3–20.

CHARMAZ, Kathy (2008). Grounded theory as an emergent method. In Sharlene N. HESSE-BIBER et Patricia LEAVY (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 155–170). New York: Guilford Press.

DAVIES, Alan (2007). *Introduction to applied linguistics. From practice to theory* (2 ed.), Edinburgh: Edinburgh University Press.

DEFILA, Rico, DI GIULIO, Antonietta et SCHEUERMANN, Michael (2006). *Forschungsverbundmanagement*. Zürich: vdf Hochschulverlag.

DENZIN, Norman K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(419), 419–427.

DEWEY, John (1929). *The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch.

ELZINGA, Aant (2008). Participation. In Holger HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude HIRSCH HADORN, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 345–359). Berlin: Springer.

FUNTOWICZ, Silvio et RAVETZ, Jerome (2008). Values and uncertainties. In Holger HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude Hirsch HADORN, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 361–368). Berlin: Springer.

GAUTHIER, Gilles (2005). A realist point of view on news journalism. *Journalism Studies*, 6(1), 51–60.

GIBBONS, Michael (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE.

HABERMAS, Jürgen (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.

HAMMERSLEY, Martyn (2004). Action research. A contradiction in terms?, *Oxford Review of Education*, 30(2), 165–181.

HARCUP, Tony (2012). Questioning the 'bleeding obvious'. What's the point of researching journalism? *Journalism*, 13(1), 21–37.

HIRSCH HADORN, Gertrude, BIBER-KLEMM, Susette, GROSSENBACHER-MANSUY, Walter, HOFFMANN-RIEM, Holger, Joyce, Dominique, POHL, Christian, et al. (2008). The emergence of transdisciplinarity as a form of research. In Holger HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude HIRSCH Hadorn, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 19–39). Berlin: Springer.

HOLLAENDER, Kirsten, LOIBL, Marie Céline et WILTS, Arnold (2008). Management. In Holger HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude HIRSCH HADORN, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 385–397). Berlin: Springer.

HYMES, Dell (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. London: Taylor and Francis.

JÄGER, Jill (2008). Foreword. In Holger HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude HIRSCH HADORN, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. vii–viii). Berlin: Springer.

JANTSCH, Erich (1972). Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities (pp. 97–121). Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

JONES, Deborah et STUBBE, Maria (2004). Communication and the reflective practitioner. A shared perspective from sociolinguistics and organisational communication. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 185–211.

KEMMIS, Stephen (1988). Action research. In John P. KEEVES (Ed.), *Educational research methodology and measurement. An international handbook* (pp. 42–49). Oxford: Pergamon.

KLEIN, Julie Thompson (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 36(4), 515– 526.

KLEIN, Julie Thompson (2008). Education. In HOLGER HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER- KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude HIRSCH HADORN, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth

ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 399–410). Berlin: Springer.

KROHN, Wolfgang (2008). Learning from case studies. In Holger HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude HIRSCH HADORN, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 369–383). Berlin: Springer.

KÜHL, Stefan (2008). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*.Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

LARSEN-FREEMAN, Diane et CAMERON, Lynne (2008). *Complex systems and applied linguistics* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.

LAU, Raymond W. K. (2004). Critical realism and news production. *Media, Culture and Society*, 26(5), 693–711.

LEWIN, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 26(4), 2–23.

MCNAMARA, Tim (2010). (ALAA conference, after my paper ed.). Brisbane. Nowotny, Helga (1999). Vom Baum der Erkenntnis zum Rhizom. In Helga Nowotny (Ed.), *Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft* (pp. 85–118). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

PERRIN, Daniel (2003). Progression analysis (PA). Investigating writing strategies at the workplace. *Journal of Pragmatics*, 35(6), 907–921.

PERRIN, Daniel (2011a). Language policy, tacit knowledge, and institutional learning. The case of the Swiss national broadcast company. *Current Issues in Language Planning*, 4(2), 331–348.

PERRIN, Daniel (2011b). Speaking the same language. *Public Service Review: European Union*(21), 50–51.

PERRIN, Daniel (2012). *The linguistics of newswriting.* Amsterdam, New York et al.: John Benjamins.

POHL, Christian, KERKHOFF, Lorrae, HIRSCH HADORN, Gertrude et BAMMER, Gabriele (2008). Integration. In Holger HOFFMANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude HIRSCH HADORN, Dominique JOYE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research* (pp. 411–424). Berlin: Springer.

POLANYI, Michael (1966). *The tacit dimension.* Garden City NY: Doubleday.

RAMPTON, Ben (2008). Disciplinary mixing: Types and cases. *Journal of Sociolinguistics,* 12(4), 525–531.

REASON, Peter et BRADBURY, Hilary (2006). Introduction. Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In Peter REASON et Hilary BRAD- BURY (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry et practice* (pp. 2–14). London: Sage.

ROCCI, Andrea, PERRIN, Daniel et BURGER, Marcel (2011). Argumentation in newsmaking process and product (ProDoc Application, accepted). Lugano: University of Lugano.

ROSENFIELD, Patricia L. (1992). The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences. *Social Science and Medicine*, 35(11), 1343–1357.

SAGARIN, Edward (1975). *Deviants and deviance. An introduction to the study of disvalued people.* New York: Praegar.

SAGARIN, Edward (1985). Positive deviance. An oxymoron. *Deviant Behavior*, 6(2), 169–181.

SARANGI, Srikant (2007). Editorial: The anatomy of interpretation: Coming to terms with the analyst's paradox in professional discourse studies. *Text et Talk,* 27(5-6), 567–584.

SCHÖN, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

SCHÖN, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHÜTZ, Alfred et LUCKMANN, Thomas (1973). *The structures of the life-world.* London: Northwestern University Press.

SEALEY, Alison (2007). Linguistic ethnography in realist perspective. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 641–660.

SEALEY, Alison et CARTER, Bob (2004). A*pplied linguistics as social science*. London et al.: Continuum.

SPREITZER, Gretchen M. et SONENSHEIN, Scott (2004). Toward the construct definition of positive deviance. *American Behavioral Scientist,* 47(6), 828–847.

STOKOLS, Daniel (2006). Toward a science of transdisciplinary action research. *American Journal of Community Psychology*, 38(1), 63–77.

TOYNBEE, Jason (2008). Media making and social reality. In David HESMONDHALGH et Jason TOYNBEE (Eds.), *The Media and social theory*. Oxford: Routledge.

WASSERMAN, Jason ADam, Clair, JEFFREY MICHAEL ET Wilson, KENNETH L. (2009). Proble- matics of grounded theory. Innovations for developing an increasingly rigorous qualitative method. *Qualitative Research*, 9(3), 355–381.

WIESMANN, Urs, Biber-Klemm, Susette, Grossenbacher-Mansuy, Walter, Hirsch Hadorn, Gertrude, HOFFMANN-RIEM, Holger, JOYE, Dominique, et al. (2008). Enhancing transdisciplinary research. A synthesis in fifteen propositions. In HOLGER HOFF- MANN-RIEM, Susette BIBER-KLEMM, Walter GROSSENBACHER-MANSUY, Gertrude Hirsch Hadorn, Dominique JOYCE, Christian POHL, Urs WIESMANN et Elisabeth ZEMP (Eds.), *Handbook of transdisciplinary research (*pp. 433–441). Berlin: Springer.

WILSON, Kenneth L. et Lowndes, Florin (2004). Heart-thinking. An archetypal episte- mology for the humanities and the sciences. *International Journal of the Humanities,* 1(1), 221–231.

WILSON, Tom D. (2002). The nonsense of ”knowledge management”. *Information Research, 8*(1).

WRIGHT, Kate (2011). Reality without scare quotes. Developing the case for critical real- ism in journalism research. *Journalism Studies*, 12(2), 156–171.

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp. 43-65

ANALYSE CRITIQUE DU DISCOURS DANS/SUR DES CONTEXTES APPLIQUÉS[1]

Crispin THURLOW
Université de Berne
crispin.thurlow@unibe.ch

Résumé

Quel est l'engagement de l'analyse critique du discours avec le monde professionnel ? Aujourd'hui plus que jamais, cette question est cruciale : le langage est au cœur de nombreux métiers non seulement comme compétence professionnelle mais également comme produit effectif du travail. La présente contribution traite de deux dimensions souvent oubliées dans les recherches sur le langage au travail : d'une part, l'analyse du domaine de « l'artisanat du langage » (comprenant, par exemple, les métiers de rédacteur publicitaire ou de coach linguistique) ; d'autre part, l'apport des travailleurs langagiers comme sources d'expertise valides sur le langage. Elle soulève en outre les limites et les possibilités de l'intégration de telles dimensions pour l'analyse critique du discours et son inscription dans la société.

Mots-clés : Analyse critique du discours, pratiques professionnelles, recherche appliquée, travailleurs langagiers, artisans du langage

> Les analystes critiques du discours devraient, de notre point de vue, aspirer à fonctionner comme des « intellectuels organiques » dans une série de luttes sociales […], mais ils devraient en même temps être conscients que leur travail court constamment le risque d'appropriations étatiques et capitalistes.
>
> (Fairclough et Wodak, 2010, p. 110)

1. Introduction

Pour un champ qui a pris son élan et assis sa réputation en critiquant les pratiques professionnelles (les pratiques d'information médiatique par van Dijk, 1993, par exemple), les idéologies d'entreprise (le managérialisme par Fairclough, 1993) et le sexisme institutionnel (à l'exemple du leadership féminin dans les écoles par Wodak, 1996), l'analyse critique du discours est curieusement déficiente quand il s'agit de considérer l'ampleur et la profondeur de son

[1] Paru en anglais dans: THURLOW, Crispin (2018), Critical discourse studies in/of applied contexts. In Flowerdew, John et John Richardson (dir.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 328-341), Londres :Routledge. Traduction réalisée avec l'aimable autorisation de l'éditeur et de l'auteur.

engagement avec les environnements professionnels. Ceci est d'autant plus surprenant étant donné son engagement central pour une recherche orientée vers l'action, c'est-à-dire *appliquée*. Le monde du travail est assurément un site d'interventions fructueuses, notamment parce que c'est le site où prennent place tant de luttes sociales touchant le quotidien des individus. En outre, le langage est de nos jours au cœur de nombre de professions, et l'on trouve de plus en plus de personnes exerçant un métier où le langage n'est pas seulement une compétence essentielle pour avoir du travail mais également le produit même de ce travail. C'est un monde où le langage est partout au travail, continuellement. C'est un monde dans lequel le langage est un objet destiné à être manipulé et confectionné, un objet voué à être acheté et vendu.

Il est évident qu'il y a des analystes critiques du discours qui traitent des environnements professionnels et qui consacrent toute leur attention à l'analyse du discours dans le monde du travail (*workplace discourse*). Dans la lignée de Luke (2002), une analyse rapide des anciens numéros d'un journal comme *Discours & Society* confirme l'existence de tels courants de recherche. Mais on y décèle deux oublis frappants. Premièrement, des pans entiers de domaines d'activité, notamment le travail langagier explicite (ou *artisanat langagier*), restent largement négligés, l'attention des chercheurs étant cristallisée autour d'un nombre réduit d'environnements : l'éducation, les médias, la médecine et le droit. Deuxièmement, la littérature sur les discours professionnels traite invariablement les travailleurs et le monde du travail comme des objets de recherche plutôt que comme des sources réflexives d'expertise ou des sources de savoir linguistique valide, desquelles les chercheurs en sciences du langage pourraient eux-mêmes apprendre. A quelques exceptions près (voir ci-dessous), le langage du monde du travail a été, en réalité, détaché des travailleurs et, sciemment et habilement, re-présenté en leur nom par les analystes du discours. Tout ceci semble contraire à l'ethos de la collaboration et de l'engagement social de l'analyse critique du discours. Effectivement, tout ceci paraît entrer en contradiction avec l'esprit de la figure gramscienne des « intellectuels organiques » invoquée par les chercheurs fondateurs que sont Norman Fairclough et Ruth Wodak (ci-dessus) ; en d'autres termes, des chercheurs engagés, intellectuels sectaires, souhaitant se « salir » les mains en travaillant avec « les gens ».

Sans aucun doute, les engagements de la recherche avec le monde du travail sont intellectuellement et idéologiquement risqués ; et peut-être même plus que

ce qu'il en est habituellement, compte tenu de la proximité du marché, c'est-à-dire du capitalisme. De plus, il y a travailleurs et travailleurs : certains bénéficient d'une position privilégiée, tirant profit du capital ; d'autres, positionnés à l'autre bout de la chaîne, sont manifestement défavorisés. La situation est rendue d'autant plus périlleuse que les chercheurs sont pressés de se soumettre à des « financements publics » et des « engagements en faveur de la communauté » qui soient commodes, en termes de visibilité et de mesurabilité, aux impératifs néolibéraux (voir Thurlow, 2015). Ainsi que Fairclough et Wodak le remarquent ci-dessus, nos interventions en tant que chercheurs dans la vie quotidienne des « vrais » gens – aussi sincères et honorables que soient nos intentions – sont facilement récupérées par des systèmes répressifs (ou, du moins, problématiques) que nous souhaitons critiquer et changer. Ceci s'explique peut-être en partie par le fait que les analystes critiques du discours ont un « penchant […] pour le scepticisme radical envers les systèmes et les structures » (Luke, 2002, p. 98). Néanmoins, si l'analyse critique du discours veut remplir la mission qu'elle s'est donnée, nous sommes assurément contraints de prendre ces risques et de nous connecter plus directement, de manière plus collaborative et productive avec le monde du travail. Nous sommes forcés d'étendre la portée de notre recherche analytique/appliquée et de prendre en compte plus directement les perspectives des travailleurs, nombre d'entre eux étant des experts du langage à part entière.

La présente contribution est pensée comme une intervention critique-et-pratique. Elle est organisée en trois parties : la première partie résume les principes appliqués de l'analyse critique du discours et ses points communs avec la linguistique appliquée ; la seconde partie réexamine les occasions manquées en analyse critique du discours et littérature apparentée portant sur le discours du monde du travail, professionnel, institutionnel et organisationnel ; la troisième partie de la contribution présente quelques directions (et périlleuses opportunités) pour la recherche sur le monde du travail. Je ne propose pas une revue détaillée de la littérature, j'appelle les analystes critiques du discours (et tous les chercheurs en sciences du langage appliquées) à revivifier leurs principes fondamentaux dans la forme d'engagements réellement collaboratifs avec le monde du travail et, plus spécifiquement, le travail des travailleurs langagiers contemporains. Et, pour être clair, ces engagements ne devraient pas être pris dans un souci « d'impact », faisant de nous des instruments d'agendas corporatistes, mais plutôt être pris dans un souci d'intégrité et, peut-être, de réciprocité intellectuelle.

2. Les principes appliqués de l'analyse critique du discours (et l'ethos critique de la linguistique appliquée)

La théorie sociale qui sous-tend l'analyse critique du discours est saturée de termes visant à définir la nature des changements à grande échelle qui sont survenus dans les systèmes économiques des pays post-industriels au cours des cinquante dernières années : « post-fordisme », « société de l'information », « économie de la connaissance », « modernité liquide », « néolibéralisme » et « société en réseaux » en sont des exemples bien connus. De manière générale, tous ces termes sont liés à l'idée que certaines économies auparavant basées sur la production de biens ont été transformées en économies qui sont aujourd'hui centrées sur la prestation de services et la marchandisation du savoir. (Pour être clair : le mode de fabrication et de travail industriel dont dépend le capitalisme n'a pas été simplement remplacé, il a plutôt été déplacé ou délocalisé ; voir Soja, 1989 ; aussi Harvey, 2006). Ces changements économiques de grande portée ont tout à la fois émergé de manière conjointe à une réorganisation de la vie culturelle et sociale et ont inévitablement conduit à sa transformation. Spécifiquement, et de façon notable, une grande partie de cette situation s'est centrée autour de la montée en puissance de la communication en tant que site de, et ressource pour, l'échange économique, ce qui a parfois été qualifié de sémiotisation de la vie contemporaine (par exemple : Lash et Urry, 1994 ; Baudrillard, 1994) ou de ce que Fairclough (1999) caractérise comme médiation textuelle de la réalité sociale.

C'est dans ce contexte que l'on trouve de plus en plus de travailleurs ayant – ou étant forcés d'avoir – recours au langage dans le cadre de ce que Iedema et Scheeres (2003, p. 318) appellent la « nouvelle textualisation du travail » :

> […] il est attendu que les travailleurs parlent et écrivent dans des genres qui ne sont pas communément ou directement associés à leur travail immédiat. Ces tâches langagières sont nouvelles et inhabituelles, parce qu'elles n'accompagnent pas ce qui se passe durant le travail, ni ne se produisent seulement avec les personnes avec lesquelles les travailleurs collaborent […] Elles sont plutôt au sujet et en plus du travail, avec des personnes avec lesquelles les travailleurs n'ont pas nécessairement et directement de contact de travail.

En effet, un certain nombre d'analystes critiques du discours, tels Norman Fairclough (1989), Deborah Cameron (2000a, 2000b, 2010) et Monika Heller (2003, 2010, 2011), sont bien connus pour avoir étudié les façons dont le langage a été mis au centre de et affecté par la marchandisation post-industrielle du savoir

et de la communication. Pour beaucoup, comme Heller ou Cameron, l'exemple iconique de ces nouvelles formes de travail – la figure emblématique, si l'on veut – est celui des travailleurs dans les centres d'appel. Dans ce cas, on trouve une industrie, une main d'œuvre tout entière, de locuteurs délocalisés, « désincarnés » (i.e. à l'autre bout du téléphone), des travailleurs entièrement dépendants de la parole comme moyen de gagner leur vie. Au cœur de la recherche de Monica Heller, en adéquation avec Iedema et Scheeres (2003), se trouve l'intérêt de comprendre comment tant de contextes différents sont devenus dépendants du langage à la fois comme *processus* ou véhicule et comme *produit* ou résultat du travail, ce que Heller surnomme la « wordforce ». C'est un monde où les ouvriers de même que les médecins ne font plus simplement leur travail – produire des choses ou réparer des gens – mais doivent aussi être capables de rendre compte réflexivement de leur travail. En d'autres termes, ils doivent être capables de rédiger des textes à propos de leur travail et d'en parler, et, pour l'essentiel, de le mettre en mots. C'est aussi, et cela doit être dit, un monde dans lequel une série de travailleurs sous-payés sont en outre exploités (typiquement non rémunérés) pour leurs compétences linguistiques/plurilingues (voir Duchêne et Heller, 2012 ; Roberts, 2010). C'est en rapport à ce contexte que l'on pourrait raisonnablement s'attendre à trouver les engagements centraux de l'analyse critique du discours en contextes appliqués.

Un idéal au fondement de l'analyse critique du discours est, bien sûr, le désir d'améliorer la vie des gens et de contribuer au changement social en alimentant de nos critiques et de nos connaissances les sites que nous investiguons. A la suite des écrits de Teun van Dijk et Ruth Wodak (van Dijk, 2009 ; Reisigl et Wodak, 2009), Lin (2014, p. 214) résume les principaux engagements de l'analyse critique du discours. En haut de la liste se trouve la nécessité d'« une recherche engagée socialement » qui contribue « au fait de comprendre et de s'attaquer aux problèmes sociaux », une recherche qui est « orientée par des problèmes » et qui offre « des implications et des applications pratiques ». Parlant en leur seul nom, et écrivant spécifiquement à l'intention de linguistes travaillant en recherche appliquée, Fairclough et Wodak (2010, p. 101 et p. 109) commencent leur propre liste des principes fondamentaux en analyse critique du discours en soulignant la nécessité d'« s'occuper des problèmes sociaux » et la termine en exprimant le besoin d'une recherche « engagée socialement » qui traite l'analyse du discours comme un mode d'« action sociale ». A maints égards, l'analyse critique du discours est un projet qui promeut une conscience linguistique critique

(Fairclough, 1999, par exemple), attirant l'attention sur le rôle du langage et le pouvoir qu'il a de modeler la façon dont les individus conduisent leurs affaires quotidiennes et institutionnelles. Et l'idée est toujours de faire prendre conscience de la façon dont les textes et la parole agissent dans la vie des individus dans le cadre ce que l'on nomme la sphère publique[2].

Bien que le monde du travail ne soit pas mis en évidence ou spécifiquement nommé, nous voyons dans l'analyse critique du discours une préoccupation sous-jacente/implicite à propos de la vie quotidienne du langage et des lieux de pouvoir dans lesquels les mécanismes de représentation sont contrôlés et exercés. Un domaine académique allié qui professe un engagement plus direct avec les environnements professionnels est la linguistique appliquée. De bien des façons, les frontières entre analyse critique du discours et linguistique appliquée sont brouillées, puisque les chercheurs travaillant sur des sujets tels l'acquisition et l'enseignement des langues sont devenus de plus en plus intéressés par des questions de pouvoir, d'inégalité et de discrimination, plus spécifiquement dans les contextes des critiques coloniales et postcoloniales de la pédagogie de la langue anglaise et plus généralement des politiques linguistiques touchant l'acquisition et l'enseignement des langues (par exemple : Canagarajah, 1993, 1999 ; Pennycook, 1990, 2001). Il ne fait aucun doute que les chercheurs en linguistique appliquée ont cherché à collaborer avec les approches en analyse critique du discours, particulièrement du fait que les chercheurs en linguistique appliquée ont eux-mêmes eu recours plus généralement à des perspectives critiques. Dans sa revue quelque peu idiosyncratique de la littérature en analyse critique du discours et en linguistique appliquée, Lin met en évidence trois espaces dans lesquels elle voit l'analyse critique du discours être déployée en linguistique appliquée : les études sur les manuels et les cursus scolaires ; le leadership dans les écoles et les identités des étudiants ; et les discours publics-médiatiques. Entre-temps, dans leur revue de la littérature en analyse critique du discours et linguistique appliquée, Mahboob et Paltridge (2013) examinent comment les approches critiques ont été particulièrement utilisées dans l'étude

[2] Ainsi que je l'ai discuté ailleurs (Thurlow, 2015), ce qu'on nomme l'engagement public ou communautaire commence de facto avec nos étudiants et les publics déjà présents dans nos salles de classe, qui n'en sont pas moins des sites importants et influents pour une prise de conscience linguistique. Nos étudiants, inévitablement, se lancent dans d'autres espaces appliqués de travail et, espérons-le, avec les critiques/connaissances apprises au cours de leurs études. Ce n'est pas une défense hypocrite de notre « impact » en tant qu'académique mais un aspect essentiel de notre mission éducative et, pour nombre d'entre nous, notre mission citoyenne.

des politiques linguistiques, de l'acquisition et l'enseignement des langues ainsi que des tests de langues. Dans ces deux revues de la littérature, on voit à quel point la linguistique appliquée est couplée à l'étude d'environnements professionnels particuliers : principalement les environnements éducatifs. Cela m'amène à la deuxième partie de la contribution.

3. Les limites de l'analyse critique du discours (et de la linguistique appliquée), occasions manquées ?

Il est certain que la littérature scientifique est saturée de recherches sur le langage dans les environnements professionnels, et il y a des centaines d'études qui examinent nombre de contextes institutionnels et professionnels. Avec étonnamment peu d'exceptions pourtant, les analystes du discours (critiques ou non), les chercheurs en linguistique appliquées, de même que les chercheurs en sciences du langage en général, tendent à travailler sur les mêmes domaines. On trouve des exemples de cet état de fait dans les anthologies et autres manuels de ces champs associés : à l'instar des chapitres rangés sous les rubriques « Institutional Settings » (Gee et Handford, 2011), « Political, Social, and Institutional Domains » (Schiffrin et al. , 2001), « Interaction » ou « Application » (Wodak et al., 2011) mais aussi sous « Applied Linguistics » (Aronoff et Rees-Miller, 2001), « Applied Sociolinguistics » (Mesthrie, 2011) ou encore « Applied Linguistics in Action » (Simpson, 2013). Il y a des chercheurs à l'esprit critique dans le cadre de la sociolinguistique et des études du discours qui sont intéressés par les « ordres inférieurs » de la vie au travail, les centres d'appel, par exemple, et d'autres types de services (*service work*[3]) mal payés et fortement réglementés. De manière générale, pourtant, les chercheurs en sciences du langage semblent être sous le charme des professions « supérieures ». Peut-être comme produit de nos propres sensibilités bourgeoises, priorités et réseaux, nous nous retrouvons donc à en savoir beaucoup à propos de la médecine (communication de santé), du droit (linguistique forensique), du journalisme (discours médiatique) et, bien sûr, de l'éducation (qui reste la préoccupation principale en linguistique appliquée). Une des critiques les plus généralement mentionnées à propos de l'analyse

[3] Ainsi qu'utilisé en analyse du discours, le terme « service » (service work) semble très chargé. Pourquoi, peut-on se demander, le fait de vendre un hamburger ou un forfait de vacances est-il plus manifestement une prestation de service que, disons, la vente de la santé, de la justice ou du savoir qui est l'affaire du personnel médical, des juristes et des enseignants ?

critique du discours est qu'elle tend à renforcer la croyance que le pouvoir est précisément ou particulièrement situé dans les sphères élitaires de la société (Breeze, 2011) ; en effet, une rapide analyse de *Discours & Society* montre assurément une prépondérance des études des environnements médicaux (en haut de la liste), légaux, médiatiques et d'entreprises. Avec presque aucune exception.

L'analyse critique du discours n'est assurément pas seule à témoigner de ce point de vue limité. A cet égard, nous pourrions citer le manuel *Mapping Applied Linguistics : A Guide for Students and Practitioners* publié en 2011 par Christopher Hall et ses collègues, lequel est promu par un célèbre analyste du discours (James Gee) comme une « contribution majeure à la véritable définition et fondation du champ » et par une chercheure bien connue en linguistique appliquée (Angel Lin) comme « une introduction exhaustive du champ ». Sous la section nommée « Language and expert uses » qui suit, elle-même, une section consacrée à l'acquisition et l'enseignement des langues (« Language, Learning and Education »), on trouve des chapitres consacrés à la traduction, à la lexicographie, à la linguistique forensique et aux pathologies du langage[4]. Le champ de la linguistique appliquée continue, en grande partie, à être dominé par une attention consacrée à l'éducation. Mis à part un numéro spécial en 2004 consacré à la linguistique forensique et un numéro spécial en 2003 dédié au discours médical (voir ci-dessous), cela fait longtemps que le journal *Applied Linguistics* ne s'est pas engagé de façon substantielle dans des environnements professionnels allant au-delà de l'acquisition des langues et de la pédagogie des langues secondes. (Avec seulement deux ou trois articles isolés dans la dernière décennie.) Le volume réalisé par Flowerdew et Wei (2013), plus récent, étend la portée de la linguistique appliquée : avec quatre chapitres consacrés aux contextes éducatifs ainsi qu'à l'acquisition des langues, quatre autres au discours médiatique et un au discours forensique/juridique, on y trouve aussi des contributions sur des textes et contextes liés aux domaines de la santé, de l'entreprises, de la publicité et du politiques. Bien que le champ se déplace parfois vers des terrains plus variés, le cœur de la linguistique appliquée continue à être l'éducation.

[4] Le volume « exhaustif » et « définitif » de Hall et al. (2011) ne comprend qu'une seule page sur l'analyse critique du discours, mentionnée comme l'un des trois exemples des « approches sociales de l'analyse du discours » ; l'impact de l'analyse critique du discours sur la linguistique appliquée n'est peut-être pas si grand après tout.

Au-delà de la gamme étroite d'activités professionnelles qui occupent typiquement les analystes du discours, il y a des lieux de travail qui restent complètement inexplorés. En particulier, il y a tant d'autres mondes de l'expertise linguistique contemporaine au-delà de la « cible facile », iconique, qu'est le monde des centres d'appel : il existe des lieux, ou des domaines, dans lesquels les principaux moyens de subsistance des individus dépendent – de manières explicite, directe et matérielle – de la capacité de concevoir (confectionner), aiguiser (affiner), manipuler, designer (styliser) et exprimer des mots. On pourrait appeler ces gens « ingénieurs linguistiques », bien que je préfère l'expression anglaise quelque peu démodée de « wordsmiths », que l'on traduira par « artisans du langage ». Mises à part quelques notables exceptions (par exemple : Kuiper, 1996, qui étudie les commentateurs sportifs et les commissaires-priseurs), il semble qu'il n'y ait que très peu de recherches qui portent sur les domaines de l'*artisanat langagier*. Certains des métiers de l'*artisanat langagier* sont pourtant évidents, qu'il s'agisse des activités des professeurs de dialecte (employés, par exemple, au cinéma pour former les acteurs à une façon de parler), des artistes assurant les voix-off, des rédacteurs de discours et des militants, des rédacteurs techniques et des relecteurs-correcteurs, des responsables de relations publiques (Sleurs et Jacobs, 2005) et des rédacteurs publicitaires, pour n'en nommer que quelques-uns. L'absence de recherche sur l'artisanat langagier est, je pense, une occasion manquée qui devrait être corrigée.

Les limites du travail langagier ne sont, bien entendu, pas toujours faciles à fixer. A quel point, par exemple, peut-on considérer le travail du typographe comme celui d'un « concepteur » plutôt que celui d'un « écrivain » ? Les tâches et compétences spécifiquement langagières des enseignants, des physiciens et des gestionnaires sont indéniables, également. Comme Jaworski (2014) le montre bien dans ses travaux sur la sociolinguistique de l'art, il est des domaines dans lesquels le travail apparemment non linguistique puise dans le langage. En outre, comme je le notais au début de la contribution, dans le cadre du capitalisme post-industriel, on trouve un nombre croissant et varié de travailleurs forcés au travail linguistique. Il serait, bien sûr, incorrect de suggérer que le travail linguistique est un phénomène clairement contemporain ou moderne. Au travers de l'histoire, on trouve des formes culturelles et des rôles professionnels marqués par une attention ou une dépendance à l'artisanat langagier : les oracles, les scribes, les crieurs publics, les muezzins et les conteurs en sont tous de parlantes illustrations. De la même manière, il existe une longue tradition de travailleurs langagiers, tels que

les acteurs, les prêtres, les enseignants, les politiciens et les poètes, qui tous continuent aujourd'hui d'exister. Sur ce point, il pourrait s'avérer qu'une autre limitation des approches appliquées à des environnements professionnels en analyse critique du discours se trouve dans le fait qu'elles sont rarement ancrées historiquement ; notre ancrage résulte de et tend à se concentrer sur la politique culturelle des sociétés contemporaines post-industrielles.

La plupart de chercheurs reconnus dans le domaine de l'analyse du discours dans le monde du travail, tels Koester (2006, 2010) et Holmes (2006 ; également Holmes et Stubbe, 2003) par exemple, tendent à suivre les conventions établies par Drew et Heritage (1992 ; voir aussi Connor et Upton, 2004, sur les approches d'analyse de corpus). Comme tant d'études sur le discours en environnement professionnel, les travaux de Koester et Holmes reposent sur les analyses d'échantillons isolés (ce qui ne veut pas dire non valides ou non représentatifs) d'usages quotidiens du langage institutionnel/professionnel et d'interactions sociales. Aussi richement contextualisées et soigneusement détaillées que soient leurs études, le langage y est invariablement abstrait et recontextualisé comme un « texte » (ou encore plus justement : une transcription) servant à l'analyse et à la discussion. Ainsi que l'on pouvait s'y attendre, le langage est soustrait aux travailleurs. Il leur est retiré et est représenté (sciemment et habilement) en leur nom par les chercheurs. Il y a assurément très peu de travaux dans le cadre des études sur le discours qui privilégient les perspectives des travailleurs eux-mêmes. Par exemple, dans toutes leurs recherches sur (*sic*) la traduction et les pratiques d'enseignement des langues, les chercheurs en linguistique appliquée tendent à ne pas considérer – quoi qu'il en soit, non explicitement ou non directement – les traducteurs et les enseignants de langue comme praticiens et comme personnes. S'adressant en particulier aux chercheurs en linguistique appliquée, Sarangi (2005) résume de son point de vue les limitations des études sur les discours professionnels des trente dernières années : pour l'essentiel, il constate que les lieux de travail et les travailleurs sont largement traités comme des objets d'analyse détachés de leur contexte plutôt que comme sites d'engagement ou de collaboration approfondis.

Sur la question de la collaboration, il semble des plus surprenants que ni les chercheurs en linguistique appliquée, ni les analystes critiques du discours ne fassent davantage montre d'implication directe. Rees-Miller (2001, pp. 639-650)

explique les choses d'une façon qui résonne certainement également en analyse critique du discours :

> […] bien des travaux en linguistique appliquée n'ont pas atteint le stade à partir duquel des solutions spécifiques aux problèmes peuvent être suggérées dans un environnement particulier. […] Cela donne à penser à une voie à sens unique dans laquelle la théorie est le point de départ, et dans laquelle le chercheur en linguistique appliquée dirige la circulation, de la théorie à la pratique.

Ce n'est que de manière trop peu fréquente, dit Rees-Miller, que les linguistes (d'orientation appliquée ou autres) prennent la peine de voir si ou comment la théorie arrive à la destination désirée. C'est ce qui rend le numéro de *Applied Linguistics* dirigé par Sarangi et Candlin en 2003 exceptionnel et, il convient de le dire, exemplaire. Avec des articles réalisés par des praticiens, nous avons dans ce cas une discussion explicite des possibilités et des écueils liés aux collaborations entre académiques et non-académiques (dans ce cas, des médecins et des professionnels des soins). Il n'est pas vraiment surprenant que ce soit des anthropologues et des chercheurs orientés vers les méthodes ethnographiques qui d'habitude s'approchent le plus d'un engagement direct, concret, entre l'académie et d'autres types d'environnements professionnels (par exemple, les articles dans Cefkin, 2009). C'est encore davantage le cas des chercheurs-praticiens, tels les « design anthropologists » (voir Wasson, 2009), qui travaillent dans des entreprises plutôt que dans des universités et utilisent des méthodes ethnographiques pour mener des recherches organisationnelles et des études consommateurs. Pour l'essentiel, il n'existe quasiment rien ressemblant à la collaboration explicite ou à la sorte de « participation épaisse » que Sarangi évoque en 2005. Dans mon examen rapide des articles publiés depuis la fondation du journal *Discours & Society* en 1990, l'étude par Wagner et Wodak sur les compte rendu biographiques des femmes à propos de leur travail est un projet unique en son genre en ce qu'il privilégie explicitement la perspective des travailleuses elles-mêmes.

Dans deux publications sur les pratiques discursives (et leurs ramifications idéologiques) du travail en centre d'appel (ce qu'elle appelle des « usines communicatives »), Cameron (2000a, 2008) montre quelles sont les connaissances que l'on peut gagner en orientant l'analyse critique du discours vers les environnements professionnels et le travail langagier en particulier. Le premier article est une remarquable analyse de la façon dont le langage est standardisé et dont son usage par les travailleurs est régimenté, tout ceci montrant

les manières problématiques et plus particulièrement genrées par lesquelles le langage est aujourd'hui réifié comme un ensemble de compétences et transformé en marchandise au profit d'un marché globalisé (voir également Cameron, 2000a, pour une discussion plus approfondie et pluri-située de ces processus). C'est pourtant vers le second article que je m'oriente ici. Bien que toujours préoccupée par l'expérience langagière et idéologique associée à l'exercice d'une parole « descendante » (*top down*), Cameron oriente son attention vers ce que font les travailleurs en centre d'appel pour gérer, négocier et parfois résister aux pratiques réglementaires – standardisantes – véhiculées par les manuels de service, les programmes de formation, etc. Autrement dit, et même si son article est intitulé « Talk from the Top Down », Cameron nous invite à penser ici à l'exercice d'une parole ascendante (*bottom up*), en observant comment la gestion locale et située de la parole est structurée par les discours institutionnels dont elle fait partie. Son objectif principal dans ce second article est de montrer comment les approches micro-analytiques de la parole institutionnelle (par exemple, par les tenants de l'analyse conversationnelle) présente fondamentalement le défaut de ne pas prendre en compte les façons dont le discours sur le lieu de travail est structuré par des systèmes normatifs de régulation et de surveillance. Ceci étant dit, elle poursuit en reconnaissant et en concluant : « Clairement, [les travailleurs] ne sont pas juste des 'idiots culturels' [*cultural dopes*] qui suivent mécaniquement les règles qui leur sont transmises » (Cameron, 2008, p. 152). Et c'est ça, le problème.

Bien que je sois motivé par les possibilités inhérentes à la combinaison d'une analyse *ascendante/descendante* (*bottom-up/top-down*) telle que présentée par Cameron, je trouve qu'il y manque encore un aspect essentiel : des preuves que les locuteurs eux-mêmes parlent de leur parole institutionnalisée. Nous avons montré, avec quelque élégance et de manière convaincante, que les travailleurs manient le langage. Nous n'avons néanmoins pas de preuves manifestes des façons dont ces derniers font sens de ces moments par eux-mêmes. En sont-ils, par exemple, conscients ? Quels sont leurs sentiments relativement à la tension entre dynamiques ascendante et descendante ? Quelles sont leurs propres priorités ou préoccupations quand il s'agit de travailler avec le langage ? Ce sont de telles questions qui m'amènent à la troisième partie de ma contribution.

4. Nouvelles (ou pas si nouvelles) directions pour l'analyse critique du discours, périlleuses opportunités ?

> Pour pouvoir opérer un changement, la critique institutionnalisée a besoin d'invoquer des discours reconnus dans le cadre des pratiques sociales qu'elle critique […] Pour que [des interventions critiques] soient efficaces, il faut trouver des valeurs qui soient reconnues par le critique et le critiqué.
>
> (Van Leeuwen, 2014)

En somme, une brève revue de la littérature sur les environnements professionnels dans le cadre de l'analyse critique du discours et des champs apparentés révèle un fort intérêt pour les domaines institutionnels/professionnels, bien qu'avec une ampleur et une profondeur d'engagement en quelque sorte limitées. C'est avec ces limitations à l'esprit que la dernière partie de cette contribution se tourne vers de (pas si) nouvelles directions pour l'analyse critique du discours, lesquelles sont inévitablement semées d'embuches méthodologiques et épistémologiques.

Outre son objectif central de critique sociale, l'analyse critique du discours se consacre également de manière importante à dévoiler les lacunes dans l'orthodoxie académique et à en révéler l'idéologie et l'hégémonie (Billig, 2003, p. 40). Si, néanmoins, nous voulons aller au-delà de ce que Billig (2003) voit comme une simple « rhétorique de la critique » – un exercice intéressé de marketing académique (i.e. « analyse critique du discours ») – le champ a besoin de rester « ouvert à de nouvelles formes d'écriture et de prendre garde à ses propres orthodoxies linguistiques » (Billig, 2003, p. 44). Et c'est sur le dernier point soulevé par Billig que je souhaite m'arrêter ici : la question de nos orthodoxies linguistiques. En plus d'élargir l'éventail des recherches sur les environnements professionnels en analyse critique du discours, il semble qu'il y ait également le besoin d'approfondir nos recherches. Et cela pourrait/devrait arriver dans les termes que Van Leeuwen identifie remarquablement dans la citation ci-dessus, et qui font écho aux commentaires de Rees-Miller (voir partie 2) à propos de la déconnection ou du manque de réciprocité entre les chercheurs en sciences du langage et les autres travailleurs (langagiers). Et c'est ce que je souhaite illustrer avec une brève étude de cas, qui servira de démonstration.

4.1. Étude de cas : les rédacteurs publicitaires

Travaillant main dans la main avec des responsables marketing et des directeurs artistiques, les rédacteurs publicitaires font partie des personnes clés, s'agissant des mots, et sont au cœur de n'importe quelle campagne publicitaire. Ce qui en partie me conduit à la publicité est que, comme bien d'autres analystes critiques du discours, mon travail implique souvent de représenter, d'interpréter et de critiquer les produits réalisés par ces autres travailleurs langagiers. Raisonnablement ou non, on m'a demandé (et je me suis demandé) à plus d'une occasion à la suite d'analyses incisives et critiques : « et alors, comment savez-vous que les publicitaires ne le savaient pas déjà ? ». Même si je commence à admettre que la réponse à cette question n'est peut-être pas absolument nécessaire à mon travail, elle pourrait néanmoins l'améliorer.

Figures 1-3. Le travail linguistique des rédacteurs publicitaires.

Il est évident que les publicitaires et les rédacteurs publicitaires connaissent leur langue ; ils font également le langage et joue avec de manière habile. Et pas seulement à certains moments, comme dans les deux premiers exemples (fig. 1 et 2) produits dans un contexte germanophone, où il s'agit de publicités pour des écoles de langues. Mais aussi quand, souvent, ils s'emparent explicitement des enjeux politiques associés aux langues et au langage et jouent avec ceux-ci. C'est le cas de la figure 3 dans laquelle les publicitaires d'une chaîne de restaurants sud-africains spécialisés dans le poulet rôti se sont saisis d'un débat idéologique et linguistique en vue, apparu après qu'un membre du parlement a dit « fuck you »

au vice-président de la chambre des députés. Ce sont de tels moments qui ont probablement poussé Cook (2008, n.p.) à la déclaration suivante : « La publicité est l'un des usages du langage les plus visibles, puissants et omniprésents […] L'usage créatif du langage par la publicité en fait un site particulièrement riche pour l'analyse linguistique et discursive ». En effet, Cook a lui-même été extrêmement influent en conduisant la recherche en linguistique et en analyse du discours vers la publicité. Son ouvrage de 2008, quatre tomes consacrés au langage et à la publicité, est un tour de force. Au risque de paraître discourtois, pourtant, il est frappant de voir le peu de place qu'il fait à la voix des initiés (*insiders*), si ce n'est une piètre tentative dans une section du tome 4 relativement courte et cadrée plutôt négativement. Dans le cadre de l'analyse critique du discours, un rare, peut-être l'unique, exemple de chercheur portant attention à la voix et aux perspectives des publicitaires est celle de Kelly-Holmes (1998), lorsqu'elle analyse des rapports, interviews et discours réalisés par des professionnels du marketing en Europe de l'Est.

Il est vrai que dans nombre d'analyses du discours des environnements professionnels, nous finissons par en savoir beaucoup à propos de ce que les linguistes et analystes du discours pensent de la publicité, mais nous ne savons presque rien à propos de ce que les publicitaires eux-mêmes pensent du langage. Par exemple : comment les rédacteurs publicitaires en arrivent à pratiquer leur métier langagier ; où et comment développent-ils leurs compétences et affinent-ils la maitrise de leur art ; comment réfléchissent-ils et théorisent-ils la nature de leur travail langagier. (Nous ne sommes pas les seuls à théoriser !) Au cours d'une présentation (voir la citation en tête de section), Van Leeuwen faisait également remarquer que les pratiques institutionnelles sont souvent apprises par osmose et que, de ce fait, ces pratiques ne sont pas toujours faciles à identifier ou à évoquer, même pour les initiés (*insiders*). Bien entendu, de nos jours, les pratiques accomplies sur le lieu de travail sont de plus en plus enseignées (et régulées) au travers des protocoles explicitement programmés (voir également Cameron, 2000). A cet égard, S. Candlin (2003) revient sur ce qu'elle considère être les défis auxquels font face les analystes du discours cherchant à collaborer avec des non académiques. Comme point de départ, elle plaide pour une attention soutenue des chercheurs aux formations reçues par les professionnels. Une telle attention a été une étape incontournable pour me préparer à comprendre où les rédacteurs publicitaires, en leur qualité d'artisans langagiers emblématiques de l'époque contemporaine, apprennent leur linguistique appliquée, même si ce n'est de cette

façon qu'ils voudraient (ou que nous voudrions) appeler cette dernière. Quels points de contact, m'étais-je demandé, pourrions-nous trouver entre nos façons de penser et de pratiquer le langage et les leurs ? Une première enquête portant sur quelques-uns des principaux manuels de publicité aux États-Unis démontre la déconnection entre leur façon de cadrer les choses et la nôtre. On trouve ci-dessous trois extraits issus de la douzaine de manuels que j'ai consultée.

Extraits 1, 2 et 3 : « Linguistique » pour les rédacteurs publicitaires[5]

> Un rédacteur publicitaire à succès est un responsable marketing malin et un maître de littérature, parfois décrit comme un « poète assassin ». Les rédacteurs publicitaires aiment les mots […] Les rédacteurs publicitaires sont bien payés pour jouer de manière très habile aves les mots. Ils sont des experts des mots, ou plutôt, des étudiants des mots.
>
> […] un titre efficace : en général pas plus de dix mots, devrait contenir un verbe d'action, contenir une idée qui suscite de l'intérêt […] le slogan devrait être court, clair et facile à retenir.
>
> La communication [est] le processus par lequel s'établit une communauté et une unité de pensée entre un émetteur et un récepteur. […] La sémiotique implique l'étude de la nature du sens et s'intéresse à la façon dont notre réalité – mots, gestes, mythes, produits/services, théories – font sens.

Dans le premier ouvrage – le seul, devrais-je ajouter, à porter explicitement attention à la rédaction publicitaire –, le travail du rédacteur publicitaire est présenté sans équivoque comme celui d'un artisan langagier, « maître de littérature » et même « poète assassin ». Non pas, il faut le remarquer, avec un bagage en linguistique *per se* mais, comme il l'est dit aux étudiants, avec un bagage en littérature. Au-delà de cet aspect, pourtant, tout est basé sur le modèle « Émetteur-Message-Récepteur », point de vue transactionnel et très conventionnel sur la communication. De manière générale, le langage est éliminé de la communication. De fait, il n'y a pas la moindre entrée « langage » dans les index des ouvrages que j'ai pu consulter. Avec juste une brève – et quelque peu questionnable – référence à la « sémiotique » (extrait 3), les considérations linguistiques brillent par leur absence. Les références à la grammaire, à la syntaxe et au style sont traduites par une suite de compétences présentées sous la forme de listes à puce dans lesquelles l'étudiant apprend, par exemple, qu'un bon titre

[5] Les trois extraits sont issus des manuels suivants, respectivement : Wells, William, John Burnett et Sandra E. Moriarty (2003). *Advertising : Principles et Practice*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall ; Belch, George E. et Michael A. Belch (1993). *Introduction to Advertising and Promotion*. Homewood, IL : Irwin ; Russell, J. Thomas et W. Ronald Lane (1996). Kleppner's Advertising Procedure [13th ed.]. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

ne doit pas excéder « dix mots » et qu'il doit contenir un « verbe d'action ». Je n'ai trouvé nulle part de discussions sur les métaphores, les jeux de mots et de langage, l'humour, etc., ou sur d'autres questions complexes touchant à la pragmatique et à la sémantique. Il va sans dire que la nature performative constitutive du langage est complètement éclipsée sous sa nature supposément neutre/représentative, et – juste pour être parfaitement clair – les questions de pouvoir et de politique de la représentation sont non-existantes.

Il apparaît clairement que la déconnection entre linguistes et rédacteurs publicitaires est bidirectionnelle : les linguistes n'écoutent pas les rédacteurs publicitaires, qui eux-mêmes ne prêtent pas attention aux linguistes ! Que faire de cela ? Un vaste ensemble de travailleurs langagiers est de toute évidence ignorant de et/ou sans égard pour les travaux académique sur le langage ? N'ont-ils vraiment rien à apprendre de nous, ou nous d'eux ? Le « problème » de notre travail de linguiste – en tant qu'experts auto-proclamés du langage – est que nous n'écoutons pas beaucoup. (Ou nous écoutons seulement très sélectivement). Quand il s'agit du langage en tant que tel, nous préférons en parler aux gens plus que les interroger à son propos. Je pense que c'est en partie le cas parce que nous continuons à esquiver la relation périlleuse entre théorie et pratique, entre savoir académique et savoir du « monde réel », et entre recherche descriptive et recherche appliquée. Néanmoins, Pennycoock (1990, p. 25-26), dans sa célèbre déclaration de soutien à une linguistique appliquée critique, plaide en faveur de la position suivante : « [nous ferions] bien d'être plus humbles dans le monde, d'écouter les nombreux points de vue alternatifs sur le langage et l'apprentissage, plutôt que de prêcher nos points de vue comme les plus récents et les meilleurs ».

Il ne s'agit pas seulement de mieux écouter. Un autre potentiel non réalisé réside dans le refus d'engagements collaboratifs et durables, dans nos pratiques et/ou dans nos écrits. Partout l'on trouve des exemples de chercheurs étant très proches de domaines professionnels, mais pas assez proches encore, ou, peut-être, pour trop peu de temps. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas d'exemples de « pratiques exemplaires » (*best practices*). Janet Holmes et ses collègues ont, par exemple, créé une ressource en ligne destinée au milieu du travail et basée sur leur recherche (http ://worktalk.immigration.govt.nz/)[6], et Jan Blommaert (2005)

[6] Ainsi que Flowerdew (2013) le remarque, Holmes et ses collègues ont parfois négocié les objectifs de leurs projets de recherche avec des participants non-académiques qui sont traités comme des collaborateurs et des consultants (voir Holmes et al., 2011).

écrit franchement sur son statut d' « expert témoin de témoignage » sur les lieux d'immigration. Il y a même de rares exemples de chercheurs en analyse critique du discours qui écrivent de manière plus explicite sur leurs engagements collaboratifs (par exemple, Koller, n.d ; également certains articles du numéro spécial dirigé par Candlin et Sarangi, 2003). Généralement, pourtant, on lit qu'il y a des opportunités d'intervention directes et concrètes, et l'on entend parler de ces « possibilités », mais rarement est fait mention des résultats et des conséquences de ces dernières. Pourquoi n'écrit-on pas plus à propos de ces engagements ? Pourquoi ne créée-t-on pas des espaces avalisés dans lesquels écrire à leur propos ? Les enjeux politiques de ces engagements sont-ils juste trop sensibles pour être partagé sans péril ?

5. Conclusion

Theo van Leeuwen (ci-dessus) nous rappelle que, pour que notre travail soit facteur de changement, à quelque niveau que ce soit, il est nécessaire que celui-ci soit reconnu dans le cadre des sites où nous intervenons. Cela signifie que nos critiques doivent être reconnues par d'autres personnes que nous-mêmes. Aussi embarrassant et périlleux que cela puisse être, nous avons par conséquent besoin de trouver des façons de nous rendre pertinents et utiles. Et cela peut signifier l'abandon de quelques-unes de nos « orthodoxies linguistiques » (Billig, 2003), et une certaine disposition, peut-être, à déloger ou plutôt à sortir le linguiste de sa position d'arbitre du langage par excellence et, par extension, l'analyste critique du discours de sa position d'autorité sur le pouvoir et ses usages (cf. Luke, 2002). Se trouver hors du système, de l'institution ou d'un environnement professionnel donné est idéal pour répondre aux objectifs d'une position critique ; c'est néanmoins uniquement dans le cadre d'un système que l'on est capable d'opérationnaliser le changement. D'un bout à l'autre de la littérature sur le discours dans le monde du travail (que ce soit en analyse critique du discours ou ailleurs), on trouve des preuves de recherches qui, de manière stimulante, sont proches d'interventions directes et de collaboration avec des non-linguistes. Nombre de recherches apparemment orientées vers l'action ou l'application se concluent sur des recommandations à propos des usages potentiels de leurs « résultats » à l'intention « du monde réel » dans lequel ils ont réalisé leur

recherche. Et si les chercheurs entreprennent en effet ces sortes de collaborations et réalisent des contributions concrètes, ils tendent à proscrire ce travail de leurs publications, tant la demande pour du théorique surpasse celle pour du pratique. Ou, du moins, telle est la persistance de notre binarisme théorie-pratique. En guise de conclusion, puisqu'il n'y a pas de conclusions ou de solutions simples, je reviens aux principes qui sous-tendent le champ de l'analyse critique du discours tels qu'ils sont articulés par certains des « grands penseurs » , admirés par nombre d'entre nous (Foucault et Deleuze dans Bouchard, 1977, p. 208) :

> Foucault : Dans ce sens, la théorie n'exprime pas, ni ne traduit, ni ne sert à appliquer la pratique : c'est la pratique. […] c'est une activité conduite aux côtés de ceux qui se battent pour le pouvoir, et non leur illumination à bonne distance […]
>
> Deleuze : Précisément. Une théorie est exactement comme une boite à outil. […] Elle doit être utile. Elle doit fonctionner […] Si personne ne l'utilise, à commencer par le théoricien lui-même (sic) […] alors la théorie est sans valeur, ou le moment est inapproprié.

Remerciements

Le matériel utilisé dans cette contribution a été présenté pour la première fois lors d'une conférence organisé par l'Association Finlandais de Linguistique Appliquée (AFinLA) à Turku, en novembre 2013, et ensuite comme une partie d'un panel invité que j'ai organisé pour la conférence "Sociolinguistics of Globalization" à Hong Kong, en juin 2015. J'exprime ici ma reconnaissance envers les participants à ces événements pour les commentaires et suggestions. Je remercie également mon assistante étudiante, Eva Kuske, pour son aide dans la recherche d'une partie de la littérature scientifique utilisée dans ce travail. Je remercie Nando's, une chaîne de restaurant sud-africaine spécialisée dans le poulet, pour m'avoir permis de reproduire leur publicité. Tous les efforts ont été faits pour obtenir la permission d'utiliser les deux autres publicités.

Références

ARONOFF, M. et REES-MILLER, J. (eds.) (2001). *The Handbook of Linguistics.* Malden, MA : Blackwell.

BAUDRILLARD, J. (1994). *Simulacra and simulation* [English translation]. Ann Arbor : University of Michigan Press.

BILLIG, M. (2003). Critical discourse analysis and the rhetoric of critique. In WEISS, G. et WODAK, R. (eds.). *Critical Discourse Analysis : Theory and Interdisciplinarity.* London : Palgrave Macmillan.

BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse : A Critical Introduction.* Cambridge : Cambridge University Press.

BOUCHARD, D. F. (1977). Intellectuals and power : A conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze. In BOUCHARD, D. F. (ed.). *Language, Counter-Memory, Practice : Selected Essays and Interviews by Michel Foucault.* Ithaca, New York : Cornell University Press.

CAMERON, D. (2000a). *Good to Talk? Living and Working in a Communication Culture*. London : Sage.

CAMERON, D. (2000b). Styling the worker : Gender and the commodification of language in the globalized service economy. *Journal of Sociolinguistics*. 4(3), 323-347.

CAMERON, D. (2008). Talk from the top down. *Language & Communication*. 28, 143-155.

CAMERON, D. (2012). The commodification of language : English as a global commodity. In NEVALAINEN, T. et TRAUGOTT, E. C. (eds.). *The Oxford Handbook of the History of English.* Oxford : Oxford University Press.

CANAGARAJAH, A. S. (1993). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom : Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*. 27, 601-626.

CANAGARAJAH, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.* Oxford : Oxford University Press.

CANDLIN, S. (2003). Issues arising when the professional workplace is the site of applied linguistic research. *Applied Linguistics*. 24(3), 386-394.

CEFKIN, M. (2009). *Ethnography and the Corporate Encounter : Reflections on Research in and of Corporations*. New York : Berghahn Books.

CONNOR, U. et UPTON, T. A. (eds.) (2004). *Discourse in the Professions : Perspectives from Corpus Linguistics.* Amsterdam : Benjamins.

COOK, G. (ed.) (2008). *The Language of Advertising*. London : Routledge.

DREW, P. et HERITAGE, J. (eds.) (1992) *Talk at Work : Interaction in Institutional Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

FAIRCLOUGH, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse : The universities. *Discours & Society*. 4(2), 133-168.

FAIRCLOUGH, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*. 8(2), 71–83.

FAIRCLOUGH, N. et WODAK, R. (2010). Critical discourse analysis in action. In COFFIN, C., O'HALLORAN, K. et Lillis, T. (eds.). *Applied Linguistics Methods : A Reader : Systemic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis and Ethnography.* London : Routledge.

FLOWERDEW, J. (2013). Introduction : Discourse in context. In FLOWERDEW, J. et WEI, L. (eds.). *Discourse in Context : Contemporary Applied Linguistics*. London : Bloomsbury.

FLOWERDEW, J. et WEI, L. (2013). *Discourse in Context : Contemporary Applied Linguistics*. London : Bloomsbury.

GEE, J. P. et HANDFORD, M. (eds.) (2011). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis.* Hoboken : Taylor et Francis.

HALL, C. J., SMITH, P. H. et WICAKSONO, R. (2011). *Mapping Applied Linguistics : A Guide for Students and Practitioners.* London et New York : Routledge.

HARVEY, D. (2006). *Spaces of Global Capitalism : Towards a Theory of Uneven Geographical Development.* London : Verso.

HELLER, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*. 39, 101-114.

HOLMES, J. (2006). *Gendered Talk at Work*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.

HOLMES, J., MARRA, M. et VINE, D. (2011). *Leadership, Discourse and Ethnicity.* Oxford *:* OUP.

HOLMES, J. et STUBBE, M. (2003). *Power and Politeness in the Workplace*. Harlow, UK : Pearson Education.

JAWORSKI, A. (2014). Metrolingual art : Multilingualism and heteroglossia. *International Journal of Bilingualism*. 18(2). 134-158.

KELLY-HOLMES, H. (1998). The discourse of Western marketing professionals in Central and Eastern Europe : Their role in the creation of a context for marketing and advertising messages. *Discours & Society*. 9(3), 339-362.

KOESTER, A. (2006). *Investigating Workplace Discourse*. London : Routledge.

KOESTER, A. (2010). *Workplace Discourse*. London : Continuum.

KOLLER, V. (n.d.). *Applying Critical Discourse Analysis : Research and Intervention in Health Communication*. Powerpoint presentation available (26/08/15) online at : https ://www.academia.edu/4436103/Applying_critical_discourse_analysis_Research_and_intervention_in_health_communication

KUIPER, K. (1996). *Smooth Talkers : The Linguistic Performance of Auctioneers and Sportscasters*. Mahwah, NJ : Erlbaum.

LASH, S. et URRY, J. (1994). *Economies of Signs and Spaces*. London : Sage.

LIN, A. (2014). Critical discourse analysis in applied linguistics : A methodological review. *Annual Review of Applied Linguistics*. 34, 213-232.

LUKE, A. (2002). Beyond science and ideological critique : Developments in critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*. 22, 96-110.

MAHBOOB, A. et PALTRIDGE, B. (2013). Critical discourse analysis and applied linguistics. In CHAPELLE, C. A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Available (14/08/15) online at : https ://www.academia.edu/2356788/Critical_Discourse_Analysis_and_Critical_Applied_Linguistics

MAYBIN, J. et SWANN, J. (eds.) (2010). *The Routledge Companion to English Language Studies*. London : Routledge.

MESTHRIE, R. (ed.) (2011). *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.

PENNYCOOK, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*. 1, 8-28.

PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics : A critical introduction*, Mahwah, NJ : Erlbaum.

REES-MILLER, J. (2001). Applied linguistics. In ARONOFF, M. et REES-MILLER, J. (eds.). *The Handbook of Linguistics*. Malden, MA : Blackwell.

ROBERTS, C. (2010). Language socialization in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*. 30, 211-227.

SARANGI, S. (2005). The conditions and consequences of professional discourse studies. *Journal of Applied Linguistics*. 2(3), 371-394.

SARANGI, S. et CANDLIN, C. N. (2003). Trading between reflexivity and relevance : New challenges for applied linguistics. *Applied Linguistics*. 24(3), 271-285.

SARANGI, S. et ROBERTS, C. (eds.) (1999). *Talk, Work, and Institutional Order : Discourse in Medical, Mediation, and Management Settings*. Berlin : Mouton de Gruyter.

SCHIFFRIN, D., TANNEN, D. et HAMILTON, H. E. (eds.) (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA : Blackwell.

SIMPSON, J. (ed.) (2013). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London : Routledge.

SLEURS, K. et JACOBS, G. (2005) Beyond preformulation : An ethnographic perspective on press releases. *Journal of Pragmatics*. 41, 1251-1273.

SOJA, E. (1989) *Postmodern Geographies : The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London : Verso Press.

THURLOW, C. (2015). Where did all the teachers go? The divisive implications of "impact", "community engagement" and the like. In paper presented at the 4th i-mean conference, Warwick University, 9-11 April, 2015.

VAN DIJK, T. (1993) *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park, CA : Sage.

VAN LEEUWEN, T. (2014). *Multimodal Legitimation*. In keynote address for the 5th Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines conference, Budapest, 1-3 September, 2014.

WAGNER, I. et WODAK, R. (2006). Performing success : identifying strategies of self-presentation in women's biographical narratives. *Discours & Society*. 17(3), 385-411.

WASSON, C. (2009). Linguistic anthropology. In BARGIELA-CHIAPPINI, F. (ed.). *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

WODAK, R. (1996). Power, discourse, and styles of female leadership in school committee meetings. In CORSON, D. (ed.). *Discourse and Power in Educational Organizations*. Cresskill, NJ : Hampton Press.

WODAK, R., JOHNSTONE, B. ET KERSWILL, P. (eds.) (2011). *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Los Angeles : SAGE

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp. 67-86

UNE MISE EN CIRCULATION *SITUÉE* DES SAVOIRS SUR LE LANGAGE

Stéphanie PAHUD
Université de Lausanne
stephanie.pahud@unil.ch

Résumé

Linguiste et féministe, j'inscris depuis de nombreuses années à l'ordre de mes préoccupations épistémologiques la question de l'engagement des chercheurs dans les problématiques sociales et des modes possibles de *textualisation* et de diffusion de cet engagement. Il me tient en effet à cœur non seulement de porter hors des frontières académiques mes questionnements, mais aussi de trouver des modalités éthiquement cohérentes de conversation entre science et cité. Mes recherches ont pour la plupart pour objet la circulation discursive des normes (langagières, mais aussi de sexe/genre) et pour ambition affirmée de proposer un panel d'outils de décodage et de résistance à diverses formes de discriminations identitaires. Elles essaient par ailleurs de faire entendre un maximum de voix autres que la mienne. Elles trouvent enfin souvent leur point de départ et leur élaboration théorique dans une conscientisation de mes expériences quotidiennes. C'est ainsi sous l'angle de la « situation », entendue comme une forme de (re)politisation explicitée, que j'envisagerai la médiation dans cette contribution. Cette dernière me permettra d'argumenter l'hypothèse que la médiation des savoirs sur le langage doit passer par une réconciliation de la recherche et de la *création* et placer la réflexivité au cœur non seulement de la constitution des savoirs, mais aussi de leur transmission. Je prendrai pour exemples des mises en circulation extra-académiques de recherches consacrées à la constitution discursive des identités.

Mots-clés : Analyse de discours - Médiation - Situation - Rapports de sexe – Féminisation

> Aucun universitaire ne le niera : il est temps de compléter la théorie du lecteur implicite par celle du non-lecteur implicite. On devrait avoir à peu près rendu compte de la situation en partant de l'idée qu'entre 98 % et 99 % de toutes les productions de textes issues de l'université sont rédigées dans l'attente, si justifiée ou injustifiée soit-elle, d'une non-lecture partielle ou totale de ces textes. Il serait illusoire de croire que cela pourrait rester sans effet sur l'éthique de l'auteur.
>
> (Sloterdijk, 2012, en ligne)

1. Liminaires

Linguiste et féministe, j'inscris depuis de nombreuses années à l'ordre de mes préoccupations épistémologiques non seulement la question de l'engagement des chercheurs dans les problématiques sociales mais aussi celle des modes possibles de *textualisations* de cet engagement. Je cherche à produire des mises en textes qui permettent à des publics hybrides de trouver de quoi s'emparer des images, des réflexions et des résistances mises en circulation dans leurs espaces de socialisation pour agir dans leur propre vie avec plus de latitude et de créativité. Je cherche en d'autres termes à faire mentir la métaphore végétale de Sloterdijk :

> Vu de l'extérieur, le monde universitaire fait l'effet d'un biotope spécialisé dans la production de « textes » le plus souvent bizarres et totalement éloignés du populaire. Ils vont des rapports de séminaire et devoirs semestriels aux thèses et mémoires d'habilitation, en passant par les mémoires de diplôme ou de maîtrise et aux devoirs de partiels, sans parler des expertises, des projets de recherches, des mémorandums, des projets de structure et de développement, etc. : autant de végétaux textuels qui s'épanouissent exclusivement dans le microclimat de l'Academia - comparables à ces plantes rampantes des hautes Alpes qui survivent à des altitudes où les arbres ne poussent plus - et qui, en règle générale, ne supportent pas une transplantation dans les plaines plates et dégagées de la vie éditoriale. (Sloterdijk, 2012, en ligne)

Mes recherches ont pour ambition explicitée de proposer un panel d'outils de décodage et de résistance à diverses formes de discriminations. Convaincue que mes préoccupations citoyennes ne sont pas incompatibles avec des directives institutionnelles et des standards scientifiques, depuis la publication de ma thèse de doctorat, consacrée à la construction du féminin et du masculin dans le discours publicitaire (Pahud, 2009), je m'efforce de faire traverser à mes questionnements les frontières académiques ainsi que de trouver des modalités de conversation science-cité éthiquement cohérentes et qui puissent nourrir le débat d'idées, espérant, comme Lemieux, « que ce débat d'idées ait un effet pas tout à fait nul sur l'évolution de la société » (dans Lemieux et al., 2010, p. 290). C'est pour moi une manière de prendre en compte le principe de "dette contractée" formulé par Labov: « to use the knowledge based on data for the benefit of the community, when it has need for it » (1982, p. 173).

Pour aborder la circulation discursive des normes (essentiellement langagières et de sexe/genre), j'ai ainsi décidé de produire entre autres un essai choral, *LANORMALITE* (2016), faisant dialoguer ma voix de linguiste avec de

nombreuses autres voix pour les unes de spécialistes (plusieurs linguistes, un sociologue, un chercheur en neurosciences cognitives, etc.) mais aussi, pour les autres, de « simples » – dénués de légitimité institutionnelle – citoyens. Ce parti pris de médiation proactive m'amène à questionner ma place de chercheuse et à « négocier » mes performances de connaissances et de compétences académiques. Je me sens proche à cet égard des réflexions de Wacquant qui souligne la nécessité d'un décloisonnement :

> Heureusement que cette possibilité de sortir du bocal universitaire existe en Europe et en Amérique latine, sinon je crois que je serais complètement desséché humainement et intellectuellement ! Quand on reste enfermé dans le cénacle universitaire, on se laisse prendre par les jeux et les enjeux du microcosme, et au final on perd son énergie civique, sa capacité à l'étonnement devant le monde et son habileté à le décrypter. […] En France ou au Portugal, en Argentine, au Mexique ou en Belgique, quand je donne des conférences, le public est souvent un assemblage bigarré d'universitaires, de militants politiques, de défenseurs des droits de l'homme, de gens provenant de milieux professionnels divers comme les enseignants, les travailleurs sociaux, et des citoyens ordinaires. Cela donne la possibilité d'avoir un dialogue plus large et plus ouvert, où le regard et les langages savants sont eux-mêmes questionnés et où se pose le problème de retraduire en termes civiques et pratiques les résultats des travaux que l'on a conduits dans un cadre proprement scientifiquement. (Wacquant, 2008, en ligne)

La prise en compte du caractère hybride des récepteurs potentiels de mes propos m'amène symétriquement à me « situer », non seulement à assumer ma subjectivité mais surtout à constituer progressivement une autobiographie intellectuelle qui problématise l'intégration de mes données personnelles à mes recherches et clarifie ma position singulière dans des dispositifs concourant à la fabrication de formes de domination. Il me paraît en effet fondamental de ne pas sous-évaluer l'impact de mon « regard de classe », qui, comme le soulignent Dalibert et Fevry, est « aussi bien situant que situé » :

> Il révèle autant la position de celui qui regarde que la place assignée à celui qui est regardé. Ce regard de classe a comme particularité de scruter, d'évaluer, de juger et de fixer des places dans la hiérarchie sociale. Il objective dans le sens où il transforme un ou plusieurs individus en une catégorie sociale qui aurait tels comportements, pratiques, normes et valeurs. Il refuse souvent toute complexité, ambivalence ou contradiction sur celles et ceux qui sont défini.e.s – par d'autres – comme appartenant à telle catégorie, notamment parce qu'il est toujours aimanté par un imaginaire socioculturel historiquement constitué. (Dalibert et Fevry, 2018, p. 10)

Si la réflexivité est à cet endroit *sine qua non*, c'est que comme le déplore Marie-Anne Paveau dans un article consacré au « discours des vulnérables », « l'appropriation discursive en contexte de domination est encore un point aveugle de l'analyse du discours, sans doute explicable par l'apolitisme ou la dépolitisation de la discipline dans ses développements actuels » (2017, p. 145), et que, sans réflexivité critique, « les chercheur.e.s courent le risque d'investir leur position sociale, idéologique et politique dans leur travail sur les locuteurices vulnérables (acteurs faibles, sous-prolétaires ou subalternes) » (2017, p. 142). De Lagasnerie relève dans son essai *Penser dans un monde mauvais* le paradoxe des chercheurs récusant l'idée qu'ils possèdent des capitaux symboliques supérieurs aux individus qu'ils étudient et louant la réflexivité de ces derniers, mais valorisant en même temps la distinction académique et, pour être enfermés dans une « communauté disciplinaire », réduisant les possibilités de co-servir une « tâche éthique » :

> Des journalistes, des activistes, des militants, des écrivains, des artistes, des mathématiciens, des avocats, etc. qui se reconnaissent dans la même tâche éthique que moi peuvent faire pleinement partie de mon espace d'appartenance et d'interlocution. (De Lagasnerie, 2017, p. 100 et pp. 102-103)

Afin de contourner ces biais, mes pratiques discursives universitaires se rapprochent des nouveaux modes de textualisation ethnographiques, notamment décrits par Greco, « davantage focalisés sur le caractère narratif, polyphonique et dialogique de la production de la connaissance scientifique » (2014, p. 115) et revendiquant une dimension émancipatrice (Arnold et Greco, 2013). Postulant comme Cavell dans *Les voix de la raison*, que seule une relecture personnelle des choses considérées comme « allant de soi » permet de s'opposer au conformisme (1995, p. 199), je considère qu'il est du devoir des chercheurs de casser l'illusion de l'objectivité scientiste et de favoriser une éducation de soi par soi en transmettant des savoirs, certes, mais aussi en *situant* ces savoirs, en montrant comment et d'où la connaissance se fabrique, en contextualisant les voix qui concourent à sa constitution (chercheurs mais aussi « enquêtés ») et en trouvant des voies de médiatisation de ces savoir situés qui favorisent l' « émergence d'un « horizon capacitaire » plutôt que de nourrir un « espoir lié à l'« horizon très hypothétique de la disparition de la domination » » (Payet, Giuliani et Laforgue, 2008, p. 63).

C'est ainsi l'angle de la « situation » que j'ai choisi pour cette contribution qui me permettra d'argumenter l'hypothèse que la médiation des savoirs sur le

langage doit non seulement passer par une conciliation de la recherche et de la création (Jablonka, 2017) mais aussi placer la réflexivité au cœur tant de la constitution des savoirs que de leur mise en circulation. Après avoir présenté les caractéristiques de la médiation telle que je la pratique, pour baser mes propos sur un objet concret, je prendrai pour exemple plusieurs mises en textes qu'il m'a été donné de produire dans des contextes différents de réflexions relatives aux rapports sexe/genre/langue.

2. Une médiation éthique

Le thème de la médiation rentre dans la triple préoccupation éthique qui incombe selon Blanchet au chercheur :

> Les questions éthiques qui se posent au chercheur quant à son activité de recherche, sa production de discours et les conséquences pratiques de ses travaux, sont globalement de trois ordres :
>
> 1) le lien entre le chercheur et son activité de recherche scientifique (éthique scientifique) ;
>
> 2) le lien entre le chercheur et les participants à sa recherche scientifique (éthique des relations interpersonnelles) ;
>
> 3) le lien entre le chercheur, en tant qu'homme et citoyen, et la ou les sociétés au sein de laquelle ou desquelles il mène une activité scientifique et donc sur laquelle ou lesquelles il exerce nécessairement une action (éthique sociale générale). (Blanchet, 2000, p. 86)

Dans le cadre académique auquel je suis rattachée, la médiation des savoirs est une demande institutionnelle. La charte de l'Université de Lausanne (UNIL) stipule en effet que « les défis que posent l'internationalisation des savoirs, l'émergence de nouveaux savoirs, les nouvelles manières de diffuser les savoirs ainsi que leur commercialisation remettent en question le rôle et l'organisation des Universités dans notre société » (https://www.unil.ch/central/fr/home/menuinst/organisation/documents-officiels/charte-unil.html). L'UNIL défend ainsi explicitement un engagement citoyen :

> L'UNIL est animée par la volonté de servir la communauté pour contribuer à son rayonnement scientifique, culturel, économique et politique ; elle agit en interaction avec son environnement social.
> L'UNIL considère les savoirs comme un bien public ; elle entend les mettre à disposition de la société pour aborder dans toute leur complexité les grands enjeux de notre temps.

> L'UNIL attend de ses chercheuses et de ses chercheurs qu'ils procèdent à une évaluation constante de leurs responsabilités face aux conséquences potentielles de leurs travaux.
> L'UNIL contribue à la formation de citoyennes et de citoyens humanistes, critiques et responsables, autonomes et solidaires, désireux de développer constamment leurs compétences et animés par la volonté du dépassement des acquis, tout au long de la vie.

L'un des objectifs de la direction de l'UNIL (2017-2021) est d'ailleurs sa contribution à la société. Le renforcement de la médiation scientifique s'inscrit dans ses mesures de positionnement comme institution de référence dans son environnement direct[1] :

> L'UNIL dispose, au travers de son Interface Sciences-Sociétés, d'un instrument de diffusion de la culture scientifique auprès d'un très large public. En collaboration avec les musées, écoles suisses et étrangères, associations, chercheur.e.s ou artistes, l'Interface s'attache en effet à favoriser le dialogue entre le monde scientifique et la société, autour des grands enjeux des sciences de la vie et de la nature, ainsi que plus récemment des sciences humaines et sociales. La Direction entend poursuivre et développer ces activités de médiation scientifique en s'appuyant sur des modes de communication et d'interaction aussi variés et innovants que possible afin de favoriser la pensée critique et le dialogue. Elle mettra notamment l'accent sur le développement de la médiation en matière de sciences humaines et sociales. (*Plan d'intentions UNIL 2017-2021*, version remise au Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud le 9 mars 2017)

Bien qu'extrêmement stimulantes pour la créativité qu'elles impliquent en termes de développement d'outils de dialogue entre science et cité, les initiatives de médiation comme celle-ci imposent réflexivité et prudence. Si la médiation sert, a priori, autant l'institution que la collectivité, elle peut symétriquement se retourner contre l'une et l'autre. C'est notamment le cas quand le rapport entre théorie et engagement se déséquilibre : comme le signale Zima, « un excès d'engagement » et un « zèle idéologique » peuvent « pervertir » la théorie et la muer « en dogme ou en propagande » (Zima, 1999, pp. 17-18). Dans un entretien accordé à Boyer et Lochard, Charaudeau pointe le risque, pour un chercheur « de glisser vers un positionnement d'essayiste », ce qui engendre de son point de vue des mises en circulation des savoirs inappropriées :

> On ne peut que constater que les écrits qui sont acceptés par les maisons d'édition et commentés par les médias sont ceux qui se présentent, au mieux

[1] « L'Interface sciences-société, service de l'Université de Lausanne dédié à la médiation scientifique, a précisément pour tâche de se consacrer au développement d'outils de dialogue entre la recherche et la société » (http://wp.unil.ch/mediationscientifique).

> comme des essais, au pire comme des pamphlets […]. Le pamphlet est un genre répertorié […] qui est destiné à engendrer la polémique. Et, comme on le sait, la polémique n'est pas ce qui aide à penser. L'essai, lui, peut avoir diverses couleurs. Qu'il soit critique est bien, c'est d'ailleurs là son rôle. Mais s'il est dénonciateur, alors il devient un pamphlet et l'on ne sait plus trop quoi en dire. Mais c'est à l'heure actuelle ce qui circule le mieux, ce qui domine, dans l'espace public, ce qui laisse peu de place pour des écrits d'analyse approfondie. Moi, j'aurai toujours du mal à écrire comme cela. (Boyer et Lochard, 2016, pp. 140-141)

Une récente affaire vient d'illustrer les préjudices possibles de ce genre de glissements. Le sociologue Jean-Claude Kaufmann a fait l'objet d'une plainte en diffamation pour avoir parlé d'« arnaque » à propos d'une émission de télé-réalité diffusée par la chaîne française *M6* en 2016, « Mariés au premier regard », au cours de laquelle un expert présenté comme « sociologue », Stéphane Edouard, entendait prédire la compatibilité amoureuse de couples sur la base de « thèses scientifiques » : « l'émission affichait sans cesse l'idée de la science quasi infaillible, pouvant délivrer les humains de ce difficile choix de vie » (Kaufmann, 2018, en ligne). Mis en examen pour avoir dénoncé une médiation abusive, « l'usurpation du mot « science » et l'image que l'on voulait donner de la sociologie », Jean-Claude Kaufmann pointe le danger de la médiation « sauvage » par médiatisation :

> Le monde académique reste solidement structuré autour de son principe de contrôle par les pairs, mais il se fait désormais déborder par ce qui se passe sur la scène médiatique et numérique, sans réagir de façon organisée, ce qui est gros de menaces nouvelles (qui s'ajoutent aux attaques actuelles contre l'enseignement de la sociologie, et à d'autres, cherchant à jeter le doute sur sa scientificité). (Kaufmann, 2018, en ligne)

Wacquant déplore de même les dérives extrêmes de cette médiation/médiatisation sauvage :

> Sur les deux rives de l'Atlantique, les chercheurs autonomes sont de plus en plus doublés par les experts bureaucratiques, savants de l'ombre qui apportent aux gouvernants les réponses qu'ils souhaitent, et surtout qui acceptent leurs questions. En fait, dans tous les pays, il y a un gros déficit de réflexion collective sur l'organisation collective du travail scientifique et sur les rapports changeants entre la recherche, les médias, l'argent et la politique. C'est ce déficit qui favorise l'hétéronomie scientifique et, partant, la diffusion de la « pensée unique » néolibérale qui tronque et paralyse le débat public depuis une décennie. (Wacquant, 2008, en ligne)

Une médiation éthique des savoirs scientifiques suppose en amont une réflexion non seulement sur le statut de chercheur et sur celui de « porte-voix »,

mais aussi une problématisation de la notion de « légitimité » qui ne peut être que relative et négociée et doit être présentée comme telle et non comme une évidence. Une médiation éthique se doit autrement dit d'être « située ».

3. Une médiation située

La diffusion des savoirs sur les langues et le langage est peut-être encore plus délicate que celle d'autres savoirs relevant des sciences humaines. Comme le souligne Yaguello, l'une des particularités de la linguistique est de s'occuper d'un objet que tout le monde utilise et à propos duquel tout le monde a un avis :

> S'il faut être sociologue pour faire de la sociologie et mathématicien pour faire des mathématiques, il n'est nul besoin d'être linguiste pour faire de la linguistique, car le langage est à tout le monde. La pratique langagière est au cœur de l'activité de tous les hommes. Les linguistes n'ont pas le monopole de la linguistique comme les physiciens ont le monopole de la physique : nous faisons tous de la linguistique comme Monsieur Jourdain faisait de la prose. (Yaguello, 1981, p. 13)

Les pratiques langagières étant par ailleurs indissociables de questionnements sociaux et identitaires - publics mais aussi privés voire intimes - ainsi que des déstabilisations/tensions/stigmatisations qui leurs sont rattachées, leur mise en questionnement est à haut potentiel à la fois émotionnel et idéologique. C'est cet état de fait qui a amené la linguistique, à la fin des années 1960, à être perçue comme une arme pour aborder la politique. La dimension sociale tenait à l'époque le devant de la scène de l'analyse de discours dite « française ». L'un des premiers travaux d'Adam portant sur le discours publicitaire, par exemple, assimilait l'analyse de discours à « une lutte contre le verrouillage du sujet par l'idéologie dominante » (1975, p. 78). Une dizaine d'années plus tard, Lundquist listait au nombre des fonctions de la linguistique textuelle, celle de compréhension et de production de textes divers, mais aussi une fonction critique et considérait comme son objectif principal « l'éclaircissement du principe dialectique entre verbe et action, entre individu(s) et société » (1983, p. 155). C'est ce même état de fait qui a rendue extrêmement délicate, depuis les années 1980, la question de l'engagement des linguistes : Auroux les a accusés, à la fin des années 1990, de se retrancher derrière « une éthique scientifique de non intervention » par crainte de déligitimation (1996, pp. 326-329).

Comme Chabrol, j'ai pour ma part toujours considéré qu'« aborder un sujet qui donne lieu à des prises de position militante fortes […] implique de prendre soin de déterminer la position d'où l'on parle : chercheur et/ou militant, savant ou penseur social engagé dans l'action » (2006, p. 61), et j'ai donc rapidement pris l'habitude de « situer » mes productions. Plusieurs de mes recherches trouvent leur point de départ dans la conscientisation d'expériences personnelles, par exemple du rapport entre corps et féminisme. C'est en ce sens qu'elles sont « situées » (Haraway, 1988 ; Anderson, 2015) : je postule que mon inscription singulière - et l'inscription singulière de mon corps - dans la société dans laquelle j'élabore mes recherches participent de la dé-limitation des savoirs que je produis et influencent le point de vue sur les normes corpo-discursives que je questionne. Faute de pouvoir exclure le risque de me laisser prendre au piège des normes que j'ai incorporées, de naturaliser des représentations idiosyncrasiques stéréotypées, de décréter singulières des pratiques pourtant régulières et d'entacher des analyses souhaitées descriptives de présupposés prescriptifs, je m'efforce de le conscientiser. Le « « je » de méthode » prôné par Jablonka a pour cette raison mes faveurs en ce qu'il permet une médiation située :

> Le « je » de méthode replace le chercheur au milieu des autres mortels qu'il ou elle étudie. Cela permet d'éviter à la fois le scientisme de surplomb, le relativisme sceptique et le prétendu privilège épistémologique de la classe opprimée. (Jablonka, 2017, p. V)

Comme l'expose Zima, l'explicitation de l'histoire intellectuelle écarte pour le « sujet théorique » le risque de prétendre à « la vérité universelle valable pour tous » et « ouvre ainsi une *perspective dialogique* dans laquelle ses constructions des objets de la connaissance apparaissent comme des hypothèses discutables (au sens littéral du mot) » (1999, p. 20). Une mise en circulation ainsi située de savoirs a pour vertu d'éveiller la vigilance du producteur de savoirs et de lui permettre de tenir compte de la place des points de vue de ses récepteurs – fussent-ils radicalement divergents - dans l'élaboration de ces derniers : « la reconnaissance de ma propre contingence culturelle, idéologique et théorique rend possible mon respect *de l'altérité et de l'alternative* » (Zima 1999, p. 19). Ce respect des interlocuteurs, point crucial d'une médiation éthiquement conséquente, amène à problématiser la notion de « vulgarisation ».

4. La médiation comme traduction

La médiation est souvent associée à la notion de vulgarisation, considérée comme un sous-produit des discours scientifiques (Delamotte et Legrand-Gerber, 1988, p. 33). Cette assimilation engendre un risque de double déclassement des savoirs médiés et de leurs récepteurs. Dans un essai paru aux États-Unis en 1984, l'auteure et activiste féministe africaine-américaine bell hook[2], constate l'échec de la création d'un féminisme de masse qui s'adresserait à TOUTES. Elle intègre à une réflexion sur la transposition de ses enseignements l'idée que la médiation suppose un processus de « traduction » :

> Habituée à donner des cours de fac à des étudiant-es-s familier-e-s avec la littérature, j'ai trouvé que cela représentait un défi stimulant que d'avoir à élaborer une stratégie d'enseignement qui me permettrait de rendre le même savoir accessible à des femmes et à des hommes (principalement africain-e-s – américain-e-s) de tous les âges, lettré-e-s ou illettré.e.s, et qui pour la plupart ne connaissaient pas les auteur-e-s et les œuvres dont j'allais parler. Je me suis énormément basée sur la lecture d'extraits de divers textes – de poésie, de fiction et de théâtre – en utilisant des passages qui proposaient des descriptions captivantes et insolites de la vie quotidienne. Alors que je préparais la conférence, j'avais pleinement conscience de ne vouloir à aucun moment prendre mon public « de haut ». Je voulais garder le même niveau intellectuel que j'aurais eu dans un cours magistral de fac. Avec cette idée en tête, j'ai commencé à penser en termes de traduction – donner la même information utiliser un style différent, simplifier les structures de phrases, etc. La capacité à « traduire » des idées pour une audience qui varie en âge, en sexe, en appartenance ethnique et en degré d'alphabétisation est une compétence que les éducatrices féministes doivent développer. La concentration d'éducatrices féministes dans les universités encourage l'usage courant et machinal d'un style académique qui rend impossible pour les enseignantes de communiquer efficacement avec des individu-e-s qui ne sont pas familier-e-s à leur style ou leur jargon académiques. Bien trop souvent, les éducatrices et les éducateurs, et plus particulièrement les professeur-e-s de fac, craignent que leur travail ne soit pas pris au sérieux par les autres universitaires s'il est présenté d'une façon qui le rend accessible à une audience plus large. […] La valeur d'une production féministe ne devrait pas être déterminée par le fait qu'elle soit conforme ou non aux normes académiques. […] Il n'y aura aucun mouvement féministe de masse tant que les idées féministes ne seront comprises que par une minorité érudite. (Hooks, 2017, pp. 214-216)

Hooks utilise la notion de « style » pour évoquer cette « traduction », à savoir la nécessaire adaptation des mises en discours des savoirs produites et diffusées. Remplacer la notion de « vulgarisation » par celle de « traduction » permet de considérer que proposer un discours accessible au plus grand nombre et susceptible de toucher une audience hybride ne revient pas à simplifier et à

[2] Le choix des minuscules au nom de l'auteure est une graphie militante.

réduire, mais à passer d'un « style » à un autre, dans une terminologie sociolinguistique d'un « registre » à un autre. Cet effort de traduction permet de gagner en vi-lisibilité, de susciter curiosité et intérêt, mais aussi d'ouvrir des voies de circulation, de questionnement et de complexification des contenus. Dans une récente conférence intitulée « Penser [l'art] dans un monde mauvais »[3], De Lagasnerie a exprimé la nécessité d'intégrer en amont le public visé afin de contrôler d'éventuels effets excluants :

> Je pense que c'est vraiment une question qu'on ne peut pas ne pas se poser quand on fait de l'art contemporain ou quand on fait de la musique. Ça ne veut pas dire qu'on va changer le monde, ça ne veut pas dire que tout le monde va venir, ça ne veut pas dire que ça va bien se passer, mais ça veut dire qu'il va exister quelque chose, qui pourra être repris par quelqu'un, qui pourra être repris par quelqu'un, qui pourra être repris par quelque chose. Je pense qu'il y a une très belle thèse de Schiller qui est contre la mienne mais que j'aime bien, qui dit qu'il ne faut jamais penser les effets politiques de l'art de manière directe, c'est-à-dire, en gros, qu'une œuvre change le monde, mais qu'il faut penser en termes de médiation. (De Lagasnerie, 2018)

La question des « effets excluants » est de même une question que l'on ne peut pas ne pas se poser quand on fait de la recherche : penser la médiation en termes de traduction est une manière de « contrôler » discursivement les effets politiques de nos productions en créant un espace d'interlocution « démocratique », à savoir ouvert à la plus grande diversité possible de voix. Penser la médiation en termes de traduction permet aussi de l'envisager comme un processus bidirectionnel, supposant une réciprocité. Comme le note Schwimmer, reprenant Benjamin (2000), la traduction « constitue une transformation et un renouvellement d'une chose vivante et crée un nouveau système de signes qui n'imite pas l'original, mais le complémente » (2014, p. 230). Par ailleurs, et c'est ce qui semble le plus fécond, comme le souligne toujours Schwimmer, « en défamiliarisant le langage, la traduction ouvre de nouveaux espaces de compréhension » (2014, p. 231). Loin de se résumer à une transposition de faits de langue, en défamiliarisant non pas seulement des concepts mais aussi nombre de préconstruits scientifiques, la médiation retravaille ainsi le sens et ouvre similairement de nouveaux espaces de compréhension – et de complexification – des objets de recherche.

[3] Transcription personnelle d'un extrait de la conférence. *L'insatiable*, Causeries Nocturnes Sur La Musique Du Présent, 1, Geoffroy De Lagasnerie, 18 octobre 2018, URL : https://soundcloud.com/user-668216040/causeries-nocturnes-sur-la-musique-du-present-n1-geoffroy-de-lagasnerie-18102018, consulté le 3 novembre 2018.

5. Un exemple de médiation située : trois textualisations des rapports sexe/genre/langue

Les mises en discours du sexe et du genre, en tant qu'elles interrogent notre « capacité à façonner nos identités dans des reformulations graphiques et sémantiques » (Abbou, 2013), sont des espaces privilégiés d'observation des relations tumultueuses entre ressources langagières, questionnements identitaires et idéologies. Les savoirs relatifs à ces mises en discours, à la signification et la catégorisation du sexe/genre, circulent par-delà l'université et les milieux militants. Ils touchent les espaces de l'enseignement ainsi que ceux des médias et génèrent de nombreuses sollicitations de spécialistes des sciences du langage. Sollicitée à de nombreuses reprises pour problématiser les rapports sexe/genre/langue, j'ai dû me demander comment intervenir adéquatement de mon point de vue d'analyste de discours, un point de vue revendiqué « descriptif ». Comme le formule Jablonka, « produire et diffuser des connaissances » étant déjà une forme d'engagement, il m'a fallu réfléchir au genre d'« éloquence » convenant le mieux (Jablonka, 2017, p. 310) à un objet le plus souvent mis en discours sous forme de polémiques privilégiant les oppositions spectaculaires aux discussions critiques. La suite de cette contribution va me permettre de contraster trois textualisations des rapports sexe/genre/langue que j'ai été amenée à produire : la première dans la revue de sciences du langage *Semen*[4], la deuxième dans le magazine associatif *Feminfo*[5] et la troisième dans le journal dominical romand *Le Matin Dimanche*[6].

SEMEN est le support qui m'a offert le plus d'espace (50000 signes). La contribution que j'y ai proposée[7], « Un corps recommencé : analyse discursive de MICH-EL-LE », illustre ma pratique d'une médiation située polyphonique, inspirée des intentions de Foucault :

> Je ne veux pas faire une critique qui empêche les autres de parler, exercer en mon nom un terrorisme de la pureté et de la vérité. Je ne veux pas non plus parler au nom des autres et prétendre dire mieux ce qu'ils ont à dire. Ma critique a pour objectif de permettre aux autres de parler, sans mettre de limite au droit qu'ils ont de parler. (Foucault, 1994, II, p. 816)

[4] https://journals.openedition.org/semen/
[5] https://www.femwiss.ch/fran%C3%A7ais/feminfo/
[6] https://www.lematin.ch/navlematindimanche/
[7] Semen, 44, « Le genre, lieu de l'hétérogène », coordonnée par Julie Abbou, Aron Arnold et Noémie Marignier, 2018, pp. 113-132.

Au-delà de développer l'analogie corps/langue, j'ai voulu illustrer dans cette publication qu'il est fructueux de faire converser une diversité d'acteurs du champ social pour montrer la multiplicité et l'hybridité des interrogations relatives aux rapports sexe/genre/langue. J'ai ainsi donné la *parole* à Dunia Miralles, une auteure suisse, née à Neuchâtel et vivant à La Chaux-de-Fonds, également metteure en scène et performeuse. Je me suis intéressée plus spécifiquement à l'un de ses livres, *MICH-EL-LE. Une femme d'un autre genre* (L'Âge d'Homme, 2016), œuvre également mise en scène par l'auteur-e[8] :

> Michel est maçon. Au travail, dans la rue, dans son club de tir, il est un homme parmi d'autres, mais dès qu'il est seul, il enfile des vêtements féminins et devient Michelle, une femme qui, pour supporter son incongruence de genre, réinvente son histoire. Mich-el-le déteste les cigognes qui ont déposé son âme de femme dans un corps d'homme, et l'unique L de son prénom masculin. Michelle ne milite pas pour la cause LGBT. Michel ne défend pas la théorie du genre. Mich-el-le se contente de vivre, en transparence, pour se fondre dans la majorité. (Quatrième de couverture)

En faisant dialoguer théorie du discours, linguistique textuelle et études de genre, j'ai montré que cette courte fiction était un espace – et ouvrait des espaces - de déstabilisation de la binarité des sexes et du sens de ces derniers. Trois sous-corpus ont fait l'objet de mon attention : (1) les modalités sémiotiques et énonciatives de construction identitaire du personnage de *MICH-EL-LE*, la « transgression » morphosyntaxique inscrite dans son prénom étant la première trace vi-lisible de l'hybridité de son répertoire identitaire ; (2) le métadiscours de l'auteur-e[9] ; (3) le débat que l'œuvre en question a généré sur le réseau social[10]. J'ai fait état des divers procédés de remise en question de l'unicité des catégories de sexe/genre activés dans ces trois sous-corpus et décrit les pratiques langagières/discursives au travers desquelles non seulement le personnage de *MICH-EL-LE* mais aussi Dunia Miralles négocient et argumentent la diversité identitaire. J'ai pu traiter l'hétérogénéité des subjectivités genrées produites en discours et j'ai envisagé l'hybridité comme un outil épistémologique au service d'un questionnement de la visée essentialisante/dépolitisante des discours, responsable de verrouillages

[8] Interprété par le comédien Enrique Medrano et mis en scène au Centre de culture ABC de La Chaux-de-Fonds.
[9] Entretien réalisé par Stéphanie Pahud le mardi 8 novembre 2016 à Lausanne, dans une brasserie lausannoise, Le Lausanne-Moudon ; complément d'entretien réalisé par courriel le 10 octobre 2017.
[10] Statut *Facebook* publié par Dunia Miralles le 5 décembre 2016. Un débat comprenant une centaine de commentaires a suivi.

identitaires multiples. Pour ce qui est de ma pratique de la médiation située, elle s'est traduite dans cette contribution par une posture de « passeuse » de voix contrastées de manière à installer une conversation selon moi indispensable entre science, art et cité.

Pour aborder les rapports sexe/genre/langue dans le magazine *Feminfo*[11], j'ai repris des éléments de deux articles que j'avais publié antérieurement dans la presse, « Ce que la langue fait aux sexes, et l'inverse » (*Les Quotidiennes*, 8 août 2012) et « Infémination artificielle » (*Allez Savoir*, 61, septembre 2015). Ayant disposé d'environ 14000 signes, j'ai eu la place de lister les arguments pour et contre les possibilités de diversifications des représentations discursives des individus, de placer des citations d'auteurs ou d'autres chercheurs en sciences humaines, et de placer en conclusion une incitation à la remise de la langue au service de nos voix. Pour ce qui est de ma pratique de la médiation située, elle s'est encore traduite dans cette tribune par une posture de « passeuse » de voix contrastée, cette fois pour outiller les récepteurs d'éléments de problématisation de la question de l'écriture inclusive.

Le Matin Dimanche est le support qui m'a obligée à réduire le plus drastiquement mon propos puisqu'il ne m'a été attribué que 3500 signes. La particularité des billets proposés dans « Le Cercle du *Matin Dimanche* » est de faire prendre d'emblée à l'argumentation une allure de polémique, telle que la définit notamment Ruth Amossy :

> [La polémique] n'est pas seulement un débat vif, ou encore violent. Pour qu'il y ait polémique, il faut certes qu'il y ait un antagonisme marqué, un choc de thèses contradictoires, mais cela ne suffit pas. Dans la polémique, les contradictions sont exacerbées et entraînent un phénomène de dichotomisation […]. Cette dichotomisation consiste à opposer deux réponses divergentes à une question en exacerbant les différences entre les thèses : on hyperbolise ce qui les sépare, il n'y a pas de nuances, c'est blanc ou noir… Le deuxième trait, c'est la polarisation, qu'il ne faut pas confondre avec la dichotomisation. Cette dernière est un phénomène discursif, tandis que la polarisation est un phénomène social : à partir de l'opposition forte entre les thèses, on regroupe les gens en deux camps ennemis, regroupement qui recouvre des enjeux identitaires forts. Enfin, il faut signaler le fait que dans la polémique, l'autre se trouve attaqué, à la fois dans sa thèse et dans sa personne. (Amossy dans Oger, 2015, p. 156)

Or, pour rester dans une pratique éthique, un chercheur doit évidemment contourner ces pièges de la dichotomisation et de la polarisation. C'est donc sur

[11] « (Re)mettre la langue au service de nos voix », 43, juillet 2016, pp. 18-23.

une autre focntion de la polémique sur laquelle je me suis focalisée, également décrite par Amossy (Oger, 2015, p. 158), à savoir la mise en contact de voix qui ne s'entendent pas, et la construction d'une conversation dans le dissensus. Mon papier, « Ecriture inclusive contre (s)exclusion »[12], a tenté de relever ce défi. Si le point de vue que j'y défends est évidemment le même que celui que j'ai défendu dans *Semen* ou dans *Feminfo*, le vocabulaire choisi, les extraits cités ainsi que la syntaxe en revanche diffèrent, mon but ayant été de capter l'attention du lectorat en un minimum de signes. Comme la chronique est courte, je la reproduis intégralement ci-dessous :

> Le 26 octobre dernier, l'Académie française a sécrété une « solennelle mise en garde » : « La langue française se trouve désormais en péril mortel, ce dont notre nation est dès aujourd'hui comptable devant les générations futures ». L'ennemi-E? L'écriture inclusive : d'inoffensives stratégies de mention du masculin ET du féminin. Mais un problème publique majeur, rejeton d'une dérive dévastatrice à en croire l'alerte des puristes, ces derniers s'arrogeant au passage une légitimité démocratique. Une démonstration canonique de diabolisation. Par déformation d'une part : quelques aménagements graphiques reformulés en « formes secondes et altérées », aboutissant à une langue désunie, créant une confusion confinant à l'illisibilité, et ne conduisant rien moins qu'à l'« anéantissement des promesses de la francophonie ». Par sacralisation de l'« avant-déluge » de l'autre : « Je crois que la langue française est belle par la clarté, par la limpidité, donc c'est vraiment tout à fait dommage de penser à la compliquer », a déclaré le lendemain de l'appel à résistance, sur *France Culture*, Dominique Bona, académicienne depuis 2013. En Suisse, on a pu compter sans surprise sur notre *belle parleuse* Suzette Sandoz pour un relai tout en pathos, il y a dix jours dans *Forum*. L'ancienne conseillère nationale y est allée à coups de formules halloweenesques : « féminisation BARBARE », « DESTRUCTION TOTALE de la langue », « mot AFFREUX d'auteurE ». J'aurais néanmoins trouvé un point de concordance en ces terres réacs : moi non plus, chère Suzette Sandoz, je ne comprends pas qu'on continue à prendre les gens pour des crétins !
>
> Le débat qu'enflamme l'écriture inclusive est loin d'être à balayer d'un revers de « causes plus importantes à défendre ». C'est un laboratoire de luxe pour saisir les relations entre langage, identité(s) et idéologies. Les langues font exister les réalités qu'elles disent ; elles peuvent ainsi symétriquement en faire disparaître d'autres. Si l'écriture inclusive est si brutalement et despotiquement rejetée par les esprits conservateurs, c'est en raison de sa portée subversive : loin de « compliquer » le français, doubler des désignations (« les étudiantes et les étudiants »), féminiser des mots (« chauffeuse ») ou recourir au tiret ou au point médian (les « candidat·e·s » ou « candidat-e-s ») dérange en revanche *l'ordre établi*. L'écriture inclusive défamiliarise des pratiques considérées comme *régulières* ainsi que des catégories de pensée naturalisées ; elle déverrouille simultanément nos imaginaires linguistiques et nos imaginaires du féminin et du masculin, mettant au jour et déstabilisant par-là les rapports de domination impliqués. L'écriture inclusive, en ouvrant des possibles, force une mise en conversation et en négociation de représentations du monde et de conceptions des rapports sociaux profondément antagonistes. En résumé, si l'écriture

[12] Le Matin Dimanche, 12 novembre 2017, en ligne, URL : *http://lecercle.bleublog.lematin.ch/archive/2017/11/12/ecriture-inclusive-contre-s-exclusion-1256098.html*, consulté le 25 février 2018.

> inclusive angoisse autant celles et ceux que certaines (r)évolutions n'arrangent pas, c'est parce qu'elle fraye des voies d'émancipation.
>
> Cela dit, l'écriture inclusive doit pour moi rester une option sous peine de se laisser rattraper par la tentation d'une réimposition de normes, fatalement aussi sclérosantes que leurs prédécesseuses. Elle a par ailleurs pour désavantage de renforcer la binarité hommes/femmes qu'il faut, selon moi, trouver à terme comment (dé)gommer : les langues sont suffisamment plastiques pour accueillir des modes de marquage des sexes/genres qui restent dans les limites d'une intercompréhension évidemment souhaitée tout en s'adaptant à l'hybridité de nos expériences. Mais l'écriture inclusive est un premier pas graphique simple et peu coûteux (si, si, Madame Sandoz !) vers l'abolition de la sexclusion.

Le premier risque de ce type de médiation qui n'offre que très peu d'espace et qui se doit d'être « sexy » est d'amener le chercheur à des sacrifices en termes de rigueur scientifique. La réduction des informations prive souvent les récepteurs de l'accès à une partie de l'intertexte, qui peut agir de manière sous-terraine, et aux sources des arguments convoqués. Le deuxième risque est de cliver l'opinion publique et d'engendrer des réactions plus « épidermiques » que raisonnées. Le troisième risque est d'amener le chercheur à voir sa personne plus que l'objet chroniqué discutée/contestée. J'ai ainsi été exposée suite à cette chronique à des attaques relatives non pas aux arguments textualisés, mais à mon identité de « chercheuse féministe ». L'enjeu civique de la médiation des savoirs me semble cependant contrebalancer les trois risques évoqués : j'ai pu partager dans un espace fréquenté par une grande diversité de publics des idées qui ne seraient peut-être sinon jamais sorties des tours d'ivoires que sont certaines institutions académiques. Comme le formulent Lemieux et al., « que les membres du public s'approprient certaines idées des sciences sociales pour des raisons qui ne sont pas scientifiques ne doit pas occulter que, de cette façon, néanmoins, ils se les approprient ! Et cela n'est pas sans introduire, au final, un changement réel dans le monde social » (2010, p. 292).

6. Conclusion

Comme je l'ai exposé en introduction, je cherche à produire des mises en textes de mes recherches, engagées, qui permettent à des publics hybrides de s'emparer d'outils pour agir dans leurs espaces de socialisation avec plus de latitude et de créativité. Pour ne pas prendre le risque de tomber dans une communication partisane ou programmatique, j'opte pour une médiation située, au sens où je mets ma voix en dialogue avec d'autres dans l'espace socioculturel

dans lequel elle circule. La dimension polyphonique qui découle de ce parti pris répond essentiellement au besoin exprimé par Paveau d'interroger les productions scientifiques à partir de la position épistémique des chercheurs pour éviter de confisquer des voix :

> Parler à la place de celleux qui sont opprimé.e.s, c'est accomplir un triple geste : s'approprier leur point de vue subjectif, les destituer de leur possibilité de s'interpréter elleux-mêmes et produire des signes de domination voire d'oppression. L'interaction verbale asymétrique, qu'elle ait lieu dans les contextes de l'aide sociale ou de la recherche, nécessite de la réflexivité et une interrogation politique. Ni les professionnel.e.s de l'aide sociale ni les chercheur.e.s ne sont habitué.e.s à se voir comme des dominant.e.s ; l'aide sociale et la recherche ne sont pas considérées sous l'angle hiérarchique du paternalisme ; le discours d'analyse scientifique n'est jamais interrogé à partir de la position épistémique du sujet supposé savoir. Et pourtant, professionnel.e.s de l'aide sociale et chercheur.e.s participent d'une domination systémique. Il semble donc nécessaire que leur travail intègre cette dimension politique et que leurs positions subjectives soient dites et mises en jeu dans leur activité sociale ou scientifique. Pour ce faire, l'analyse du discours n'est-elle pas la discipline idéale ? (Paveau, 2017, pp. 154-155)

Pour rebondir sur la question rhétorique finale de Paveau, l'analyse du discours me paraît assurément être la discipline idéale pour penser les dimensions politique et subjective des recherches académiques. La réflexivité apparaît comme le moyen de sortir la discipline de l'« éthique scientifique de non intervention » déplorée par Auroux (1996) en ce qu'elle lui offre des outils de re-légitimation. La réflexivité étant par ailleurs dotée d'une dimension performative, une médiation située peut ouvrir, par une mise en circulation de voix « non conformes », de nouveaux rapports au monde et, par-là, de nouveaux horizons capacitaires. Dans son *Manifeste pour les sciences sociales*, Jablonka décrit ces liens entre recherche et création :

> Il n'est pas sûr que le danger soit aujourd'hui l'oppression politique ou religieuse. Ce à quoi doivent résister les sciences sociales est moins visible, plus insidieux : l'ordre des choses, le consentement aveugle, l'évidence étalée, mais aussi les mots dépourvus de sens, la rhétorique vide, la langue de bois, le bruit de fond médiatique, le mensonge qui s'incarne dans les slogans, les discours qui ne parlent de franchise et de vérité que pour les corrompre. (Jablonka, 2017, pp. 317-318)

Les freins à la créativité des chercheurs sont souvent leur hyperspécialisation, la prise en compte de *l'impact factor*, et la croyance que seul un article de revue est « légitime ». De Lagasnerie souligne à cet égard le besoin d'innovation en termes de diffusion des recherches :

> Si on veut créer des pensées nouvelles, il faut créer des plateformes nouvelles, et pas seulement de diffusion mais aussi d'interlocution. L'un des rôles de l'intellectuel

> oppositionnel c'est de produire des espaces ou des modes de diffusion qui échappent aux circuits prescrits. Ou alors peut-être qu'il faudrait dire qu'une pensée oppositionnelle invente toujours, par définition, ses propres circuits et espaces, qu'elle engendre des agencements différents, mais qu'il serait peut-être bien de construire cela de manière plus consciente et plus radicale. C'est quelque chose qui reste à inventer. Car il ne faut pas que l'idée vraie selon laquelle « les œuvres circulent de toutes façons » soient utilisées par nous comme un prétexte pour ne rien faire et dire que tout va bien… Personnellement, je vois les difficultés que j'ai à être sur Youtube, à diffuser des vidéos, à passer à des formats audio ou vidéo, c'est-à-dire à multiplier les formats… Inventer de nouveaux formats est une question que doit se poser tout intellectuel. Si on reste dans les canaux prescrits, on court le risque de ne toucher que des publics prédéterminés produits par les systèmes sédimentés et la pensée tend alors à reproduire le système et à le faire fonctionner. Il faudrait arriver à toucher le non public, ceux qui se sentent exclus ou sont exclus par les circuits traditionnels de la discussion et de la réception des œuvres. Mais les intellectuels ne peuvent pas tout faire et c'est aussi la tâche de ceux qui sont déjà au travail sur ces formats de le faire. Notre rôle est de savoir interroger les formes de la pensée. (de Lagasnerie dans Daudey, 2017, en ligne)

Pour conclure, et pour citer encore un extrait de la récente conférence intitulée « Penser [l'art] dans un monde mauvais » données par le philosophe et sociologue, je suis surtout convaincue que c'est en termes d'alliance qu'il faut penser la médiation :

> C'est l'idée qu'une œuvre d'art produit quelque chose chez quelqu'un, qui va produire un roman, qui va être lu par un théoricien, qui va être lu par un militant, qui va faire quelque chose. […] On ne va pas forcément avec une symphonie faire la révolution. Mais si dans quelque chose qui se passe, il y a un dispositif qui se met en place, il y a un collaborateur de ministre qui vient l'écouter, ça lui donne une idée, il se met à lire un livre et il se met à faire une réforme, ça peut marcher aussi comme ça. Et il faut aussi penser, c'est assez deleuzien, en termes d'adresse et de gens qui s'entraident, […] en termes d'alliance. Faire de l'art, c'est créer des possibilités qu'il y ait des alliances entre des gens pour produire des transformations. Et donc, ce qui nuancerait beaucoup mon propos, […], parce que ça ne doit pas être un mythe pour les artistes pour continuer comme si de rien n'était, c'est de se dire, l'effet n'est jamais direct, comme celui d'un livre, les livres n'ont pas d'effets directs, ils ont des effets par des chaînes d'intermédiation, ça se produit quand même par des chaînes d'intermédiation, de médiation, d'où l'importance du journalisme, d'où l'importance des médias pour transmettre les choses. L'effet de l'art, de ce point de vue-là, doit être pensé en termes de cycles beaucoup plus qu'en termes de frontalité. (de Lagasnerie, 2018)

Élire un processus de médiation située, c'est rentrer dans le cercle vertueux de ces alliances et cesser de laisser une forme de « névrose » de la reconnaissance nous limiter en nous assignant à ce que nous pensons être des formats « acceptables » et « approuvés » de diffusion : certes exigeante, l'immersion de connaissances dans de nouveaux milieux éveille de nouveaux questionnements et de nouvelles potentialités de transmission du savoir.

Références

ABBOU, Julie (2013). « Pratiques graphiques du genre », *Langue et cité*, 24, 4-5.

ADAM, Jean-Michel (1975). « Enjeux d'une approche du discours publicitaire : notes pour un travail de recherche », *Pratiques*, 7/8, 61-79.

ANDERSON, Elizabeth (2015). « Feminist Epistemology and Philosophy of Science ». The Stanford Encyclopedia of Philosophy, URL : http://plato.stanford .edu/entries/feminism-epistemology/, consulté le 20 mars 2017.

BENJAMIN, Walter (2000/1923). « The Task of the Translator », in Venuti Lawrence (éd.), *The Translation Studies Reader*, London, Routledge.

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET Marcel et Dominique OTTAVI (2014), *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock.

BLANCHET, Philippe (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BOYER, Henri & Guy LOCHARD (2016). « Le discours doit être analysé en rapport avec les dispositifs de mise en scène », Entretien avec Patrick Charaudeau, *Mots. Les langages du politique*, 111, « Normes et usages de la langue en politique », 131-145.

CAVELL, Stanley (2009). *Qu'est-ce que la philosophie américaine ?*, Paris, Gallimard.

DALIBERT, Marion & Sébastien FEVRY (2018). « Regarder, produire la classe », *Poli*, 14, 6-15, en ligne, URL : https://polirevue.files.wordpress.com/ 2018/09/poli14-edito.pdf, consulté le 9 novembre 2018.

DAUDEY, Jonathan (2017). « Dialogue entre Sandra Laugier et Geoffroy de Lagasnerie : « Notre rôle est d'interroger les formes de la pensée » (1/2), *Un philosophe*, 9 février 2017, URL : https://unphilosophe.com/2017/02/09/ dialogue-entre-sandra-laugier-et-geoffroy-de-lagasnerie-notre-role-est-dinterroge r -les-formes-de-la-pensee-12/, consulté le 22 février 2018.

DAUDEY, Jonathan (2017). « Dialogue entre Sandra Laugier et Geoffroy de Lagasnerie : « La pensée comme arme qui donne des armes » (2/2), *Un philosophe*, 13 février 2017, URL : https://unphilosophe.com/2017/02/13/ dialogue-entre-sandra-laugier-et-geoffroy-de-lagasnerie-la-pensee-comme-arme-qui-donne-des-armes-22, consulté le 22 février 2018.

DE LAGASNERIE, Geoffroy (2017). *Penser dans un monde mauvais*, Paris, PUF.

DELAMOTTE, Eric & Régine LEGRAND-GELBER (1988). « Construire la notion de variation langagière en analysant la diversité des discours : le discours de vulgarisation », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, 76, « Éléments pour une didactique de la variation langagière », 33-49.

FOUCAULT, Michel (1994). *Dits et écrit*, I-IV, Paris, Gallimard

GRECO, Luca (2014). « Mise en scène d'une transition scientifique et identitaire : expérience narrative, réflexivité et catégorisation », *Semen*, 37, en ligne, URL : https://semen.revues.org/10204, consulté le 20 janvier 2017.

HARAWAY, Donna (1988). « Situated knowledges : the science question in feminism and the privilege of partial perspective », Feminist Studies, n°14/3, 575-599.

JABLONKA, Ivan (2017). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Préface inédite, Paris, Seuil.

KAUFMANN, Jean-Claude (2018). « Science et médias. Défendons la sociologie menacée », courrier mis en ligne sur *Facebook* le 21 janvier 2018.

LABOV, William (1982). « Objectivity and commitment in linguistic science », *Language in Society*, 11, 165-201.

LEMIEUX, Cyril, MUCCHIELLI Laurent, NEVEU Erik et Cécile VAN DE VELDE (2010). « Le sociologue dans le champ médiatique : diffuser et déformer ? », *Sociologie* 2010/2, vol. 1, 287-299, en ligne, URL : http://journals.openedition.org/sociologie/351, consulté le 25 février 2018.

LUNDQUIST, Lita (1983). *L'analyse textuelle*. *Méthodes, exercices*, Paris, CEDIC.

OGER, Claire (2015). « Entretien avec Ruth Amossy », « La polémique est un mode de gestion socio-discursif du conflit dans les sociétés démocratique », *Mots*. *Les langages du politique*, 108, 155-165.

PAHUD, Stéphanie (2009). *Variations publicitaires sur le genre. Une analyse linguistique des représentations publicitaires du féminin et du masculin*, Lausanne/Zurich/Lugano, Arttesia.

PAHUD, Stéphanie (2018). « Un corps recommencé : analyse discursive de MICH-EL-LE », *Semen* 44 (*Le genre, lieu discursif de l'hétérogène*), 113-132.

PAVEAU, Marie-Anne (2017). « Le discours des vulnérables. Proposition théorique et politique », *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18 (1), pp. 135-157, URL : http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/26126

PAYET, Jean-Paul, GIULIANI Frédérique et Denis LAFORGUE (dirs) (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SCHWIMMER, Marina (2014). « Traduire la recherche en pratiques : vers un acte de transformation et d'engagement », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36 (2), 229-242.

SLOTERDIJK, Peter (2012). « Plagiat universitaire : le pacte de non-lecture », *Le Monde*, 28 janvier 2012, en ligne, URL : http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/01/28/le-pacte-de-non-lecture_1635887_3232.html, consulté le 25 février 2018.

WACQUANT, Loïc (2015). « Pour une sociologie de chair et de sang. Traduction de Michaël BUSSET et Michaël CORDEY, revue par l'auteur », Terrains & travaux 2015, 26, 239-256.

WACQUANT, Loïc (2008). « Le corps, le ghetto et l'Etat pénal. Entretien réalisé par Susana Durao », *Labyrinthe*, 31, en ligne, URL : https://journals.openedition.org/labyrinthe/3920, consulté le 27 avril 2018.

YAGUELLO, Marina (1981). *Alice au pays du langage*, Paris, Seuil.

ZIMA, Pierre V. (1999). « Idéologie, théorie et altérité : l'enjeu éthique de la critique littéraire », *Études littéraires*, 31(3), 17-30.

LES SAVOIRS SUR LES PRATIQUES LANGAGIÈRES FÉMINISTES ET LGBTQI ENTRE ACADÉMIE ET MILITANTISME

Noémie MARIGNIER
CLESTHIA (Paris 3) / Pléiade (Paris 13)
noemie.marignier@gmail.com

Résumé

Cet article propose de s'intéresser aux relations entre savoirs militants féministes sur le langage et savoirs linguistiques sur le genre. Le féminisme et les mouvements LGBTIQ, particulièrement dans leurs productions écrites en ligne, sont caractérisés par leur attention toute particulière au langage. Cette attention prend plusieurs formes, dont deux m'intéresseront particulièrement : la réflexion sur l'écriture dite *inclusive* et la réflexion sur le lexique à employer pour nommer le plus adéquatement et éthiquement les identités, violences, et questions de genre. Cela donne lieu à des discours ou métadiscours sur le langage, ses utilisations et sa force, qui utilisent fréquemment le recours à certaines théories linguistiques (notamment relevant des domaines de la grammaire et de la pragmatique). Si ces réflexions sur le langage s'accordent souvent avec les théories linguistiques, on observe une production de savoirs qui contrevient aux savoirs académiques linguistiques (notamment en ce qui concerne un certain prescriptivisme ou une théorisation rigide des liens entre sens et référence). Dans ce cadre, cet article propose de s'intéresser aux savoirs militants féministes et LGBTQI produits sur la langue, notamment lorsque ceux-ci rentrent en conflit avec les théories linguistiques académiques. Ces discours de savoir soulèvent en effet plusieurs enjeux d'appréhension dans le cadre d'une analyse du discours qui voudrait s'interroger sur la légitimité des savoirs sur le langage.

Mots-clés : : savoirs situés, discours numériques, féminisme, savoirs militants, métadiscours

1. Introduction

Cet article propose de s'intéresser aux relations entre savoirs militants féministes et LGBTQI[1] sur le langage et savoirs linguistiques sur le genre. Le féminisme et les mouvements LGBTQI, particulièrement dans leurs productions écrites en ligne, sont caractérisés par leur attention toute particulière au langage (Blandin, 2017). Dans ce cadre, cet article propose de s'intéresser aux savoirs militants féministes et LGBTQI produits sur la langue. Ces discours de savoir

[1] Sigle pour Lesbiennes, Gays, Bisexuel·les, Transgenres, Queers, Intersexes

soulèvent en effet plusieurs enjeux pour une analyse du discours qui voudrait s'interroger sur la légitimité des savoirs sur le langage. D'un côté, l'analyse du discours, notamment autour de la question des savoirs *folk* ou profanes, a exposé l'intérêt de ne pas séparer savoirs académiques et profanes, mais plutôt de les intégrer à l'analyse selon un continuum (Achard-Bayle et Paveau, 2008). D'un autre côté, l'épistémologie féministe, autour de la théorie des points de vue (Harding, 1986, 1991) et des savoirs situés (Haraway, 2007 [1988]), nous apprend que la production des savoirs académiques est nécessairement située, notamment par rapport à la position sociale de la chercheuse[2], et qu'il faut questionner sérieusement le caractère prétendument neutre des savoirs académiques. En cela, ces théories insistent sur le fait que la chercheuse et ses savoirs ne sont pas coupés du monde social, qu'ils s'y inscrivent, et qu'il faut apprendre « à voir d'en bas » (Haraway, 2007[1988], p. 119) et intégrer les points de vue minorisés des locutrices plutôt que les rejeter dans une position de non-objectivité.

De manière plus personnelle, cet article naît d'une interaction avec une écrivaine féministe sur Twitter, Lizzie Crowdagger, qui, découvrant que j'avais cité un de ses billets de blogs dans un article consacré à la critique de l'utilisation des catégories identitaires du genre (Marignier, 2017), a déploré que je ne la cite pas en « théoricienne »[3]. J'ai été particulièrement interpellée par ce que disait cette twitteuse. En effet, les écrits de cette écrivaine-blogueuse-twitteuse-théoricienne, que je suis sur les réseaux sociaux depuis plusieurs années, m'ont parfois mise sur la voie de travaux de recherche sur la question des identités, et m'ont aidé à formuler des questions d'analyse, au même titre que certaines lectures plus classiques. Dans cette perspective, il me semblait que la critique qu'elle m'adressait était juste, et cela a constitué pour moi une réflexion sur les possibilités d'intégration des savoirs militants aux savoirs académiques. C'est donc également pour cette raison que j'aimerais me pencher sur les possibilités et les enjeux d'une prise en compte des savoirs militants féministes et LGBTQI sur le langage.

Ainsi, en partant de ces interrogations sur la production du savoir, à la fois dans et hors de l'académie, j'appréhenderai un corpus de billets de blogs présentant des métadiscours sur la question de la langue. Ma démarche sera celle de l'analyse du discours informée par l'épistémologie féministe. Plus précisément, cet article

[2] Dans la perspective d'une réflexion sur les écritures de la recherche, cet article est rédigé au féminin générique.

[3] L'échange est consultable à cette adresse (tous les liens ont été consultés le 26/02/2018) : https://twitter.com/Crowdagger/status/853459478611722241.

propose de s'interroger sur les manières dont les savoirs académiques et militants interagissent : il s'agira moins de s'interroger sur les aspects éthiques de la prise en compte de ces savoirs que sur ses aspects épistémiques. En cela, cet article se veut principalement descriptif et méthodologique : il sera dès lors question de montrer en quoi les savoirs militants ont des frontières poreuses avec les savoirs académiques, et partant, de se demander comment on peut intégrer ceux-ci dans l'analyse académique. Si la contribution s'intéresse aux savoirs militants féministes et LGBTQI constituant mon terrain de recherche, il me semble que les réflexions soulevées ici peuvent s'appliquer à d'autres types de savoirs militants.

Par ailleurs, je place ma réflexion dans le champ de l'analyse du discours tel qu'il se voit réinterrogé par les pratiques numériques. L'analyse du discours a eu tendance à constituer des corpus le plus souvent écrits, sans entretenir de liens avec les locutrices qui produisent ces discours. Ce positionnement semble moins évident dans un contexte où l'accessibilité des savoirs sur le web ainsi que l'intense production de discours plus ou moins savants dans les espaces numériques rendent poreuse et complexe la constitution de corpus d'études produits uniquement en dehors de l'université et sans liens avec elle. Plus précisément, du fait du développement du numérique, les liens que les chercheuses tissent avec les locutrices des discours étudiés se font plus étroits : les locutrices ont accès et lisent les productions scientifiques (ce qui implique qu'elles soient mises en ligne), et les interactions chercheuse-locutrice sont rendues plus faciles. Ainsi, les questions des liens avec les locutrices-enquêtées, plus communes aux chercheuses pratiquant l'ethnographie (Broqua, 2009 ; Fassin et Bensa, 2008) semblent se poser de manière nouvelle à l'analyse du discours à l'heure de la multiplication des échanges et des ressources numériques.

2. Les discours sur la langue dans le féminisme et les mouvements LGBTQI

Il faut en premier lieu convenir de ce que l'on entend par discours féministes de savoirs sur la langue, et plus généralement s'entendre sur ce qu'est un savoir. Il paraît également nécessaire de revenir sur les liens entretenus entre savoirs académiques et militants, notamment dans le cadre des mondes numériques.

2.1. Féminisme, queer, savoirs

Le fait que les milieux féministes et LGBTQI s'intéressent aux questions de langue et de discours n'est pas nouveau, ni spécifique aux mondes numériques. On peut ainsi évoquer le travail sur les insultes et les dénominations d'un groupe activiste comme Queer Nation (Butler, 2009 [1993] ; Lorenzi, 2017) dans le monde anglophone au début des années 1990, ou encore les pratiques d'« écriture inclusive », qui, avant d'être un enjeu de recherche universitaire sur le marquage du genre était un enjeu féministe notamment dans les milieux libertaires (Abbou, 2011), sans même mentionner la pratique du slogan (Gérardin-Laverge, 2018). Tous ces discours, et les métadiscours qui y sont associés, constituent des ressources précieuses en ce qui concerne les savoirs sur la langue, ce qu'Abbou appelle « critique pratique » (Abbou, 2017). Les justifications et explications des pratiques langagières que l'on trouve dans ces métadiscours constituent à mon sens des savoirs sur la langue : s'ils ne peuvent être envisagés comme savoirs académiques, on peut tout à fait considérer ces savoirs militants en tant qu'ils sont des savoirs expérientiels sur la langue, savoir étant défini ici au sens lâche comme la mise en discours d'un ensemble de connaissances réfléchies et articulées autour d'une thématique : la langue. Il s'agit donc, premièrement, de ne pas limiter le savoir à la science. En cela, je m'appuie sur la conception foucaldienne du savoir :

> Un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée : le domaine constitué par les différents objets qui acquerront ou non un statut scientifique […] ; un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours […] ; un savoir, c'est aussi le champ de coordination et de subordination des énoncés où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment […] ; enfin un savoir se définit par des possibilités d'utilisation et d'appropriation offertes par le discours […]. Il y a des savoirs qui sont indépendants des sciences (qui n'en sont ni l'esquisse historique ni l'envers vécu), mais il n'y a pas de savoirs sans une pratique discursive définie ; et toute pratique discursive peut se définir par le savoir qu'elle forme. (Foucault, 1969, pp. 246-247)

En regard d'une telle définition du savoir, la mise en relation des savoirs académiques et des savoirs militants sur la langue apparaît cruciale. Là encore, le phénomène, en ce qui concerne le féminisme, n'est pas nouveau : d'une manière générale, les savoirs militants et académiques ont tendance à circuler et on observe cela également sur la question spécifique du discours/langue. Pour reprendre un exemple vu plus haut, on peut parler de la mise en discours de *queer*, reprise

ensuite par Butler (1993) ou de Lauretis (1991) dans des articles théoriques. La pensée *queer* avant d'être développée par ces auteures, notamment autour de la question de la resignification du stigmate, émerge dans les espaces militants. Ainsi, le groupe Queer Nation énonce en 1990 « Yeah, queer can be a rough word but it is also a sly and ironic weapon we can steal from the homophobe's hands and use against him » (Lorenzi, 2017), analyse qui sera reprise et prolongée dans les travaux de Butler à partir de 1993[4]. Loin d'y être hermétique, la théorie (académique) butlérienne se nourrit des pratiques et des réflexivités militantes *queer* sur ces pratiques.

La question des liens entre académie et militantisme se pose par ailleurs de manière accrue dans la mesure où les savoirs féministes ont remis en question la neutralité du savoir académique, ainsi que les frontières des positions de chercheuses et de militantes. Ce sont notamment ce type de liens qu'il m'intéresse d'étudier et de conceptualiser, en interrogeant la façon dont le féminisme en ligne configure différemment le rapport au savoir.

2.2. Féminismes en ligne et discours de savoir

Le web permet une importante production de discours, notamment depuis des positions marginalisées, ou en tout cas normalement non légitimées en ce qui concerne la production de savoir. En ce sens, il casse « l'ordre du discours », comme l'expliquent Achard-Bayle et Paveau :

> L'augmentation du niveau de connaissances des individus dû en particulier au développement des nouvelles technologies, la disponibilité accrue des savoirs dans les publications traditionnelles ou électroniques, la surdiffusion de l'information sur des supports multiples, en particulier gratuits, tous ces phénomènes (qui concernent, nous ne l'ignorons pas, surtout les pays développés), contribuent à l'augmentation des savoirs des individus, et donc à un certain effacement des différences entre professionnels du savoir (que sont les universitaires par exemple) et détenteurs profanes de savoirs ou de savoirs profanes. (Achard-Bayle et Paveau, 2008, §2)

Le web, en tant qu'il permet la production, la diffusion et la circulation de textes rédigés par des locutrices ordinaires est alors un lieu où peuvent se déployer la mise en discours des savoirs profanes sur la langue. Le procédé ne se limite pas aux savoirs féministes sur la langue bien entendu, l'on peut néanmoins noter que

[4] Sur la question de la réappropriation des théories militantes par l'académie en ce qui concerne le *queer*, notamment en France voir Bourcier (2011), « Théorie queer de la première vague et politiques du disempowerment : la seconde Butler ».

les militantes féministes et LGBTQI se sont particulièrement emparées de cette ressource, notamment au travers du blogging, de posts sur les réseaux sociaux, mais aussi par un travail sur la plurisémioticité, l'hypertextualité, etc. (Paveau, 2017b). Pour la chercheuse, ce que permet le numérique, c'est dès lors la possibilité de récolter la trace d'un travail sur les catégories, les discours, les slogans, etc. qui demeure particulièrement accessible en ligne.

Sans prétention d'être exhaustive, je me concentrerai ici sur des questions langagières et discursives qui me semblent occuper une place importante dans les discours féministes/queer aujourd'hui. J'essaierai dans la suite de la contribution de dresser une brève typologie de ces discours de savoir en prenant pour axe de classification les questions de langue qui y sont traitées. Seront donc considérés ensemble des textes qui appartiennent à différents courants du féminisme/queer, et qui peuvent parfois s'opposer ou défendre des positions radicalement différentes, mais qui, et c'est donc mon critère, peuvent traiter dans leurs textes des mêmes problématiques langagières.

Tout d'abord, et bien avant le débat sur l'écriture inclusive, existe tout un discours sur la langue elle-même, et sur la manière de marquer grammaticalement le genre. C'est ainsi qu'on trouve des billets de blog intitulés « Écrire inclusif #1 : « Coucou, c'est la facteure ! »[5], « Pourquoi féminiser notre langage est important »[6] ou encore « 5 arguments (idiots) contre l'écriture inclusive »[7]. Les posts de blogs mentionnés se concentrent sur la manière dont on peut donner à voir le féminin dans la langue. Mais on trouve également, du côté des communautés militantes « non binaires », des textes qui cherchent à théoriser une neutralisation de la langue française, c'est-à-dire qui réfléchissent à la possibilité d'effacer la marque du genre en français (par exemple à travers des pronoms dits neutres comme *ul*). C'est le cas du post « Petit dico de français neutre/inclusif »[8] ou du wiki « Sur l'extension des genres grammaticaux en français »[9].

On trouve également tout un travail lexicographique qui vise à présenter les lexèmes utilisés dans le monde militant. Cela concerne aussi bien le vocabulaire

[5] L'article, longtemps en ligne à l'adresse http://lechodessorcieres.net/ecrire-inclusif-1-coucou-cest-la-facteure/, a été supprimé. Une version a été publiée dans la revue militante papier Miroir/Miroirs, n°5(https://www.desailessuruntracteur.com/Re-inventer-nos-sexualites-Par-les-arts-la-pornographie-les-feminismes-Miroir-Miroirs-Numero-5_a170.html)
[6] http://superfeministe.blogspot.fr/2017/05/pourquoi-feminiser-notre-langage-est.html
[7] https://www.toutestpolitique.fr/2017/09/26/arguments-idiots-ecriture-inclusive/
[8] http://uniqueensongenre.eklablog.fr/petit-dico-de-francais-neutre-inclusif-a120741542
[9] https://www.culture-libre.org/wiki/Sur_l'extension_des_genres_grammaticaux_en_fran%C3%A7ais

militant, autour des définitions de lexèmes propres au monde militant féministe et LGBTQI comme *cissexisme* ou encore *grossophobie*[10], que le vocabulaire des identités sexuelles et de genre, par exemple dans le post « Les genres »[11] qui répertorie un certain nombre de catégories identitaires de genre et leur définition.

Ce travail lexicographique se double d'un certain nombre de textes de réflexion sur les catégories et dénominations les plus à même de mener l'action militante. C'est le cas du post « Parler des transidentités »[12] par exemple qui présente toute une réflexion sur les dénominations considérées comme les plus adéquates et les moins stigmatisantes pour parler de la transidentité. De la même manière, à mi-chemin avec les textes lexicographiques évoqués précédemment, on trouve des posts dévolus à lister et réfléchir à la question de l'insulte. Ces textes présentent des mots qui sont considérés comme insultants, et expliquent également en quoi ils sont insultants en se livrant à une réflexion sémantico-pragmatique. On peut en donner comme exemple le post « Enculé ! Injure et pratique sexuelle. Mais qui est insulté.e ? »[13].

Enfin, fait plus rare mais extrêmement intéressant, un certain nombre de posts de blogs se livrent à des analyses sémantico-discursives de textes de presse ou tentent d'analyser la circulation du sens des lexèmes et expressions utilisés dans les communautés militantes ou au-delà. C'est le cas du texte « Violence conjugale, le poids des mots »[14] qui observe et critique la manière dont sont nommées les dites violences dans la presse ; ou encore du texte « Réflexion sur les usages du mot safe »[15] qui s'interroge sur les différents sens et utilisations contextuelles de *safe* dans les milieux militants.

Cette typologie pourrait se poursuivre : par ailleurs, on note que certains textes peuvent appartenir à plusieurs des catégories présentées ci-dessus, les frontières n'étant pas hermétiques.

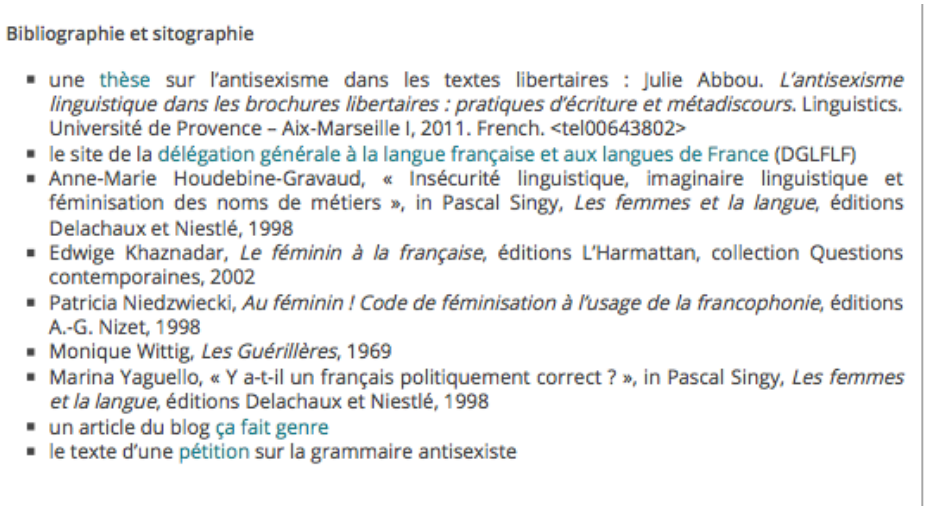
[10] Par exemple : https://www.facebook.com/groups/1518754401703050/permalink/1747390568839431
[11] http://journaldemuti.over-blog.com/2016/04/les-genres.html
[12] https://ewiefairy.wordpress.com/lexique/transidentite/
[13] http://www.theholyculotte.com/2016/04/encule-ou-le-poids-des-mots/
[14] http://www.cequeleventmurmure.com/post/2017/06/Violence-conjugale%2C-le-poids-des-mots
[15] https://chosesaleatoires.wordpress.com/2015/04/27/reflexion-sur-les-usages-du-mot-safe/

3. Caractéristiques texto-discursives des savoirs militants en ligne

Les discours de savoirs militants sur la langue que l'on observe en ligne utilisent parfois des ressources texto-discursives proches des textes académiques. S'ils possèdent également des spécificités propres à l'écriture du post de blog, c'est ici leurs liens de parenté avec les textes académiques linguistiques qu'on se propose de considérer en ce qu'ils éclairent les rapports existant entre différents savoirs.

3.1. Mention et utilisation de ressources académiques

Tout d'abord, on remarque des textes qui s'appuient sur des ressources académiques, et les mentionnent en bibliographie. C'est le cas du texte « Écrire inclusif #1 : « Coucou, c'est la facteure ! » qui mobilise des travaux de chercheuses spécialistes des questions de genre et de langue, comme on peut le voir dans la bibliographie ci-dessous :



Bibliographie et sitographie

- une thèse sur l'antisexisme dans les textes libertaires : Julie Abbou. *L'antisexisme linguistique dans les brochures libertaires : pratiques d'écriture et métadiscours*. Linguistics. Université de Provence – Aix-Marseille I, 2011. French. <tel00643802>
- le site de la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)
- Anne-Marie Houdebine-Gravaud, « Insécurité linguistique, imaginaire linguistique et féminisation des noms de métiers », in Pascal Singy, *Les femmes et la langue*, éditions Delachaux et Niestlé, 1998
- Edwige Khaznadar, *Le féminin à la française*, éditions L'Harmattan, collection Questions contemporaines, 2002
- Patricia Niedzwiecki, *Au féminin ! Code de féminisation à l'usage de la francophonie*, éditions A.-G. Nizet, 1998
- Monique Wittig, *Les Guérillères*, 1969
- Marina Yaguello, « Y a-t-il un français politiquement correct ? », in Pascal Singy, *Les femmes et la langue*, éditions Delachaux et Niestlé, 1998
- un article du blog ça fait genre
- le texte d'une pétition sur la grammaire antisexiste

La bibliographie ci-dessus, si elle est relativement courte, présente des travaux de référence (notamment ceux d'Abbou, Houdebine, Khaznadar, Yaguello) qui seraient attendus dans un article sur les questions de féminisation de la langue. D'autre part, certains textes comportent des bibliographies mixtes, c'est-à-dire comportant à la fois des références à des travaux universitaires et à des blogs/sites militants. Enfin, certains textes ne se réfèrent qu'à des sites militants. Ces différentes manières de présenter les sources configurent différents réseaux intertextuels : les textes produits (ainsi que leurs autrices) apparaissent plus ou moins « proches » des ressources académiques, ou en tous cas liés à celles-ci. Il

faut également noter qu'à côté de ces bibliographies traditionnelles, beaucoup de textes se réfèrent aux ouvrages par des liens hypertextes. En cela, si les textes sont sourcés, souvent par des travaux académiques, la mise en forme peut-être propre aux usages du web (Paveau, 2017a). C'est le cas dans l'extrait suivant, issu du texte « Auteur, auteure ou autrice »[16] :

> Edit 25 février 2017 : cet article ayant un succès qui me laisse encore perplexe, et n'ayant plus l'occasion de le matraquer sur ma page FB ou dans les commentaires de cet article, je précise que vous trouverez toutes ces informations et bien d'autres détails encore plus croustillants dans deux petits chefs d'oeuvre aux éditions iXe, avec la très grande universitaire Éliane Viennot en tant qu'autrice : Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! et L'Académie contre la langue française – le dossier « féminisation ». Je précise que ce sont des travaux universitaires et que la moindre ligne est donc étayée par une source.

Les textes militants présentent parfois aux côtés de ces bibliographies (hypertextualisées ou non) des restitutions de savoirs universitaires sur la langue, qui viennent étayer les argumentaires :

> Comme le mentionne Maria Yaguello dans son livre Les mots et les femmes, ces rapports se reflètent dans le langage utilisé au quotidien par un groupe de personnes et nous renvoie une certaine image de la société et des rapports de force qui la régissent. Ainsi, l'oppresseur dispose généralement d'un registre de mépris beaucoup plus grand que son subalterne.[17]

3.2. Utilisation de la terminologie linguistique

Un autre point qui caractérise ces textes sur le discours et la langue est l'utilisation de la terminologie linguistique, au sens de discours métalinguistiques et non de discours épilinguistiques (Culioli, 1990). Dans le texte « Ecrire inclusif #1 », on trouve ainsi les remarques suivantes :

> La formation des féminins en -euse a lieu lorsque le substantif correspond à un verbe en général : « danseuse » vient de « danser », « chercheuse » de « chercher »

[16] http://www.audreyalwett.com/auteur-auteure-ou-autrice/
[17] https://jesuisfeministe.com/2010/11/23/du-sexisme%E2%80%A6meme-dans-les-insultes/

L'utilisation de la terminologie linguistique est plus ou moins précise cependant. On trouve ainsi sur la page Facebook « Les mots non-admis de Répondons »[18], qui liste et explique les mots à éviter sur le groupe Facebook :

> En règle générale, tous les mots se terminant par le suffixe "-asse" (quand le mot est mis au féminin hein, « dégueulasse » ou « fougasse » ne rentrent pas dedans ;)) : de base, ce suffixe est péjoratif et renvoie à des réflexes sexistes. Vaut aussi pour la plupart des mots qui ne se déclinent pas au masculin : *mégère, *pimbêche.

Si le phénomène décrit – valeur péjorative du suffixe *-asse*, spécifiquement dans les dérivés du type ADJ + *-asse* formant des noms renvoyant à une femme comme *bêtasse* ou *blondasse* – est partiellement exact, on note néanmoins une certain imprécision dans le phénomène décrit, dans la mesure où « tous les mots féminins se terminant par le suffixe "-asse" » ne sont pas sexistes (par exemple *vinasse*). À noter également la reprise d'une convention typiquement linguistique, celle de l'astérisque pour noter un énoncé qui ne peut se dire, en détournant la convention qui sert normalement à noter des énoncés mal formés pour noter des énoncés qui contreviennent à l'éthique féministe.

3.3. Descriptions et prescriptions des pratiques langagières

On peut encore noter que certains de ces textes sont caractérisés par le recours à des descriptions souvent fines de pratiques discursives ou langagières, là encore en utilisant une terminologie linguistique plus ou moins précise :

> Le terme *Trigger warning* est utilisé en français ainsi que d'autres synonymes anglophones et francophones tels que : *activation warning* (avertissement d'activation), avertissement, *content warning* (avertissement de contenu), déclencheur, *stress warning* (avertissement de stress) ou encore l'abréviation *tw*. Le terme est issu du milieu psychiatrique où le déclencheur fait référence à un état de stress post-traumatique. Une liste ciblant les contenus provoquant suit parfois l'avertissement. « Avertissement de déclenchement (Dictionnaire personnel du féminisme) »[19]

> Les acceptions du mot [safe] se multiplient, il peut venir qualifier tour à tour des personnes, des espaces virtuels ou réels, des moments, des textes. Dans le même temps son versant négatif le « non-safe » va venir s'accoler à autant de situations ou de personnes. Il est à noter que si la qualification de safe peut

[18] https://www.facebook.com/notes/r%C3%A9pondons-/les-mots-non-admis-de-repondons-et-pourquoi-ils-ne-sont-pas-safe/1644378542473968

[19] https://biscuitsdefortune.com/2015/06/03/avertissement-de-declenchement-dictionnaire-personnel-du-feminisme/

> facilement être remise en question, le non-safe l'est beaucoup moins, il sonne plus comme un verdict définitif.[20]

Ces descriptions doivent être contrastées avec des discours beaucoup plus prescriptifs avec lesquels elles coexistent souvent. Ainsi, dans le post consacré au suffixe *-asse* évoqué plus haut, la description sert à proscrire précisément les usages de certains termes. On observe également des discours qui passent rapidement de la description à l'évaluation axiologique :

> Venant de « cul » précédé du préfixe « en » (qui signifie « mettre dans »), l'injure enculé vient de la pratique sexuelle « mettre dans le cul ». Cette utilisation d'enculé comme injure m'exaspère.

3.4. Porosité texto-discursive des savoirs académiques et militants

Les textes considérés se placent donc sur un continuum : de ceux qui n'utilisent aucune référence académique à ceux qui en utilisent beaucoup ; de ceux qui sont essentiellement descriptifs à ceux qui sont essentiellement prescriptifs, toute combinaison étant possible. Ce qui s'avère particulièrement intéressant et délicat lorsqu'il s'agit de traiter ces discours comme des discours de savoirs, est justement le fait que coexistent plusieurs pratiques : mentions et usages, discours descriptif et discours prescriptif, discours de savoir et discours d'opinion, etc.

Les ressources textuelles-discursives-intellectuelles du savoir académique sont mobilisées dans d'autres espaces discursifs que l'université. La frontière entre textes scientifiques et militants est néanmoins le plus souvent très visible ; recours à l'humour, prises de position explicites, récits d'anecdotes personnelles. Dans ces textes, s'observent des genres extrêmement hétérogènes. Pour autant, ils n'en constituent pas moins des discours qui disent quelque chose de la langue, qui essaient de formuler des savoirs sur la langue, en mobilisant un certain nombre d'outils conceptuels pour penser/observer/analyser celle-ci. Aussi, il semble que ces savoirs n'ont pas à être discrédités d'avance. Il s'agit à présent de se demander sous quelles modalités et sous quelles formes intégrer ces textes aux savoirs académiques sur la langue et le discours.

[20] https://chosesaleatoires.wordpress.com/2015/04/27/reflexion-sur-les-usages-du-mot-safe/

4. Enjeux de la prise en compte des savoirs militants dans les savoirs académiques

J'aimerais me concentrer dans cette section sur la question de la prise en compte des savoirs militants dans les textes académiques, en effectuant un mouvement retour par rapport à la section précédente qui essayait de rapprocher les textes militants des textes académiques. L'idée n'est en effet pas de considérer naïvement ces discours de savoirs non académiques comme prêts à l'emploi, en effectuant un virage à 180° par rapport à la posture qui consiste à simplement les ignorer. Il s'agit donc de s'interroger sur les manières dont on peut les intégrer à l'analyse, sur quels critères et sous quelles modalités. En essayant de réfléchir précisément à cette dimension d'intégration, je m'inscris dans une perspective « intégrationniste », c'est-à-dire que j'adopte « une position anti-éliminativiste, qui intègre la scalarité des savoirs linguistiques (du savoir scientifique le plus « dur » au savoir folk le plus « doux ») » (Paveau, 2008, §31).

4.1. La question de la validité des savoirs

Un premier type d'enjeux concerne la validité des savoirs militants sur le langage. La question se pose particulièrement lorsque la chercheuse travaille sur des pratiques discursives qui sont très peu documentées dans le monde académique, voire pas documentées du tout. Dans ces cas, l'intégration des savoirs militants sur le discours peut s'avérer extrêmement précieuse, et même nécessaire. Se pose alors la question de la valeur qu'on peut accorder à ces savoirs ; on considère ci-après différents cas de figure.

Le premier concerne les analyses lexicographiques profanes (les « lexiques ») de termes très spécifiques à un certain militantisme. C'est le cas, par exemple, des lexiques de l'identité sexuelle : y sont présentés le sens de dénominations qui sont employées dans des milieux militants assez confidentiels. On peut donner l'exemple du Lexique du Spectre Asexuel[21], qui présente les définitions de certaines identités sexuelles (*apothisexual, abrosexual* par exemple) dont il n'existe évidemment pas la trace dans le dictionnaire tant les dénominations sont récentes et spécifiques à une communauté donnée. Il est ainsi difficile de mettre ces lexèmes à l'épreuve d'analyses lexicographiques savantes. C'est le cas également, quoique de

[21] http://kelove.fr/blog/147-asexualite-spectre-complementaire

manière moins marquée, dans les discours sur la signification du lexique de la transidentité, dont j'ai cité un exemple plus haut, fort peu documentés dans les textes académiques ; ou encore, des usages du mots *safe* dans les communautés militantes, dans un texte déjà évoqué plus haut. Ici, les textes militants peuvent donner des informations précieuses sur le sens d'un lexème ou encore sur les usages de certains mots. Plusieurs raisons peuvent permettre de justifier cette prise en compte. Tout d'abord, il faut faire bénéficier les scriptrices de ces textes d'une certaine expertise, que la linguiste ne possède pas toujours, dans leur champ de compétence, à savoir… le militantisme. La locutrice qui évoque les sens que prennent le mot *safe* dans le monde militant est ainsi bien plus alerte sur les usages du mot, sur les référents qui se voient qualifiés de *safe*, qu'elle observe tous les jours, que l'analyste qui ne fréquente pas ce genre de milieu.

Il me semble qu'une telle appréhension est possible si l'on se réfère à la théorie des points de vue (Harding, 1986, 1991) selon laquelle les points de vue des femmes (mais plus largement des minorisées) constituent de bons points de départ pour la recherche, car ils évitent les biais d'une science qui se considère faussement objective et neutre, en produisant en fait du savoir depuis une position hégémonique (bourgeoise, blanche, masculine, etc.). Selon cette théorie, il ne s'agit pas de considérer toutes les expériences comme des savoirs, mais de partir des expériences et de leur donner bonne place dans l'analyse :

> Rather, the most innovative feminist work had started off instead from women's particular culturally — specific, experiences, lives, or activities (or "labor") — and, for some, from the diverse emerging feminist discourses of their day. Such projects were not intended to end in ethnographies of women's worlds, though sometimes producing such accounts became a necessary preliminary step. (Harding, 2004, p. 29)

Les points de vue situés sont un bon point de départ pour l'analyse, en tant qu'ils offrent une connaissance sur des expériences, des pratiques, des modes de vie qui demeurent le plus souvent ignorées. C'est précisément en tant que point de départ qu'il faut analyser les savoirs militants, ce qui permet à la fois de les intégrer dans l'analyse, mais aussi de ne pas en rester là. Pour les exemples donnés plus haut, il semble alors qu'il faille envisager que ces discours nous renseignent sur le sens des lexèmes, et nous fournissent des connaissances qui ne sont pas accessibles par ailleurs — quand bien même on peut mener l'analyse à d'autres niveaux, comme je le montrerai dans la section suivante.

Par rapport à la validité à accorder à ces savoirs, il y a deux possibilités : la première est d'accepter qu'on ne peut pas trancher sur cette validité dans la mesure où la documentation que l'on a est pour l'instant insuffisante pour contraster les données ; la seconde est de soumettre les savoirs militants à l'analyse.

J'en donnerai un exemple. Dans mon travail de thèse (Marignier, 2016), qui portait sur les discours sur les sexes atypiques[22], j'ai trouvé plusieurs discours de savoirs sur les conséquences de la pluralisation des dénominations relatives aux variations du développement du sexe, formulées par exemple de cette manière :

> Cette division de l'intersexualité en d'innombrables conditions médicales a tellement fractionné la communauté des intersexué-e-s qu'il est désormais très difficile de trouver un consensus à opposer à ceux qui nous imposent leurs propres définitions.[23]

Cette idée, très intéressante et provenant d'un locuteur concerné, en tant que militant intersexe, a guidé mes propres analyses. J'ai considéré que cela pouvait constituer une bonne hypothèse de travail que j'ai ensuite testée sur corpus. J'ai notamment étudié dans mon corpus les liens intertextuels qui étaient effectués entre les différentes communautés de personnes au sexe atypique (qui se dénomment donc par des catégories), et je n'en ai trouvé presque qu'aucun, ce qui constituait une vérification de l'hypothèse du locuteur sur le caractère fractionné de la communauté dite intersexe. Ma démarche a donc été la suivante : partir du savoir des locuteurs, et le démontrer à l'aide d'outils méthodologiquement et théoriquement articulés aux savoirs académiques. Cela permet de ne pas créer de frontières entre savoirs militants et savoirs académiques, et d'intégrer ces derniers dans l'analyse sans sacrifier aux exigences académiques disciplinaires. En considérant les savoirs militants comme « micro-analyses linguistiques » on peut intégrer ces hypothèses à l'analyse en expliquant en quoi elles guident la formulation d'hypothèses et le travail de recherche.

Tout cela me semble devoir également être pris en compte au regard du statut des locutrices qui rédigent ces savoirs. En effet, certaines militantes sont également impliquées dans des activités académiques. C'est le cas de Curtis Hinkle, auteur de l'analyse présentée plus haut sur le caractère fractionné de l'identité intersexe, qui est docteur en linguistique. C'est également le cas de Circé, auteure du texte « Ecrire inclusif #1 », et titulaire d'un Master en philosophie. Ces deux cas sont

[22] Les savoirs autour des discours et des dénominations des sexes atypiques sont extrêmement peu nombreux, particulièrement dans le monde francophone.
[23] https://www.genrespluriels.be/Suis-je-intersexue-e

facilement identifiables, mais l'on peut considérer que beaucoup de textes militants sont écrits par des locutrices qui peuvent être par ailleurs engagées dans des études ou recherches académiques[24]. Si ce n'est pas forcément à ce titre qu'elles rédigent les textes militants, il semble difficile de considérer que leurs compétences et savoirs académiques n'informent pas leurs pratiques discursives et savoirs militants. Si bien sûr les contextes de publication et les visées pragmatiques des textes sont différents, et que cela doit être pris en compte dans l'analyse discursive, cela plaide néanmoins pour des analyses académiques qui intègrent et discutent les savoirs militants.

4.2. Intégrer les savoirs militants sur le langage

Une autre question que l'on peut se poser en ce qui concerne l'appréhension des savoirs militants sur le langage est leur caractère proprement métalangagier. En effet, si ces discours sont des discours sur la langue et ses usages, ils sont également des discours qui promeuvent et diffusent ces usages. On peut alors considérer que ces discours font les sens et les usages en même temps qu'ils les décrivent et théorisent.

J'en donne pour exemple tout le travail militant autour des insultes. La page Facebook des « mots non admis de Répondons ! »[25], citée plus haut, consiste en une liste de termes considérés comme insultants ou dégradants, en tout cas dans le cercle des militantes féministes. Comme je l'ai montré dans la section précédente, cette page constitue une ressource précieuse en ce qui concerne les usages en cours dans un certain milieu militant donné. Pour autant, il faut également considérer la dimension pratique de ces textes : ces textes prescriptifs tendent également à créer le pouvoir insultant qu'ils décrivent. C'est ainsi qu'il faut analyser l'extrait suivant :

> Nous ne sommes pas tou-te-s né-e-s avec les mêmes facultés intellectuelles. Dire de quelqu'un-e qu'ielle est bête, idiot, stupide ou quoique ce soit d'autres, c'est faire preuve donc de capacitisme.

Les mots *idiot, bête, stupide*, sont bannis de la page web en tant qu'ils sont considérés comme oppressifs, et appartiennent à une idéologie « capacitiste ». Par-là, ces militantes disent qu'utiliser les mots précédents serait dénigrer les personnes

[24] De même, on peut également considérer que certains de ces textes sont des productions collectives et qu'en cela, ils agrègent possiblement des locutrices aux attaches académiques et non académiques.
[25] https://www.facebook.com/notes/r%C3%A9pondons-/les-mots-non-admis-de-repondons-et-pourquoi-ils-ne-sont-pas-safe/1644378542473968

avec un handicap mental. On peut très sérieusement s'interroger sur la validité de cette analyse, qui semble en décalage avec un très grand nombre d'usages. Pour autant, les mots mentionnés plus hauts tendent à être interdits sur de nombreuses autres pages[26] : ces dénominations s'y donnent à lire comme interdites, et comme ayant un sens insultant vis-à-vis des personnes en situation de handicap. Les personnes qui les emploient sont alors critiquées, et on peut observer effectivement la disparition des mots mentionnés chez certaines locutrices. Il est donc intéressant de noter qu'en même temps qu'un discours d'analyse de ces mots est produit, leurs usages (ou plutôt dans ce cas : leur non-usage) et leur sens se diffusent. Ces discours se présentent donc à la fois comme discours de savoirs sur certains usages et comme discours diffusant ces usages, comme métadiscours et comme discours.

Pour la chercheuse qui cherche à intégrer ces savoirs, cette dimension de la production d'usages ne doit pas être écartée : les discours de savoirs militants font en même temps qu'ils décrivent, et ont en cela un double statut pour l'analyste. Ce double statut de certains discours de savoir est formulé par Achard sous la forme de la distinction, reprise à Nicole Loraux, entre *collègue* et *corpus* :

> Cet article […] utilisera fréquemment une distinction que nous élaborons à partir d'un texte de Nicole Loraux, « Thucydide n'est pas un collègue », la distinction entre collègue et corpus. Il ne s'agit pas d'une distinction ontologique, mais d'une attitude par rapport au statut des citations, et, plus largement, de l'interdiscours. L'article de N. Loraux soulignait que pour un historien de l'antiquité, les écrits de Thucydide pouvaient, en tant que source, soit être lus comme ceux d'un historien qui témoigne des événements, en « collègue », soit comme un écrit antique, qui nous renseigne moins sur les événements eux-mêmes que sur la façon dont on pensait le monde à Athènes. (Achard, 1997, p. 6)

Si pour Achard il s'agit plutôt de se demander comment les collègues peuvent devenir corpus, on peut également faire utilement travailler cette distinction en ce qui concerne la question des savoirs militants. En tant qu'ils font et prescrivent les usages, ces discours sont corpus, et en tant qu'ils les décrivent, ils peuvent être discours de collègues. C'est ici la perspective de la chercheuse sur ces discours qui est en jeu, plus qu'une distinction ontologique. Concrètement, la question est alors de savoir quand ou comment aborder ces discours dans une perspective ou l'autre. On doit apporter une réponse nuancée à cette question qui dépend de plusieurs facteurs :

[26] Par exemple : https://chroniquesrandom.wordpress.com/2017/08/24/mots-oppressifs-liste-a-bannir-peu-importe-les-intentions/

– le caractère prescriptif ou descriptif des discours

Ce sont les locutrices produisant les discours les plus descriptifs qui peuvent être considérés « en collègue ». Les discours les plus prescriptifs, s'ils peuvent fournir des informations sur les usages, me semblent devoir être tenus beaucoup plus à distance et éprouvés par l'analyse, et considérés en corpus. En cela, il s'agit de s'inscrire en accord avec l'approche principalement descriptive des faits de langue et de discours qui est celle des sciences du langage.

– l'objet d'analyse du linguiste

Analyser ces discours en collègue ou corpus pose plus généralement la question de savoir ce que l'on veut faire des données et savoirs militants produits, et de quel point de vue analytique on les regarde. J'en donnerai un exemple. J'ai mené récemment une analyse sur la production de l'identité sexuelle en discours à travers la prolifération des catégories de la sexualité, dont j'ai donné quelques exemples plus haut[27]. Je travaille en ce sens sur la conception de la langue et de l'identité qui sous-tend cette production catégorielle, à savoir une conception de la langue comme étiquetage du réel. Si les catégories du sexuel et les définitions qui en sont produites peuvent me renseigner au niveau lexicographique sur un certain nombre de lexèmes et leur sens tels qui circulent dans les milieux militants, ces discours ne me renseignent pas sur l'activité de catégorisation en contexte et sur ses implications pragmatiques, c'est-à-dire sur les dynamiques langagières de construction de l'identité sexuelle.

Ainsi les mêmes discours peuvent être analysés en collègue ou en corpus, selon la problématique de recherche et l'objet d'analyse qui est en jeu. Les discours précédents peuvent par exemple être analysés en collègue d'un point de vue lexicographique, en tant qu'ils fournissent des listes de mots organisées, comme c'est le cas de tous les « lexiques » que j'ai déjà évoqué plus haut, qui fournissent des listes de lexèmes et leurs définitions. En revanche, si l'on se penche d'un point de vue discursif et interactionnel sur la mise en discours de ces lexèmes et leurs effets pragmatiques, il faut revenir à une appréhension en tant que corpus. En effet, si, comme expliqué plus haut, les données sur la signification des lexèmes peuvent éventuellement être considérées « en collègue », les discours autour de la production de ces lexiques, qui relèvent d'une approche fixiste et essentialiste du sens chez ces locutrices (Marignier, à paraître), ne peuvent être endossés par

[27] On trouvera dans le lien suivant un exemple de cette prolifération catégorielle : http://lacolonieduweb.fr/2015/10/24/asexuality-awareness-week/

l'analyste et demandent à être considérés en corpus. Ces discours peuvent donc être considérés à la fois au niveau de leur contenu (c'est-à-dire dans ce qu'ils disent, dans ce cas la signification de certains lexèmes), et à la fois au niveau de leur mise en discours elle-même (dans le cas étudié, des métadiscours relevant du genre du lexique, aux implications pragmatico-discursives propres à un certain militantisme en ligne). On pourrait dans ce cadre s'inspirer de l'approche autonymique du signe pour envisager ces productions : selon qu'on les regarde comme des mises en discours de savoirs sur la langue (c'est-à-dire comme signes) ou comme des savoirs sur la langue (c'est-à-dire comme ce à quoi ces discours réfèrent). C'est ainsi le niveau auquel on se place qui doit être explicité : on pourrait envisager le phénomène inverse d'analyses pragmatiques fines qui pourraient être considérées « en collègue » quand l'analyse lexicographique devrait pour sa part être considérée comme corpus.

D'une manière plus technique (et en écho à l'interaction qui a été mentionnée en introduction et a suscité la réflexion proposée dans la présente contribution), la chercheuse peut également considérer de plus près la manière dont elle cite ces discours : elle peut les citer classiquement en corpus (jeu de numérotations, de typographies) mais également ne pas s'interdire de les citer en collègues, en les intégrant à la bibliographie. Si la pratique me semble peu répandue, il me semble que, justifiée par la solidité des arguments présentés dans les discours profanes, cela peut permettre de rendre justice à la manière dont certains discours sont utilisés par les chercheuses, bien moins comme corpus que comme véritables analyses ou hypothèses de recherche.[28]

5. Conclusion

J'ai présenté dans cet article différents savoirs militants sur le langage, savoirs qui sont plus ou moins exacts, valides et documentés. L'enjeu de la prise en compte de ces savoirs passe par la mise en évidence de cette diversité, sans considérer a priori que ces savoirs ne sont pas dignes d'intérêt si ce n'est en corpus ; de la même manière, il n'est pas question de ne pas confronter ces

[28] Cela concerne aussi les corpus constitués par des militantes féministes qui agrègent des textes et des documents sur leurs sites, ce qui peut fournir, par ce travail de curation, des corpus pour l'analyse. Je pense par exemple au tumblr « les mots tuent » où la rédactrice en chef agrège des articles de presse sur la question des violences conjugales selon un questionnement lexico-discursif féministe : https://lesmotstuent.tumblr.com/pourquoi.

savoirs aux travaux académiques sur le langage. La prise en compte constitue alors une richesse pour les savoirs académiques, notamment parce qu'elle peut permettre également de réévaluer certains savoirs, fondements ou automatismes de la discipline (Paveau, 2008). Dans un mouvement retour, j'aimerais également défendre l'idée qu'il faut en tant que chercheuse accepter d'être discutée par les savoirs militants, et parfois de manière critique. Cette discussion peut, en fin de compte, permettre de construire de meilleurs savoirs, qu'ils soient militants ou académiques. Ce n'est alors pas simplement la question du statut de ces discours de savoir qui est en jeu, mais également la production des savoirs académiques, dans une perspective où la chercheuse, son activité et ses engagements ne sont pas vus comme hors du monde social. À partir du moment où les frontières entre savoirs militants et académiques deviennent poreuses, la chercheuse se trouve elle-même (presque nécessairement) à être interpellée par ces militantes, et à devoir se situer vis-à-vis de ces discours. Travailler sur et avec les discours de savoirs militants, surtout qualitativement, c'est adopter une posture vis-à-vis de ces discours et ces savoirs — qui ne sont bien sûr pas exempts de réexamen critique (Haraway, 2007 [1988]). En cela, accepter que les savoirs académiques produits s'inscrivent dans des relations avec les savoirs militants permet de construire une objectivité forte, au sens de Harding (1995) : il s'agit à la fois de rendre compte de sa perspective, mais aussi des perspectives qui l'ont nourrie.

Références

ABBOU, Julie (2011), *L'antisexisme linguistique dans les brochures libertaires: pratiques d'écriture et métadiscours*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Provence, Aix-Marseille.

ABBOU, Julie (2017), « Cultures politiques du discours : féminisme, anarchisme et rhétorique », *Argumentation et Analyse du Discours*, nº 18.

ACHARD, Pierre (1997), « L'engagement de l'analyste à l'épreuve d'un événement », *Langage et société*, vol. 79, nº 1, 5‑38.

ACHARD-BAYLE, Guy et PAVEAU Marie-Anne (2008), « La linguistique « hors du temple » », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, nº 139‑140, 3‑16.

BLANDIN, Claire (2017), « Le web : de nouvelles pratiques militantes dans l'histoire du féminisme ? », *Réseaux*, nº 201, 9‑17.

BOURCIER, Marie-Hélène (2011), *Queer zones 3. Identités, cultures et politiques*, Paris, Éd. Amsterdam.

BROQUA, Christophe (2009), « L'ethnographie comme engagement : enquêter en terrain militant », *Genèses*, n° 75, nº 2, 109‑124.

BUTLER, Judith (2009), *Ces corps qui comptent : de la matérialité et des limites discursives du sexe*, Paris, Éd. Amsterdam.

CULIOLI, Antoine (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 1, Opérations et représentations*, Gap, Ophrys.

DE LAURETIS, Teresa (1991), « Queer theory: Lesbian and gay sexualities », *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, vol. 3, nº 2, iii‑xviii.

FASSIN, Didier et BENSA Alban (éds.) (2008), *Les politiques de l'enquête: épreuves ethnographiques*, Paris, France, la Découverte, 2008.

FOUCAULT, Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, France, Gallimard.

GERARDIN-LAVERGE, Mona (2018), « « C'est en slogant qu'on devient féministe » Hétérogénéité du genre et performativité insurrectionnelle », *Semen*, nº 44, 81‑112.

HARAWAY, Donna (2007[1988]), « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle » in: L. Allard, D. Gardey et N. Magnan (éds.), *Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*,., Paris, Exils, 107‑135.

HARDING, Sandra (1986), *The science question in feminism*, Ithaca, Cornell University Press.

HARDING, Sandra (1991), *Whose science? Whose knowledge?: thinking from women's lives*, Ithaca, Cornell University Press.

HARDING, Sandra (1995), « "Strong objectivity": A response to the new objectivity question », *Synthese*, vol. 104, nº 3, 331–349.

HARDING, Sandra (2004), « A socially relevant philosophy of science? Resources from standpoint theory's controversiality », *Hypatia*, vol. 19, nº 1, 25–47.

LORENZI, Marie-Émilie (2017), « « Queer », « transpédégouine », « torduEs », entre adaptation et réappropriation, les dynamiques de traduction au cœur des créations langagières de l'activisme féministe queer », *GLAD! Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, nº 2.

MARIGNIER, Noémie (2016), *Les matérialités discursives du sexe : La construction et la déstailisation des évidences du genre dans les discours sur les sexes atypiques*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, Villetaneuse.

MARIGNIER, Noémie, 2017, « Les « énonciations de privilèges » dans le militantisme féministe en ligne : description et critique », *Argumentation et Analyse du Discours*, nº 18.

MARIGNIER, Noémie, (à paraître), « La prolifération des catégories du sexuel : enjeux politico-discursifs », *L'Homme et la société*.

PAVEAU, Marie-Anne (2008), « Les non-linguistes font-ils de la linguistique? », *Pratiques*, nº 139‑140, 93–110.

PAVEAU, Marie-Anne (2017a), *L'analyse du discours numérique: dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris, Hermann.

PAVEAU, Marie-Anne (2017b), « Féminismes 2.0. Usages technodiscursifs de la génération connectée », *Argumentation et Analyse du Discours*, nº 18.

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp.109-123

LE.LA LOCUTEUR.TRICE « FAUTEUR.SE » : CORRECTION, SANCTION, MÉDIATION

Deborah MEUNIER
Université de Liège
dmeunier@uliege.be

Laurence ROSIER
Université libre de Bruxelles
lrosier@ulb.ac.be

Résumé

La toile a ouvert l'accès à l'écrit et le sollicite en permanence, de prime abord sans contrôle des compétences. En effet, tout le monde peut écrire une petite annonce, participer à un forum de discussion ou poster un statut Facebook. Effet collatéral : si la toile semble ouverte, la norme ne manque pas de s'y rappeler constamment sous la forme des commentaires, du bienveillant correcteur au « nazi grammar ». Dès lors ces discours « hors-norme » sont sans cesse ramenés à l'étalon de la correction. Le corpus que nous analyserons ici est issu d'une première approche exploratoire. Nous n'avons pris en compte que les exemples où un « locuteur fauteur » est pointé du doigt/ « épinglé » comme tel par d'autres internautes ou par lui-même, où ses fautes font l'objet d'un commentaire métalinguistique. Nos conclusions sont provisoires mais, nous l'espérons, porteuses d'hypothèses intéressantes.

Mots-clés : locuteur-fauteur, médiation des savoirs, discours normatif, purisme linguistique, violence verbale

1. Introduction

La norme orthographique reste une norme dominante malgré l'abondance des travaux des historiens de la langue, des linguistes réformateurs, des didacticiens et des psycholinguistes qui en montrent la caducité suivant les époques et les genres de discours (notamment les travaux fondateurs de Nina Catach mais aussi ceux de J.-P. Jaffré par exemple avec D. Cogis, 1990 ; avec D. Bessonnat, 1993 ; avec M. Fayol, 2008 ; C. Brissaud, 2011, propose une intéressante synthèse diachronique de l'état des lieux des didactiques de l'orthographe). Célébrée constamment par le discours des profanes, elle reste prégnante dans la réception et les échanges des discours sociaux. Le ou la « nul.le en orthographe » (« zéro ») est une figure répulsive pédagogique qui

fonctionne bien dans l'imaginaire linguistique. En effet, dans la masse des personnes n'écrivant pas selon la norme, voisinent les figures du/de la *dysorthographique,* du/de la *peu lettré.e* ou de *l'insouciant.e,* comme voisinent les genres de discours où la surveillance et l'enjeu social de la correction priment, ou non (par exemple dans le cas de la liste de course personnelle non destinée à la communication interpersonnelle, ou de la communication amoureuse, hors des normes si les participants ont accepté la liberté orthographique).

Or, la toile a ouvert l'accès à l'écrit et le sollicite en permanence, de prime abord sans contrôle des compétences. En effet, tout le monde peut écrire une petite annonce, participer à un forum de discussion, poster un statut Facebook, etc. Effet collatéral : si la toile semble ouverte, la norme ne manque pas de s'y rappeler constamment sous la forme notamment des commentaires, du bienveillant correcteur au « nazi grammar » (sur l'origine et la sémantique de l'expression voir Paveau, 2011). Ce rappel de la règle peut être assimilé selon nous à une médiation des savoirs savants grammaticaux.

Le corpus que nous analyserons ici est issu d'une première approche exploratoire : extraits de blogs, de forums de discussion, commentaires issus du réseau social Facebook, commentaires de lecteurs issus de la presse en ligne. Nous n'avons pris en compte que les exemples où un.e locuteur/trice est pointé.e du doigt/épinglé.e comme « fauteur/se » par d'autres internautes ou par lui/elle-même, où ses erreurs font l'objet d'un commentaire métalinguistique. Nombre d'échanges ne donnent pas lieu à des commentaires. Ceux-ci mériteraient une analyse à part entière mais ils ne feront pas l'objet de cet article. Nous regarderons plus spécifiquement comment les commentaires métalinguistiques « médient » le savoir sur la langue, au sens où ces commentaires rappellent un discours normatif supposé partagé par les outils de la technologie discursive de l'appareil langue (dictionnaires, grammaires…).

La médiation des savoirs est d'ailleurs devenue un tropisme de l'acquisition à partir du numérique: plateformes, Moocs, campus numériques réorganisent l'accès aux savoirs et les dispositifs numériques transforment ces savoirs, notamment universitaires (Gardiès et Rinaudo, 2015). Dans le cas qui nous occupe, il ne s'agit pas d'un apprentissage en tant que processus direct et explicite de formation. Pourtant, à l'occasion d'une défaillance de la maitrise de la langue, « du savoir » sur la langue est convoqué comme principe de

correction dans les échanges sociolangagiers, et un geste ou une parole corrective est posée. Et nous verrons que ce rappel de la norme est souvent remplacé par une sanction violente et excluante. C'est dans ce contexte que nous examinons la manière dont le/la locuteur/trice fauteur/se « se débrouille », entre mea culpa et affirmation de soi. La médiation relève donc dans un premier temps plus largement du dispositif technologique ; ensuite elle relève d'un rappel ou d'une reformulation d'un savoir grammatical mais qui, sous une forme assertive, injonctive voire injurieuse, aboutit à l'inverse d'une communication médiatisée au sens de collaboration et de construction du lien social et de développement de l'autre.

2. Le rappel à la norme en contexte numérique

La figure du puriste[1] dont on a retracé l'historique ailleurs (Paveau et Rosier, 2008) s'est trouvée illustrée sur la toile par celle du « grammar nazi », sorte d'intraduisible en français (le terme nazi étant mémoriellement trop connoté dans le champ francophone, Paveau *op. cit.*) et qui illustre un radicalisme normatif, une censure qui vise à exclure des échanges les locuteurs défaillants. Ce radicalisme puriste et numérique peut trouver un écho, si l'on essaie un tant soit peu de recréer une généalogie terminologique des désignations outrageantes, dans la fameuse citation de Barthes sur le *fascisme* de la langue que nous recitons ici[2] via une recontextualisation de l'auteur lui-même sur la « Loi de la langue ». L'affirmation provocatrice du sémiologue, lors de son discours d'intronisation au Collège de France, assimile le rôle de la langue à une obligation discriminante. Pour nous, la figure du « grammar nazi » s'inscrit dans le carcan *fascisant,* au sens barthésien, de la langue.

Par ailleurs, nous avons montré dans un article (Meunier et Rosier, 2012) qu'une catégorie ordinaire de délit à la langue existe sous la forme d'un

[1] Nous gardons le terme au masculin car, dans l'imaginaire linguistique, le puriste est genré du côté de la domination masculine (cf. Paveau et Rosier, 2008, *op.cit.*).

[2] « Mais la langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire, ni progressiste ; elle est tout simplement fasciste. Car le fascisme ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire » (Barthes, 1977). Il commentera ensuite, nuançant son propos : les rubriques de la langue sont coercitives, elles obligent à parler, « dans ce sens j'ai pu parler d'un fascisme de la langue » ; ou encore « je rappelle encore une fois (parce qu'on en a fait toute une histoire) que c'est dans ce sens que j'ai pu parler d'un fascisme de la langue : la langue fait de ses manques notre Loi, elle nous soumet abusivement à ses manques : douze tables. Uti lingua nuncupassit (a nommé, institué, prononcé, proclamé). Ita jus esto : la langue est loi et dura lex. » (Barthes, 1977-1978 / 2002).

« outrage à la langue » qui « la tue », comme l'illustre cet exemple trouvé dans la charte de conversation du site de rencontre Meetic :

> Les expressions djeunes à bannir de vos emails. Entre la « branchitude » et la ringardise, il n'y a souvent qu'un pas qu'il est de surcroit doublement plus simple de franchir sur la toile. Langage sms, anglicismes, dérives 2.0, la langue française est à l'agonie. Et si elle pouvait parler, elle dirait ou écrirait : Internet m'a tueR.[3]

Ou encore ces titres de groupes Facebook qui attestent d'une violence due à l'effet de l'outrage à la langue ressenti par les internautes. Le « cassage de gueule » voisine avec « l'envoi au bûcher ». :

> - Ton orthographe provoque en moi l'envie soudaine de t'exploser la gueule.
>
> - Tu fais des fautes à chaque mot alors ferme ta gueule
>
> - Confondre l'infinitif et le participe passé = peine de mo(r)t
>
> - La mort aux fautes d'orthographe
>
> - Pour envoyer au bûcher les buses en orthographe/grammaire

La *lex* de Barthes, le caractère fascisant de la langue – c'est-à-dire coercitif, tel que le conçoit Barthes – trouve un écho dans le fait qu'il existe des catégories populaires intitulées « outrage à la langue », « outrage à la grammaire » qui permettraient à des discours extrêmement violents de s'énoncer à l'égard des erreurs commises par les locuteurs dits « fauteurs ». Nous pensons donc que si ces insultes sont violentes, c'est que la catégorie « outrage à la langue, à la grammaire », si elle n'a pas de réalité juridique spécifique (même si certains en appellent à la loi française dite « loi Toubon », 1994, mais qui repose sur une défense de l'emploi du français), joue un rôle dans l'imaginaire normatif des langues (Meunier et Rosier *op.cit.*). Comme le rappelle la sociolinguiste Claudine Moïse : « La construction idéologique de la norme repose sur le contrôle social et l'ordre public » (2015).

[3] 5 décembre 2012 (URL : https://www.meetic.fr/pages/uptodate/meet/meetic-et-moi/les-expressions-djeuns-bannir-de-vos-emails)

3. Stratégies discursives des « commentaires puristes »

C'est dans un tel contexte que nous considérons maintenant plus particulièrement les stratégies discursives des échanges puristes, pour autant qu'on puisse parler d' « échanges », puisque dans notre corpus, le puriste vise soit à dévaloriser celui que nous appelons locuteur.trice « fauteur.se », soit à le réduire au silence et donc à l'exclure de la communication par des appels constants aux savoirs sur la langue. Nous userons donc plutôt du terme « commentaire », celui-ci étant intégré à des échanges numériques.

Le commentaire normatif est devenu depuis plusieurs années un objet d'étude des spécialistes du numérique et on dispose de descriptions et de typologies de cette forme discursive (notamment Jacquet et Rosier, 2014 ; Jacquet, 2014 ; Calabrese et Rosier, 2015). Le commentaire est une des formes possibles de régulation des normes (Jacquet *op.cit.*) et de renouvellement d'une forme d'interventionnisme linguistique en interaction ; « il constitue un observable idéal pour décrire les discours normatifs en matière de langue. » (Jacquet et Rosier, 2014, p.114).

Le commentaire serait aussi une des formes discursives qui permet la médiation des savoirs langagiers par sa composante métalinguistique (outre qu'il est aussi métalangagier, métadiscursif et méta-énonciatif) : comme le rappellent Guy Achard-Bayle et Michèle Lecolle, le commentaire montre « la présence théorique du sujet parlant » (2009, pp. 9-10).

On peut noter ainsi les caractéristiques transverses du commentaire normatif, c'est-à-dire qui transcendent les genres discursifs numériques (on le retrouve aussi bien sur les réseaux sociaux que dans les forums ou les blogs de commentaires de presse). Énonçons-les :

(1) L'assertion de la norme : le commentateur puriste n'argumente aucunement et se contente de « balancer » la norme : l'exemple qui suit nous montre une double disqualification sur la méconnaissance, d'une part, et la mécompréhension, d'autre part. Par ailleurs, on notera une conception du sens qui relèverait à la fois du sens lexical issu du dictionnaire et de la maitrise du sens discursif, qui permet d'user des mots de façon réflexive. Le savoir implicite convoqué est donc celui d'une maitrise avérée de la langue, allant de la connaissance du savoir lexical à sa maitrise argumentative.

> Arrête de parler de dogme et va revoir ce terme au dictionnaire, les autres te l'ont déjà expliqué mais tu ne comprends pas le Français à mon avis. C'est une théorie pas un dogme !!!! Ou alors va revoir ta grammaire et insères dans ta phrase des guillemets…[4]

(2) La posture métalinguistique : la disqualification dans un échange passe aussi par la non réponse à la question initialement posée par l'internaute, voire par le fait que cette réponse désinvolte passe pour une réplique humoristique. Le commentaire devient donc de fait métalinguistique dans l'échange qui suit :

> SLT lé gens c rebecca. En féte je sui pal et j'adore le noire le sen et souven jé peur de l'ail je j= kroi ke je ss un vampirre vs en pensé koi ?
>
> un bon dico et tout devrait s'arranger…[5]

Ces attitudes sont dépendantes du lieu d'énonciation numérique : ainsi sur le blogue des correcteurs du monde *Langue sauce piquante*, qui développe un discours extrêmement érudit sur la langue, tout en l'ancrant dans la réalité des productions linguistiques, certains internautes explicitent « publiquement » leur méconnaissance. Ainsi, à la suite d'un titre du Monde, *Les circuits financiers fuligineux* (20 mars 2018) :

> 9h54 : « Fuligineux »??? Allons bon, v'là aut'chose! La lecture de certains intertitres devient obscure…
>
> 11h34 : Merci au Monde de nous donner en prime un mot rare de la langue française : « Fuligineux » (du latin fuliginosus c.a.d. plein de suie.)
>
> 11h54 : « Fuligineux »… Le dernier mot compliqué et un peu snob pour dire « opaque »… Merci, cela m'a donné l'occasion d'ouvrir un dictionnaire ![6]

Dans ce cadre, on peut parler d'une transmission/médiation de l'accès au savoir : le recours au dictionnaire comme pratique lettrée est mentionné (*Je ne connais pas le sens d'un terme, j'ouvre donc l'outil ad hoc*). Vu la rareté du mot, le fait de ne pas le connaitre est avouable.

(3) L'appel aux pères : le commentateur puriste renvoie à des figures emblématiques du savoir linguistique ou grammatical censées représenter la Norme : figures prototypiques déclinées : l'Académicien, les Académiciens, l'Académie ; l'instituteur, l'enseignant, le professeur, voire des figures

[4] 17 mars 2006 (URL: http://www.sur-la-toile.com/discussion-21224-20-Avant-big-bang.html)
[5] 28 juin 2011 (URL: http://forum.doctissimo.fr/psychologie/Paranormal/crin-pyre-sujet_6230_1.htm)
[6] 20 mars 2018 (URL : http://correcteurs.blog.lemonde.fr/2018/03/20/cette-fuligineuse-clarte-qui-tombe-etc/)

individuelles (dont Maitre Cappello-Jacques Capelovici, linguiste et animateur de télévision mort en 2011) ; le partage, ou plutôt le non partage culturel, renforce l'exclusion. Les figures imaginaires du savoir n'étant pas partagées, on assiste encore une fois à une double exclusion : le/la locuteur/trice fauteur/se ne connait pas les figures de référence du savoir qui est mis en mots. Pourtant, l'appel à Maitre Capello par exemple, comme figure du savoir savant sur la langue, est répertorié comme faisant partie de la culture populaire et la pratique corrective instituée consistant à poster une photo du maitre lors d'un échange correctif :

> Déjà de son vivant, et encore après sa mort, son nom est évoqué par antonomase pour qualifier un expert en bonne grammaire15,16, un « puits de science »20, ou quelqu'un de professoral ou un tiers appelé en expert pour arbitrer un conflit portant notamment sur un fait de langue français21. On trouve trace de cette habitude sur l'internet francophone où « Maître Capello » est utilisé comme pseudonyme17 ; de même, une photo de Maître Capello est parfois postée lorsqu'une personne en corrige une autre.[7]

Cependant, jusqu'ici le commentaire s'inscrit dans une logique discursive qui vise encore, apparemment, à sauvegarder l'échange, à conserver les conditions en termes de face pour permettre de le continuer.

3.1. De la médiation à la sanction

Mais les modalités expressives qui y sont employées peuvent court-circuiter le bon déroulement de l'échange et l'appel à des maitrises hautes de la langue sont susceptibles de couper non pas la parole, mais l'écriture en acte du.de la locuteur.trice « fauteur.se ».

Le mode humoristique déjà évoqué pourrait apparaitre dans un premier temps comme une volonté d'alléger la normativité du discours. Cependant, l'humour se fait au détriment de celui ou celle pris.e en faute et le ton ironique et sarcastique montre une posture haute de dévalorisation. Cette dévalorisation s'accompagne souvent de modalités violentes : interpellation par tutoiement, exclamation avec juron, insulte. Dans l'exemple qui suit, la manifestation d'un discours de haine générale, ici homophobe, s'applique aussi au domaine de la langue.

[7] https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Capelovici (consulté le 16 décembre 2018).

> Ta gueule toi avec tes fautes d'orthographe de gamin en CM2, tu ferais mieux d'aller sucer des godes aromatisés au lieu de jacasser comme une grosse salope accoudée à un bar miteux de banlieue dans l'espoir de se faire secouer la raie par le premier poivrot qui passe, espèce de grosse tantouze de seconde zone prête à tout pour un billet de 20, je te dégueule mon petit Gregory dans l'œsophage, ordure, morpion, gougnafier.[8]

Des modalités qui peuvent se superposer comme l'atteste cet exemple où JANCLODEDUSS soutient la conjugaison « croiver » mais en faisant référence à un article du Gorafi, satirique, qui avait diffusé la nouvelle selon laquelle l'Académie française avait validé cette orthographe.

> « A ceux qui crois que »
>
> A ceux qui CROIVENT*, merde enfin !
>
> Combien de fois il faudra vous le répéter ? C'est pas « croient », mais « croivent » ! T'étais pendant ton CP, petit suçeur de chibre ? (C'est d'ailleurs un article du gorafi qui rappelle que l'Académie Française a validé cette orthographe, alors quand on ne sait pas, on ne parle pas.)[9]

Le rappel de la norme, avec la posture d'expert cette fois, vise également à stigmatiser un.e locuteur.trice oublieux.se de normes établies pérennes censées faire partie du patrimoine linguistique collectif préalable et nécessaire à tout échange verbal correct. Le/la puriste est souvent anonyme et préfère se retrancher derrière des figures emblématiques que nous venons de citer. Ainsi il fait apparaitre son discours comme émanant d'un lieu inatteignable à la manière d'un discours constituant, pour reprendre l'expression de Dominique Maingueneau (1999), où la loi s'énonce à travers des imaginaires et non à travers un.e locuteur.trice identifiable.

[8] 12 aout 2013 (URL: http://monpremiersiteinternet.com/2013/les-articles-de-deeplake/tuto-attaque-par-injection-sql)

[9] 9 juin 2014 (URL: http://www.legorafi.fr/2014/05/21/lacademie-francaise-valide-finalement-ils-croivent-et-faut-quon-voye/)

4. Emergence numérique d'une figure : le.la « locuteur.trice fauteur.se » et son espace d'expression

Face à ce contexte numérique répressif et à ces commentaires normatifs prolifiques, favorisés par la toile (comme le rappelait Dietmar Osthus en 2004), comment celui que nous avons appelé le.la « locuteur.trice-fauteur.se » se débrouille-t-il/elle [10]? Celui ou celle-ci s'inscrit-il.elle dans une histoire de l'expression des « peu » ou « pas lettrés » (cf. Sonia Branca-Rosoff et Nathalie Schneider, 1994) ? Le numérique n'est-t-il qu'un nouveau dispositif d'exclusion ou lui garantit-il un espace d'expression inédit ? Quelles facettes ou, plus exactement, quelles postures, peuvent se décliner à partir de l'image d'un.e « locuteur.trice- fauteur.se », une dénomination homogène[11] mais qui recouvre des réalités socioculturelles très diversifiées ? Une dignité est-elle possible et pensable pour l'expression fautive sur la toile ? Nous ébauchons une typologie exploratoire à partir de notre corpus exemplaire.

4.1. Le.la désinhibé.e

On peut penser dans un premier temps à une désinhibition du locuteur comme l'atteste cette formule que l'on trouve sur la toile : « je fais des fautes d'orthographe et je vous emmerde » ou, autre exemple : « Ceux ou celles qui critiquent mon orthographe je leur réponds qu'il ont raté leur vie et aurait du faire prof de français. On est plus à l'école. » [12]

Par ailleurs, cette attitude rebelle contre le puriste peut aussi créer une communauté de défenseurs, laquelle agit comme un bouclier défensif contre les attaques puristes. On trouvera donc des exemples de discussions sur l'importance ou non de l'orthographe en contexte numérique, mais où souvent le « fauteur » n'intervient pas, mais plutôt ses défenseurs comme les avocats de la défense dans un tribunal.

---

[10] "se débrouiller" n'est pas déclassant ici mais renvoie à une certaine pratique métalinguistique "ordinaire", à des "tactiques" (de Certeau) où le locuteur "compose" avec la langue. Même les locuteurs les plus compétents développent cette pratique (cf. Ségolène Royal et le terme "bravitude", en 2007).

[11] Nous avons adopté la forme inclusive de l'expression. Il faudrait ensuite voir si les manifestations puristes, d'une part, et les ethos des fauteur.ses, d'autre part, sont traversé.e.s par des frontières de genre. Le puriste est traditionnellement une figure imaginaire masculine ou incarnée par des institutions, mais sur les questions de féminisation de la langue et sur l'écriture inclusive, on trouve également des interventions de femmes. Mais cela fera l'objet d'une étude ultérieure.

[12] 2016 (URL : https://www.demotivateur.fr/article/les-personnes-qui-se-plaignent-sans-cesse-des-fautes-d-orthographe-sont-moins-sympathiques-et-plus-fermees-que-les-autres-c-est-la-science-qui-le-dit--5293)

> L'insupportable pourriture y va de son astérisque et de son commentaire vaseux quand il repère une coquille de ta part. Ce drôle de zozo est persuadé de répandre la parole divine et de contrecarrer ton argumentaire béton quand il pointe une faute à l'aide de son curseur. La plupart du temps, ce dernier ne fait même pas partie de la sus-dite conversation.[13]

Il est plutôt rare que le locuteur « fauteur » lui-même avance en terrain conquis, mais s'il le fait, il adopte une attitude téméraire et violente :

> A toi l'incroyable connard, j'ai envie de dire ta gueule (…) j'en ai rien à foute qu'il manque un m au mot emmerdeur, ok ? (idem)

Le discours tenu par le bloggeur, outre qu'il témoigne d'une grande maitrise de l'expression, semble sonner comme une sorte de prototype d'un « locuteur fauteur » conscient de ses fautes et qui vivrait les écarts normatifs comme les emblèmes d'une posture rebelle.

4.2. Le.la garant.e défaillant.e

Notons aussi que le.la locuteur.trice fauteur.se peut paradoxalement rappeler la norme en faisant des fautes, et par là donner à son.sa détracteur.e des arguments et des armes pour l'enfoncer le cas échéant.

> Je pense que tout le monde doit ecrire avec l'orthographie correct. Si on envoie un SMSavec le langue de texte on limite ses vocabulaire et c'est possible oublier comment epeler un mot. Ça peut être un probleme si on parler comment ca toujour. Je pense les personnes doivent ecrire bien sur ses textes.[14]

Ce type d'intervention se verra alors d'autant plus stigmatisé, comme si le principe labovien (tout le monde ne partage pas la même langue, mais les mêmes normes de la langue) était irréductible en matière de correction langagière. La schizophrénie orthographique est immédiatement relevée et punie. Celui qui commet des fautes ne peut rappeler la règle.

Poursuivant cette figure paradoxale, on dira que dans le renvoi à des figures emblématiques du savoir sur la langue déjà évoquées, comme celle de la médiatrice, du. de la professeur.e ou celle de l'Académicien, il existe, par un effet de miroir négatif, la figure de l'enseignant.e qui fait des fautes

[13] 21 décembre 2012 (URL: http://banlieue-cherie-blog.tumblr.com/post/38458650623/le-mec-qui-corrige-les-fautes-dortographe-sur)
[14] 27 février 2012 (URL : http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/09/03/01016-20090903ARTFIG00174-les-nouvelles-technologies-ennemies-du-bon-francais-.php)

d'orthographe au tableau, et qui conforte aussi cette impossibilité d'éduquer à la norme sans la pratiquer de façon infaillible.

> On a tous connu des profs "bof bof", mais lui, c'est un mauvais pour de bon. Un planqué. Le genre à faire des fautes d'orthographe au tableau, à déstabiliser les gamins, à les décourager.[15]

4.3. Le.la repenti.e

Toujours dans l'idée du nécessaire respect des normes, on trouvera la posture repentante qui fait amende honorable. La norme orthographique est reconnue via différentes pratiques :

1. La pratique auto-corrective : le geste auto-correctif est censé annuler la faute avant qu'un autre s'en charge.
2. L'appel à l'expertise : on fait appel à des garants de la norme pour être corrigé.

L'une des manières de justifier sa prise de parole malgré les fautes est de construire une sorte de biographème du repenti qui reconnait la nécessité sociale de l'orthographe en vertu de la position qu'il occupe lui-même dans la société.

> bonjour,
>
> Je suis secretaire et mon plus gros defaut c'est de faire des fautes d'othographe quand je tappe sur mon ordi et de ne pas pouvoir me corriger. Je manque de rigueur peut etre je ne sais pas j'aimerais bien que ça change car j'ime ma profession. (…)[16]

Ces deux pratiques ne cherchent pas à donner de la légitimité à la figure du.de la locuteur.trice fauteur.se, mais plutôt à l'éradiquer, via la pratique corrective.

3. L'adoption de la posture d'expert.e : le.la « fauteur.se » propose une réflexion métalinguistique sur la norme. Mais la remédiation montre une position plus complexe, puisque le relativisme s'immisce dans la conscience du fauteur qui devient lui-même expert.

[15] 30 aout 2012 (URL: https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-nos-vies-connectees/20120830.RUE2104/que-faire-des-mauvais-profs.html)
[16] 22 avril 2004 (URL : http://forum.doctissimo.fr/psychologie/developpement-personnel/fautes-orthographe-secretaire-sujet_145103_1.htm)

> Certains d'entre vous l'ont remarqué, je suis une buse en orthographe ! Ce petit livre m'a permis de comprendre un peu mieux les raisons de mon mal. En fait tout le monde fait des fautes d'orthographe à plus ou moins grande échelle. Pourquoi ? Car le Français est une languée pensée par et pour des aristocrates. Notre langue est très riche mais en même temps très complexe. Trop selon moi. Notre orthographe est aberrante. Il y a une multitude de règles qui souffrent d'exceptions.[17]

L'ouvrage dont il est question est celui de François de Closet, Zéro faute : l'orthographe, une passion française, paru en 2009. Dans ce post, la réflexion sociolinguistique spontanée sur les usages de la langue et les rapports de domination qu'elle reflète, tout comme la complexité illogique, montrent l'intégration par le « locuteur fauteur » d'un discours d'expertise non puriste, donc plutôt scientifique, même s'il sacrifie à la rhétorique puriste classique comme l'appel à la richesse de la langue par exemple. Ce locuteur s'exprime par ailleurs comme critique sur le site Babelio, ce qui relève également d'une autre posture d'expert numérique. Les posts critiques sur cet ouvrage sont intéressants puisque la majorité des intervenant.e.s remercie l'auteur de leur fournir une somme historique et de les déculpabiliser par rapport à une mauvaise maitrise de la langue écrite. La médiation des savoirs est double : le savoir linguistique passe par un journaliste - écrivain, issu d'une dynastie d'ingénieurs mais élevé dan un cadre « frugal et bohème » (donc ayant réussi par le mérite) et vulgarisateur réputé de domaines comme l'économie, la santé, la culture. Il est donc considéré comme une référence par les internautes en vertu de son expérience pratique d'exclusion par la non maitrise de l'orthographe dans un premier temps, mais ensuite comme modèle de réussite. Certai.nes pointent cependant son manque de rigueur scientifique :

> Et là ça m'embête: François de Closet prétend écrire « le roman du français », c'est-à-dire l'histoire du sort réservé à l'orthographe. Il est donc bien gênant que manque dans son analyse cet aspect historique des prononciations qui, si elle ne résout pas toutes les aberrations de la langue, permet au moins d'en expliquer quelques-unes. Globalement juste et plaisante (voire à la limite de la démagogie), son analyse manque parfois d'un peu de rigueur scientifique sur des notions qui gagnerait grandement à être vulgarisée dans un tel ouvrage.[18]

[17] 29 novembre 2014 (URL : https://www.babelio.com/livres/Closets-Zero-faute--Lorthographe-une-passion-francaise/165470/critiques)

[18] https://www.babelio.com/livres/Closets-Zero-faute--Lorthographe-une-passion-francaise/165470/critiques

4. Conclusions ouvertes

Des locuteur.trice.s non expert.e.s peuvent-ils.elles néanmoins transmettre des savoirs ? Doit-on considérer leurs interventions fautives comme participant, de façon épilinguistique, à la diffusion et à la (re-circulation des normes sous la forme d'un rappel à l'ordre ? Plus largement, violence et transmission de savoirs font-elles bon ménage ?

La plupart du temps, les locuteur.trices fauteur.ses qui n'adoptent pas ces pratiques, vont se trouver stigmatisé.es, vilipendé.es et surtout catégorisé.es selon, encore une fois, des imaginaires sociotypiques et/ou ethnotypiques créés par les internautes eux-mêmes. Ainsi, nous trouverons le.la locuteur.trice fauteur.se parce qu'il est sportif (sexo-sociotype, pas d'équivalent féminin), parce qu'il.elle est chômeur.se (sociotype), parce que djihadiste (ethnotype), parce ce qu'elle est blonde (sexotype, pas d'exemple masculin).

Dès lors le.la locuteur.trice fauteur.se peut-il.elle tenir, au sens strict du terme, un discours hors norme ? Doit-il.elle devenir un passeur.se de savoirs pour acquérir une légitimité discursive numérique ? Il faudrait bien évidemment poursuivre et étoffer cette première proposition typologique, notamment en prenant en compte de façon quantitative la dimension genrée des discours, car l'effet biaisé de notre corpus nous montre des interventions généralement masculines (à l'instar du puriste, dont nous en avons signalé la dominante).

Les travaux de Sonia Branca-Rosoff et Nathalie Schneider (1994), sur les écrits des peu lettrés, avaient interrogé un aspect particulier du statut de la parole recueillie et des travers de la transcription, qui voyait s'affronter l'exigence de fidélité (scientifique) à l'exigence de dignité (sociale et éthique) ; dans les cas que nous examinons, les scripteurs sont à priori maitres de leur production discursive. Mais cette maitrise de l'initiative ne les rend pas pour autant maitres de l'arène des échanges dans lesquels ils plongent.

Toujours dans ces mêmes travaux, les auteures pointaient les difficultés pour les peu lettrés d'établir une communication différée publique, dès lors qu'ils se trahissaient par des formules stéréotypées pas toujours bien maitrisées. Quelles seraient, en regard, les traces de l'illégitimité des scripteurs numériques ? Les stratégies d'affirmation sont peu nombreuses par rapport à celles visant à récupérer coûte que coûte une légitimité par l'excuse ou l'expertise, car leur « digitale nature » ne va pas de paire avec la correction langagière, on l'a vu.

La forme de l'échange, plus ou moins synchronisé, polylogal et donc public, situe le.la locuteur.trice fauteur.se dans un débat social où il.elle peine à énoncer son « je », rappelé à l'ordre, au silence et à la délocutivité par les garants de la norme. La nature des sites et des partages joue certes un rôle dans la mansuétude ou la négligence accordée à la correction langagière : c'est ainsi le cas dans certains forums de discussions sur des sujets psychologiques ou dramatiques où le.la locuteur.rice fauteur.se peut trouver de la bienveillance, sans que cela empêche cependant, comme partout, la compulsion corrective de certains, allant même jusqu'à interpréter comme un symptôme la mauvaise orthographe de l'internaute. Nous explorerons cette piste dans une prochaine recherche.

Références

ACHARD-BAYLE, G. et LECOLLE M. (dir.), (2009), « Sentiment linguistique. Discours spontanés sur le lexique », *Recherches Linguistiques,* n°30.

BARTHES, R., (1977), *Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France*, Paris, Seuil.

BARTHES, R., (2002), « Le neutre. Notes de cours au Collège de France 1977-1978 », texte établi, annoté et présenté par Thomas Clerc, Paris, Seuil. Egalement en ligne : https://archive.org/stream/roland-barthes-le-neutre/roland-barthes-le-neutre_djvu.txt

BRANCA-ROSOFF, S. et SCHNEIDER, N., (1994), *L'écriture des citoyens. Une analyse linguistique de l'écriture des peu lettrés à l'époque révolutionnaire*, Paris, Klincksieck.

BRISSAUD, C., (2011), « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », *Pratiques*, 149-150, 207-226.

CALABRESE, L. et ROSIER, L., (2015), « Les internautes font la police: purisme langagier et surveillance du discours d'information en contexte numérique », *Circula: revue d'idéologies linguistiques*, 120-137.

FAYOL, M. et JAFFRE J.-P. (2008), *Orthographier,* PUF, collection « Apprendre »

GARDIES, C. et RINAUDO, J.-L. (dir.), (2015), *Médiations numériques des savoirs, Distances et médiations du savoir*, 12. En ligne : https://journals.openedition.org/dms/1169 (consulté le 16 décembre 2018).

JACQUET, A., (2014), « La langue des journalistes est-elle dictée par le public ? Attentes supposées du public en Belgique francophone », *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 3/1, 182-195. En ligne : http://surlejournalisme.com/rev/index.php/slj/article/view/138 (consulté le 16 décembre 2018).

JACQUET, A. et ROSIER, L., (2014), « Les commentaires métalinguistiques des internautes sur les sites d'information belges », *Studii de lingvistică,* 4, 111 - 130.

JAFFRE, J.-P avec la collaboration de Danielle COGIS, (1989), *Recherches en didactique de l'orthographe - Belgique - France - Québec - Suisse , 1970-1984*, Coll. Rapports de Recherches.

JAFFRE, J.-P et , BESSONNAT, D. (1993), « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques* n° 77, 25-42.

LECOLLE, M. (coord.), (2014), « Métalangage et expression du sentiment linguistique "profane" », *Le Discours et la langue*, t. 6.1.

MAINGUENEAU, D., (1999), « L'analyse des discours constituants », dans Hugo MARI *et al*. (éds), *Fundamentos et dimensoes da analise do discurso*, Belo Horizonte, Brésil, 45-59.

MEUNIER, D. et ROSIER L., (2012), « La langue qui fâche : quand la norme qui lâche suscite l'insulte », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 8, mis en ligne le 15 avril 2012, consulté le 11 mai 2018. URL : http://journals.openedition.org/aad/1285

MOÏSE, C, (2015), « Lol non tkt on ta pas oublié », *Pratiques* [En ligne], 167-168, mis en ligne le 01 avril 2016, http://journals.openedition.org/pratiques/2721

OSTHUS, D., (2004). « Le bon usage d'Internet. Le discours normatif sur la toile ». En ligne : http://www.dietmar-osthus.de/norme.htm (consulté le 14 mai 2018).

PAVEAU, M.-A. et ROSIER L., (2008), *La langue française. Passions et polémiques,* Vuibert.

PAVEAU, M.-A., (2011), « Un Grammar Nazi » est-il un grammairien ou un nazi ? », en ligne : https://penseedudiscours.hypotheses.org/4620

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp.125-166

DÉVELOPPER LA PÉDAGOGIE PAR LE DIALOGUE : RÉPONDRE À LA CONTESTATION D'UN ÉLÈVE[1]

Adam LEFSTEIN
Université Ben Gourion du Néguev
lefstein@bgu.ac.il

Julia SNELL
Université de Leeds
J.Snell@leeds.ac.uk

Résumé

En écho à la notion de *best practice* largement répandue dans le monde de la formation professionnelle, la contribution illustre les apports et les limites d'une approche dialogique de l'apprentissage de la litéracie et l'applique à la formation des enseignants. Elle prend pour exemple une séquence dans laquelle une enseignante envisage avec ses élèves les différentes manières de commencer un récit. Dans un esprit dialogique, la contribution relaie de multiples voix et perspectives, non seulement celles des auteurs de la recherche et des sujets investigués, mais aussi celles d'autres personnes (chercheur, professionnels de l'enseignement) invitées à s'exprimer sur les phénomènes analysés.

Mots-clés : Pédagogie dialogique, formation professionnelle des enseignants, ethnographie linguistique, enseignement de la litéracie, récit.

1. Introduction

La présente contribution est tirée du livre *Better than Best Practice* : *Developing Teaching and Learning through Dialogue*. L'un de nos principaux objectifs en écrivant ce livre était de remettre en question les orthodoxies actuelles concernant l'idée de *best practices* en matière de formation professionnelle des enseignants. L'approche par *best practices* implique l'identification, la restitution et la diffusion de méthodes d'enseignement éprouvées. Bien que cette approche ait certains mérites – il est important que les enseignants partagent des exemples de ce qui fonctionne bien en classe et élaborent un répertoire de stratégies

[1] Paru en anglais dans: LEFSTEIN, Adam et Julia SNELL (2014). Responding to a pupil challenge. In LEFSTEIN, Adam et Julia SNELL, *Better than Best practice : Developing teaching and learning through dialogue* (pp. 55-79). Londres : Routledge. Traduction réalisée avec l'aimable autorisation de l'éditeur et des auteurs.

d'enseignement qui aient été testées – notre principale préoccupation est qu'une approche fondée sur des *best practices* témoigne la plupart du temps d'une vision irréaliste – et potentiellement déformante – de l'enseignement. L'idée qu'il existe une « meilleure » façon d'agir dans une situation pédagogique donnée met fin à toute possibilité de discussion critique sur les complexités de l'enseignement.

Les extraits présentés dans notre livre ne sont pas des exemples de *best practices* (bien qu'on y trouve des pratiques d'enseignement excellentes et inspirantes) ; néanmoins, tous les épisodes considérés sont des illustrations incroyablement riches et réalistes de ce qui se passe dans les salles de classe. L'idée n'est donc pas d'apprendre à réaliser un enseignement dialogique en reproduisant les pratiques montrées par les extraits retenus, mais de réfléchir à partir de ces derniers afin de développer une sensibilité et une appréciation au regard des problèmes comme des possibilités de l'enseignement et de l'apprentissage dialogique (ou relativement à d'autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, tout extrait documentant des pratiques d'enseignement posant nécessairement de multiples questions)

En travaillant sur de tels extraits, nous favorisons la réflexion conjointe (plutôt qu'individuelle), dans la mesure où nous pensons que l'approche dialogique adoptée pour envisager l'apprentissage des élèves s'applique aussi bien à notre propre apprentissage ; c'est-à-dire qu'il est important que des voix et perspectives multiples soient entendues dans les sessions de développement professionnel, que les enseignants prennent une position critique pour construire des connaissances, qu'ils pensent ensemble et que la discussion ait lieu dans un environnement favorable.

Les documents contenus dans le livre sont conçus pour appuyer ce modèle de perfectionnement professionnel. Au cœur du livre se trouve une série de 8 épisodes en classe. Chaque chapitre présente un extrait et fournit toutes les informations contextuelles nécessaires à l'appréhension de la situation. Nous donnons une série de questions qui servent à guider le visionnement et la discussion de l'extrait ; elles concernent généralement un thème spécifique qui émerge de l'épisode. Nous proposons en outre notre propre analyse de la séquence. Le niveau de détail fourni dans cette analyse vise à modeler une vision professionnelle qui soit particulièrement propice à l'apprentissage à partir d'enregistrements audio-vidéo de la pratique en classe. Cela signifie qu'il ne faut pas se précipiter pour juger l'enseignant·e ou sa pratique, mais plutôt ralentir

l'analyse, déterminer ce qui se passe exactement dans cet épisode particulier et fonder les interprétations sur des preuves tirées de l'extrait, de sa transcription ou d'autres documents (comme les travaux des élèves). Ce faisant, nous ne nous concentrons pas seulement sur ce que fait l'enseignant·e, mais aussi sur les interactions entre l'enseignant·e, les élèves, le contenu enseigné et le contexte, en examinant – en partie tout du moins – comment la pratique pédagogique est à la fois soutenue et contrainte par d'autres facettes de la vie en classe. Nous ralentissons le rythme et nous nous attardons sur le détail des épisodes pour essayer d'en saisir les enjeux particuliers. Cependant, une fois que nous avons une bonne compréhension de la situation, nous essayons de passer des particularités de l'événement considéré à quelques principes pédagogiques plus généraux.

Dans les pages suivantes, nous explorons comment la contestation ou la mise au défi spontanée d'un élève et la réponse de son enseignante déclenchent un « moment dialogique ». L'enseignante consacre deux leçons consécutives aux façons de débuter un récit ; l'épisode a lieu durant la seconde. Elle vient de présenter à la classe l'objectif de la leçon : faire débuter son histoire en « plongeant le lecteur au cœur de l'action ». Elle demande alors aux élèves de travailler en binôme sur les premières lignes de leur histoire. Néanmoins, avant qu'elle ait fini de donner ses consignes, elle est interrompue par l'intervention d'un élève, William : « Mademoiselle, je n'aime pas vraiment ça. Je- J'aime bien qu'il y ait un peu de propos avant (Miss, I don't really like that. I-I sort of like a bit of talk before it) ». Nous analysons en détail l'interaction qui suit la contestation de William et utilisons cette analyse pour étudier les conditions qui facilitent le dialogue ainsi que les dilemmes inhérents à ce mode de participation et d'apprentissage en classe.

Conformément à l'esprit dialogique qui anime le livre, chaque partie comprend de multiples voix et perspectives. Outre nos voix et celles que l'on observe dans l'extrait analysé, cette contribution comprend des commentaires du professeur Robin Alexander, Fellow du Wolfson College de l'Université de Cambridge, professeur émérite en éducation à l'Université de Warwick et directeur du Cambridge Primary Review, ainsi que de Mme Laura Hughes, l'institutrice qui apparaît dans l'extrait et qui était alors directrice adjointe de l'école Abbeyford Primary.

« Mademoiselle, je n'aime pas vraiment ça. Je- J'aime bien qu'il y ait un peu de propos avant (Miss, I don't really like that. I-I sort of like a bit of talk before

it) ». Il est assez rare, tant à Abbeyford Primary que dans l'école britannique en général, que les élèves mettent ainsi au défi les enseignants. Dans les pages qui suivent, nous examinons comment cette intervention spontanée de l'élève et la réaction de l'enseignante ont déclenché un « moment dialogique ».

2. Élément de contexte

La leçon

L'épisode sur lequel nous allons nous concentrer est issu d'une longue leçon sur les façons de commencer une histoire, qui a eu lieu dans une classe de cinquième année (des élèves ayant entre 9 et 10 ans), le 7 janvier 2009. Le cours de litéracie s'est déroulé sur deux périodes (de 10h à 10h45, puis de 11h à 12h) afin de laisser du temps pour des activités théâtrales (conçues pour aider les enfants à trouver des débuts d'histoire intéressants) et pour l'écriture[2]. La veille avait été donné un premier cours sur la rédaction de récits.

1. Résumé de la leçon précédente et introduction de la nouvelle tâche (15 minutes) : L'enseignant et les élèves réorganisent la salle de classe, les pupitres sont poussés contre les murs afin de faire de la place pour un cercle de chaises. Les élèves et l'enseignante sont assis en cercle, chaque élève tient une page contenant le projet qu'il a préparé la veille. Mme Leigh résume la leçon précédente, lors de laquelle ils avaient regardé des images représentant diverses variations météorologiques, ceci afin de générer des idées pour écrire une histoire courte nommée La Tempête. Mme Leigh dit à la classe que leur tâche consiste à jouer l'intrigue de leur histoire. Elle leur rappelle ce qu'est une bonne intrigue en se référant à une aide visuelle, qui compare une intrigue à l'escalade d'une montagne : l'histoire se développe en direction d'un problème ou d'un dilemme principal, puis se réoriente vers sa résolution et la fin.[3]

[2] Robin Alexander a constaté que le temps consacré à la lecture et à l'écriture dans les cours d'alphabétisation à l'école primaire tend à être consacré à la lecture et à l'écriture plutôt qu'au travail oral, et que lorsque le travail oral a lieu, il implique souvent que les enseignant·e·s parlent et que les élèves écoutent, laissant peu de temps aux élèves pour collaborer entre eux (Alexander, 1995, pp. 155-156). Les études ORACLE de Maurice Galton et de ses collègues (1980, 1999) ont constaté une augmentation significative du temps consacré à l'anglais oral entre 1976 et 1996 (d'environ 6% à 30%), en raison de l'augmentation globale de l'enseignement à l'ensemble de la classe ; mais, comme le souligne Alexander, ce sont toujours les enseignants qui parlent le plus : « comme il y a 20 ans, les enseignants parlent aux enfants au lieu de les rencontrer en classe » (Galton et al., 1999, p. 183).

[3] Voir le lien Web suivant pour un exemple d'une histoire à pic : http ://www.primaryresources. co.uk/english/pdfs/StoryMountain_TL.pdf

2. *Activité théâtrale en groupe (20 minutes) :* Mme Leigh répartit les élèves en groupes pour qu'ils travaillent à transformer leurs idées d'histoire en performances théâtrales. Chaque groupe se rend à un endroit différent de l'école (la bibliothèque, des salles de classe, le réfectoire). Mme Leigh supervise les enfants qui se trouvent dans sa classe et la classe voisine, tandis que Mme Forester, assistante pédagogique, travaille avec les enfants dans le réfectoire et l'un des chercheurs avec ceux qui sont dans la bibliothèque.

3. *Évaluation de l'activité théâtrale (6 minutes)* : Les enfants retournent en classe et se mettent en cercle. Mme Leigh anime une discussion sur la façon dont l'activité théâtrale a aidé les élèves à organiser leurs idées et à ajouter plus de détails à leur histoire. Elle choisit un élève pour expliquer comment l'activité théâtrale a contribué au développement de son récit. Puis, reprenant l'analogie précédemment introduite, elle montre comment l'histoire de celui-ci est passée d'une « histoire en forme de taupinière » à une « histoire en forme de montagne (une histoire à pic) ».

4. *Introduction d'une nouvelle tâche concernant la construction d'une phrase d'introduction (10 minutes)* : Après la pause, les élèves s'asseyent à nouveau en cercle et Mme Leigh explique qu'ils vont maintenant utiliser le théâtre pour élaborer une phrase d'introduction efficace pour leur histoire. Chacun des élèves doit écrire une phrase d'introduction et la mettre en scène pour son partenaire. En se basant sur les commentaires de ce dernier, il devrait modifier cette phrase d'introduction, afin de la rendre plus intéressante et plus intrigante. Mme Leigh illustre le processus à l'aide de deux élèves-acteurs. Pour l'enseignante, une histoire avec un début efficace est celle dans laquelle « on est projeté dès le début directement dans l'action et [dans laquelle] on a également un peu de discours rapporté (we drop ourselves right in the action to start off with and we have some speech there as well) ». Un élève, William, conteste toutefois cette idée en disant qu'il préfère commencer par la voix du narrateur. Mme Leigh s'écarte de son plan de leçon pour explorer le point de vue de ce dernier. C'est sur ce segment que nous nous penchons dans notre contribution.

5. *Activité théâtrale par paire (17 minutes)* : Les élèves retournent dans les lieux où ils avaient effectué la première activité théâtrale, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, et jouent ensemble le début de leur histoire.

6. *Retour sur l'activité (4 minutes)* : Les enfants retournent en classe et l'espace est réorganisé de façon à ce que chacun puisse s'asseoir à sa table. Mme Leigh résume ce qu'ils ont fait jusqu'à présent et rend compte de quelques exemples d'histoires entendues dans les groupes avec lesquels elle a travaillé. Elle souligne la qualité de ces récits mais met les élèves au défi de les rendre plus intrigantes.

7. *Écriture (10 minutes)* : Les enfants travaillent individuellement et (ré)écrivent le début de leur histoire.

8. *Discussion plénière (8 minutes) :* Plusieurs élèves lisent à haute voix leur début d'histoire, et ils reçoivent un retour de la part de Mme Leigh et d'autres élèves.

L'épisode

Nous examinons ici la section 4, en nous concentrant en particulier sur la discussion imprévue (par Mme Leigh) à propos des mérites de « mettre le lecteur directement dans l'action (dropping the reader right into the action) » plutôt que de commencer avec la voix du narrateur. Avant d'explorer cet épisode en détail, nous le résumons brièvement, par l'identification de cinq étapes principales (on trouve la transcription intégrale de la séquence en annexe) :

1. Un début d'histoire efficace (lignes 1-64)

Au début de l'extrait, Mme Leigh utilise deux élèves-acteurs, Rachel et Terry, pour présenter ce à quoi pourrait ressembler un début d'histoire efficace. À la demande de Mme Leigh, ils se mettent au milieu du cercle. Mme Leigh dit à la classe : « Terry sera le narrateur, et qu'importe ce que dira Terry, Rachel devra le jouer (Terry is going to be the narrator, and whatever Terry says, Rachel must act out) ». Mme Leigh chuchote ensuite quelque chose (une phrase d'introduction) à l'oreille de Terry, qui la répète à haute voix. Cette première phrase est peu intrigante (« Un jour, je marchais sur la route (I was walking down the road one day) ») et suscite par conséquent des actions sans grand intérêt de la part de Rachel. Puis, Mme Leigh murmure une autre phrase à Terry (« 'Oh non, c'est une tornade', cria-t-elle, puis elle partit en courant ('Oh no it's a tornado' she shouted

and ran) »), qu'il répète à nouveau. Rachel joue cette phrase de manière plus dynamique. Mme Leigh fait alors remarquer aux élèves que ce début est plus efficace, parce que « on est projeté dès le début directement dans l'action et [dans laquelle] on a également un peu de discours rapporté (we drop ourselves right in the action to start off with and we have some speech there as well) ». Un élève, William, remet alors en question cette façon de commencer une histoire :

33	William :	miss I don't really like (.) that
34		I- I sort of like
35		a bit of talk before it
36	Ms Leigh :	well it depends on how you want to start your story
37		doesn't it
38	William :	((*nodding*)) (yeah)
39	Ms Leigh :	so you could have-
40		you mean talk as the narrator
41		or talk as the actors
42	William :	no the narrator

2. Un début d'histoire alternatif (lignes 65-122)

Mme Leigh demande à William ce qu'il ferait pour commencer son histoire en lieu et place de ce qu'elle a proposé. Elle dit qu'elle a entendu Mme Forester (l'assistante pédagogique) et Terry évoquer la façon dont ils ne commenceraient pas leur histoire, puis soulève la question de savoir si William prévoit de commencer la sienne de cette manière :

65	Ms Leigh :	what would you use to start off with-
66		your story then William
67	William :	e::r
68		((turns around to get his story from the desk behind))
69	Harry : ((raises his hand enthusiastically))	
70	Ms Leigh :	because I've just overheard Ms Forester and Terry
71		having a conversation (.)
72		about how they're not going to start their story
73		let's see if he does it ((gestures to William))
74	William :	erm (.)
75		I wouldn't start it like
76		drop it straight in the action with
77		the first line
78	Mary :	((raises hand))
79	William :	as speech

80	Ms Leigh :	okay
81	William :	and that
82		I would
83		have a bit of narrator talk
84		to tell you what's going on
85		and the characte:rs a:nd
86		where you are and that
87		and then get into the action
88	Ms Leigh :	so you'd start off at the bottom of the story mountain
89		with the narrator directing the action
90		give me an example
91		of what you'd start off for your [story today then
92	Mary :	[((puts arm down))
93	William :	((looking down at paper)) erm
94		(4)
95		loads of people think nothing's going to happen
96		as they go into a tunnel

Pour répondre au défi lancé par William et offrir un contraste avec l'introduction qu'il a proposée (lignes 95-96), Mme Leigh utilise un roman qui se trouve sur son bureau (situé juste derrière le siège sur lequel elle est assise). Elle en lit le début à haute voix : avec une entrée dramatisante dans les événements racontés, il illustre la méthode d'introduction recommandée par l'enseignante pour commencer une histoire (c'est-à-dire « mettre le lecteur directement dans l'action (dropping the reader right into the action) ») : « Tal tendit sa main et se tira jusqu'à la prochaine pointe extérieure de la tour (Tal stretched out his hand and pulled himself up onto the next outthrust spike of tower) ».[4] En utilisant ce livre, Mme Leigh montre combien il peut être intrigant de commencer une histoire au beau milieu de l'action (comparativement à la proposition de William : « Bien des gens pensent qu'il ne va rien arriver quand elles entrent dans un tunnel (loads of people think nothing's going to happen as they go into a tunnel) »). William s'en tient néanmoins à sa contestation initiale, ~~en~~ suggérant que les livres commencent parfois avec « un petit paragraphe avant » le début de l'histoire à proprement parler (lignes 108-109). Un autre élève, Harry, appelle cela « un prologue »[4] (ligne 116). Il est difficile de dire si l'intervention de William se rapporte

[4] C'est l'incipit du livre de Garth Nix, The Fall (publié en 2000 par Scholastic), qui est le premier livre de la série The Seventh Tower qu'a écrit Nix. Il n'est pas tout à fait clair à quel point l'idée d'un prologue est pertinente pour cette discussion, mais ce type d'étiquetage est une activité courante dans l'enseignement primaire. Il se peut qu'il s'agisse d'un détournement momentané vers un jeu de devinettes sur les étiquetages avec lequel les élèves sont familiers avant de revenir à la discussion littéraire.

à l'ouverture du roman que Mme Leigh vient de lire, ou à sa précédente contestation, mais l'enseignante trouve un moyen de la rendre pertinente pour la discussion en cours : « de sorte qu'[un prologue] t'aiderait à avoir ta voix narratoriale (so that [a prologue] would help you to have your narrator voice) ».

3. « Je veux vraiment savoir ce qui va se passer » (lignes 123-161)

Mme Leigh encourage ensuite Mme Forester (qui est assise à côté d'elle) à contribuer à la discussion : « Je veux juste revenir à ce que, à votre conversation, parce que vous devenez un peu nerveuse ici, Mme Forester. Pourquoi êtes-vous agitée ? (I just want to go back to what your conversation – because you're getting a bit twitchy here Ms Forester. Why are you twitching ?) ». Mme Forester est « agitée » parce que son intérêt a été suscité par la phrase que Mme Leigh a lu à haute voix. Elle dit à Mme Leigh et à la classe : « Je veux vraiment savoir ce qui se passe ensuite (I really want to know what happens next) ». Quand Mme Leigh demande enfin à cette dernière de comparer sa réaction avec celle qu'elle a eue à l'écoute de l'introduction de William, celle-ci se montre visiblement beaucoup moins enthousiaste :

143	Ms Leigh :	[what did you want to know from William's story
144		[((William signals towards Harry ? Harry takes his
145		hand down))
146		(2)
147	Ms Forester :	I can't even remember what his-
148		what was the beginning William
149		tell me [again
150	William :	[erm
151		many people go to a tunnel
152		thinking nothing's going to happen
153		((Harry raises his hand))
154	Flynn :	[well yeah because you want to know what's (xxxxx)
155	Ms Forester :	[well that happens every day
156		[I go into a tunnel thinking nothing's going to happen
157	Harry :	[((raises hand))
158	William :	but then
159	Ms Forester :	that's quite normal
160	William :	but then (.) and then
161	Ms Forester :	hmmm

4. Une narration dramatisante (lignes 162-185)

S'appuyant sur la réaction de Mme Forester, Mme Leigh montre comment William pourrait développer son idée (commencer son histoire avec la voix du narrateur) : il pourrait y ajouter un indice signalant que quelque chose va mal tourner dans le tunnel :

162	Ms Leigh :	so what we need to do is see if we can develop that
163		[a little bit more
164	Flynn :	[or xxxxxxxxxxxxxx)
165	Ms Leigh :	well we could maybe have a hint from the narrator
166		earlier that there might have been something
167		that had go-
168		you know
169		((dramatically)) the tunnel had recently been repaired
170		from the tragic accident that had killed
171		a bus load full of school children
172		(1)
173		as usual William and his father
174		went through thinking
175		nothing was going to go wrong
176		((normal voice)) and then you've got a hint that oh
177		there's already an accident

5. L'introduction d'un autre texte (lignes 186-307)

Après avoir proposé une reformulation dramatisante de l'introduction de William, Mme Leigh invite Harry à contribuer à la discussion (il a constamment levé la main tout au long de l'épisode et est assis juste en face d'elle, dans son champ de vision). Harry introduit un autre texte, *Necropolis*, dans le débat.[5] C'est un livre que Harry a lu en dehors de l'école. Il l'a tellement aimé qu'il l'a prêté à Mme Leigh, qui en a aussi apprécié la lecture. Harry semble suggérer que la reformulation de l'histoire de William faite par Mme Leigh ressemble à une scène de *Necropolis*, dans laquelle le protagoniste principal est presque écrasé par un « gros fourgon ». Harry ne précise pas en quoi ces deux textes se ressemblent – peut-être la comparaison repose-t-elle uniquement sur le fait que les deux intrigues incluent un accident de la route – mais Mme Leigh exploite ses commentaires afin de renforcer encore une fois la thèse qu'elle défend, à savoir

[5] *Necropolis* est le quatrième roman de la série *Power of Five* d'Anthony Horowitz (2008, Walker Books Ltd).

l'idée selon laquelle l'auteur donne au lecteur un indice du danger. Elle applique ensuite cette thèse à l'histoire de William :

196	Ms Leigh :	so
197		we've got a hint then that something's going to go wrong
198		it's just a usual day for her
199		so for William's
200		he might need to open hi-
201		open his story with
202		erm-
203		it was a usual day-
204		it was a day like any other
205	Harry :	but-
206	Ms Leigh :	Jonathan and his father [were driving through
207	Harry :	[((raises his hand))
208	Ms Leigh :	the Euro tunnel
209		heading for France
210		they were unaware that disaster was about to strike
211		and that's where you can use the ellipsis that you like
212		dot dot dot
213	William :	((nods))
214	Ms Leigh :	because that's where you're leading the reader
215		into thinking
216		disaster what could it be
217		will they crash
218		will there be a fire
219		will they be drowned in the tunnel
220		what's going to happen
221		((signals to Harry))

6. Une autre tentative de commencer la tâche est contrecarrée (lignes 308-337)

Après avoir poursuivi son échange avec Harry au sujet de *Necropolis*, Mme Leigh tente de clore la discussion afin que les élèves puissent s'atteler à leur tâche : « Bon, je vais vraiment vous arrêter là parce que sinon nous n'aurons pas de temps (right, I'm actually going to stop you there because otherwise we're not going to have time) » (lignes 308-309). Mais William soulève un autre problème: « Eh bien, quelque chose ne va pas dans le sens où le camion est sur le point de la heurter (well something sort of goes wrong in that the truck's about to hit her) » (lignes 321-322). Cela incite Mme Leigh à préciser davantage ce que signifie « suspense » :

321	William :	well something sort of goes wrong
322		in that the truck's about to hit her
323	Ms Leigh :	does it actually go wrong
324	William :	s- sort of
325	Ms Leigh :	okay and is that a hint of danger
326		that's what I mean by suspense
327		it's a bit like
328		you know if I stand behind you
329		and you're talking and doing something you shouldn't be
330		all of a sudden you kind of get that
331		aa : :hhh feeling
332	Pupils3et5 :	((laugh))
333	Ms Leigh :	'she's behind me'
334		and the hairs on the back of your neck stand up
335		that's what we mean by suspense
336		we're waiting for something to go wrong

3. Prendre connaissance de la transcription

Nous recommandons au lecteur de lire la transcription intégrale de cet épisode (disponible en annexe). En la consultant pour la première fois, pensez à ce qui ressort particulièrement (pour peu qu'il y ait quelque chose d'intéressant). Vous pourriez considérer les questions suivantes :

- Que se passe-t-il dans cet épisode ? Comment le savez-vous ? En quoi cet extrait est-il semblable à ou différent des interactions en classe que vous avez vues ou vécues ? Par exemple, d'après votre expérience, les élèves ont-ils l'habitude de contester l'autorité de l'enseignant·e·s ? Et lorsque cela se produit, comment est-ce que ces dernier·e·s réagissent généralement ?
- Comment Mme Leigh réagit-elle aux interventions des élèves qui s'écartent de son plan de cours ? Quels sont les avantages et les inconvénients des tactiques qu'elle emploie ?
- D'après votre interprétation de la pédagogie dialogique, en quoi l'interaction dans cet épisode est-elle plus ou moins dialogique ?
- Quel·le·s sont les élèves qui participent le plus activement à cette partie de la leçon ? Y a-t-il au contraire des élèves qui ne participent pas du tout ? Comment définissez-vous la « participation » ?

- Quelles sont les possibilités offertes par la disposition des sièges ? Quels sont les problèmes que cela pose ?
- Comment les différents textes - écrits par les élèves, joués et publiés - sont-ils utilisés dans l'épisode ? Quels sont les avantages et les inconvénients de la juxtaposition de tant de textes différents ?
- Quelles sont les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves dans le cadre de cette discussion ?

4. Analyse

Dans cette section, nous nous concentrons sur trois questions. Tout d'abord, nous introduisons la notion de « moment dialogique » et l'appliquons à l'épisode en question. Ensuite, nous examinons en détail les différents textes introduits dans la discussion, les romans publiés ainsi que les écrits des élèves, et tentons de réfléchir à la nature de leur contribution à la thèse développée par Mme Leigh. Enfin, nous attirons l'attention sur les dilemmes mis en évidence par cet épisode et suggérons qu'ils peuvent être inhérents à toute situation d'enseignement et d'apprentissage.

Un « moment dialogique »

Martin Nystrand et ses collègues ont souligné le rôle important des questions des élèves dans le déclenchement de ce qu'ils appellent un « moment dialogique » : une « séquence d'interaction enseignant-élève riche sur le plan pédagogique », dans laquelle les routines relativement monologiques et traditionnelles d'interaction en classe font place à des formes de discours plus dialogiques (Nystrand et al., 2003, p. 136). L'épisode considéré nous semble être un bon exemple de moment dialogique, commençant non pas par la question d'un élève, mais par une contestation : « Mademoiselle, je n'aime pas vraiment ça. Je- J'aime bien qu'il y ait un peu de propos avant (Miss, I don't really like that. I-I sort of like a bit of talk before it) » (lignes 33-35). La contestation d' un·e élève peut être en effet encore plus efficace qu'une question pour susciter un moment dialogique, parce que ce mouvement discursif provoque instantanément la tension cognitive nécessaire à un dialogue productif. Toutefois, il ne suffit pas qu'un·e élève formule une opposition ; la réaction de l'enseignant·e est cruciale. Pour qu'un moment dialogique se produise, l'enseignant·e doit laisser place aux idées de l'élève. Ce n'est cependant pas toujours facile, surtout si la leçon se déroule selon un plan prédéfini. Dans le cas qui nous occupe, Mme Leigh

avait présenté quel était son modèle préféré pour commencer un récit (mettre le lecteur directement dans l'action), et celui-ci devait servir d'exemple pour la tâche assignée ensuite aux élèves. Sans la contestation de William et, surtout, sans sa prise en compte par l'enseignante, la leçon se serait orientée vers la direction initialement souhaitée.

Il est possible de relever des traces du plan de leçon initial dans la première réaction de Mme Leigh face William : elle se hâte en effet d'intégrer les commentaires de celui-ci dans les objectifs et la structure qu'elle a prédéfinis pour son cours. Elle enchaîne immédiatement après la contestation de William, en rationalisant la réaction de ce dernier par « tout dépend de la façon dont tu veux commencer ton histoire, n'est-ce pas (well it depends on how you want to start your story, doesn't it) » (lignes 36-37). L'expression interrogative à la fin de son énoncé (« n'est-ce pas ? (doesn't it ?) ») projette ainsi un accord ou une compréhension partagée (que William confirme en hochant la tête et en disant « ouais (yeah) » à la ligne 38). Elle poursuit ensuite par « pour que tu puisses avoir (so you could have-) », mais s'arrête en milieu de phrase pour demander des éclaircissements : « tu veux dire parler en tant que narrateur ou parler en tant qu'acteur ? (you mean talk as the narrator or talk as the actors ?) » (lignes 40-41). Par cette demande, Mme Leigh montre sa volonté de ralentir la leçon afin de bien comprendre le point de vue de William, et propose une ouverture à ce nouveau champ de réflexion possible. Son utilisation de « talk » plutôt que de « speech » (qu'elle avait employé auparavant, dans son résumé, à la ligne 32) fait écho à l'énoncé de William et indique sa bonne compréhension de la thèse qu'il soutient. Elle commence dès lors à laisser place à la contestation de l'élève, et nous la voyons s'y engager pleinement lorsqu'elle demande à Rachel et Terry de s'asseoir (ligne 63) et permet à William de continuer en lui demandant « qu'utiliserais-tu pour commencer ton histoire alors ? (what would you use to start off with- your story then) » (lignes 65-66). La contribution de William est maintenant prise au sérieux, et tout est mis en place pour permettre une déviation potentiellement dialogique par rapport au plan initial de la leçon.

Mme Leigh offre à son élève l'occasion de présenter une perspective alternative (et contradictoire) à propos de la façon dont commencent les histoires. A partir de là, il n'y a pas une seule façon prédéfinie qui soit « meilleure » pour commencer une histoire ; il existe plutôt des perspectives concurrentes, l'enseignante et les élèves évaluant activement les mérites des différentes stratégies possibles. Les idées de William sont remises en question et testées par Mme Leigh et Mme Forester. Aux lignes 70-73, il s'agit de savoir si William commencera ou non son histoire d'une

façon qui a été rejetée par Mme Forester et Terry. Mme Leigh dit : « Parce que je viens d'entendre Mme Forester et Terry parler de la façon dont ils *ne* vont *pas* commencer leur histoire. Voyons s'il le fait (because I've just overheard Ms Forester and Terry having a conversation about how they're not going to start their story. Let's see if he does it) ». Mme Leigh, Mme Forester et Terry partagent tous trois des connaissances que William n'a pas, mais ce dernier ne paraît pas menacé par cela. Il donne simplement le début de l'histoire qu'il a créé. À la ligne 143, Mme Leigh invite Mme Forester à comparer le début écrit par William avec une autre histoire, un roman qu'elle avait lu pendant les vacances de Noël. L'assistante pédagogique révèle qu'elle « ne se souvient même pas » du début de l'histoire de William (même s'il l'a lue à haute voix quelques secondes auparavant). La comparaison n'est manifestement pas en faveur de William. L'enseignante répond donc à la contestation de ce dernier, non en faisant appel à la seule autorité de ses connaissances, mais en se fondant sur un certain nombre d'autres sources de connaissances, parmi lesquelles Mme Forester et un auteur publié.

Dans cet épisode, les élèves se lancent également des défis les uns aux autres et s'appuient sur leurs réponses respectives. Aux lignes 292 et 321-322, par exemple, William conteste l'évaluation que fait Harry de l'incipit de *Necropolis* (que ce dernier avait introduit dans la discussion à la ligne 186). Harry avait en effet dit plus tôt (sur les lignes 223-227) que rien n'allait mal dans la scène qu'il avait racontée, dans la mesure où Scarlet, le personnage, échappait à l'accident. William conteste néanmoins cela (« quelque chose ne va pas dans le sens où le camion est sur le point de la heurter (something sort of goes wrong in that the truck's about to hit her) »), et ce faisant, la discussion se poursuit sur le suspense et la prévisibilité des événements racontés qui traversent l'interaction.

Ce dialogue à propos du début des histoires a clairement dépassé le stade de la récitation traditionnelle, dans laquelle les élèves sont censés reprendre les idées de l'enseignant, pour s'ouvrir à un échange d'idées plus libre. L'enseignante pose des « questions authentiques » (Nystrand et al.1997), c'est-à-dire des questions pour lesquelles elle n'a pas à l'esprit de réponses préétablies (par exemple, lignes 40-41, 65-66), et elle montre aux élèves qu'elle s'intéresse à leurs idées et à leurs processus de pensée, et pas seulement à leur capacité à se rappeler des informations données au préalable. Par conséquent, cette discussion s'ouvre pour inclure des voix multiples et contradictoires. Les voix de Mme Leigh, de Mme Forester, de Terry, de William, de Harry et celles d'une variété de textes sont toutes intégrées à la discussion (le rôle

de ces textes est discuté en détail ci-dessous). La possibilité qu'il y ait plusieurs voix dans la classe, et que celle de l'enseignant·e n'en soit qu'une parmi d'autres, sans être nécessairement dominante, est au cœur de la pédagogie dialogique.

Ce moment dialogique a peut-être été facilité, du moins en partie, par l'agencement spatial de la pièce. Dans son résumé des contextes et des conditions qui facilitent l'enseignement dialogique, Robin Alexander souligne comme critère clé la volonté des enseignants de « changer l'organisation de la classe pour répondre aux exigences des différents types de tâches d'apprentissage et des différents types de discours d'apprentissage » (Alexander, 2008a, p. 188). Sur ce point, Mme Leigh fait preuve d'un enthousiasme assez inhabituel. Dans cette leçon, les tables et les chaises ont été déplacées plusieurs fois pour s'adapter à l'activité. C'est chose courante dans les leçons que nous avons observées dans la classe de Mme Leigh, mais relativement rare dans d'autres classes de cette école (probablement à cause des contraintes spatiale rendant difficile le déplacement du mobilier). Cet aménagement spatial alternatif a permis aux élèves, à l'enseignante et à l'assistante pédagogique de se voir les uns les autres. Une disposition en cercle communique par ailleurs un message plus égalitaire - tous les participants sont sur un pied d'égalité -, et cela influence la nature des relations qui se développent entre l'enseignant·e et les élèves dans les discussions en classe[6] (cependant, la disposition dans cet épisode était un peu plus compliquée – voir « dilemmes dialogiques » ci-dessous). Il est bien plus difficile d'atteindre ce sentiment d'égalité si l'enseignant·e se tient au-devant de la classe et que les enfants sont assis en rangées ordonnées.

Il y avait par ailleurs certainement quelque chose dans le contexte particulier de cette classe qui a permis à William de se sentir suffisamment à l'aise et confiant pour mettre l'enseignante au défi. La disposition en cercle en fait probablement partie, mais aussi le fait que Mme Leigh entretienne une relation de soutien et d'amitié avec cet élève (comme avec tous les autres élèves de la classe). Cette relation est en effet cruciale pour faciliter la production de tensions cognitives (et donc de dialogue) dans cet épisode : non seulement William se sent capable de mettre en question les propos de son enseignante, mais il se montre également apte à supporter le fait que sa propre position soit contestée. William sait que la question n'est pas de savoir dans quelle mesure ses idées à propos des façons d'écrire une histoire sont « correctes » ; ce qui

[6] Robin Alexander (2008a, p. 101) le souligne également. Tous les enseignant·e·s et participant·e·s à Abbeyford ont aménagé leurs salles de classe en demi-fer à cheval (le fer à cheval complet n'étant pas possible en raison de contraintes d'espace), probablement en raison de la participation antérieure de l'école au projet d'Alexander *Teaching Through Dialogue*.

est important, c'est que ses idées soient un tremplin à partir duquel lui et ses pairs peuvent en apprendre davantage sur l'art d'écrire des histoires. C'est ce qu'il a appris au cours de ses précédentes interactions avec Mme Leigh et d'autres élèves de cette classe.

D'un point de vue esthétique, le cercle a rendu possible la mise en scène d'une séquence d'ouverture d'un récit dans laquelle Rachel et Terry ont joué plusieurs alternatives d'incipit. Cette disposition spatiale (et le contact visuel qu'il a facilité) a également accru le sens de performance et de que Mme Leigh parvient à créer en racontant successivement l'histoire de William et celle de *Necropolis*. L'intérêt des élèves est piqué à vif (lignes 236-253), lorsque l'enseignante met en scène sa propre expérience de lecture de l'incipit de *Necropolis*, assise sur sa chaise et faisant de grands gestes de la main. Harry répète ensuite ces gestes de la main dans la version qu'ils donnent des événements aux lignes 257-270.

Une toile de textes ou un questionnement cohérent

Un certain nombre de textes sont insérés dans la discussion. Parmi ceux-ci, on compte la rédaction d'un élève (l'histoire de William), des romans (celui que Mme Leigh a lu pendant ses vacances et *Necropolis*), ainsi que des exemples génériques (les textes qui placent le lecteur au cœur de l'action, les textes où il y a un peu de dialogue auparavant, les textes qui ont un prologue). Le mouvement entre ces textes n'est pas linéaire ; il y a des va-et-vient entre ceux-ci et les thématiques qui y sont associées (par exemple, la voix de narrateur, le prologue, le suspense). Afin de montrer cette interaction entre textes et thématiques, nous avons représenté visuellement leurs mouvements dans la figure ci-dessous. La disposition complexe qui est représentée ici met avant tout en évidence l'habileté de l'enseignante à faire se côtoyer tous les différents textes et les idées en présence. Rien n'est clos prématurément ; ainsi, par exemple, lorsque Harry introduit le livre *Necropolis* dans la discussion (ligne 186), Mme Leigh trouve un moyen de comparer ce roman avec l'histoire de William, en décrivant comment les deux pourraient se servir d'un élément de prédictibilité (c'est-à-dire « un indice »). Plus tard, à la ligne 275, elle monte en généralité, partant du résumé de *Necropolis* qu'a fait Harry pour aborder ensuite les techniques génériques que les auteurs peuvent employer pour s'assurer de l'implication immédiate de leur lecteur à l'égard des personnages de l'histoire.

Mme Leigh cherche à articuler les réponses des élèves, les textes ainsi que leurs idées en un questionnement cohérent. Cet effort correspond au principe « cumulatif »

du dialogue, tel que décrit par Robin Alexander – « les enseignant·e·s et les enfants s'appuient sur leurs propres idées et celles des autres, et les enchaînent en suites cohérentes de pensée et de questionnement » (Alexander, 2008a, p. 113) –, et il est facile de voir dans cet épisode pourquoi Alexander décrit ce principe comme le plus difficile des cinq principes de l'enseignement dialogique. L'enseignant·e doit traiter la réponse de chaque élève, l'interpréter en fonction de sa connaissance de l'élève et de son niveau actuel de compréhension et l'associer aux réponses précédentes, puis décider de la meilleure façon de l'utiliser pour faire avancer la discussion et la réflexion des élèves. Tout cela en quelques secondes. Il s'agit là d'une tâche considérable, rendue d'autant plus difficile par l'imprévisibilité des réponses des élèves. La contestation de William est sans nul doute inattendue, mais nombre des contributions de Harry le sont tout autant.

Quand Harry parle de *Necropolis* pour la première fois (ligne 186), il prétend à la cohérence en faisant précéder son énoncé par « Miss c'est comme... (Miss it's like…) », suggérant ainsi que son commentaire est directement lié à la reformulation dramatisante de l'histoire de William par Mme Leigh (lignes 165-182). Mais la référence de pronom (« c' (it) ») est ambiguë. Compare-t-il l'incipit de *Necropolis* et la nouvelle narration que Mme Leigh fait de l'histoire de William ? Ou son commentaire porte-t-il de manière plus générale sur la thèse initiale de Mme Leigh, selon laquelle une bonne phrase d'introduction pose le lecteur au cœur de l'action (lignes 30-32), car c'est ainsi que commence *Necropolis* : « La fille ne regarda pas avant de traverser la rue (The girl didn't look before crossing the road) ». Dans tous les cas, il est important de se rappeler que les autres élèves n'ont pas lu *Necropolis* ; la contribution de Harry déplace par conséquent la discussion d'une base commune à tous les participant·e·s, l'histoire de William, vers les préférences littéraires personnelles de Harry. En essayant de mieux comprendre ce nouveau tournant dans la conversation, nous avons trouvé utile de prêter attention aux aspects sociaux (aussi bien que conceptuels) de l'exposé. Il s'agit de la dernière colonne de la figure ci-dessous. Nous avons déjà noté que le livre introduit par Harry dans la conversation, *Necropolis*, n'est pas un référent commun à l'ensemble de la classe : Harry avait lu le livre, puis l'avait prêté à Mme Leigh. De même, la lecture de vacances dont Mme Leigh parle à la ligne 100 lui a également été proposée par Harry. Ces textes ne sont donc pas seulement des ressources pour explorer les questions liées au suspense et à la prévisibilité des événements racontés, mais ce sont aussi des outils pour gérer les relations sociales. Il se peut que Harry tente d'établir ou de démontrer sa position privilégiée dans la classe en tant qu'élève qui partage des lectures (ainsi que des idées,

des goûts et des aversions) avec l'enseignante. En raison de leur connaissance commune de *Necropolis*, Harry et Mme Leigh ont la possibilité de s'engager dans une interprétation commune de ce texte (lignes 239-273). Dans quellemesure d'autres élèves peuvent s'y associer est bien sûr moins évident (ce point est repris dans la section « dilemmes dialogiques », ci-dessous). William et Harry ont joué un rôle central dans cette interaction, peut-être en partie parce qu'ils avaient un accès direct et privilégié à certains des textes discutés.

La dimension cumulative du dialogue s'entrecroise de plus avec la dimension interpersonnelle (ou ce qu'Alexander appelle le principe « encourageant » du dialogue). Ignorer ou dénigrer le commentaire de Harry risquerait de saper son enthousiasme, mais aller dans son sens menace la cohérence de la discussion, en particulier du point de vue des autres élèves. Mme Leigh trouve un compromis en replaçant la réponse de Harry dans le questionnement cumulatif qu'elle est en train de construire. Nous pourrions résumer ce questionnement comme suit : l'enseignante commence l'épisode en affirmant à la classe que la meilleure façon d'ouvrir une histoire est de laisser le lecteur « directement dans l'action pour commencer (right in the action to start off with) » et avec « également quelques paroles (some speech there as well) » (lignes 30-32). Ceci est contesté par William, qui préfère utiliser la voix du narrateur. Mme Leigh reprend à son compte la remarque de William au sujet de la voix du narrateur et lui suggère d'utiliser cette voix pour signaler que quelque chose va mal tourner dans son histoire (lignes 165-182). Ce faisant, elle concède un point spécifique (la thèse selon laquelle une histoire devrait commencer par projeter le lecteur directement dans l'action), mais parvient à maintenir la thèse générale (selon laquelle les enfants doivent trouver des moyens d'intégrer plus de suspense dans leur introduction afin d'impliquer davantage le lecteur).

Lorsque Harry fait la description de *Necropolis* (lignes 186-195), Mme Leigh la rend pertinente relativement à sa reformulation de l'histoire de William. Elle montre que l'auteur de *Necropolis* donne au lecteur « un indice que quelque chose va mal tourner (a hint then that something's going to go wrong) » (lignes 197-198), et elle explique comment William pourrait utiliser la même technique dans son histoire (lignes 199-221). Lorsque Harry s'oppose à Mme Leigh (lignes 223-227), celle-ci développe son raisonnement en expliquant qu' « un indice (a hint) » produit « un peu de suspense (a bit of suspens) » (ligne 237). Tout en faisant se côtoyer les différents textes en présence, elle explique ensuite comment cela s'applique à *Necropolis* (lignes 239-256). Harry répond en donnant sa propre description de l'événement. Sa

contribution ne semble pas immédiatement pertinente ; Mme Leigh la rend pertinente en la résumant ainsi : « l'auteur l'a utilisé pour s'assurer que vous étiez impliqué dans l'histoire, que vous vous sentiez impliqués par rapport au personnage (the writer used that then to make sure that you were involved in the story, you got engaged with the character) ». Elle explique ensuite qu'un tel détail dans l'incipit « soutient la construction du suspense et aide à susciter de l'intérêt pour l'histoire (helps to build up suspense and interest in the story) » (lignes 302-306). Tout au long de cet épisode, Mme Leigh poursuit donc son principal objectif (les élèves doivent trouver des façons de susciter l'intérêt au moyen des phrases qui ouvrent leur histoire), mais parvient à intégrer les réactions spontanées des élèves. Elle crée un sentiment de cumul et fait de l'ensemble un tout interconnecté, même lorsque Harry et William menacent de tirer la leçon dans une direction opposée.

Textes				*Idées centrales*	*Dimension sociale*
Lignes	*Écrits des élèves*	*Textes en général*	*Romans*		
1	Texte dramatisé #1 (1–13)			Commencer en intriguant le lecteur	
10	↓				
	Texte dramatisé #2 (14–32)			Mettre le lecteur dans l'action	
20	↓				
30	Questionné (33–51) →W→	Textes où l'on parle un peu avant (33–51)		Commencer avec une narration?	W exprime une opinion personnelle
40		↓			
50		↓		L'objectif de la tâche théâtrale	
60	Histoire de W ←	← ← E			W a une position privilégiée de raconteur
70	(67–96) ↓			Comment *ne pas* débuter une histoire	
80	↓			Histoire à pic	Menace sur W
90					
	E →	→ → → →	Livre de vacances (98–107)		
100		‘Souvent ils mettent un petit paragraphe avant’ (108–122)	← ← W		H a une relation privilégiée avec E
110		E/AP →	‘Je veux vraiment savoir ce qui se passe ensuite’ (127–141)	Prologue Voix du narrateur	
120				Créer du suspense	
130			↓		
140	Que voulez-vous savoir de l'histoire de W ? (143–161)	← ← ← ← ←	← E		Menace sur W
150					
160	↓ Améliorer l'histoire de W (162–184)			Mais ensuite … et ensuite Un indice… (prévisibilité)	
170	↓				
	H	→ → → →	↓		

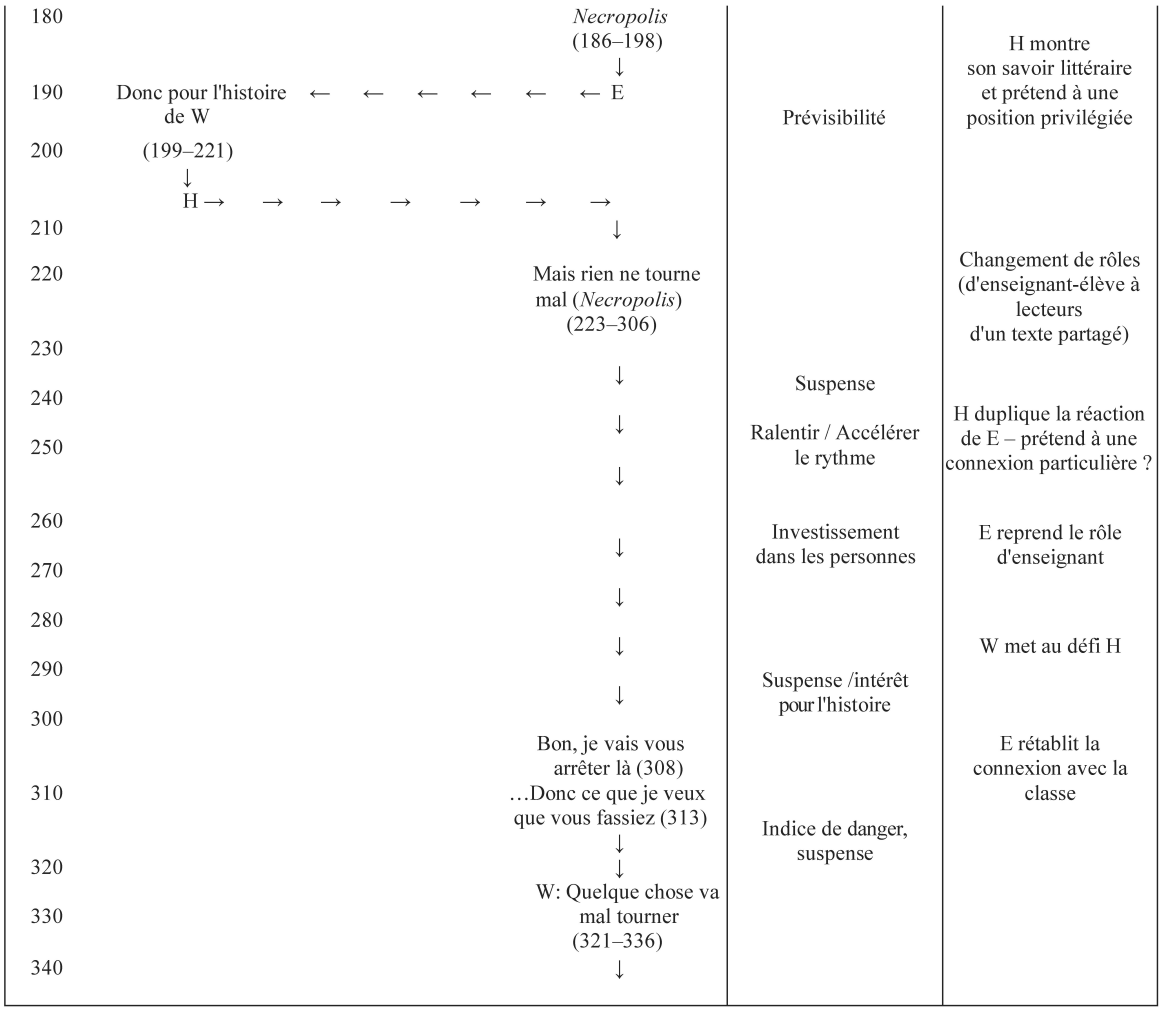


Figure 1. Un tissage de textes, thématiques et de relations sociales (E=Enseignante, W=William, H=Harry, AP=Assistante Pédagogique).

Dilemmes dialogiques

A bien des égards, l'épisode considéré ici est un exemple typique d'un moment dialogique : une contestation spontanée d'un élève est suivie d'une interaction prolongée avec une enseignante, le reste de la classe écoutant avec attention ; des perspectives plurielles (et opposées) émergent sur une thématique issue du cursus ; les élèves s'appuient sur les réponses des autres pour intervenir ; et ainsi de suite. En même temps, l'épisode soulève un certain nombre de dilemmes. Nous en avons déjà noté quelques-uns. Au début de notre analyse, nous avions mis en évidence le dilemme que pose la contestation spontanée de l'élève : l'enseignante doit-elle s'en tenir à son plan de cours ou doit-elle discuter plus avant les préoccupations de l'élève (potentiellement étroites et moins pertinentes) ? De même, nous avons également abordé la tension qu'il y a entre

la construction d'un axe de question significatif et cumulatif et le maintien de relations sociales positives (deux aspects essentiels de la pédagogie dialogique).

Le dilemme qui a le plus occupé les enseignant·e·s d'Abbeyford lorsqu'ils et elles ont réfléchi à cet extrait était de savoir dans quelle mesure les élèves qui n'étaient pas directement impliqués dans l'action (ce qui incluait presque tous les élèves sauf William et Harry) étaient véritablement engagés (se référer au résumé des réponses des enseignant·e·s participant dans l'encadré ci-dessous). Les élèves étaient sages, mais prêtaient-ils vraiment attention à la discussion ? Les réponses des enseignant·e·s participant (et d'autres praticien·ne·s de l'éducation et chercheur·e·s auxquel·le·s nous avons soumis cet extrait) ont été mitigées. Plusieurs se sont montré·e·s préoccupé·e·s par le fait que trop d'élèves semblaient ne pas suivre la discussion – peut-être ne pouvaient-ils pas la suivre en raison de la superposition complexe des idées et des textes – et, par conséquent, ils n'ont pas pu en tirer grand-chose. D'autres ont vu des marques d'engagement des élèves dans leur regard et leur langage corporel (par exemple, hochement de tête, contact visuel avec l'orateur), suggérant que ces élèves ont pu véritablement écouter activement la discussion et y réfléchir. L'organisation de la salle de classe, rendant tous les élèves visibles et leur offrant un accès dégagé à l'action centrale, maximise certainement le potentiel de ce type de participation silencieuse. Certain·e·s ont admis que les élèves semblaient s'être engagés, mais qu'il était plus probable que cela soit dû davantage à l'activité théâtrale et aux mouvements accompagnant la discussion qu'aux idées discutées.

Points clés soulevés par les enseignant·e·s lors de la séance de réflexion :

1. Participation et engagement des élèves.

a) Je pense qu'il y avait un souci à propos du peu d'enfants qui parlaient réellement. C'était la seule chose, c'est qu'il y avait, comme vous le dites, un dialogue, mais le reste du groupe, la classe, n'était pas impliqué. Et c'était le seul souci. Je veux dire, ils se sont bien conduits, je ne dis pas qu'ils ne se sont pas bien conduits, mais ils étaient déconnectés, auraient-ils pu en tirer grand-chose ?
b) Ils semblaient très bien suivre néanmoins, quand on les regardait. Parce que j'ai été assez surprise, normalement, si vous faites parler deux enfants aussi longtemps, je m'imagine ou je m'attends à déconnecter, normalement, mais c'est ici très bien. Je regardais les enfants et leurs

visages, et ils hochaient littéralement la tête, mais vous vous demandez s'ils ont conscience qu'ils ne sont pas-

c) Du fait qu'il y a des élèves qui parlent, les enfants ont peut-être moins tendance à déconnecter. La voix de l'enseignant, vous savez, qui parle tout le temps, continuant encore et encore, alors, vous savez, ils sont plus susceptibles de s'ennuyer et de se sentir frustrés, mais peut-être parce que c'est - ils peuvent davantage s'identifier à ce qu'ils disent... Mais je pense, généralement, oui, il a beaucoup parlé, William, c'est juste ? Il avait beaucoup à dire. Mais c'était valable.

d) Je sais que cela a eu un impact sur l'écriture de William et Harry... Mais, comme il s'agissait d'un travail d'écriture, j'étais un peu préoccupée par ce que les autres avaient retiré de la correction, de voir à quel point ils avaient intégré du discours rapporté ou du suspense dans leurs introductions.

2. Mise en avant du statut de la discussion en classe.

a) Je pense que parce que Harry parle beaucoup, il est vraiment – il s'intéresse beaucoup à ce qu'il lit et à ce qu'il écrit, il sort des trucs incroyables, mais il est en quelque sorte mis en avant – je ne sais pas si le fait de parler davantage a vraiment fait de la discussion un objet de prestige, parce que William essayait désespérément d'intervenir et de dire : « oh, oui, bon je sais ce que Harry dit (oh, yeah, well I know what Harry says) ». Et Brett, qui était assis à côté de lui, le regardait et disait : « oh oui, je vois ce que tu veux dire maintenant (oh yeah, I see what you mean now) ». Et, en fait, c'est vraiment incroyable, c'est quelque chose qu'ils veulent tous faire.

b) Maintenant [depuis l'intervention de la pédagogie dialogique], comme vous le dites, dans cette culture, ils sont beaucoup plus conscients qu'ils peuvent faire passer leur opinion et qu'elle sera valorisée et appréciée, et nous nous faisons un devoir de les faire parler.

c) C'est peut-être que, pendant quelque mois, quelqu'un comme Harry, parlant beaucoup, établit ça comme quelque chose que l'on fait.

3. Posture face au savoir.

a) Je pense que le fait que l'on a ici un enfant aide vraiment aussi, c'est William qui a mis en question ton idée au début, ils peuvent voir que « bon, ça n'a pas à être juste, alors, je peux avoir mes idées, je peux avoir mes opinions (well, that doesn't have to be right, then, I can have

my ideas, I can have my thoughts) » et, « oh non, Mademoiselle, ce n'est pas bon (oh no, Miss, that's not good) ».

b) Ils sont beaucoup plus enclins à dire : « bon, ne pensez-vous pas que c'est plutôt cela qui devrait arriver ? (well, do you not think maybe this should happen instead ?) » ou encore « pourquoi pensez-vous - pourquoi avons-nous besoin d'inclure cela ? (why do you think – why do we need to include that ?) ». En fait, ils s'engagent, je suppose, à un niveau plus élevé de remise en question de ce qu'ils font.

c) Ils semblent aussi avoir un certain respect pour les opinions des uns et des autres. Même s'il y a encore des confrontations occasionnelles relativement à ce qui est en train de se dérouler, ils savent quand s'arrêter, je trouve.

4. Aménagement de la classe et place de l'enseignant·e.

> C'est très facile quand tu enseignes, ou quand tu discutes de quelque chose comme ça, de choisir les enfants qui sont dans ton champ de vision, ceux que tu peux voir faire comme ça, parce que tu peux voir le mouvement de leur bras, plutôt que ce que tu peux voir sur leur visage, une lumière dans leurs yeux, tu ne la vois peut-être pas, car ils ne se trouvent pas dans ton champ de vision. Donc, le fait que l'enseignante se déplace pourrait également aider.

Nous ne pouvons pas savoir avec certitude ce que les élèves de cette classe ont appris de cette discussion particulière à propos des façons de commencer une l'histoire (pour peu qu'ils aient appris quelque chose), mais l'épisode soulève un dilemme plus général pour les enseignant·e·s qui cherchent à promouvoir la pédagogie dialogique dans leurs classes. D'un côté, ce qui rend cet épisode dialogique, c'est en partie l'interaction soutenue entre l'enseignante et un nombre réduit d'élèves. Si Mme Leigh avait tenté d'ouvrir la discussion à tous les membres de la classe, le moment dialogique se serait probablement dissipé. Lorsque tous les élèves participent à une discussion en classe, il est très difficile de maintenir un questionnement cohérent (songez à quel point cela a été difficile avec les réponses de deux élèves seulement).[7] D'un autre côté, si les élèves qui ne

[7] Dans la comparaison internationale du discours en classe qu'a fait Robin Alexander, il a été constaté que les interactions dans les classes du primaire en anglais « avaient tendance à être brèves plutôt que soutenues, et que les enseignant·e·s passaient d'un enfant à l'autre en succession rapide afin de maximiser la participation, ou d'une question à une autre dans le but de maintenir le rythme plutôt que de développer des lignes durables et incrémentales de réflexion et de compréhension ». De telles classes ont empêché l'émergence d'une interaction significative et exigeante sur le plan cognitif en raison de «

participent pas aux discussions en classe se sentent exclus de la discussion, ils peuvent se désengager de leur apprentissage. Comment pourrions-nous résoudre cette tension ?

Nous voudrions soutenir qu'il vaut mieux une véritable réflexion et la seule participation de quelques élèves qu'une discussion superficielle qui inclut les contributions de tous les enfants. Le défi, cependant, est de trouver des moyens de s'assurer que ce ne sont pas les mêmes élèves qui participent à chaque leçon. Un point à garder à l'esprit dans cet effort est celui de la distribution spatiale des élèves dans la salle de classe. Nous avons déjà souligné les avantages de la disposition non traditionnelle des sièges dans l'épisode central, mais nous devrions maintenant envisager la possibilité que cette disposition ait faussé par inadvertance la conversation en faveur de William et Harry. Les deux élèves étaient assis directement en face de l'enseignante et tous deux se trouvaient dans le champ de vision immédiat de celle-ci. Il était donc facile pour William d'attirer l'attention de l'enseignante et Mme Leigh ne pouvait pas ignorer la main constamment levée par Harry. De plus, comment la dynamique de l'interaction aurait-elle pu changer si l'assistante pédagogique avait été assise à l'autre bout du cercle plutôt qu'à côté de Mme Leigh ? L'attention se serait certainement déplacée à l'autre bout du cercle au moment où Mme Leigh lui aurait demandé de commenter l'histoire de William, ce qui aurait permis aux élèves situés dans ce bout de la salle de contribuer plus facilement à la discussion. Enfin, il vaut la peine de souligner (peut-être de façon assez évidente) que le « cercle » n'est pas véritablement un cercle, mais un rectangle se resserrant à l'une de ses extrémités (la taille de la pièce, les meubles et la vitesse à laquelle ils ont été réarrangés, tout concourt contre la réalisation d'un cercle parfait). Cette forme rectangulaire a également participé à faire de l'espace occupé par Mme Leigh, William et Harry le centre naturel de la discussion et a peut-être annulé certains des avantages d'une disposition circulaire des sièges (par exemple, que tous les élèves soient sur un pied d'égalité en termes de possibilités de participation).

---

l'accent mis sur la participation au détriment de l'engagement et de la continuité thématique » (Alexander, 2008a, p. 105). Au regard des données d'Alexander, l'interaction de Mme Leigh avec William se démarque comme étant un dialogue inhabituel, et nous devons donc veiller à ne pas nous précipiter et ne pas formuler trop rapidement des accusations de participation inadéquate des élèves sans tenir compte du contexte général ; de telles accusations s'inscrivent dans l'idéologie d'inclusion et de participation de l'entier de la classe qui est dominante dans les écoles britanniques.

Cette fois-ci, il n'y a pas de problèmes inhérents à la manière dont les élèves sont placés ; leur distribution dans l'espace a en effet eu des avantages. Elle offre une scène qui permet à tous les élèves de voir l'action principale.

William prend sa place sur cette scène et adopte un rôle presque héroïque, défiant l'autorité de l'enseignante. Mme Leigh lui tend un piège de cette façon (« je viens d'entendre Mme Forester et Terry parler de la façon dont ils ne vont pas commencer leur histoire. Voyons s'il le fait (because I've just overheard Ms Forester and Terry having a conversation about how they're not going to start their story. Let's see if he does it) »), mettant William sous les projecteurs. Il se montre à la hauteur de la situation, et la scène qui s'ensuit semble maintenir l'engagement de la plupart des élèves (ou du moins donner l'impression qu'ils sont engagés). Tout cela s'est passé de manière informelle. Les élèves n'avaient pas de sièges désignés ; de fait, plus tôt dans la leçon, avant que les enfants ne quittent la classe pour la pause du matin, William et Harry n'étaient pas assis aux même places. En tant qu'enseignant·e·s, nous pouvons peut-être trouver des moyens de comprendre ce qui s'est passé ici comme une manière de mettre à chaque fois différents élèves sur le devant de la scène.

Nous avons noté plus haut le rôle important joué par les différents textes convoqués au cours de la discussion : ceci suggère que William et Harry ont pu se retrouver au centre de l'attention en raison de leur accès privilégié à ces derniers. Encore une fois, ce n'est pas en soi une mauvaise chose ; au contraire, le lien que Mme Leigh construit avec des garçons de sa classe autour de leur passion mutuelle pour les livres est relativement exceptionnel, du moins si l'on en croit les dires qui circulent sur la difficulté qu'il y a à « faire lire les garçons ».[8] Plus généralement, l'utilisation des connaissances et des expériences que les élèves ont en dehors de l'école peut être très productive. Varier les types de textes mentionnés dans les discussions en classe – ceci afin d'aborder les domaines d'intérêt et d'expertise de différents élèves – peut néanmoins permettre de modifier les structures de participation.

Il y a, bien sûr, des choses que les enseignant·e·s ne peuvent pas (et ne voudraient pas) changer, telles que l'enthousiasme que Harry manifeste pour la

[8] Voir Moss (2007) pour une analyse de ce débat et une discussion sur la façon dont l'alphabétisation, le genre et la réussite scolaire sont entrelacés. Bien sûr, certains élèves (par exemple, ceux qui sont très timides) résisteront à l'idée de prendre part aux discussions se déroulant au centre de la scène. Pour ces élèves, il peut être préférable que le temps passé à interagir avec l'enseignant·e s se fasse lors de travaux en petits groupes ou en tête-à-tête.

littérature, qui l'amène à présenter *Necropolis,* ainsi que son exubérance générale dans cet épisode. Il peut sembler que Mme Leigh se prête au jeu de Harry en lui permettant de parler longuement de *Necropolis* ; il est néanmoins devenu évident, au cours de notre intervention à l'Abbeyford Primary, que l'enthousiasme de ce dernier pour la lecture était contagieux dans la classe. Mme Leigh elle-même a fait remarquer que Harry avait amélioré le statut de la lecture et de la parole dans cette classe, en servant de modèle aux autres élèves (voir aussi les commentaires 2(a) et 2(c) de l'encadré ci-dessus). Il peut y avoir d'autres façons d'exploiter la confiance et l'enthousiasme d'élèves comme Harry et William. Dans une leçon ultérieure, observée dans la même classe, Mme Leigh a par exemple organisé un travail en petits groupes, de sorte que les membres les plus bavards et les plus confiants de la classe (y compris Harry et William) soient chefs de groupe. Les chefs de groupe se voyaient confier une tâche importante : ils avaient comme « mission secrète » de s'assurer que tous les membres de leur groupe s'expriment au moins une fois. On aurait pu encore aller un peu plus loin en leur demandant de nommer un autre membre du groupe porte-parole, chargé de rendre compte ensuite du travail du groupe à l'ensemble de la classe. Cette personne aurait dès lors eu son moment « sur scène » lors de l'interaction avec l'enseignante[13].

Enfin, il nous faut tenir compte du fait qu'au moment où les écoles visent à rendre leurs classes plus dialogiques, les élèves, tout comme les enseignant·e·s, s'engagent dans un processus d'apprentissage. Tou·te·s doivent développer de nouvelles façons de parler et de participer aux leçons, ce qui implique d'apprendre à écouter les autres, à faire place à d'autres points de vue et à donner aux autres élèves le temps de réfléchir. Il peut s'agir de nouvelles compétences pour certain·e·s élèves (sinon tout·e·s), et il faudra du temps et des efforts pour les acquérir. Robin Alexander parle de ces compétences comme d'un répertoire de « discours d'apprentissage » et souligne que si nous n'accordons pas l'attention voulue au discours d'apprentissage et au discours de l'enseignant·e, « l'autonomisation intellectuelle et sociale que la pédagogie dialogique devrait pouvoir offrir peut rester limitée même si, à d'autres égards, le discours affiche des propriétés dialogiques » (Alexander, 2008a, pp. 117-118).

Avant de conclure, il convient de considérer un dernier dilemme, qui a été sous-entendu tout au long de notre texte, mais qui n'a jamais été explicitement énoncé : il s'agit de celui de la tension entre complexité et possibilité de gestion d'une discussion dans l'entier d'une classe. Considérez à nouveau l'extrait et

examinez les options qui s'offrent à Mme Leigh aux lignes 36, 90, 98, 124, 143, 228, 273, 315. Quelle option Mme Leigh prend-elle, et quel est l'impact de ce choix ? Quelles mesures auriez-vous prises ? Et en quoi cela aurait-il changé l'interaction à venir ?

Si vous êtes comme nombre d'enseignant·e·s avec lesquel·le·s nous avons discuté cet épisode, vous avez probablement remarqué qu'à certains de ces moments clés, voire à chacun d'entre eux, Mme Leigh aurait pu être tentée de clore la discussion ou du moins d'en réduire la complexité en la résumant à un ou deux points clés avant de poursuivre. Elle ne le fait pas, néanmoins. À chaque étape, Mme Leigh ajoute de la complexité en incorporant de nouveaux textes ou de nouvelles orientations à la discussion. A la ligne 98, par exemple, elle introduit un nouveau texte tout à fait inattendu (la lecture de vacances se trouvant sur son bureau) que seuls quelques élèves de la classe ont lu. Elle se sert de l'entrée en matière dramatisante de ce texte pour la comparer à celle, sans éclat, de l'histoire de William. La discussion devient dès lors plus complexe mais également plus riche : l'évocation d'une lecture de vacances ouvre la discussion sur la prédictibilité et le suspense.

En même temps, cependant, la discussion devient de plus en plus complexe. S'il semble que Mme Leigh maîtrise le flux des idées, on peut se demander dans quelle mesure les élèves de la classe sont capables de suivre. Il n'est peut-être pas surprenant que la plupart des élèves (c'est-à-dire tou·te·s sauf William et Harry) n'aient pas participé davantage, puisqu'ils auraient dû faire le lien entre les textes et les thématiques abordées pour établir une certaine cohérence (et certain·e·s s auraient peut-être eu davantage besoin d'aide que d'autres pour y parvenir).

5. Conclusion

Nous avons présenté cet épisode comme un exemple de ce à quoi pourrait ressembler un « moment dialogique ». Il contient tous les ingrédients nécessaires à sa réalisation. Mme Leigh présente quelle est, selon elle, la meilleure façon de commencer une histoire, mais tous les élèves ne l'acceptent pas comme allant de soi. William met l'enseignante au défi et, en relevant ce défi, Mme Leigh rend possible une discussion au cours de laquelle des points de vue divergents sont mis à l'épreuve. En fin de compte, Mme Leigh conserve le contrôle de cette discussion, l'orientant dans une direction qui lui a permis de couvrir des

thématiques clés (par exemple, le suspense et la façon de le susciter par de l'action en début de récit, ceci afin d'impliquer efficacement le lecteur), mais cela ne rend pas l'interaction moins dialogique. Mme Leigh couvre les points clés de son plan de cours, mais plutôt que de dire simplement aux enfants ce qu'elle souhaite leur apprendre, elle leur permet de participer à la construction commune des connaissances (ou du moins à certains d'entre eux).

Un certain nombre d'élèves ont répondu aux thématiques soulevées lors de la digression provoquée par l'un de leurs pairs, beaucoup sont néanmoins restés silencieux. Nous avons examiné quelques-unes des raisons possibles de leur silence. Peut-être la discussion devient-elle trop compliquée, du fait de références à de multiples idées et textes, laissant certains membres de la classe incapables (ou peu disposés) à contribuer davantage. Peut-être que certains pensaient qu'ils ne pouvaient pas rivaliser avec la domination de Harry et William. Ou peut-être que la plupart suivaient attentivement la discussion et apprenaient à la fois de sa structure (orientée par les élèves) et de son contenu. Quelle qu'en soit la raison, leur silence pourrait être considéré comme un problème, surtout si l'on considère l'accent mis dans l'enseignement en anglais sur l'inclusion et la participation de toute la classe. Nous avons soutenu qu'une discussion significative entre quelques élèves vaut mieux qu'une récitation superficielle impliquant tous les élèves. Nous devons néanmoins nous assurer que ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui dominent les discussions en classe. À cet égard, la culture qui se développe dans le cadre de la classe est cruciale. Un climat de collaboration plutôt que de compétition encouragera probablement les élèves à écouter les autres plutôt que d'entrer en concurrence pour faire valoir leur propre point de vue. Pour encourager cette sorte de culture, il peut être nécessaire d'introduire des règles de base explicites relativement à la prise de parole en classe et d'aider les élèves à développer un répertoire complet de « discours d'apprentissage ». L'intervention directe des enseignant·e·s peut également être nécessaire (par exemple, en changeant la disposition des sièges pour faciliter les contributions des élèves moins confiants et, inversement, pour limiter les contributions des élèves plus dominants). De façon moins explicite, cette sorte de culture se développe lorsque les élèves en viennent à intérioriser les modes d'interaction de leurs enseignant·e·s. Par exemple, Mme Leigh montre aux élèves qu'elle s'intéresse vraiment à leurs idées lorsqu'elle permet à William de questionner son autorité en matière d'écriture. Elle prend au sérieux les contributions des élèves, ce qui, et c'est important, consiste à les questionner et à mettre leur mérite à l'épreuve plutôt

que d'en faire rituellement l'éloge. Elle crée ainsi un climat de respect mutuel, qui est une condition essentielle au dialogue en classe.

Questions à considérer plus avant

- Que pensez-vous de notre analyse ? Quels sont les points qui correspondent à vos propres interprétations de ce qui se déroule dans l'extrait ? Quels points vous semblent problématiques ?
- Ce type de dialogue est-il reproductible étant donné qu'il a commencé par la contestation d'un élève ? Quelles sont les conditions qui permettent à un·e élève de soulever un problème et/ou de poser une question de fond ?
- Comment trouver le juste équilibre entre le respect du plan de cours (et donc l'impératif de couvrir l'entièreté du programme) et la prise en compte des idées et des réponses des élèves ?
- Comment pouvons-nous encourager les enfants à s'écouter les uns les autres ?
- Quelles autres stratégies peuvent être utilisées pour s'assurer que tous les élèves (et pas seulement ceux qui sont dominants) participent régulièrement à ce type d'interactions productives entre enseignant·e·s et élèves ?

6. Commentaires

Triomphes et dilemmes du dialogue

Par Robin Alexander

Laissons, pour l'instant, en suspens les questions portant sur celles et ceux qui parlent et celles et ceux qui ne parlent pas. Les préoccupations concernant l'équilibre de la participation orale dans cet épisode sont compréhensibles, et je ferai des commentaires à ce propos. La transcription attire cependant l'attention sur ce qui est dit, et nous trouvons ici une pédagogie dialogique de premier ordre.

Ainsi, illustrant la glose de Nystrand sur ces questions « authentiques » qui génèrent les gains les plus riches dans l'apprentissage des élèves, Mme Leigh amène sans aucun doute les élèves à « penser, et pas seulement à rapporter la pensée d'autrui » (Nystrand et al., 1997, p. 72). Elle reformule, ou comme le diraient Michaels et O'Connor, « remet en voix (*revoices*) » les contributions des élèves pour vérifier si sa compréhension correspond à la leur et pour clarifier et

développer leurs idées (Michaels et O'Connor 2013). Elle met les élèves au défi de justifier leurs affirmations et contredit leurs hypothèses par les siennes. Ils la défient à leur tour, en montrant que le dialogue en classe implique un véritable débat plutôt qu'une discussion mise en scène dans laquelle les élèves ne font que jouer le jeu du dialogue.

La leçon fait néanmoins constamment avancer les desseins de l'enseignante. C'est ainsi qu'il devrait toujours en être : quelle que soit la direction que prend la discussion en classe, elle doit en fin de compte être – pour appliquer mon test dialogique le plus élémentaire – utile.

La discussion est aussi fondée sur le respect mutuel. Il y a un sérieux dans les échanges qui n'a rien en commun avec la voix surplombante et condescendante de l'enseignant·e qui domine trop souvent le discours de l'école primaire et qui est l'antithèse du dialogue. De même, l'impulsion favorable vers la discussion ne découle pas de la notion erronée de « rythme » promue par le Département des normes en éducation (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), mais d'un engagement commun à l'égard de la tâche et de sa valeur. D'autres critères dialogiques sont remplis : la réciprocité de la parole et de la pensée est réelle, tandis que la disposition des élèves à parler comme ils le font provient du fait que l'enseignante a créé un climat exigeant mais encourageant.

Tout cela favorise le cumul, un discours qui « enchaîne les idées en réflexions et questionnements cohérents » (Alexander, 2008a, p. 38). Le cumul, comme le font remarquer Adam et Julia, n'est pas une progression linéaire entre une compréhension existante à une nouvelle compréhension, mais est un ensemble plus complexe de mouvements discursifs et cognitifs, allant en arrière, en avant et de côté. L'astuce consiste à cultiver les divergences qui amènent de l'eau au moulin tout en maintenant un élan permettant d'aller de l'avant.

C'est un signe de la maîtrise de cette enseignante que d'y parvenir et – comme Adam et Julia le notent également – lorsqu'elle est confrontée à la complexité croissante des couches de sens en train d'être découvertes, elle ne canalise pas la discussion vers un terrain plus sûr et plus ennuyeux, mais elle y contribue et maintient toutes ces couches en jeu. Un tel enseignement exige une vive intelligence ainsi que de l'habileté.

Jusqu'à ce point, tout va bien. Passons maintenant au problème soulevé dans l'encadré. Si l'on fait attention à la transcription, on remarque le dialogue

qu'exige le processus d'apprentissage ; si l'on réagit aux signaux visuels de la vidéo, on note le silence de la majorité. Pour évaluer s'il s'agit vraiment d'un problème, nous devrions considérer les preuves dans leur ensemble, car la combinaison du comportement d'un petit nombre et de celui d'un grand nombre met à l'épreuve le principe dialogique ultime, la collectivité – « les enseignant·e·s et les enfants abordent ensemble les tâches d'apprentissage, en groupe ou en classe » (Alexander, 2008a, p. 38). Ce principe est issu de l'observation de leçons dans des pays où l'enseignement à l'ensemble de la classe est plus répandu qu'en Grande-Bretagne mais où son caractère et ses valeurs sont très différents (Alexander, 2001). Au regard de ces indications au plan international et de ce que nous savons de l'apprentissage humain, l'affirmation selon laquelle les enfants dans cet épisode ne sont pas « impliqués » simplement parce qu'ils ne parlent pas peut être contestée pour trois raisons.

Premièrement, l'enseignement est un acte collectif. Chaque enfant est manifestement un individu, mais dans la salle de classe, les enfants partagent l'espace, le temps, les tâches, les routines et bien plus encore, et ils apprennent les uns des autres ainsi que de l'enseignant·e. Deuxièmement, la co-construction du savoir et les travaux vygotskiens sur le développement humain nous montrent que l'apprentissage en classe des jeunes enfants est non seulement collectif, dans un sens évident, mais qu'il se conçoit mieux comme processus social. Troisièmement, si l'on apprend aux enfants à réfléchir à ce qu'ils entendent, ils seront aussi « impliqués » que lorsqu'ils répondent aux questions : pour prolonger la maxime de Nystrand, le dialogue authentique fait réfléchir tous les élèves, pas seulement ceux qui parlent. Et, dans un livre sur la pédagogie dialogique, nous devrions nous rappeler qu'il existe des dialogues internes et externes – le discours « interne » et « externe » de Vygotsky – et que les humains ont l'habitude – même silencieusement – de converser, de raisonner et d'argumenter. Il est donc illogique d'insister sur le fait que seul le dialogue vocalisé signale l'engagement. Ce qui importe, c'est la manière dont les dialogues externes et internes se relient, comment l'un imbibe - ou inhibe - l'autre.

Pour renforcer l'idée de l'engagement collectif par la parole, l'écoute et la réflexion combinées, les enseignant·e·s peuvent s'appuyer sur trois procédures. Premièrement, ils peuvent demander à quelques enfants d'articuler leur pensée pendant que d'autres écoutent. Le principe ici est que « l'enfant qui […] résout un problème, à haute voix et longuement, est moins un individu mis à l'épreuve

et comparé aux autres que son représentant » (Alexander, 2001, p. 454). Deuxièmement, ils peuvent opter pour des échanges prolongés avec quelques enfants plutôt que pour de brefs échanges avec un grand nombre d'enfants ; sur la base avérée que, dans les résultats d'apprentissage, de tels échanges sont plus productifs. Troisièmement, au lieu d'insister sur le fait que, dans une leçon donnée, tous les enfants doivent parler, même brièvement, les enseignants dialogiques peuvent utiliser la journée ou la semaine comme unité, en veillant à ce que, sur une plus longue période, chaque enfant ait la possibilité de participer à des échanges approfondis ainsi que les résultats de la recherche l'enjoignent et dont nous avons vu ici un exemple. Cependant, et c'est là une condition cruciale, ceux qui ne parlent pas doivent écouter et réfléchir. L'écoute pleinement engagée est aussi essentielle au répertoire du discours d'apprentissage que les éléments vocalisés tels que questionner, expliquer, argumenter et justifier (qui sont également évidents dans cet épisode).

Ainsi, ce que nous avons ici n'est pas un échec organisationnel en regard du succès oral de Mme Leigh, même si l'on peut s'interroger sur la fille tout au coin dont l'attention erre ça et là, sur les deux élèves qui sont si éblouis par le soleil qu'ils ne peuvent pas se concentrer et, bien sûr, sur les pensées des enfants silencieux. Au contraire, il s'agit d'un exemple des dilemmes que crée par essence l'enseignement. Dans un tel cas, comment un·e· adulte devrait-elle ou devrait-il répartir son temps, son attention et son interaction afin de maximiser l'apprentissage de vingt-cinq à trente enfants ? Devrait-elle ou devrait-il essayer d'être partout à la fois, d'interagir de façon fugace avec chaque enfant dans l'espoir d'obtenir son « engagement » sur le plan comportemental sinon cognitif ? Devrait-elle ou devrait-il tenir compte des preuves de l'importance de la discussion et opter pour des échanges prolongés avec moins d'enfants ? Son répertoire devrait-il inclure les deux stratégies et, dans l'affirmative, quand chacune devrait-elle être déployée ? Et qu'a fait Mme Leigh avant et après ce fragment de leçon ?

Cela nous ramène à la discussion sur la « pratique » et les « best practices ». Les deux sont intrinsèquement problématiques : en partie, parce qu'elles impliquent des dilemmes opérationnels du type de ceux que nous illustrons ici et, en partie, parce que la pratique de l'éducation est elle-même un dialogue, car elle se situe à l'intersection des voix politiques, pragmatiques, fondées sur des preuves, conceptuelles et éthiques (Alexander, 1997, p. 284 ; 2008b, p. 121). Les

valeurs nous envoient dans une direction ; les circonstances humaines et physiques de la salle de classe dans une autre ; l'anxiété au sujet de l'inspection, le fait de devoir rendre des compte et les tests nationaux dans une troisième ; les preuves sur les conditions d'un enseignement efficace dans une quatrième, et ainsi de suite. Il nous incombe, en tant qu'enseignant·e·s, de concilier ces impératifs concurrents tout en veillant à ce que l'apprentissage et le bien-être des enfants demeurent primordiaux. C'est ça, l'éducation. C'est ça, la vie.

L'impact des techniques de l'enseignement dialogique : La perspective d'une enseignante

Par Laura Hugues

Ce n'est qu'en lisant l'analyse présentée ici que j'ai réalisé que j'avais été mise au défi à plusieurs niveaux. Mon autorité avait été remise en question par l'intervention de William, tout comme mon expertise, et plutôt que d'être offensée, cela m'a beaucoup plu. Premièrement, il a eu l'assurance de pouvoir exprimer une opinion sujette à controverse devant ses pairs ; deuxièmement, il était sûr qu'on l'écouterait ; et enfin, en raison de la culture de la classe, son opinion a été placée sur un pied d'égalité avec la mienne.

A ce stade de l'année scolaire, et comme c'était la deuxième fois que je participais à un projet dialogique, j'avais déjà une compréhension des aspects pratiques permettant d'atteindre les conditions d'une discussion, tels que : la mise en question d'un sujet, l'organisation de la classe, la création d'une culture d'écoute et la planification d'un contenu qui pourrait être traité par le groupe sur toute l'année. Avec tout cela à l'esprit, il restait difficile de voir que les élèves apprenaient quelque chose de cette stratégie d'enseignement nouvellement appliquée.

La déclaration de William est alors une preuve de ce qui était vraiment en train de changer : c'est en tant qu'apprenants que les élèves changeaient. Ils passaient d'un rôle passif d'éponge absorbant des connaissances à un rôle plus critique à l'égard de ce qui leur était présenté, analysant comment cela correspondait à leur compréhension et développant un langage leur permettant de justifier leurs opinions. Pour les enfants de neuf et dix ans, c'est une vraie prouesse et, à mon avis, c'est ce qu'est vraiment l'école. Il s'agit de comprendre le savoir considéré important pour notre culture actuelle, transmis dans le cadre

d'un programme d'études prescrit, mais aussi du plaisir d'apprendre et d'établir les bases d'une habitude de questionnement qui durera tout au long de la vie. Cette méthode exploite la curiosité naturelle de l'enfant et favorise son développement personnel grâce à la confiance qu'il acquiert par l'analyse de ce qui lui est présenté de manière à ce que les opinions puissent être justifiées et bien qu'elles puissent être réfutées, l'interaction sera en soi un apprentissage, plutôt qu'une remise en question de soi. Une dimension morale se développe également lorsque les élèves commencent à se rapprocher de ce qu'ils apprennent et sont capables de défendre ou de s'opposer à des opinions, de rationaliser et de modifier leur compréhension et d'agir de manière à ne pas être des apprenants passifs.

J'ai eu le plaisir d'enseigner à nouveau à un certain nombre d'enfants de cette classe au cours de l'année suivante, alors qu'ils se préparaient à quitter l'école primaire et à entrer dans l'enseignement secondaire. Cette position inhabituelle, du moins dans cette école, m'a permis de constater une amélioration des relations sociales dans le groupe, une plus grande indépendance et une grande attention les uns pour les autres. En définitive, il a été difficile de produire une évaluation numérique sommative de ce que les élèves ont retiré de leur participation au projet, si ce n'est d'examiner les niveaux du programme national en matière de communication orale. En considérant les élèves à l'issue de l'année scolaire, il est évident que les membres de cette cohorte étaient plus confiants oralement, heureux de relever des défis et d'être impliqués dans leur monde.

Références

ALEXANDER, Robin J. (1995). Versions of Primary Education. London : Routledge.

ALEXANDER, Robin J. (1997). Policy and Practice in *Primary Education*. London : Routledge.

ALEXANDER, Robin J. (2001). Culture and Pedagogy : International Comparisons in Primary Education. Malden, MA : Blackwell Publishers.

ALEXANDER , Robin J. (2008a). *Essays on Pedagogy*. London : Routledge.

ALEXANDER, Robin J. (2008b). *Towards Dialogic Teaching : Rethinking Classroom Talk*. Cambridge : Dialogos.

GALTON, Maurice J., Simon Brian et CROLL, Paul (1980). *Inside the Primary Classroom*. London, Boston : Routledge et Kegan Paul.

GALTON, MAURICE J., HARGREAVES, LINDA, COMBER, CHRIS, WALL, Debbie et PELL, Anthony (1999). *Inside the Primary Classroom : 20 years on*. London : Routledge.

MICHAELS, Sarah et O'CONNOR, Catherine (2013). Conceptualizing Talk Moves as Tools : Professional Development Approaches for Academically Productive Discussion. In RESNICK, Lauren B., ASTERHAN, Christa S.C. et CLARKE Sherice N. (ed.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 333-348). Washington, DC : American Educational Research Association.

MOSS, Gemma (2007). Literacy and Gender : Researching Texts, Contexts and Readers. London : Routledge.

NYSTRAND, Martin, GAMORAN, Adam, KACHUR, Robert, Prendergast, Catherine J. (1997). *Opening Dialogue : Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York : Teachers College Press.

NYSTRAND, Martin, WU, Lawrence L., GAMORAN, Adam, ZEISER, Susie et LONG, Daniel A. (2003). Questions in Time : Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35,2, 135-198.

Transcription intégrale[9]

1	Ms Leigh :	okay
2		Terry is going to be the narrator for the moment
3		and
4		whatever Pupil 1 says as
5		the narrator
6		the opening sentence
7		is how our story begins go
8		for it
9	Terry :	I was walking down the road one day
10	Ms Leigh :	show us what happens in the beginning of your story
11	Rachel :	*((walks up and down))*
12	Ms Leigh :	does this get you excited
13	Pupils :	no
14	Ms Leigh :	okay *((motions to Terry)*
15		*((Flynn does a little dance in his seat and sings a tune. Harry joins in))*
16		let's see if the narrator says something like
17		*((whispers in Terry's ear))*
18		see if this helps as an opening
19	Terry :	oh no it's a tornado
20		*((looks at Ms Leigh))*
21	Ms Leigh :	*((whispers))* she shouted
22	Terry :	she shouted
23	Ms Leigh :	*((whispers))* and ran
24	Terry :	and ran

[9] Les conventions de transcriptions sont les suivantes : (texte) : incertitude de transcription ; (xx) : parole indiscernable ; (.) : pause brève (moins d'une seconde) ; (1) : pause plus longue (le nombre indique la longueur à la seconde entière la plus proche) ; (()) : description non verbale ou de la prosodie ; [: parole ou action se chevauchant ; texte : mis en évidence par rapport au discours environnant (mots soulignés) ; te:xte : allongement vocalique ; tex- : troncation ; >texte< : accélération du débit de parole ; TEXTE : augmentation du volume ; (.hhh) : respiration audible.

Ms Leigh : okay
let's see if our actor can do that
for the opening to our story
Rachel : oh no it's a tornado
((runs up and down the circle))
Ms Leigh : so we drop ourselves
right in the action to start off with
and we have some speech there as well
William : miss I don't really like (.) that I-
I sort of like
a bit of talk before it
Ms Leigh : well it depends on how you want to start your story
doesn't it
William : *((nodding))* (yeah)
Ms Leigh : so you could have-
you mean talk as the narrator or
talk as the actors
William : no [the narrator
Flynn : [(like- (.) they [might just)
William [they might just tell you
what's going on
Ms Leigh : [okay
William : [because that just [drops you straight in
Harry : [(oh I know what he means)
William : [and you're like
Harry : [xxxxxxxxxxxxx)
William : [what's going on
Rachel : [(xxxxxxxxxxxxxxx
because you can have
the two people that are [acting it out
Harry : [it's like
Rachel : [and then you need someone else to tell you about it)
Harry : [hey (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)
Ms Leigh : *((to Rachel))* but don't forget though
when you come to write it tomorrow
there'll only be you who's writing it
so really we're using this
to help us organise our thinking
if you two come and sit down
[*((Rachel and Terry return to their seats))*
Ms Leigh : [what would you use to start off with-
your story then William
William : e : :r
((turns around to get his story from the desk behind))
Harry *((raises his hand enthusiastically))*
Ms Leigh : because I've just overheard Ms Forester and Terry
having a conversation (.)
about how they're not going to start their story
let's see if he does it *((gestures to William))*
William : erm (.)
I wouldn't start it like
drop it straight in the action with
the first line

78 Mary *((raises hand))*
79 William : as speech
80 Ms Leigh : okay
81 William : and that
82 I would
83 have a bit of narrator talk
84 to tell you what's going on
85 and the characte :rs a :nd
86 where you are and that
87 and then get into the action
88 Ms Leigh : so you'd start off at the bottom of the story mountain
89 with the narrator directing the action
90 give me an example
91 of what you'd start off for your [story today then
92 Mary [*((puts arm down))*
93 William : *((looking down at paper))* erm
94 (4)
95 loads of people think nothing's going to happen
96 as they go into a tunnel
97 Mary : *((puts hand up))*
98 Ms Leigh : okay so :
99 what I do is
100 [Harry lent me a book today-
101 Harry : [*((puts arm down))*
102 Ms Leigh : lent me one over the holidays to read
103 and I open the first line
104 the first page of the book
105 and the first line says
106 Tal stretched out his hand and pulled himself up onto
107 the next outthrust spike of tower
108 William : oh because often they put a little
109 like paragraph [befo :re (.)
110 Harry : [*((puts hand up vigorously))*
111 William : the [(xxxxxxx)
112 Brett : [(below) chapter one
113 Harry : (I know)
114 William : [to tell you what's going on
115 Ms Leigh [ssss
116 Harry : *((turns to William))* the prologue
117 William : yeah that's it
118 Ms Leigh : prologue
119 yes and that gives you an idea of how the story begins
120 so that would help you to have your
121 narrator voice
122 telling us what the action is
123 *((turns to Ms Forester, who is sitting to her left))*
124 I just want to go back to what your conversation
125 because you're a bit twitchy here Ms Forester
126 why are you twitching
127 Ms Forester : no I was just going to say
128 I (.) really want to know what happens next
129 Ms Leigh but why though
130 Ms Forester : from that one sentence

Ms Leigh : okay so from the one sentence you want to know
why he's on a tower
Ms Forester : yeah
Ms Leigh : okay
((points to William))
William : [why's he laying out his hand
Harry : [*((puts hand down))*
Harry : oh I [know *((points at Ms Leigh then raises his hand))*
Ms Leigh : [exactly is he
escaping is he
climbing
((to Ms Forester))
[what did you want to know from William's story
[*((William signals towards Harry ? Harry takes his hand down))*
(2)
Ms Forester : I can't even remember what his-
what was the beginning William
tell me [again
William : [erm
many people go to a tunnel
thinking nothing's going to happen
((Harry raises his hand))
Flynn : [well yeah because you want to know what's (xxxxx)
Ms Forester : [well that happens every day
[I go into a tunnel thinking nothing's going to happen
Harry : [*((Raises hand))*
William : but then
Ms Forester : that's quite normal
William : but then (.) and then
Ms Forester : hmmm
Ms Leigh : so what we need to do is see if we can develop that
[a little bit more
Flynn : [or xxxxxxxxxxxxxxx)
Ms Leigh : well we could maybe have a hint from the narrator
earlier that there might have been something
that had go-
you know
((dramatically)) the tunnel had recently been repaired
from the tragic accident that had killed
a bus load full of school children
(1)
as usual William and his father
went through thinking
nothing was going to go wrong
((normal voice)) and then you've got a hint that oh
there's already an accident
((dramatically)) they had been driving for hours in the
teeming rain (1)
desperate to reach their-
reach their destination in France
they were going to see Manchester United pla :y
Kai : Everton

Ms Leigh : yeah
((gestures to Harry))
Harry : miss it's like in Necropolis (xxxxxxx what his name is)
it's like Scarlet was walking a- walking across the road
you know when she gets hit by the car
it says something like
she was walking across the road
and just normally walking across the road
and sees her friend across the road
not knowing that the ma-
as she crosses the road
not knowing a massive (.) van's about to crash into her
Ms Leigh : so
we've got a hint then that something's going to go wrong
it's just a usual day for her
so for William's
he might need to open hi-
open his story with
erm-
it was a usual day-
it was a day like any other
Harry : but-
Ms Leigh : Jonathan and his father [were driving through
Harry : [*((raises his hand))*
Ms Leigh : the Euro tunnel
heading for France
they were unaware that disaster was about to strike
and that's where you can use the ellipsis that you like
dot dot dot
William : *((nods))*
Ms Leigh : because that's where you're leading the reader
into thinking
disaster what could it be
will they crash
will there be a fire
will they be drowned in the tunnel
what's going to happen
((signals to Harry))
Harry : miss but
when it says it nothing
does go wrong a man
saves her
nothing goes wrong
Ms Leigh : but that part though
why do you think the- the reader-
the er writer used that
William : *((raises his hand))*
(3)
Harry : because she's important
Warren : *((raises his arm but them puts it down again almost immediately))*

Ms Leigh : yeah
also it builds up a bit- a bit of suspense
when you read that part
when I read that part anyway I
could see
((demonstrates the actions with hand gestures))
her crossing the road
it looked like there was a [car coming towards her
Harry : [so did I
Ms Leigh : it all slowed down and
you could see her
walking down the street like this
this car speeding towards her
blacked out windows
we don't know who the driver is she
just wants to reach her friend on the
other side of the road
and then whoosh
Harry : all-
Ms Leigh : the action sped up
because of the way the writer wrote it
Harry : all I saw was really
when I was reading it
is she walks across the road and
then suddenly it all stopped
I star- even though (.) the picture in my head stopped I
can imagine her
just before it hit her
it all just stopped
and I started to read on and then I could imagine
him
((demonstrates with hand gestures))
walking away with her in her arms
you know
[(like he saved her)
Ms Leigh : [the Chinese man
Harry : yeah
Ms Leigh : so that's-
the- the writer used that then
to make sure that you were involved in the story
you got engaged with the character
and you thought
oh no don't kill her
it's only the beginning of the story
why would you do that
Harry : *((nods))*
Ms Leigh : but you know that you've got this
mysterious Chinese man there
who's looking after her
who she- she doesn't know
she's never seen him before
and he's just come out of the street
picked her up

289 carried her off
290 and run away again
291 [why would you do that
292 William : [*((lowers arm))* but something sort of goes wrong
293 Harry : because she's a-
294 she's like
295 one of these four people who can save the world
296 and he's *((getting faster and higher pitched))*
297 part of an association that has to save her
298 because she's going to save the world
299 and he can't destroy the whole-
300 Ms Leigh : (.hhhhhh) yes
301 but you don't find that until later
302 so having that in the beginning
303 [gives the author-
304 William : [*((raises his hand))*
305 Ms Leigh : h- helps to build up the suspense
306 and the interest in the story
307 Julie : *((raises her hand))*
308 Ms Leigh : right I'm actually going to stop you there
309 because otherwise we're not going to have time
310 Julie : *((puts hand down))*
311 Ms Leigh : *((to William)* so if you've got something you want to say
312 you can come and say it in a moment
313 [so what I want you to do
314 William : [(xxxxxx) it's about the story
315 Ms Leigh : [okay
316 William : [that Harry was reading
317 Ms Leigh : right ten seconds : :
318 starting [from
319 Julie : [*((puts hand up again))*
320 Ms Leigh : now
321 William : well something sort of goes wrong
322 in that the truck's about to hit her
323 Ms Leigh : does it actually go wrong
324 William : s- sort of
325 Ms Leigh : okay and is that a hint of danger
326 that's what I mean by suspense it's
327 a bit like
328 you know if I stand behind you
329 and you're talking and doing something you shouldn't be
330 all of a sudden you kind of get that
331 aa : :hhh feeling
332 Pupils3et5 *((laugh))*
333 Ms Leigh : 'she's behind me'
334 and the hairs on the back of your neck stand up
335 that's what we mean by suspense
336 we're waiting for something to go wrong
337 *((signals to Julie to speak))*

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp.167-193

LA FABRICATION DES SAVOIRS SUR LE LANGAGE EN INTERACTION : REGARDS CROISÉS SUR LES PRATIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ÉDUCATRICES DE L'ENFANCE

Laurent FILLIETTAZ, Marianne ZOGMAL, Isabelle DURAND et Dominique TRÉBERT
Université de Genève
Laurent.Filliettaz@unige.ch

Résumé

Dans cet article, nous proposons de centrer notre attention sur la manière dont un dispositif de recherche que nous avons mis en place dans le champ de l'éducation de la petite enfance a pu constituer une opportunité pour les professionnelles de rendre visibles les savoirs d'expérience dont elles disposent sur le rôle des interactions langagières dans leur travail auprès des enfants et auprès des stagiaires qu'elles encadrent occasionnellement. Nous nous focalisons en particulier sur les représentations en circulation dans leurs discours à propos de la place et du rôle de l'interaction verbale dans la construction d'une posture professionnelle et la manière dont les catégories utilisées à ce propos émergent au fil de la rencontre entre des chercheurs et des collectifs d'éducatrices.

Mots-clés : interaction, multimodalité, entretiens, petite enfance, savoirs

1. Introduction

Le champ de la formation professionnelle initiale et continue constitue un espace de médiation et de production de savoirs, qui est à même de renouveler et de vivifier les relations entre la recherche et les champs de pratiques (Filliettaz, 2014a). Ce sont là des réalités bien connues dans le champ de la recherche en éducation et en formation des adultes en particulier (Durand et Filliettaz, 2009 ; Vinatier, Filliettaz et Kahn, 2012 ; Vinatier, Filliettaz et Laforest, 2018, etc.). Mais ces réalités concernent aussi de manière plus spécifique les « savoirs sur le langage » et la manière dont la « part langagière du travail » peut devenir un objet de rencontre entre des chercheurs en linguistiques et des professionnels, qui, au quotidien, travaillent avec le langage (Boutet, 2001, 2008 ; Filliettaz, 2006). Contribuer à la formation et au développement professionnel des travailleurs aux prises avec l'usage du langage peut s'avérer un espace de

médiation particulièrement productif pour non plus seulement « restituer » ou « diffuser » des savoirs savants sur le langage, mais pour les élaborer conjointement avec les professionnels eux-mêmes. Telles sont quelques-unes des idées générales que nous proposons de présenter et d'illustrer dans cet article.

Nous nous fondons pour ce faire sur un programme de recherche que nous conduisons depuis quelques années dans le champ de la formation des éducatrices et éducateurs de l'enfance, et dans lequel, en collaboration avec les praticiens, nous cherchons à identifier et à mettre en visibilité les compétences professionnelles réellement mises en œuvre à la fois dans la pratique du métier d'éducateur et dans sa transmission à des novices. Nos travaux dans ce domaine nous ont amenés à mettre en évidence la part de l'usage du langage en interaction dans l'effectuation du travail et l'importance des compétences interactionnelles dans la manière dont ce travail peut être non seulement réalisé mais encore transmis et appris (voir notamment, Durand, 2016 ; Filliettaz, 2015 ; Filliettaz, Rémery et Trébert, 2014 ; Filliettaz et Zogmal, 2017 ; Trébert et Filliettaz, 2017 ; Zogmal, 2017).

Dans cet article, nous proposons de centrer notre attention sur la manière dont le dispositif de recherche que nous avons mis en place a pu constituer une opportunité pour les professionnelles de l'éducation de l'enfance de rendre visibles les savoirs d'expérience dont elles disposent sur le rôle des interactions langagières dans leur travail auprès des enfants et auprès des stagiaires qu'elles encadrent occasionnellement. Nous nous focalisons en particulier sur les représentations en circulation dans leurs discours à propos de la place et du rôle de l'interaction verbale dans la construction d'une posture professionnelle et la manière dont les catégories utilisées à ce propos émergent au fil de la rencontre entre des chercheurs et des collectifs d'éducatrices. Pour ce faire, nous commençons par rappeler les objectifs généraux de la démarche de recherche adoptée et les quelques principes à la fois théoriques et méthodologiques qui ont orienté notre approche (1). Nous proposons ensuite de soumettre à l'analyse deux entretiens conduits entre notre équipe de recherche et des professionnelles de l'éducation de l'enfance (2) et de la formation professionnelle dans ce domaine (3). Cette analyse a pour but de mettre en évidence la manière dont se fabriquent des savoirs sur le langage en interaction entre chercheurs et

praticiens. Dans une partie conclusive, nous discutons de la nature des savoirs produits et des conditions discursives dans lesquels ils sont rendus visibles (4).

2. La compétence d'interaction comme objet d'une recherche collaborative

Les données empiriques analysées ci-dessous sont issues d'une démarche de recherche portant sur un dispositif de formation professionnelle dans le champ de l'éducation de l'enfance[1]. Au cours de leur formation professionnelle, conçue selon une logique d'alternance, les étudiants de la formation d'*éducateurs/éducatrices de l'enfance ES* fréquentent alternativement des modules de formation au sein d'une école supérieure et des institutions de la petite enfance au sein desquelles ils effectuent des stages, dont la durée oscille entre huit semaines et neuf mois. Réalisés de manière régulière durant les trois ans de la formation, ces stages sont accompagnés par des éducatrices certifiées et expérimentées, qui endossent à l'égard des stagiaires une fonction de « référente professionnelle ». Le programme de recherche avait pour objectif de répondre à deux ensembles de problématiques. Le premier concernait les compétences professionnelles effectivement mobilisées par les éducatrices et éducateurs de l'enfance dans le quotidien de leur pratique professionnelle. Le second concernait les processus de construction et de transmission de ces compétences dans des activités emblématiques des institutions du travail et de la formation. L'hypothèse générale qui sous-tendait la démarche résidait dans le fait de considérer les situations de formation des éducatrices et éducateurs comme un ensemble de pratiques favorisant la mise en visibilité des savoirs et des compétences propres aux métiers de la petite enfance.

Cette démarche de recherche intervient dans un contexte particulier, à la demande de la Ville de Genève et de son Service de la Petite Enfance. Ce contexte est caractérisé d'abord par un sentiment de manque de reconnaissance sociale à l'égard du travail des éducatrices et éducateurs de la petite enfance, et d'autre part par un risque de « déprofessionnalisation » perçu par les acteurs du terrain. Confrontés à l'arrivée de nouvelles formes de certifications, de niveau secondaire et non plus tertiaire, les titulaires de diplômes d'études supérieures

[1] Cette recherche a été soutenue par le Fond National Suisse pour la recherche scientifique sous le numéro de requête CRSII1-136291 pour la période 2012-2013 et sous le numéro de requête 100019_149759 pour la période 2013-2015.

sentent la fonction d'éducateur-ice de l'enfance menacée par des qualifications moins élevées, celle notamment d'assistant-e socio-éducatif. Ceci les amène à se demander en quoi et comment une recherche portant sur leur activité réelle, et non pas telle qu'elle est prescrite ou répertoriée dans des référentiels métiers, pourrait être à même de contribuer à apporter davantage de visibilité aux compétences mises en œuvre dans le travail et la formation. C'est là l'enjeu de la demande qui nous est adressée.

Pour y répondre, nous avons proposé de conduire une démarche d'analyse du travail inspirée par les principes et les méthodes de l'analyse du discours en interaction. Cette perspective nous invite d'abord à reformuler la problématique générale des compétences professionnelles à la lumière du concept de « compétence d'interaction » (Pekarek Doehler, 2006 ; Pekarek Doehler et al., 2017). A la suite de Mondada (2006), la compétence interactionnelle peut être définie comme l'ensemble des procédés que les membres d'une communauté exploitent afin de produire le caractère ordonné de l'interaction : « Si le but de l'analyse conversationnelle peut être formulé comme visant la description des procédés que les interlocuteurs exploitent méthodiquement pour organiser leur interaction, […] ces procédés peuvent être considérés comme constituant la "compétence interactionnelle" qui définit le membre d'une société ou d'un groupe » (Mondada, 2006, p. 84). Pour accomplir les tâches qui peuplent leur quotidien, les professionnel·le·s de l'éducation de l'enfance sont en permanence confronté-e-s à des problèmes pratiques à résoudre, qui les amènent à se coordonner avec d'autres participants. Dans cette perspective, ils sont appelés à mettre en œuvre une compétence d'interaction, qui agit comme un espace de médiation dans l'effectuation du travail. Reconnaître l'importance et les spécificités de ce travail interactionnel, c'est considérer que la description des processus d'interaction à l'œuvre dans l'accomplissement du travail peut être perçu comme un analyseur du travail (Filliettaz, 2014b) et donc comme une voie de compréhension de « gestes professionnels » (Goodwin, 1994 ; Webb et al., 2013) accomplis en contexte et tels qu'ils fondent les pratiques d'une communauté. Et c'est considérer également qu'il est possible d'agir sur cette compétence d'interaction en la développant, notamment en amenant les professionnels à prendre conscience des ressources qu'ils mobilisent au moment de se coordonner avec d'autres participants (Filliettaz, 2012).

Pour mener à bien ces objectifs, une démarche de recherche collaborative a été engagée entre notre équipe de recherche et différents acteurs du milieu de l'éducation de l'enfance en contexte institutionnel dans le canton de Genève. Dans cette démarche, les professionnels n'ont pas simplement été considérés comme des objets sur lesquels porte la recherche, mais des acteurs à part entière avec lesquels la recherche est accomplie, aux différentes étapes de son déroulement (Cameron et al., 1994; Desgagné, 1997). La production des savoirs est ainsi dès le départ un projet commun aux investigateurs et aux participants à la recherche. La recherche a comporté deux volets. Un volet classiquement vidéo-ethnographique, fondé sur des observations et des descriptions de pratiques interactionnelles ordinaires telles qu'elles peuvent être recueillies en situation de travail et de formation. Et un volet réflexif, dans lequel les données vidéo-ethnographiques ont été utilisées pour élaborer, avec les professionnel-les, une compréhension collective des conditions dans lesquelles la compétence d'interaction est mise en œuvre.

Le volet vidéo-ethnographique de la recherche a permis d'observer des pratiques réelles de formation des éducatrices de l'enfance dans les différents contextes dans lesquels elles sont amenées à entrer en interaction avec des experts. Trois étudiantes stagiaires volontaires ont été observées à trois reprises en première et en troisième année de formation. Les interactions verbales et non verbales accomplies dans ces environnements naturels et non provoqués ont été documentées à l'aide d'enregistrements audio-vidéo et de transcriptions.

Ces données directement issues des stages de formation ont été complétées par des enregistrements audio d'entretiens collectifs, permettant d'ajouter un volet réflexif à la démarche de recherche. Dans des logiques de confrontation à des séquences de travail filmées, les professionnel-le-s ont été amené-e-s à analyser leur propre activité et à commenter les conditions dans lesquelles se déroulent les interactions accomplies (Durand, Lussi Borer et Yvon, 2015). Dans ce contexte, deux entretiens collectifs ont été réalisés avec des éducatrices expérimentées. Lors d'un premier entretien (1h58), un panel de trois éducatrices qualifiées, qui ne participaient pas au dispositif des stages, a commenté des extraits de films issus des stages professionnels, en présence de deux chercheurs. Cet entretien visait à retracer comment les professionnelles identifient les compétences interactionnelles déployées. Un deuxième entretien (1h54) a été mené avec le collectif des référentes professionnelles, participant au dispositif

de recherche, à la fin des stages professionnels observés. La discussion, à partir d'extraits de films vidéo, portait surtout sur les modalités d'accompagnement des stagiaires. Ce sont les données de ces deux entretiens qui sont mobilisées dans la suite de cet article.

L'analyse de ces entretiens a pour objectif de mettre en lumière la manière dont les professionnelles de l'éducation de l'enfance mettent en œuvre des savoirs sur le langage en interaction, ainsi que les catégories qu'elles mobilisent pour rendre ces savoirs visibles dans leur discours. L'analyse vise également à montrer comment ces catégories résultent elles-mêmes d'une interaction avec les chercheurs et procèdent d'une logique de coélaboration dynamiquement accomplie. Comment les professionnelles de l'éducation perçoivent-elles le rôle des interactions dans leur travail ? Quel rôle accordent-elles à des dimensions à la fois verbales et non verbales de leur activité ? En quoi les ressources de l'interaction sont-elles perçues comme un ingrédient des pratiques de formation dans et par le travail ? Quel est le rôle des chercheurs et des autres participants aux entretiens dans l'orientation des acteurs vers ces catégories et dans leur co-construction ? A la lumière de ces questions, notre analyse vise à mieux comprendre la nature de ces savoirs et le rôle de médiation des chercheurs dans la mise en visibilité, la formulation et le développement de ces savoirs. Dans cette logique, le rôle des catégories et des savoirs issus des sciences du langage nous semble pouvoir être réinterrogé.

3. L'identification des compétences interactionnelles dans l'entretien collectif avec des éducatrices

Cette section porte spécifiquement sur le premier entretien, réalisé avec les éducatrices expérimentées n'ayant pas participé aux observations filmées. Dans ce premier entretien, trois éducatrices expérimentées sont confrontées à quatre séquences de films audio-vidéo. Ces séquences portent sur des activités éducatives menées auprès des enfants par les stagiaires et les référentes professionnelles insérées dans le dispositif de recherche. Il s'agit de situations de stages de première année. Le choix des séquences présentées porte sur des situations de réorientation du déroulement interactionnel, telles que des relances ou l'initiation d'une nouvelle activité éducative. Ces situations font émerger des interactions multiples et variées entre les référentes professionnelles, les

stagiaires et les enfants et offrent ainsi une opportunité pour analyser les pratiques professionnelles déployées. Avant le visionnement de la première séquence, l'entretien est introduit par la question suivante : « Quel regard portez-vous sur ces activités ? Quelles compétences sont selon vous mobilisées dans les situations éducatives ? ». L'utilisation du terme de « compétences » reprend la terminologie utilisée dans le plan cadre de la formation des professionnelles et vise à orienter le regard analytique vers les ressources déployées par les éducatrices et de limiter ainsi le recours à une posture jugeante (Filliettaz et Zogmal, à paraître).

Afin de pouvoir retracer les thématiques introduites par les éducatrices et de suivre le processus de co-construction mobilisé par les participantes et les chercheurs dans le déroulement interactionnel, les analyses sont présentées dans un ordre chronologique (voir convention de transcription en annexe). Lorsque les participants peuvent être identifiés, ils sont désignés par des abréviations (ELI, FAB et BAB pour les éducatrices, CH1 et CH2 pour les chercheurs). Si une identification est incertaine, l'abréviation EDE désigne une des éducatrices de l'enfance.

3.1. Le regard et l'attitude adéquate

La première séquence de film présentée porte sur une activité de transvasement, menée dans un groupe de six enfants âgés de 10 à 14 mois. L'activité est animée par la référente professionnelle et observée par la stagiaire.

Vignette 1 : M-A2, 1:00:40
La référente (CAT) et la stagiaire (STA) co-animent une activité de transvasement de graines avec un groupe d'enfants âgés de moins de 18 mois. La référente conduit l'activité et commente les comportements des enfants, pendant que la stagiaire observe la situation en interagissant peu avec les enfants.

Lors du visionnement de cette séquence dans l'entretien collectif, ELI s'intéresse aux conduites de la stagiaire, orientées vers les enfants, et relève une oscillation entre des moments où celle-ci- se trouve « en retrait » et des situations où elle « regarde » un enfant (l. 1.2).

Extrait n° 1 (EDE : 0.16.52, M-A2)

1 CH2 peut-être première réaction comme ça/
2 ELI? la jeune fille d'abord elle est très en retrait et puis elle s'approche et elle regarde d'abord un enfant (…) elle fait une intervention qui est quand même heu adéquate parce qu'elle dit ah tu as une cuiller en bois et tu peux utiliser tiens tu veux -fin elle essaie d'entrer en relation mais quand il part elle le regarde plus (mmh) c'est ce que j'ai vu hein
3 CH1 vous avez utilisé l'expression une attitude adéquate <oui> une activité adéquate ce serait quoi le critère\
4 ELI? pour moi adéquat c'est quand heu on est vraiment en train d'observer les enfants et d'entrer en relation avec eux donc heu

Le regard est ainsi identifié en premier en tant que ressource interactionnelle. Après une description des pratiques mobilisées, ELI évalue une intervention comme « adéquate ». Le chercheur s'enquiert du « critère » (l. 1.3) pour une telle évaluation. L'éducatrice précise alors qu'une pratique professionnelle adéquate consiste à « observer » et à « entrer en relation » avec les enfants (l. 1.4). Dans ce premier visionnement, ELI met en lien le regard et l'observation comme ressources pour s'engager dans une interaction avec des jeunes enfants.

Suite à cette première discussion, les chercheurs proposent de visionner la même séquence une deuxième fois. Ce procédé oriente vers une analyse fine des films audio-vidéo. Les éducatrices s'orientent alors vers une analyse détaillée du regard de la stagiaire.

Extrait n° 2 (EDE 0.20.30, M-A2)

1 EDE? et voilà elle le regarde plus là
2 FAB mmh ouais ailleurs quoi
3 EDE? donc elle est: il part eh ben vvp elle regarde de nouveau heu
4 FAB elle est déjà ailleurs
5 ELI -fin c'est: voilà c'est des tout petits moments
6 CH1 mm
7 ELI on off comme ça
8 CH1 ça pour vous la question de la constance de l'attention
9 ELI c'est important
10 CH1 c'est important
11 ELI oui

Lors du deuxième visionnement du film, les éducatrices identifient l'alternance des regards de la stagiaire et une certaine oscillation entre des regards orientés vers les enfants et des moments d'absence ou de focalisation sur des éléments du contexte. Ce phénomène d'alternance est décrit par le terme « on - off » (l. 2.7) par ELI. Le chercheur introduit la notion de « constance de l'attention » (l. 2.8) pour désigner l'objet d'analyse des éducatrices. ELI s'y aligne et ratifie que la constance de l'attention, « c'est important » (l. 2.9). L'analyse des pratiques déployées par la stagiaire fait ainsi ressortir l'importance du regard, identifiée par les éducatrices.

Après s'être intéressées aux conduites de la stagiaire, les éducatrices abordent les pratiques déployées par la référente professionnelle.

Extrait n° 3 (EDE 0.21.54, M-A2)

1	CH1	je trouve intéressant aussi ce que vous disiez le par rapport à la référente ou à l'éducatrice elle est presque trop (oui) elle est presque trop (mm) dans je sais pas l'expression que vous avez utilisée elle est presque trop dans l'animation ou dans la
2	EDE?	ouais
3	CH1	donc ça voudrait dire qu'y a des heu des situations où on n'est pas assez des situations où on est trop/
4	EDE?	ah ben oui
5	EDE?	ah ben oui hein
6	CH1	ouais
7	CH2	alors qu'est-ce qui serait le juste milieu/ <rires>
8	ELI?	heu:: l'éducatrice est au balcon donc: ça veut dire être être heu: c'est une phrase que j'ai lue quelque part qui me plaisait bien c'est heu être là disponible et et et regarder et être à disposition sans trop
9	BLA?	intervenir
10	ELI?	intervenir (…) ben il faut que l'enfant sente qu'on est là à disposition et intéressé par ce qu'il fait <mmh> pas seulement être assis mais pas être trop: voilà

Au début de cet extrait, le chercheur reprend un énoncé d'une des éducatrices qui évoquait que la référente était « trop dans l'animation » (l. 3.1). En réponse à la question du « juste milieu » (l. 3.7). ELI recourt alors à une métaphore et reprend une « phrase que j'ai lue quelque part » pour expliquer que « l'éducatrice est au balcon » (l. 3.8). Elle définit cette expression par « être là disponible » et « regarder » (l. 3.8). Les savoirs sur le langage se construisent ici de manière située, à partir de l'analyse des séquences vidéo, mais également en invoquant des ressources intertextuelles extérieures qui, elles-mêmes, constituent le produit de réappropriations de la part des professionnelles. Les éducatrices font ici ressortir que le regard n'est pas uniquement une ressource pour déceler les éléments pertinents dans le déroulement de l'interaction, mais également une modalité qui peut exprimer l'engagement dans l'activité en cours, la disponibilité et l'intérêt (l. 3.9) focalisés sur les conduites des enfants.

Lors de la discussion portant sur la première séquence de film, les éducatrices reprennent ultérieurement et approfondissent l'analyse du lien entre regard et disponibilité :

Extrait n° 4 (EDE 0.24.07, M-A2)

1	EDE?	on a de la peine à rester comme ça en observation parce que c'est une . pas une . une attitude FACILE à avoir : parce que on est là on est présente pour les enfants mais de l'extérieur . on peut imaginer que les autres . pensent qu'on fait rien <oui> <mmh> alors que d'avoir cette attention pour les enfants c'est c'est FAtigant enfin je veux dire c'est c'est un boulot quoi\
2	CH1	c'est un boulot ouais\
3	EDE?	c'est un boulot\
4	ELI?	je suis d'accord avec ce que tu dis c'est pas c'est pas facile parce que (…) ça ça devient quand même plus clair pour un peu tout le monde que

> quand on est assis à disposition et qu'on regarde ça veut dire qu'on travaille et qu'on fait quelque chose mais avant il fallait tout le temps faire pour de vrai parler tout le temps parce que sinon heu c'est oh eh ben tu es en train de pas tr- tu travailles pas et heu moi je crois que c'est ça la difficulté de ce travail quand même c'est toujours cet- la recherche de ces les nuances: l'équilibre: le le voilà est-ce elles sont les deux assises par terre et et et et tout près des enfants et à leur hauteur et: mais elles ont pas du tout la même attitude et c'est l'attitude qu'il y a à réfléchir

Au début de cet extrait, une des éducatrices aborde l'« attitude » d'observation (l. 4.1). Elle évoque qu'une telle attitude n'est pas « facile », mais qu'un observateur « de l'extérieur » peut penser « qu'on ne fait rien » (l. 4.1). Elle souligne qu'il est « fatiguant » d'être présent et attentif aux enfants et que cela constitue un « boulot ». Ce terme de boulot est repris par le chercheur et ratifié par l'éducatrice en question. Dans ces énoncés, l'éducatrice aborde deux thématiques. D'une part, elle relève le manque de visibilité d'une attitude interactionnelle mobilisant le regard, la focalisation de l'attention, et l'expression d'un intérêt. D'autre part, elle relève qu'il ne s'agit pas ici d'une contemplation de ce qui se passe, mais d'une activité professionnelle mise en œuvre, d'un « boulot ». ELI s'aligne sur ces deux thématiques. Elle évoque un changement dans la considération du métier et que « maintenant » il est admis qu'être « assis à disposition » et « regarder » équivaut à « travailler » et à « faire quelque chose » (l. 4.4). Pour elle, auparavant, il y avait des attentes normatives pour « faire pour de vrai » ou « parler tout le temps » (l. 4.4). La professionnelle met ici en opposition les termes de « faire quelque chose » et « faire pour de vrai ». Si la première catégorie renvoie à une attitude intentionnelle de disponibilité dans l'observation, la seconde semble désigner un comportement lui-même observable depuis un point de vue externe à la situation. Après avoir abordé cette thématique du manque de visibilité d'une attitude intérieure d'observation et de l'absence de reconnaissance par un regard venant de « l'extérieur » (l. 4.1), ELI évoque la « difficulté de ce travail ». Elle compare les attitudes de la stagiaire et de la référente professionnelle et considère que les deux déploient les mêmes postures (être assis par terre, tout près des enfants, à leur hauteur), mais pas la même « attitude ».

Les différents extraits analysés font ressortir que, pour les professionnelles, une attitude de présence auprès des enfants implique une focalisation, une finalisation et une constance du regard, l'expression d'un intérêt pour les conduites des enfants et une posture de proximité physique. Dans son déroulement chronologique, l'entretien porte en premier sur les conduites de la

stagiaire. Les éducatrices relèvent des manques ou des absences de compétences interactionnelles et s'intéressent notamment au regard. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'entretien aborde les pratiques de la référente.

3.2. Verbalisation, décodage de la signification et dosage de la directivité

Dans le déroulement de l'entretien, les éducatrices cherchent progressivement à mettre en mots les ingrédients d'une « attitude » professionnelle qui assure la disponibilité auprès des enfants. A cet égard, elles relèvent que la verbalisation fait partie des compétences déployées par la référente professionnelle :

Extrait n° 5 (EDE 0.36.54, M-A2)

1	EDE?	et puis elle décode moi ce que je trouve incroyable c'est qu'il y a aucun enfant qui parle puis elle décode tout plein de choses de non-verbal elle parle ah tu veux ça tu veux ci attention sa main enfin je sais pas elle voit toute cette scène et puis elle arrive à mettre des mots sur ce que font les enfants
2	CH1	donc y aurait de la compétence à interpréter ce que les enfants heu pas veulent dire mais communiquent donc il faut réussir à interpréter ce que les enfants vivent en quelque sorte dans la situation <mmh mmh>
3	EDE?	mm parce que y a Colin là qui avait rempli sa cuiller et qui semblait vouloir mettre aussi quelque chose dans le gobelet qu'elle avait donc elle dit heu à ce petit du fond je sais pas je crois qu'on n'a pas dit son nom
4	CH1	c'est Lucia
5	EDE?	voilà tu tu- regardes on va lui donner à Colin parce qu'il veut faire quelque chose à manger et on va prendre un autre et puis manifestement c'est ce qu'il avait envie parce que . . parce que après il joue avec celui-là on aurait pu aussi peut-être penser que: il voulait jouer avec elle mais non c'était pas ça puis elle l'a compris et -fin . tout ça c'est des petites choses fines

Au début de cet extrait, une des éducatrices évoque que la référente « décode tout plein de choses de non-verbal » (l. 5.1) et que de cette façon, « elle arrive à mettre des mots sur ce que font les enfants ». Le chercheur reformule que le décodage réalisé par la référente mobilise des ressources verbales et utilise le terme « interpréter ». L'éducatrice ne s'aligne pas à cette question plus générale. Elle cherche à désigner les enfants présents dans la séquence du film par leurs prénoms (l. 5.3) et montre ainsi que son analyse est située et s'inscrit dans le contexte de l'activité filmée. Elle décrit les conduites des enfants et fait ressortir que plusieurs attributions de significations seraient possibles. Elle relève les énoncés de la référente et le fait que les enfants s'y alignent et les ratifient (« manifestement c'est ce qu'il avait envie ; « elle l'avait compris », l. 5.4).

Dans leur analyse, les éducatrices montrent qu'elles prennent en compte l'imbrication des ressources verbales dans l'ensemble des ressources multimodales, afin de pouvoir construire des significations partagées dans le déroulement interactionnel. Ceci ressort également du prochain extrait, qui met en lien les verbalisations et les positionnements dans l'espace de la référente.

Extrait n° 6 (EDE 0.36.54, M-A2)

1	ELI?	puis là aussi elle est pas debout en train de leur parler depuis le début de la salle elle est assise/ à leur hauteur/ tout près du bac/ avec du matériel à côté/ elle regarde/ tous les enfants elle parle: à plusieurs/ elle parle moins à d'autres qui ont . . pas l'air d'avoir besoin à ce moment-là
2	EDE?	ouais elle a l'air d'avoir une espèce de gestion du groupe parce que la petite fille qui est la plus éloignée d'elle elle la félicite heu pour moi je sens ça comme elle est loin eh ben elle la valorise quand même et ceux qui sont plus près d'elle elle a moins besoin de les féliciter verbalement parce qu'ils sont heu près d'elle en fait
3	CH1	donc on sent qu'elle interagit vraiment avec un groupe d'enfants c'est quelque chose que vous ressentez

Dans cet extrait, ELI aborde l'adressage des énoncés de la référente et relève que celle-ci « regarde tous les enfants » et « parle à plusieurs, mais qu'elle « parle moins à d'autres » (l. 6.1). Une autre éducatrice s'aligne sur ces descriptions des pratiques déployées et les complète en indiquant qu'elle « sent » (l. 6.2) que la référente professionnelle module la fréquence des adressages verbaux en fonction de la proximité ou la distance des enfants (l. 6.2). Elle considère que ces pratiques font partie d'une « espèce de gestion du groupe » (l. 6.2). L'utilisation du verbe « sentir » semble ici indiquer une posture d'analyse plus interprétative, tout en évitant l'utilisation du terme « interpréter », introduit préalablement par le chercheur. Le chercheur reformule les énoncés des éducatrices et recourt également au verbe « sentir » (« on sent qu'elle interagit vraiment avec un groupe d'enfants », l. 6.3). Le déroulement de l'entretien montre ici que le chercheur ne s'intéresse pas seulement à la description de ce qui se passe dans les extraits de films, mais également à la signification que les éducatrices attribuent aux pratiques déployées, ce qu'elles « sentent » et « ressentent ». L'analyse menée lors de l'entretien avec les éducatrices fait ressortir que, dans des interactions avec de multiples participants, les éducatrices modulent les différentes modalités interactionnelles, notamment par la variation des adressages. Par ailleurs, les entretiens montrent également qu'elles savent ce qu'elles font et peuvent l'expliciter.

Concernant les verbalisations, les éducatrices abordent ensuite leur degré de directivité et les dimensions prosodiques de l'interaction :

Extrait n° 7 (EDE 0.40.54, M-A2)

1 ELI? mais le montrer justement mais sans le . . sans l'obliger enfin dire vous prenez tous le truc et puis allez on fait comme ça c'est juste: elle montre et puis ils prennent ou ils prennent pas
2 EDE? ils prennent voilà c'est ça
3 ELI? et heu et ben oui ça ça fait aussi partie du métier de tout le temps . faire des propositions mais vraiment des propositions sans les imposer parce que sinon heu voilà ça devient: -fin essayer que ça puisse à un moment venir de l'enfant cette chose-là parce qu'il l'a vue ou il peut l'inventer tout seul aussi mais heu pas imposer des choses
4 CH1 donc à la fois elle est très active (...) mais pas dans le sens où elle contraindrait les enfants elle est pas en train de les obliger
5 EDE? voilà
6 EDE? et puis c'est toujours l'équilibre à trouver entre heu des fois bon moi je parle beaucoup souvent et donc des fois j'essaie de moins parler dans des activités parce que ça saoule les enfants aussi donc heu y a ça aussi à chercher l'équilibre entre . le verbal et le silence et la place pour que l'enfant puisse parler/ le . l'intonation de la voix/ si c'est plus fort/ moins fort/ le -fin tout ça c'est réfléchi et étudié/ on a l'impression qu'elle le fait comme ça mais heu et puis y a aussi heureusement de la spontanéité mais y a tout ça qui a été réfléchi à un moment donné heu

Dans cet extrait, ELI aborde les énoncés de la référente et considère qu'ils ne visent pas à « obliger » (l. 7.1), mais qu'ils constituent des « propositions » (l. 7.3). Elle décrit ensuite certaines ressources interactionnelles qui permettent de réaliser cette atténuation de la directivité. Pour ce faire, elle ne parle plus des pratiques filmées de la référente, mais évoque ses propres pratiques (« des fois bon moi je parle beaucoup », l. 7.6), avant de revenir vers les éléments de la séquence du film. Le dispositif de recherche, du fait qu'il rend possible une identification ou une prise de distance avec les pratiques filmées, devient pour les participants une occasion pour interroger leurs compétences propres, mais également celles d'autres professionnelles, voire du métier. L'éducatrice considère ensuite le verbal comme une ressource dont l'usage peut être pondéré (« moins parler », « chercher l'équilibre entre le verbal et le silence », l.7.6) et modulé (« l'intonation de la voix » et son volume, l. 7.6). Les éléments de prosodie sont abordés de façon plus approfondie dans l'extrait suivant :

Extrait n° 8 (EDE, 1.08.04)

1 CH1 alors qu'est-ce que vous observez ici comme sorte de compétences qui sont mobilisées qu'est-ce qui vous frappe (7 sec)
2 ELI ben beaucoup la gestuelle en en relation avec le langage <mmh> et l'intonation de la voix aussi heu: pour calmer les enfants quand elle dit NON je le pose LA et tu TOUches pas (…) et: enfin . . . on entend qu'elle change sa voix <mmh> pour garder l'attention des enfants
3 CH1 c'est ça elle: qu'est-ce qu'elle cherche avec ses effets de voix c'est l'attention des enfants vous pensez
4 ELI mmh . .
5 CH1 donc un des défis de cette activité-là c'est de garder l'attention des: des enfants
6 ELI oui
7 CH1 puis on va utiliser la: la voix pour maintenir l'attention
8 CH2 et vous avez dit aussi canaliser c'était le mot que vous avez utilisé
9 ELI j'ai dit canaliser alors peut-être

```
10 CH2    ou non calmer alors
11 ELI    calmer les enfants oui . et puis le le aussi le . elle montre à chacun
          elle leur répond et: comme ça ils se sentent . chacun intéressé par ce
          qui se passe <ouais>
```

Dans cet extrait, ELI relève que « l'intonation de la voix » (l. 8.2) constitue une ressource interactionnelle mobilisée par les éducatrices. La prosodie permet de « calmer les enfants » (l. 8.2), de « garder l'attention » (l. 8.2). Le chercheur s'aligne, réalise une question ouverte qui porte sur la thématique des « effets de la voix » et propose une réponse à la question qu'il a posée, en reprenant certains éléments de l'énoncé de l'éducatrice (l. 8.3). Ce mouvement discursif est suivi par des ratifications sommaires de l'éducatrice (l. 8.4 et 8.6) et des reprises par le chercheur des termes de « garder » (l. 8.5) et de « maintenir l'attention des enfants (l. 8.7.) Le deuxième chercheur reprend alors une autre partie de l'énoncé de l'éducatrice et introduit le terme de « canaliser » (l. 8.8.), avant de s'auto-corriger et d'utiliser le terme « calmer », introduit par l'éducatrice. (l. 8.10). Ceci amène l'éducatrice à expliciter qu'il s'agit de s'ajuster à chacun des enfants pour maintenir leur intérêt (l. 8.11). Le processus de co-construction des savoirs permet à l'éducatrice de faire ressortir que la prosodie contribue à réguler les conduites des enfants.

Lors de cet entretien, les éducatrices mettent en lien les énoncés verbaux avec des effets de prosodie (« changer sa voix », l. 8.2), le rythme des verbalisations (l. 7.6.), le positionnement dans la salle (l. 6.1) et des processus inférentiels («décoder », « mettre des mots sur ce que font les enfants », l. 5.1.). Elles attribuent des significations à l'activité observée en tenant compte de multiples ressources interactionnelles et de leur imbrication. Cela ressort également des extraits suivants, qui portent sur une deuxième séquence de film et une autre activité de référence.

3.3. L'imbrication des ressources multimodales et l'accomplissement de l'activité

Lors de l'entretien avec les éducatrices, la discussion portant sur la première séquence dure environ 25 minutes. La deuxième séquence est filmée dans le contexte d'un autre stage et implique d'autres professionnelles. Elle porte sur une activité éducative menée auprès d'un groupe de six enfants, âgés d'environ deux ans. Lors de la préparation de l'activité, la stagiaire et la référente ont convenu que la stagiaire serait responsable de l'animation de l'activité et que la

référente se positionnerait en tant que « co-animatrice ». L'activité proposée, désignée comme « mini-bowling », consiste à lancer des balles en mousse, afin de faire tomber des bouteilles en PET.

Vignette 2 : S-A1, 34:36

La stagiaire (STA) et sa référente (MAR) co-animent une activité de mini-bowling avec un groupe d'enfants âgés de deux ans environ. La stagiaire a préparé le matériel et a donné les consignes de jeu aux enfants. Au moment de débuter l'activité, la majorité des enfants se précipitent vers les balles et les bouteilles. La stagiaire les suit et les encourage. Une petite fille reste en retrait, assise sur le tapis. La référente l'interpelle et l'invite à venir jouer.

L'analyse de cette séquence de film montre ci-après que les éducatrices re-mobilisent les notions portant sur les ressources interactionnelles, liées à la première séquence, et les comparent à cette nouvelle activité. De cette manière, elles font ressortir qu'elles tiennent compte de l'imbrication des différents ingrédients interactionnels dans le déroulement de l'activité éducative.

Extrait n° 9 (EDE, 0.50.23, S-A1)

1	EDE?	et la stagiaire ben elle est tout à fait dans son truc elle est présente et . on voit aussi au niveau de la . plusieurs fois elle a changé de hauteur: donc elle a changé de hauteur pour aller plus près mais après elle s'est rebaissée vers les enfants pour leur dire oui regarde elles sont toutes tombées enfin
2	CH1	donc ça c'est important pour vous la:
3	EDE?	oui
4	CH1	la manière de se positionner si on est debout ou assis c'est quelque chose qui est un indice d'être avec les enfants ou pas
5	EDE?	oui
6	CH1	d'accord . . donc là quand elle s'assied pour vous c'est un moyen de se mettre plus en lien avec les enfants
7	EDE?	mmh mmh
8	CH1	d'accord
9	EDE?	non mais là elle leur propose quelque chose d'autre aussi à la fin
10	EDE?	voilà
11	EDE?	elle leur propose de lancer des balles en étant assis donc
12	EDE?	quand on est assis
13	EDE?	donc elle se met assis avec eux pour les: pour les inciter à s'asseoir

Dans cette séquence de film, la stagiaire n'est pas dans une position d'observatrice, mais se déplace dans la salle et intervient auprès des enfants pour animer l'activité en cours. Néanmoins, le premier élément mentionné par une des éducatrices se réfère à la notion de « présence » (l. 9.1) : « elle est tout à fait dans son truc ». La présence est mise en lien avec le positionnement de la stagiaire et ses postures corporelles. Le chercheur reformule et évoque que la position assise constitue « un indice d'être avec les enfants ou pas ». (l. 9.4) Une des éducatrices ratifie cet énoncé, mais ne poursuit pas. Le chercheur réitère son questionnement (l. 9.6), ce qui est à nouveau suivi par une ratification

sommaire. Une des éducatrices évoque alors un autre élément lié à la position assise de la stagiaire. La stagiaire ne s'assied pas uniquement pour être en proximité des enfants. Elle « leur propose quelque chose d'autre aussi » (l. 9.9) « pour les inciter à s'asseoir » (l. 9.13), comme l'analysent conjointement deux éducatrices. Cette réflexion est poursuivie dans l'extrait suivant, qui commence par une reformulation du chercheur :

Extrait n° 10 (EDE 0.52.59, S-A1)

1 CH2 c'est à travers ce qu'elle fait qu'elle incite les enfants à suivre ça
2 EDE? moi je pense oui mais
3 EDE? ben oui c'est ça aussi quand on veut faire une proposition eh ben on la fait on fait ce qu'on ce qu'on propose on peut pas seulement le dire
4 CH1 d'accord donc on peut pas être juste dans la
5 EDE? - - - plus grands que les enfants d'avant mais on peut pas seulement être dans la parole il faut aussi être dans le faire
6 CH1 et donc la stagiaire elle aurait déjà cette compétence-là d'être pas seulement dans la verbalisation mais d'être cohérente dans ses comportements et sa verbalisation
7 EDE? ouais puis moi je trouve qu'elle a aussi la: parce que: elle propose cette activité puis de l'extérieur on se dit bon les enfants ils vont être- restés debout puis ils vont jeter la balle pour faire tomber les balles puis en fait heu c'est pas du tout comme ça les enfants ils courent avec la balle enfin voilà puis après toutes les toutes les bouteilles tombent et heu puis elle laisse faire ce début de jeu et je trouve que voilà je trouve que c'est bien elle leur dit pas non non asseyez-vous tous on va- ça puis petit à petit là elle elle s- bon moi je pourrais interpréter elle se dit ah je vais essayer de- une autre proposition où ça devient un peu plus difficile on complexifie l'activité où depuis là ils essaient de faire tomber les bouteilles heu je trouve que ouais je trouve que l'activité est bien heu est bien menée parce que d'abord les enfants peuvent voilà un moment un peu libre d'exploration ou voilà c'est l'excitation de faire tomber les bouteilles et les balles et tout ça puis après voilà c'est un deuxième temps où on essaie autre chose de manière un peu plus qui demande un peu plus de contrôle
8 CH1 donc même si ça se passe pas comme prévu on va laisser quand même une forme
9 EDE? mais je sais pas ce qu'elle avait prévu après c'est m- c'est heu . . mais néanmoins je trouve que c'est enfin je trouve que c'est bien mené c'est de se dire voilà heu d'abord laissons explorer librement puis après on: pose un peu les choses un peu plus: exigeantes

Dans cet extrait, une des éducatrices énonce qu'une « proposition » d'activité consiste à « faire ce qu'on propose » et qu'on ne « peut pas seulement le dire » (l. 10.3). Elle met ainsi en lien la réalisation des activités proposées avec les verbalisations (l. 10.3 et l. 10.5). L'éducatrice utilise le pronom « on » et valorise ainsi les compétences de la stagiaire et les identifie comme des compétences propres au métier. Le chercheur refocalise l'échange vers les pratiques mobilisées par la stagiaire dans la séquence de film et formule l'hypothèse que celle-ci serait « cohérente dans ses comportements et sa verbalisation » (l. 10.6). Une des éducatrices enchaîne alors avec une description détaillée des conduites de la stagiaire (l. 10.7). Elle relève la différence entre les conduites des enfants correspondant à des attentes « de l'extérieur » et leurs

conduites effectives : les enfants ne suivent pas les consignes énoncées, « ce n'est pas du tout comme ça ». L'éducatrice observe que la stagiaire « laisse faire » et légitime cette pratique (« je trouve que c'est bien »). Ensuite, par l'évocation d'un discours intérieur de la stagiaire (« elle se dit »), l'éducatrice décrit le travail d'observation et d'analyse accompli par cette dernière avant qu'elle « essaie autre chose », en se mettant dans une position assise. Le chercheur reformule ce qui a été décrit comme le déroulement d'une activité dans laquelle on réagit à ce qui ne « se passe pas comme prévu » (l. 10.8). L'éducatrice enchaîne en indiquant qu'elle ne sait pas ce que la stagiaire avait prévu. Elle valorise une deuxième fois la façon dont l'activité est menée, avec des moments où les enfants peuvent « explorer librement » et d'autres où « on pose un peu les choses plus exigeantes » (l. 10.9).

L'extrait suivant poursuit cette réflexion sur les modalités pour « inciter » (l. 9.13, 10.1.) les enfants à s'engager dans une activité. Les éducatrices relèvent que le positionnement et les postures sont accompagnés par des verbalisations :

Extrait n° 11 (0.55.21, S-A1)

1	EDE?	puis là elle dit quand même c'est pas comme: l'autre éducatrice qui faisait les gestes mais qui ne disait pas on peut faire comme ça elle elle dit et si on essayait quand on est assis heu ils sont plus grands aussi ils peuvent mieux entrer dans ce genre de:: de jeu-là donc: elle sait . . ben . . elle tient compte de l'âge des enfants et des possibilités qu'ils ont donc: elle: et puis c'est un petit peu plus dirigé <mmh> mais c'est: c'est quand même pas directif c'est je sais pas comment expliquer c'est quand même un peu plus qu'une propo- que la proposition de tout à l'heure qui était justement . je sais pas comment dire
2	CH1	elle montrait en fait
3	EDE?	ouais c'était juste: elle l'a fait puis voilà -fin ils pouvaient le prendre ou pas tandis qu'elle elle dit ET si on essayait/ et puis ben eux les trois-là ils ont pris les autres ils ont pas encore pris ou ils vont peut-être pas prendre mais c'est encore une étape de plus
4	CH2	y a une incitation plus: plus forte/
5	EDE?	oui
6	CH2	que les enfants font comme elle propose
7	EDE?	voilà oui

Au début de cet extrait, une des éducatrices relève que la stagiaire donne des consignes aux enfants (« elle dit quand même », l.11.1). Elle compare ensuite la deuxième séquence avec la séquence précédente. Dans la première séquence, la référente « faisait les gestes » (l. 11.1), « montrait » (l. 11.2) et les enfants « pouvaient le prendre ou pas ». En ce qui concerne la deuxième activité, l'éducatrice évoque que « c'est un peu plus dirigé mais c'est quand même pas directif » (l. 11.1). Cette atténuation de la directivité se construit lorsque la stagiaire incite les enfants verbalement : « elle dit 'et si on essayait' » (l. 11.3). Dans une co-construction entre les chercheurs et les éducatrices, la notion

d'« incitation » décrit l'imbrication entre gestes, conduites et positionnement qui peut aboutir à une proposition (l. 10.3) ou, à travers une verbalisation simultanée, à une directivité plus forte (l. 11.1).

Dans le prochain extrait, la dimension collective du déroulement interactionnel est abordée :

Extrait n° 12 (EDE, 0.58.18, S-A1)

1	EDE?	puis après je trouve ce qui est compliqué c'est que y a deux trois quatre cinq six enfants donc heu ils font ils vont tous faire quelque chose de différent enfin: alors il faut gérer ce groupe faut laisser heu . ben laisser explorer les enfants heu <mmh> comme ils en ont envie mais ils vont tous explorer de manière différente alors gérer heu les besoins individuels et le besoin collectif je trouve c'est ça dans ces activités qui sont heu qui sont structurées mais relativement LIbres c'est toujours de passer de l'individuel au groupe <ouais> là elle a réussi à avoir trois enfants avec elle mais les autres: voilà les autres ils vivent . heu leur vie ils continuent y en a peut-être qui ont pas encore couru et fait tomber les bouteilles comme les autres au début donc ils ont encore besoin de faire ça aussi -fin heu . moi je trouve c'est ça et c'est une des complexités (…)
2	CH1	c'est la difficulté de gérer le: à la fois les individus et le groupe quoi <mmh> être sûr que tout le monde: tout le monde s'engage dans l'act-
3	EDE?	a son compte en fait ouais

Dans cet extrait, une des éducatrices aborde le fait que l'activité filmée, même si elle est « plus dirigée », n'amène pas tous les enfants à s'engager conjointement. Elle relève que la stagiaire « a réussi à avoir trois enfants avec elle » (l. 12.1). Elle évoque ici la multiactivité des éducatrices dans des situations où les enfants s'engagent dans plusieurs cours d'actions simultanément. Par sa reformulation, le chercheur s'affilie au propos de l'éducatrice et le résume en soulignant, d'une part, le travail de gestion de groupe que doit réaliser l'éducatrice et, d'autre part, en reprenant la distinction entre « les individus » et le « groupe » proposée par l'éducatrice (l. 12.2).

Dans la recherche menée, l'entretien avec les éducatrices expérimentées permet de confirmer certaines hypothèses d'analyse des chercheurs, de les enrichir ou de les complexifier. Il fait également ressortir que l'analyse conjointe de films audio-vidéo constitue un outil pertinent pour offrir aux éducatrices l'opportunité de donner une visibilité accrue à leurs compétences professionnelles et de les expliciter.

4. Les ressources de l'interaction comme ingrédients des pratiques de formation en situation de travail

La focale de l'entretien avec les éducatrices expérimentées porte sur les compétences professionnelles mobilisées dans les activités menées auprès des enfants. Quant à l'entretien collectif avec les référentes professionnelles, c'est la pratique de formation en situation de travail qui est au centre des discussions. Les cinq référentes professionnelles (désignées par KDA, KDI, MAR, ODI et SAND) ont participé à la démarche de recherche en acceptant de figurer sur les enregistrements audio-vidéo. Elles réagissent ici à des séquences de films qui retracent leur propre activité ou celle d'une des autres participantes à l'entretien. Ces référentes ont participé antérieurement à d'autres entretiens de recherche avec les étudiantes stagiaires et elles sont donc accoutumées à l'analyse des extraits de film avec l'équipe de recherche. Dans cet entretien, les chercheurs interviennent moins et la discussion implique généralement surtout les référentes professionnelles.

4.1. Former dans l'effervescence de l'action

Lors de cet entretien, les référentes professionnelles abordent les pratiques d'accompagnement mises en place pendant les activités menées auprès des enfants, lorsqu'elles se positionnent en « co-animation » (l. 13.2) :

Extrait n° 13 (REF, S-A1)

1	KDA	on est là avant tout . pour passer un moment avec les enfants . <oui> et . c'est vrai . que l'accompagnement du . du stagiaire . peut aussi passer autrement que par . par le verbal . en tout cas . (…)
2	SAND	ouais . moi je pense que le regard de temps en temps . même si c'est dans une activité en co-animation . ou autre . c'est important . pour . parce que des fois . il y a pas besoin de parler . que en se regardant on va comprendre . on peut . juste se refaire un point qu'on s'est vu et repartir . je pense que c'est important . en tout à mon avis . moi j'ai besoin de ça . en fait . pour eh . peu importe . avec mes collègues ou . la stagiaire .
3	KDA	c'est vrai avec les stagiaires j'ai le souvenir d'avoir eu fait comme ça ((signe OK avec le pouce levé)) parce qu'on avait discuté . eh . d'un truc et hop . je vois qu'elle le met en pratique . alors je vais pas le verbaliser devant l'enfant heinheinhein . mais je lui fais juste comme ça parce qu'elle me regarde . donc je sens qu'elle . voilà

Au début de cet extrait, une des éducatrices dit que la dimension éducative prime sur la dimension formative (« on est là avant tout pour passer un moment avec les enfants », l. 13.1). L'accompagnement d'une stagiaire se fait ainsi de façon discrète, « autrement que par le verbal » (l. 13.1.). Pour elle, la dimension formative s'inscrit dans un cours d'action subordonné au cours d'action qui est

celui de l'éducation des enfants. SAND s'aligne sur la notion de discrétion et souligne l'importance du regard pour la coordination (« en se regardant on va comprendre », l. 13.2). Un échange de regard permet de « refaire un point ». KDA ajoute ensuite que les gestes peuvent compléter les ressources interactionnelles mobilisées pour accompagner une stagiaire, sans « verbaliser devant l'enfant » (l. 13.3).

Les analyses menées par les référentes font ressortir que celles-ci veillent à maintenir une certaine discrétion des pratiques d'accompagnement, en présence des enfants accueillis. La prise en compte de la complexité de l'adressage des comportements communicatifs les transforme en une ressource. Cela influence également les modalités et le recours aux énoncés verbaux, comme l'extrait suivant le montre.

Extrait n° 14 (REF, S-A1)

1 KDA mais sinon oui oui de . soit lui transmettre à elle soit passer à elle ou passer par l'enfant par exemple je me rappelle elle avait animé une activité et il y avait un enfant qui était tout le temps esseulé dans un coin . et puis elle l'a même pas vu . elle était avec son petit groupe de 3-4 et puis le 5ème et donc à un moment donné j'ai nommé l'enfant j'ai dit ((changement de prosodie)) °ha t'as pas envie° parce que là j'étais un peu en retrait mais pour moi c'était pas possible de vraiment me taire jusqu'au bout parce que de coup lui il aurait bénéficié d'aucun encadrement donc à ce moment là je me rappelle avoir nommé l'enfant en disant °t'as pas envie de participer° et du coup elle ça a fait tilt et après elle a investi l'enfant différemment donc pas forcément dire est-ce que tu peux aller chercher Robert ou regarde il est tout seul mais de passer par l'enfant en s'adressant à lui et ça fait écho

Dans cet extrait, l'éducatrice évoque qu'elle peut parfois « passer par l'enfant » pour s'adresser indirectement à la stagiaire. Un énoncé adressé à un enfant rend visible ce dont il s'agit de tenir compte et permet à la stagiaire de réorienter ses pratiques, sans mise en question explicite. Ainsi que le remarquent les référentes dans le cours de l'entretien, certains éléments de la configuration de participation et les variations des adressages leur permettent de s'adresser directement aux stagiaires, dans d'autres situations, les stagiaires sont des témoins ratifiés des interactions entre les enfants et la référente.

Plutôt que de rendre la dimension formative moins prégnante pour les enfants, certains silences ou non-dits peuvent faire partie des pratiques d'accompagnement :

Extrait n° 15 (REF, P-A1)

1 ODI et c'est vrai que moi je disais pas tout à Leticia euh: par exemple elle a (dû) manquer du sopalin elle avait pas pensé à tout . c'était aussi pour que elle par expérience après elle pense à tout au prochain à la prochaine activité qu'elle allait organiser ..
[…]
2 ODI non je m'étais dit qu'il y'allait avoir un problème par rapport à la à la

. aux mains sales et les changements de couleur <hum hum> donc c'est vrai qu'elle avait pas anticipé ça <oui> Leticia et c'est vrai et c'est peut-être pour ça que j'ai attendu enfin qu'elle m'a regardée et ((rire étouffé)) peut-être pour euh: demander mon accord en fait mais oui bon bien sûr il fallait qu'elle agisse c'était bien ((rires)) . elle a bien réagi <oui oui> en fait c'est vrai que c'est souvent ça le terrain c'est que on pense pas à tout et il faut agir vite <hum hum> vite adapter XX de de ce qui se passe

Dans cet extrait, ODI évoque une situation où elle ne « disait pas tout » (l. 15.1) à la stagiaire pour que celle-ci apprenne « par expérience ». ODI anticipe une difficulté dans le déroulement de l'activité (l. 15.2) et n'avertit pas la stagiaire. De cette manière, elle vise à créer une opportunité d'apprentissage pour savoir « vite adapter » ce qui se passe au cours de l'activité. Le fait de ne pas intervenir constitue ici pour ODI une pratique d'accompagnement du processus de formation.

Lors de cet entretien, la mobilisation du regard, les adressages indirects ou la non-intervention sont valorisées par les référentes comme ressources pour un accompagnement « discret » dans le contexte des situations de travail.

4.2. La posture d'observation

Dans une séquence de film, une des référentes adopte une posture d'observation, en se mettant ostensiblement en retrait de l'activité animée par la stagiaire et en prenant des notes dans un cahier. Les référentes professionnelles discutent de la difficulté d'une telle « position d'observation » dans le réel des pratiques professionnelles :

Extrait n° 16 (REF, P-A1)

1 KDA moi c'est la position euh ça me rappelle des souvenirs cette position d'observateur pis en même temps on n'arrive pas à se taire parce que ((rires)) voilà parce que il y a quand même le terrain qui nous appelle donc là on sent bien (…) qu'Odile elle est bien dans son rôle d'observatrice un peu en retrait mais à un moment donné Leticia elle patauge un peu elle sait pas trop comment réagir face à la demande de cette petite fille . finalement elle opte pour le papier et puis ben Odile intervient en . confortant la petite fille qu'elle va bien pouvoir s'essuyer les mains sur le sopalin . donc euh: je trouve que ça démontre très bien la difficulté quand on nous demande . par exemple dans les examens pratiques de 3ème année d'être là sans être là ((rires)) les enfants vous interpellent . les stagiaires vous regardent vous appellent au secours parfois et puis on doit pas .. voilà

2 ODI (oui) on n'a l'impression de pas faire grand chose . on est quand même là (j'pense) qu'on soutient par le regard et on soutient à la fois la stagiaire et les enfants xxx sans faire grand chose quoi

3 MAR par le regard je pense <voilà> pour euh . en étant un guide (dispo) quand même tu lui donnes quelques indications [ouais] quand c'est nécessaire <hum hum> je pense c'est bien

Dans cet extrait, KDA considère qu'il est difficile de maintenir une position d'observation, vu qu'« il y a quand même le terrain qui nous appelle » (l. 16.1),

et évoque les enfants qui « interpellent » et les stagiaire qui « appellent au secours » par le regard. ODI enchaîne et considère que, dans une posture d'observation, le regard « soutient à la fois la stagiaire et les enfants » (l. 16.2). Elle ne s'aligne ainsi pas sur les énoncés de KDA. L'importance du regard est ensuite confirmée par une troisième référente (l. 16.3). Dans ce qui apparaît comme une controverse professionnelle, une quatrième référente reprend ensuite la thématique de la difficulté de tenir une telle posture d'observation, dans l'extrait suivant :

Extrait n° 17 (REF, P-A1)

1	KDI	juste dire que c'est quand même difficile effectivement de rester en retrait (…) je sais que je suis quand même une éducatrice et puis que ben si ils viennent vers moi je ne vais pas les ignorer ou euh: <voilà c'est ça>
2	ODI	c'est vrai qu'on leur répond de toute façon
3	KDI	ben oui enfin je veux dire sinon ils ne comprendraient rien . ça serait ridicule [non] ça aurait pas de sens . on leur explique enfin moi je leur dis [voilà] je suis là pour observer etc. mais après bon ben eux ils oublient et puis ils ont quand même besoin qu'on leur réponde ou euh:

KDI évoque qu'une posture « en retrait » est difficile et évoque que, dans son identité d'éducatrice, elle ne va pas « ignorer » les enfants qui viennent vers elle (l. 17.1.). Entre dimension formative et éducative, la référente énonce ici une priorisation nette concernant le travail auprès des enfants. ODI, qui avait légitimé une posture d'observation (voir extrait 16), s'affilie à cet argument.

5. Vers une conception multimodale, dynamique et incarnée de la compétence d'interaction

L'analyse de ces deux entretiens montre que les professionnelles abordent les dimensions éducative et formative des pratiques observées avec une sensibilité particulière portée à l'égard des phénomènes interactionnels. Elles considèrent que le travail éducatif auprès des enfants et l'accompagnement des stagiaires s'accomplissent à travers la mobilisation d'une grande palette de ressources interactionnelles. Elles évoquent à ce propos l'importance du regard (Extraits 1, 2, 3 et 13) et des gestes symboliques (Extrait 13). Elles prêtent également attention à la question de la « présence » et des positions corporelles dans l'environnement (Extraits 4, 6 et 9). Ainsi donc, « tout ne passe pas par le verbal ». Sans pour autant la catégoriser comme telle, les éducatrices convoquent dans leur discours une conception multimodale de l'interaction, dans laquelle s'agrègent et se combinent différentes sortes de ressources de

signification. Si le langage n'est pas nécessairement dominant dans les pratiques analysées, il n'est pas absent pour autant. En effet, les éducatrices s'orientent aussi fréquemment vers la dimension « verbale » de l'interaction. Elles prêtent à cette dimension verbale la faculté de clarifier les implicites et de porter des interprétations sur des comportements non-verbaux des enfants (Extrait 5). Les comportements verbaux revêtent ainsi une dimension proprement métalangagière. Elles reconnaissent également la valeur illocutoire qui peut être associée à ces verbalisations. La directivité peut-être plus ou moins affirmée ou atténuée (Extrait 7 et 11) ; des actes de félicitations ponctuent également les activités observées (Extrait 6). Ces verbalisations ne s'accomplissent pas en-dehors de la prosodie ; la voix et les intonations sont reconnues comme des composantes essentielles de l'activité, permettant de moduler la directivité et d'instaurer un climat émotionnel dans les activités réalisées (Extraits 7 et 8).

L'analyse de ces deux entretiens permet également de souligner combien les éducatrices démontrent une sensibilité, dans leur discours, aux dynamiques de participation qui caractérisent le quotidien de leur travail. Sans se référer explicitement à des concepts tels que les « cadres de participation », les « prises de tour » ou des « cadres de l'expérience », elles s'orientent de manière répétée et nuancée vers les transformations constantes qu'elles apportent aux conditions de leur engagement dans les interactions. Elles questionnent la signification de l'absence apparente d'action (Extrait 4). Elles rappellent l'importance de « montrer » l'attention portée aux enfants (Extrait 3) et de capter leur attention (Extrait 8). Elles évoquent les défis liés au nombre important de participants (Extraits 6, 12) et aux imprévus qui exigent une adaptation constante à la situation (Extrait 10). S'agissant des pratiques de formation dans et par le travail, les éducatrices relèvent la délicate combinaison des enjeux éducatifs et formatifs qui structurent les échanges (Extrait 13). Dans les contextes où une posture d'observation en retrait est difficile à tenir, elles admettent qu'elles sont amenées en permanence à modifier les conditions de leur engagement dans les situations (Extraits 16, 17). Enfin, pour ne pas perturber l'interaction éducative avec les enfants, elles sont parfois amenées à « faire des signes » aux stagiaires (Extrait 13), ou à s'adresser à eux de manière indirecte, « par l'intermédiaire des enfants » (Extrait 14). Tout l'art de la formation dans et par le travail consiste alors à porter l'attention de certains participants sur des comportements jugés signifiants, et en cacher d'autres.

De manière intéressante, ces catégorisations en circulation à propos de la multimodalité de l'interaction et des dynamiques de participation ne constituent pas des réalités dont le chercheur serait absent. Elles sont au contraire façonnées, dans le cours des échanges, et alimentées par des contributions dans lesquelles les chercheurs jouent un rôle non négligeable. Dans le cours du premier entretien, c'est par exemple le chercheur qui introduit les catégories d'« attitude adéquate » (l. 1.3) ou de « constance de l'attention » (l. 2.8). La définition d'une « attitude » considérée comme professionnelle dans le travail auprès des enfants se construit à partir des ingrédients identifiés par les professionnelles. Le regard, l'observation, la disponibilité, l'attention focalisée sur les enfants, la proximité du positionnement et l'ajustement des énoncés verbaux se conjuguent dans la notion de « présence » qui semble devenir emblématique pour les professionnelles. Dans le déroulement de l'entretien, les éducatrices reviennent sur les ressources interactionnelles mentionnées antérieurement. C'est donc progressivement qu'elles élaborent une prise en compte de la dimension multimodale des situations d'interaction et de l'imbrication des ressources interactionnelles. Le déroulement du deuxième entretien avec les référentes professionnelles montre également un certain mimétisme entre l'analyse de la dimension éducative et des enjeux de formation des stagiaires. Le regard est perçu comme une ressource interactionnelle identifiée comme centrale dans les deux entretiens. Les professionnelles évoquent de multiples fonctions du regard. Regarder permet de rendre manifeste la présence et l'engagement dans le déroulement interactionnel, d'observer les participants à l'interaction pour s'ajuster à leurs conduites, de « décoder » les significations de ce qui se passe, de se « comprendre » et de « refaire le point ». Le regard constitue également une ressource pour soutenir ou guider, dans le travail auprès des enfants et dans l'accompagnement des stagiaires.

L'analyse interactionnelle élaborée par les professionnelles ne se réduit pas à une simple description comportementale de ce que les enregistrements audio-vidéo rendent disponible à une observation. Cette analyse véhicule une perspective axiologique sur le travail et permet de repérer et de mettre en débat des manières « adéquates » d'agir. L'analyse interactionnelle permet de faire émerger des savoirs sur le langage et d'éliciter ainsi les normes communicatives d'une communauté de pratique. Pour ce faire, les éducatrices mobilisent de multiples points de vue sur les activités qu'elles commentent ; elles observent leur travail à travers différentes perspectives. A plusieurs reprises, elles

procèdent par exemple à une évaluation externe de leur travail et endossent le point de vue d'un « surdestinataire » (« de l'extérieur on peut imaginer qu'on fait rien », l. 4.1). A d'autres moments, elles parlent en leur nom propre, à travers les occurrences des formulations telles que « pour moi », « moi je trouve ». Elles se positionnent également à l'égard des catégories introduites par les chercheurs, pour les ignorer, ou au contraire les endosser, les affiner et les préciser. Ces multiples points de vue sur le travail offrent plus que la simple restitution d'un savoir « déjà là » ; ils contribuent à un processus conjoint de fabrication de savoirs.

En somme, la dynamique de co-élaboration des catégories, telle qu'elle émerge dans le déroulement des deux entretiens, contribue selon nous à une mise en visibilité des compétences interactionnelles des éducatrices de l'enfance. Cette mise en visibilité complète et renforce des démarches méthodologiques qui consistent à mettre en évidence des compétences interactionnelles sur la base d'une analyse de l'interaction (Filliettaz et Zogmal, à paraître ; Pekarek Doehler et al., 2017). Mais quelles sont les conditions qui rendent une telle mise en visibilité possible ? A l'évidence, les facteurs sont eux-mêmes multiples. La réalisation des entretiens de recherche aménage d'abord un espace-temps favorisant une démarche réflexive. Les extraits de films constituent également une base pour la prise en compte des pratiques réelles et un dispositif méthodologique en vue d'une analyse interactionnelle. La dimension collective des entretiens contribue ensuite à la construction d'une historicité locale de co-élaboration de catégories qui se stabilisent dans le déroulement des analyses. Ce travail de co-élaboration est soutenu par les pratiques des chercheurs, consistant à reformuler, à relancer, à vérifier la compréhension d'un énoncé et à poser des questions. Ce sont là quelques-unes des conditions interactionnelles liées à la fabrication conjointe des savoirs entre linguistes et praticiens. Mais, de façon plus fondamentale encore, il convient de ne pas oublier que cette dynamique de collaboration ne s'épuise pas dans des catégories strictement épistémiques. La présence des chercheurs et leur intérêt pour le champ de pratique concerné constituent des indices d'une reconnaissance sociale plus générale, qui alimente elle aussi les démarches d'analyse et d'élaboration des professionnelles. C'est là peut-être que réside l'intérêt majeur des savoirs sur le langage et de leur médiation : contribuer à la visibilité du travail et à la formation de ceux qui l'accomplissent.

Références

BOUTET, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et Société*, 98, 17-42.

BOUTET, J. (2008). *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appel*. Toulouse : Editions Octarès.

CAMERON, D. et al. (1994). The Relationship between researcher and researched : Ethics, advocacy and empowermant. In D. GRADDOL, J. MAYBIN et B. STEIRER (Ed.), *Researching language and literacy in social context* (pp. 18-25). London : Open University.

DESGAGNE, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393.

DURAND, I. (2016). Dynamique de positionnement dans les interactions tutorales : une analyse interactionnelle dans le champ de la formation à l'éducation de l'enfance. *Phronesis*, *5*(3-4), 125-141.

DURAND, M., BORER, V. L. et YVON, F. (Ed.) (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. De Boeck Superieur.

DURAND, M. et FILLIETTAZ, L. (Ed.) (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

FILLIETTAZ, L. (2006). Linguistique appliquée et activités de travail : état des lieux et perspectives dans le champ francophone. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, *42*(1), 47-71.

FILLIETTAZ, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et Apprentissages : revue de didactique professionnelle, 9*, 62-83.

FILLIETTAZ, L. (2014a). Les pratiques langagières comme objet d'analyse et comme outil de formation continue : vers une linguistique de la formation professionnelle. In A.-C. BERTHOUD et M. BURGER (Ed.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 125-145). Bruxelles : De Boeck.

FILLIETTAZ, L. (2014b). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. FRIEDRICH et J. PITA (Ed.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon : Editions Raisons et Passions.

FILLIETTAZ, L. (2015). Les ressources interactionnelles de la structuration des activités en contexte éducatif. *Bulletin VALS-ASLA, 101*, 11-26.

FILLIETTAZ, L., REMERY, V. et TREBERT, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *@ctivités*, *11*(1), 22-46.

FILLIETTAZ, L. et ZOGMAL, M. (2017). « Sinon vous allez pas voir » : La mise en place d'une activité de lecture d'album en institution de la petite enfance. *Forumlecture.Ch*, 1(2017), 1-19.

FILLIETTAZ, L. et ZOGAL, M. (Eds.). (à paraître). *Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Editions Octarès.

GOODWIN, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, *96* (3), 606-633.

HEATH, Ch., KNOBLAUCH, H. et LUFF, P. (2000). Technology and social interaction: the emergence of "workplace studies". *British Journal of Sociology, 51*(2), 299-320.

MONDADA, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluéee par les participants. *Bulletin VALS- ASLA, 84*, 83-119.

PEKAREK DOEHLER, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA, 84*, 9–45.

PEKAREK DOEHLER, S., BANGERTER, A., De WECK, G., FILLIETTAZ, L., GONZALEZ MARTINEZ et PETITJEAN, C. (Ed.) (2017). *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. London : Palgrave.

TREBERT, D. et FILLIETTAZ, L. (2017). L'analyse des interactions, une ressource pour l'activité du formateur-concepteur : le cas de la formation continue des tuteurs en éducation de l'enfance. *Dossiers des sciences de l'éducation, 38,* 29-47.

VINATIER, I., FILLIETTAZ, L. et KAHN, S. (Ed.) (2012). Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? *Travail et Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 9.

VINATIER, I., FILLIETTAZ, L. et LAFOREST, M. (2018). *L'analyse des interactions dans le travail : Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Editions Raison et Passions.

WEBB, H., HEATH, C., vom LEHN, D. et GIBSON, W. (2013). Engendering response: professional gesture and the assessment of eyesight in optometry consultations. *Symbolic Interaction*, *36*(2), 137-158.

ZOGMAL, M. (2017). L'accomplissement interactionnel de l'autonomie. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *11*(1), 45-63.

Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACCent	Accentuation
<mhmm>	Régulateurs verbaux produits par le destinataire
(incertain)	Segments dont la transcription est incertaine
XX	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
-	Troncations
. .. ...	Pauses de durée variable
souligné	Chevauchements dans les prises de parole
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp.195-211

THE CONVERSATION ANALYTIC ROLE-PLAY METHOD (CARM) : UNE ALTERNATIVE À LA SIMULATION PAR JEU DE RÔLE POUR ENTRAÎNER LES COMPÉTENCES DE COMMUNICATION[1]

Elizabeth STOKOE
Université de Loughborough
e.h.stokoe@lboro.ac.uk

Résumé

La « méthode du jeu de rôle en analyse conversationnelle » (*Conversation Analytic Role-play Method*, CARM) est une approche qui, sur la base de preuves tirées de l'analyse conversationnelle, propose de s'entraîner à faire face aux problèmes et obstacles qui peuvent survenir dans les interactions institutionnelles. Les méthodes traditionnelles de formation reposent souvent sur des interactions par jeux de rôle qui diffèrent systématiquement de l'événement qu'elles sont censées imiter et auquel elles ont l'intention de préparer. En revanche, CARM utilise des enregistrements audio et vidéo de rencontres authentiques. CARM offre un cadre unique pour discuter et évaluer les échanges conversationnels en milieu professionnel. Cette méthode fournit aussi des indicateurs pour prendre des décisions au sujet de la politique et des pratiques effectives de communication dans les organisations. Le présent article décrit les spécificités de CARM et son impact sur le développement professionnel dans différentes organisations. Les données sont en anglais britannique.

Mots-clés : Analyse conversationnelle, impact, formation professionnelle, service de médiation

1. Introduction

La « méthode du jeu de rôle en analyse conversationnelle » (*Conversation Analytic Role-play Method*, CARM) est une approche de la formation aux compétences de communication qui peut être adaptée à toute sorte d'environnements de travail et de rencontres institutionnelles. Elle est fondée sur la recherche en analyse conversationnelle et fournit une alternative aux méthodes traditionnelles de formation et d'évaluation des compétences de communication, qui sont basées sur les jeux de rôle ou la simulation. Dans la présente contribution,

[1] Paru en anglais dans : STOKOE, Elizabeth (2014). The conversation analytic role-play method (CARM): a method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255–265. Traduction réalisée avec l'aimable autorisation de l'éditeur et de l'auteur.

aux disputes de voisinage jusqu'à son rôle dans la remise en question des méthodes établies pour l'entraînement et l'évaluation des compétences de communication. En chemin, je décrirai l'approche CARM, en termes des étapes et des procédures qu'elle implique, et j'exemplifierai l'organisation et les points d'intérêt d'un atelier de formation CARM. Je terminerai en positionnant CARM dans le contexte plus large de l'impact et de l'intégrité de la recherche dans le cadre de la recherche appliquée en analyse conversationnelle, sujet du numéro 47 de la revue *Research On Language And Social Interaction* duquel provient la présente contribution.

2. L'évolution de la « Conversation Analytic Role-Play Method »

CARM est avant tout une approche basée sur ce qui a été démontré en analyse conversationnelle à propos des problèmes et obstacles qui peuvent survenir dans l'interaction, et des techniques et stratégies qui permettent de les résoudre et de les surmonter au mieux. Les résultats de recherche qui sous-tendent les ateliers CARM ont été générés au cours d'une étude sur les disputes de voisinage (par exemple, Stokoe et Edwards, 2009), financée par le Conseil de la Recherche Économique et Sociale (ESRC). Le projet avait été conçu autour de la collecte de données naturelles issues de contextes dans lesquels les voisins pouvaient engager la discussion et se lancer dans des définitions de ce qui compte comme « rapports de bon voisinage ». En complément aux interrogatoires policiers menés auprès de personnes suspectées de délits dans leur voisinage et aux appels auprès des bureaux de différentes autorités locales, j'ai approché les services de médiation communautaire pour leur demander s'il était possible qu'ils enregistrent les rencontres entre médiateurs et clients. Bien que certains médiateurs aient accepté, beaucoup ont refusé. En lieu et place, les services de médiation ont proposé d'enregistrer les appels de demandes initiales de renseignements adressées à leurs bureaux. Pour les médiateurs, ces appels ne relevaient pas de « la médiation à proprement parler », et par conséquent ils eurent moins de réticence à laisser les chercheurs les examiner. De notre point de vue, ces données étaient idéales pour l'étude des disputes de voisinage car elles constituaient une enquête produite naturellement sur les causes des disputes entre voisins, de même qu'une opportunité d'étudier la façon dont les plaintes étaient formulées (Edwards, 2005 ; Stokoe, 2009). Vers la fin du projet, notre attention s'est détournée de l'analyse du format des plaintes de voisinage et s'est consacrée à l'organisation des

demandes initiales de renseignements et, en particulier, à la question de savoir si, arrivés au terme de leur rencontre avec le médiateur, les appelants devenaient ou non clients des organisations de médiation communautaire. Compte tenu du fait que les services sont généralement gratuits, il était surprenant que beaucoup d'appelants ne se soient pas « convertis » en clients.

En tant qu'analystes de la conversation, nous savons que nos données nous fournissent une base pour « des expériences produites naturellement », qui, en raison « de la procédure de la preuve par le tour suivant (*next turn proof procedure*)», génèrent des indices sur l'efficacité des pratiques communicationnelles, entre autres choses. Dans mes analyses des demandes initiales de renseignements auprès des services de médiation, j'ai découvert que certains types de questions posées par les médiateurs étaient plus enclins que d'autres à générer une réponse positive chez les appelants. J'ai également catégorisé certaines façons d'expliquer ce qu'est le service de médiation comme étant (in)efficaces, ceci étant démontré par les réactions des appelants. En collectant des mesures endogènes, l'analyse conversationnelle fournit la preuve que les « renforcements interactionnels » (*interactional nudges*) permettent d'obtenir des résultats ; depuis le fait de révéler comment les clients sont encouragés à faire un « don » à l'achat de leur billet d'entrée dans les galeries d'art (Llewellyn, n.d.) jusqu'à celui de rendre compte de la différence qu'un mot peut faire dans l'apaisement des inquiétudes non-résolues des patients lors de consultations avec les médecins généralistes (Heritage, Robinson, Elliott, Beckett et Wilkes, 2007). En identifiant des pratiques menant à des issues fécondes ou au contraire infructueuses, j'ai généré des informations, fondées sur la recherche, qui peuvent permettre aux médiateurs d'éveiller davantage l'intérêt des appelants pour éventuellement les convertir en clients : une question centrale pour les services (par exemple, Edwards et Stokoe, 2007; Stokoe, 2013a).

Cette recherche a contribué de façon substantielle au développement de CARM, qui – en utilisant des enregistrements anonymisés, présentés en temps réel et accompagnés de transcriptions minutieuses – emmène les apprenants au cœur du déroulement d'interactions de service. L'écoute des enregistrements est ponctuée de pauses pour discuter, puis expliquer les pratiques qui fonctionnent ou ne fonctionnent pas (Stokoe, 2011). Un atelier se construit par la sélection d'extraits provenant de résultats de recherche à propos d'une pratique spécifique (par exemple, expliquer un service). Dans les ateliers, un logiciel d'animation est

utilisé pour passer simultanément l'enregistrement sonore et la transcription. Ainsi, les participants de l'atelier font l'expérience d'une conversation qui se déroule sans savoir ce qui vient ensuite, puis envisagent, au moyen d'un jeu de rôle, ce qu'ils pourraient faire pour gérer la situation. Si la personne A fait un commentaire particulier, quelle serait, pour la personne B, la manière la plus appropriée de répondre ? En petits groupes, les participants discutent des réponses possibles puis les communiquent à l'ensemble des participants. Arrivés à ce stade, on passe la réponse de la personne B. Les participants évaluent la réponse de la personne B et rendent compte de leur évaluation à l'ensemble du groupe. Les participants prennent connaissance des différentes réponses et les évaluent, identifiant les pratiques efficaces sur la base de ce qui se passe effectivement dans les interactions réelles. CARM offre aux participants l'occasion unique d'examiner les pratiques communicationnelles dans le détail, sur la base de preuves, et de comprendre ce qui fonctionne à partir d'observations empiriques rigoureuses.

Depuis 2010, plus de 200 ateliers CARM ont été conduits auprès d'organisations de médiation et de résolution de conflits, au niveau local, régional et national, au Royaume-Uni et aux États-Unis. J'ai également développé des ateliers similaires à destination de la police, en me basant sur les recherches que j'ai menées avec Derek Edwards sur les entretiens d'investigation (par exemple, Edwards et Stokoe, 2011). CARM fait actuellement une percée dans d'autres secteurs (la médecine, la vente, par exemple) et est utilisée par des analystes de la conversation qui ont été formés à utiliser les procédés pour reproduire la méthodologie qui fait la particularité de CARM. CARM a été récemment décrite comme « le développement le plus significatif », dans « un contexte qui exige que l'AC rende ses résultats plus pertinents pour les praticiens non-initiés à l'AC » (Emmison, 2012). A la fin de cet article, je reviendrai sur les questions relatives à l'application et à l'impact de la recherche.

3. Quels sont les problèmes que CARM aborde ?

CARM utilise des interactions réelles, et l'analyse de celles-ci, comme base de formation. Ceci contraste fortement dans le monde des formations en communication, où s'utilisent presque exclusivement les jeux de rôle et les simulations, à la fois pour entraîner et pour évaluer les compétences des participants. Les méthodes de simulation

voient des participants en formation – qu'il s'agisse d'employés dans des centrales d'appel, de chefs d'entreprise ou encore de médecins et d'agents de police – interagir avec des acteurs ou des interlocuteurs fictifs. Ces méthodes emploient comme base de la rencontre, « l'adaptation narrative » de scénarios hypothétiques ou réels (Van Hasselt, Romano et Vecchi, 2008, p. 254). L'hypothèse qui guide de telles rencontres est que ces dernières imitent suffisamment bien les événements interactionnels réels pour être efficaces sur deux plans : pour exercer les mouvements conversationnels qui constitueraient une rencontre réelle, et pour évaluer ce que les participants font au cours de rencontres effectives.

Cependant, comme discuté ailleurs (Stokoe, 2013b), l'authenticité des interactions de type jeux de rôle est supposée et revendiquée mais reste largement non-vérifiée. En effet, j'ai montré qu'il y avait des différences frappantes entre les rencontres simulées et réelles. Par exemple, dans ma recherche qui visait à comparer des interrogatoires policiers réels avec des simulations, j'ai pu constater que les acteurs rémunérés pour jouer le rôle du suspect faisaient souvent des choses que les vrais suspects ne faisaient pas, parce qu'ils pouvaient se le permettre et que les conséquences n'étaient, pour eux, pas les mêmes que pour un vrai suspect dans le cadre d'un interrogatoire authentique. J'ai aussi constaté que les agents en formation faisaient des choses qu'ils ne faisaient pas dans le cadre de rencontres réelles. Un certain nombre de différences sont apparues entre les deux ensembles de données quant à la manière dont étaient accomplies des actions telles qu'obtenir le nom d'un suspect ou expliquer le droit à demander un avocat. Lors des simulations, de telles actions étaient réalisées de manière plus minutieuse, exagérée ou explicite, garantissant ainsi que les caractéristiques spécifiques de leur parole soient rendues interactionnellement visibles. On peut utilement comparer cette situation à un examen de conduite, lorsque le conducteur montre à l'examinateur « je suis en train de regarder dans le rétroviseur » en tournant la tête sans équivoque dans cette direction.

Mon analyse comparative a eu un certain nombre d'implications, notamment de souligner l'importance qu'il y a à faire un tel travail de comparaison dans d'autres environnements professionnels. C'est particulièrement dans les contextes d'interactions médicales et de soin où les jeux de rôle prévalent que la question du bien-fondé de la simulation comme seule manière de former les professionnels se pose. Les analystes de la conversation sont bien placés pour interroger les méthodes traditionnelles de formation à la communication en raison du fait que leurs recherches se concentrent sur des données difficiles à collecter, les interactions réelles.

Relativement à ces dernières, collecter des données documentant des rencontres simulées devrait être plutôt facile à réaliser.

4. La démarche de CARM: le paysage de l'interaction et les circuits, projets et places

Après avoir posé les bases de l'approche de CARM et de son « autre rhétorique », le jeu de rôle traditionnel, je poursuis ici en illustrant un atelier CARM au moyen de quelques exemples, notamment des techniques qui servent à susciter l'intérêt des participants. Le format des ateliers continue d'évoluer à mesure que la technologie s'améliore. Pour avoir mis sur pied et délivré de nombreuses formations, j'ai appris un certain nombre de choses qui fonctionnent bien avec un auditoire professionnel, non-académique et, plus justement encore, ne pratiquant pas l'analyse conversationnelle. Examiner les conversations anonymisées de personnes faisant le même travail que celui que les participants exercent est souvent immédiatement captivant ; en raison du faible écart entre la recherche et la pratique, il y a une adéquation préalable entre la recherche AC (dans laquelle les analystes rendent explicites les analyses que les membres font de chaque tour dans le cours même de l'interaction) et la mise à disposition de données conversationnelles à des auditoires qui ne pratiquent pas l'AC.

Cela dit, j'ai constaté que plusieurs analogies et expressions fonctionnaient bien pour susciter l'intérêt des participants. J'ai récemment commencé à inviter les participants à voir la conversation comme une sorte de *circuit* avec une *architecture* distante. Nous commençons la conversation, ou la course, avec un ou des destinataires, et en chemin, nous réalisons différents *projets* (salutations, ouverture, motifs de l'appel, etc.). Comme chercheurs, nous étudions plusieurs exemples d'un même type d'interactions, et ce faisant, nous percevons le *paysage* qui compose le circuit, son organisation et sa structure générale. Les gens peuvent anticiper et éviter les fossés et obstacles, ou s'y précipiter, mettant alors un terme à l'interaction. Ainsi, par exemple, les appels téléphoniques entre une organisation et un client ou un client potentiel peuvent impliquer différents projets, tels que l'ouverture de l'appel, l'explication des motifs de l'appel, l'explication du problème, l'explication des services, l'offre de service, la conclusion d'un rendez-vous ou encore la clôture de l'appel. L'analyse se concentre sur la manière dont ces projets sont conçus (*designed)* ainsi que sur les

places (*slots*) qui s'ouvrent aux participants et qu'ils peuvent occuper avec différents types d'éléments (voir Sacks, 1992). Nous pouvons voir comment différents *designs* conduisent à des trajectoires conversationnelles ou à des résultats de différentes sortes, qu'il s'agisse d'éviter ou de chuter dans les fossés et obstacles qui jalonnent le circuit. Expliquer un service d'une certaine manière peut permettre une meilleure assimilation (*uptake*) de la part du client ; ceci peut être la différence qui conduit à gagner ou à perdre la course.

CARM aide les gens à comprendre le paysage composant le circuit associé à leur profession ou à leur environnement de travail spécifique. Du fait que de nombreuses recherches en communication ne commencent pas là où l'AC commence – c'est-à-dire avec une analyse de gens réellement en train de travailler – les circuits eux-mêmes restent souvent complètement inexplorés. Ou alors, pour utiliser une autre analogie, la plupart des recherches laissent les interactions réelles dans une boîte noire interactionnelle qui n'est jamais analysée. CARM fonctionne en transformant l'analyse des circuits interactionnels en un matériel de formation basé sur des preuves. Les participants sont exposés, souvent pour l'unique fois de leur carrière, à des activités réelles accomplies par des collègues dont l'identité est cachée et qui font le travail que les participants ont eux-mêmes l'habitude de faire ; généralement, les données proviennent d'une organisation basée dans une autre partie du pays. Ainsi que le commentait un participant en réaction à la formation : « le fait que ce soit 'réel', et non un jeu de rôle, a été un soulagement. C'était tellement mieux, plus intéressant et motivant, de faire face à la réalité plutôt qu'à des scénarios inventés et de la comédie ».

5. De l'appelant au client (1) : poser des questions périlleuses

Un ensemble d'ateliers a été mis sur pied à partir de l'étude des demandes initiales, ou appels entrant, que les gens passent aux services de médiation. Comme je l'ai montré ailleurs (Stokoe, 2013a), ceux qui appellent les services de médiation ne savent rien de la médiation et le numéro leur a souvent été donné par une autre organisation. C'est donc un défi, pour ceux qui reçoivent les appels, de vendre un service inconnu à quelqu'un qui ne savait pas en premier lieu qu'il désirait ce service. Néanmoins, décrire et vendre de la médiation à des clients potentiels est quelque chose qui peut être fait de diverses manières. Certaines manières fonctionnent ; d'autres non. Et ceci importe car si les médiateurs ne

parviennent qu'à faire d'un nombre restreint d'appelants des clients, alors le service de médiation subsistera difficilement. En effet, de nombreux services où j'avais initialement collecté mes données n'existent plus aujourd'hui.

En décrivant l'évolution de CARM à partir d'une première étude consacrée aux disputes de voisinage, j'ai constaté que j'avais eu plus souvent accès à des appels de demandes initiales qu'aux séances de médiation elles-mêmes. Avec le recul, il est intéressant de constater qu'à ma connaissance, la recherche que j'ai menée est l'unique étude à s'être penchée sur ces appels ; la recherche en médiation se concentrant sur la médiation « à proprement parler », sur ce qui se passe *après*, une fois que quelqu'un est devenu un client. De la même manière, les formations se concentrent sur la communication médiateur-client, au lieu de considérer ce qu'implique en premier lieu de convertir celui qui appelle en client. Le paysage des appels entrant dans les services de médiation est resté, jusqu'à présent, ignoré.

Quand les gens appellent un service de médiation, leur principal projet est d'expliquer le problème qu'ils rencontrent avec leurs voisins, leur partenaire, ou toute personne avec laquelle ils ont une dispute. Après que l'appelant a expliqué le problème, le médiateur initie son propre projet au moyen d'une question portant sur ce que l'appelant a entrepris à ce jour pour essayer de résoudre le problème. Dans le cadre de l'atelier, un exemple de ce type de question est alors montré. L'extrait 1 en est un exemple, et le commentaire qui suit reflète le genre de discussion que cela suscite en atelier.

Extrait 1a: DC-27

1 M: Have you spoken to her about it at all.
Avez-vous parlé de tout cela avec elle.

La première étape consiste à faire réfléchir les participants à la question. Souvent, les médiateurs reconnaissent qu'il s'agit là d'un « projet clé sur le circuit », de quelque chose qu'eux-mêmes demandent souvent. Ce qu'ils ignorent encore à ce stade, c'est qu'il s'agit là d'une question périlleuse : elle crée presqu'immédiatement un obstacle sur le circuit. J'encourage les médiateurs à réfléchir à différentes réponses possibles : comment l'appelant va remplir sa « place ». Ils commencent par voir qu'une réponse telle que « Ah ! Je n'y avais pas pensé ! Je vais immédiatement lui parler. Merci! » est peu probable ; la question est une demande d'information plus qu'un conseil. Par contre, ils

commencent à comprendre que la réponse à la question pourrait bien s'avérer négative, particulièrement en ce qui concerne *parler* à l'autre partie d'une quelconque manière. Et, bien entendu, parler à la partie adverse est l'affaire de la médiation.

La question de M ci-dessus est ce que Edwards et Stokoe (2007) ont appelé la question « d'auto-assistance ». Une caractéristique générale des prestations de service est ce qui a été appelé dans différents contextes « capacité de conseiller », « capacité de médecin », « capacité de police », etc. où il est établi qu'un problème donné convient au service qui a été appelé, quel qu'il soit (par exemple, Edwards, 2001 ; Heritage et Robinson, 2006 ; Meehan, 1989; Whalen et Zimmerman, 1990). Au moment de recourir à une expertise externe pour résoudre un problème, il y a bien souvent un certain nombre de choses que les gens devraient déjà avoir fait eux-mêmes pour s'aider. Ainsi, lorsqu'ils s'adressent à un médecin pour des maux de tête, les gens rapportent au médecin avoir déjà essayé des médicaments sans ordonnance et s'attendent à recevoir une aide experte qu'ils ne sont pas en mesure de se procurer eux-mêmes. Voyons la réponse de l'appelant à la question de M.

Extrait 1b: DC-27

1	M:	Have you spoken to her about it at all. *Avez-vous parlé de tout cela avec elle.*
2	C:	I won't speak to 'er. *Je ne lui parlerai pas.*

La réponse de C est une des raisons pour lesquelles l'auto-assistance – ici, parler – n'a pas fonctionné. Logiquement, toute réponse d'appelant à cette question doit être de quelque façon négative; elle doit montrer pourquoi parler a échoué ou pourquoi ce n'a pas été entrepris, pour une raison ou pour une autre. A cette « place », les appelants laissent très souvent entendre que l'autre n'est « pas le genre de personne avec qui on peut parler », ou est quelqu'un qui suscite chez eux des émotions négatives importantes. De telles réponses laissent le médiateur face à un défi : vendre ses services, une solution basée sur le fait de parler, à quelqu'un qui *vient juste de dire* que parler ne fonctionnait pas. Ce serait comme si un médecin proposait à un patient souffrant de maux de tête un médicament en vente libre alors que ce dernier lui a dit avoir déjà essayé cette solution. Néanmoins, ici, en posant tout d'abord une question d'auto-assistance, le médiateur a donné à l'appelant une place pour dire que parler ne fonctionne pas. En posant cette question, le médiateur

a créé un obstacle à surmonter. Ce qui arrive ensuite très souvent, c'est que le médiateur passe simplement au projet suivant, qui consiste à expliquer en quoi consiste une solution de médiation basée sur la parole. Les participants commencent à comprendre que la fin du circuit est proche.

Dans les ateliers CARM, à ce moment-là, nous mettons à nouveau en pause l'enregistrement. Les participants discutent, en petits groupes, de ce qu'ils pourraient faire ensuite, en ligne 3. Au bout de cinq minutes environ, une personne de chaque groupe rend compte des discussions à l'ensemble des participants. Il est intéressant d'entendre les différentes stratégies envisagées par les médiateurs, et les extraits souvent génèrent de véritables controverses au sujet de la pratique professionnelle. On voit ensuite comment le vrai médiateur a réagi.

Extrait 1c: DC-27

1	M:	Have you spoken to her about it at all. *Avez-vous parlé de tout cela avec elle.*
2	C:	I won't speak to 'er. *Je ne lui parlerai pas.*
3	M :	No.=but'as it-*u-* (0.3) right. *Non.=mais comme si – euh (0.3) d'accord.*

La réponse du médiateur rend visible l'obstacle apparu sur le circuit, de même que le fait qu'il ne connaissait pas son circuit ; il n'était ni préparé à faire face à une réponse négative de l'appelant ni à déployer une stratégie lui permettant de poursuivre la conversation de façon productive. Et ceci continue dans les deux tours suivants.

Extrait 1d: DC-27

1	M:	Have you spoken to her about it at all. *Avez-vous parlé de tout cela avec elle.*
2	C:	I won't speak to 'er. *Je ne lui parlerai pas.*
3	M:	No.=but 'as it- *u-* (0.3) right. *Non.=mais comme si- *euh-* (0.3) d'accord.*
4	C:	If- I speak to her I'll- I'll probably hit her. *Si- je lui parle je vais-je vais probablement la frapper.*
5	M:	.hhh Bu- if- it's- what I'm- I'm just wondering how um:: have- have- *.hhh Mais- si- c'est- ce que je- je me demande juste comment um:: avoir avoir*

Dans ces extraits, nous pouvons voir qu'une question de type auto-assistance initie une séquence qui permet à l'appelant de commencer à résister à un processus de résolution basé sur la parole. Ceci se passe au cours du premier appel, lorsque l'appelant caractérise son voisin comme « quelqu'un avec qui on ne peut pas parler ». C'est, en fait, principalement de cette façon que les appelants déclinent l'offre de médiation (Stokoe, 2013a). Bien entendu, tous les médiateurs ne gèrent pas les situations de la même façon ; tous les médiateurs ne posent pas la question de l'auto-assistance dès le début, et certains ont des méthodes pour surmonter l'obstacle qui se dresse lorsque les appelants caractérisent la partie adverse comme "le genre de personne avec qui on ne peut pas parler », ou « le genre de personne qui ne va pas coopérer ». Les ateliers CARM intègrent différents formats de questions et passent en revue les différentes pratiques des médiateurs pour gérer les réponses délicates des appelants. A mesure que l'atelier se déroule, les participants commencent à mettre sur pied des méthodes pour susciter l'intérêt des clients potentiels, en se basant sur ce que font de vrais médiateurs. Et ces méthodes sont, précisément, les pratiques endogènes qui sont révélées par l'AC.

6. De l'appelant au client (2) : vendre un service inconnu

Un autre « projet sur le circuit » des appels entrant consiste, pour les médiateurs, à expliquer ce qu'est la médiation. Les analyses ont montré que cette information pouvait être présentée de différentes manières, en particulier s'agissant de la façon dont les médiateurs expliquent ce qu'est « l'impartialité ». C'est dans les données conversationnelles appréhendées en tant "qu'expériences produites naturellement" qu'on peut observer l'efficacité de différentes explications, en examinant la manière dont les appelants y réagissent. L'extrait 2a est typique d'une des façons qu'ont les médiateurs d'expliquer l'impartialité du processus. Avant de considérer cette partie, je demande souvent aux médiateurs de proposer une explication de l'impartialité qu'ils pourraient faire figurer sur le site Web de leur organisation.

Extrait 2a: HC-7

1	M:	We wouldn't take si:des, we wouldn't- (0.7) try an' decide who's right *On ne prendrait pas parti, on (0.7) essaierait pas ni ne déciderait qui a raison*
2		or wrong but would- .hh would try to help you both um:: (0.8) *ou tort mais on hh. essaierait de vous aider tous les deux euh :: (0.8)*

3 sort out uh: the differences between: (0.2) between you.
de déterminer euh : les différends entre (0.2) vous deux.

Dans les données, j'ai trouvé des explications du type « nous ne prenons pas parti », « nous ne décidons pas qui a tort ou raison » ou encore « nous n'avons aucune autorité » ou « nous n'offrons pas de solutions ». Ces expressions apparaissent de façon co-occurrente aux refus des appelants d'employer le service de médiation. Cependant, de telles expressions sont régulièrement utilisées par les médiateurs pour expliquer le processus, notamment sur leur site Web. Après avoir discuté l'explication de M, la réponse de l'appelant est montrée.

Extrait 2b: HC-7

1 M: We wouldn't take si:des, we wouldn't- (0.7) try an' decide who's right
On ne prendrait pas parti, on (0.7) essaierait pas ni ne déciderait qui a raison

2 or wrong but would- .hh would try to help you both um:: (0.8)
ou tort mais on hh. essaierait de vous aider tous les deux euh :: (0.8)

3 sort out uh: the differences between: (0.2) between you.
de déterminer euh : les différends entre (0.2) vous deux.

4 (2.5)

5 C: Well I-hh (1.2) to be qui:te honest I don't think she'd cooperate.
Bon je-hh (1.2) pour être plutôt honnête je ne pense pas qu'elle coopérerait.

En raison du fait que les appelants téléphonent avec une vision unilatérale du problème – c'est la faute de l'autre partie – la proposition d'une solution *bilatérale* est généralement perçue comme peu attrayante. Comme noté plus haut, les appelants saisissent l'opportunité de caractériser négativement celui avec qui ils ont un conflit, et une expression du type « c'est le genre de personne qui refuse la médiation » pour qualifier ce dernier est communément utilisée par les appelants pour refuser d'entrer dans un processus de médiation. Les définitions de la médiation qui se concentrent sur les processus et les procédures, sans avoir recours à des phrases du type « nous ne prenons pas parti », se sont montrées plus efficaces pour conserver l'intérêt de l'appelant et plus propices à lui faire accepter la médiation.

Arrivés à ce stade de l'atelier, les participants ont beaucoup appris à propos des transcriptions techniques de l'AC et savent que le silence en ligne 4 laisse présager de mauvaises nouvelles. Ils voient qu'à la ligne 4, ce qui *ne se produit pas* est une réponse enthousiaste à l'explication de M. A nouveau, les participants discutent de ce qu'ils feraient en réaction à la ligne 5.

Extrait 2c: HC-7

1	M:	We wouldn't take si:des, we wouldn't- (0.7) try an' decide who's right *On ne prendrait pas parti, on (0.7) essaierait pas ni ne déciderait qui a raison*
2		or wrong but would- .hh would try to help you both um:: (0.8) *ou tort mais on hh. essaierait de vous aider tous les deux euh :: (0.8)*
3		sort out uh: the differences between: (0.2) between you. *de déterminer euh : les différends entre (0.2) vous deux.*
4		(2.5)
5	C:	Well I-hh (1.2) to be qui:te honest I don't think she'd cooperate. *Bon je-hh (1.2) pour être plutôt honnête je ne pense pas qu'elle coopérerait.*
6		(4)
7	M:	N:o: *N:on:.*

J'ai observé que certains médiateurs avaient des moyens efficaces pour gérer cette bifurcation communément empruntée et qui met un terme à la médiation. Cependant, M ne dispose pas de ces moyens : il ne connait pas son circuit. Il ignore que cette façon de formuler ce qu'est la médiation génèrera probablement une telle réponse, et il ne dispose pas de stratégies pour y faire face. Dans les ateliers CARM, je présente un certain nombre d'explications qui ne fonctionnent pas, et d'autres qui fonctionnent. A nouveau, à partir des preuves fournies directement par les enregistrements qu'on leur fait écouter, les médiateurs sont capables de voir immédiatement comment susciter l'intérêt de clients potentiels.

7. Du dialogue-CARM au texte-CARM

Jusqu'à récemment, CARM se concentrait sur l'enregistrement d'interactions orales et la transformation de données analytiques en formations destinées aux praticiens. Depuis peu, j'ai également développé CARM-Text[2], qui part d' analyses d' interactions orales et les applique à la communication écrite entre une organisation et ses clients et utilisateurs, que ce soit au moyen du Web, de posters, flyer, lettres et autres (voir Stokoe, 2014). Le texte doit faire face aux mêmes genres d'obstacles que la communication orale, mais de manière différente. La parole implique de faire face aux obstacles à mesure qu'ils apparaissent, dans le flux de l'interaction. Les textes sont construits de façon à prévenir et éviter ces obstacles dès le début, en aplanissant le circuit avant même que le véritable

[2] Je remercie Frederick Attenborough pour ses conseils dans le développement de CARM-Text.

dialogue n'ait lieu. Si nous connaissons ce qui fonctionne ou non pour expliquer ce qu'est la médiation à partir des « expériences produites naturellement » que nous fournit le genre de recherche en AC dont nous avons discuté jusqu'à présent, il nous est possible de transposer ces résultats au domaine de la communication écrite, en veillant à ce que les explications de la médiation présentes sur les sites Web, posters, etc. d'une organisation n'utilisent pas les expressions dont nous savons qu'elles ne sont que peu susceptibles d'attirer de potentiels clients. CARM-Text a été utilisé par plusieurs services de médiation ainsi que par le Ministère de la Justice en Grande-Bretagne, dans le but de repenser la promotion de la médiation familiale.

8. CARM et l'analyse de la conversation appliquée : remarques conclusives

Le numéro 47 de la revue *Research On Language And Social Interaction* présente un certain nombre d'interventions pratiques dans le monde réel et de formations basées sur la recherche en AC, et présente son palmarès, en constante évolution, s'agissant de produire des recherches ayant un impact. Depuis les débuts de l'AC, il y a eu des débats autour de la relative valeur et pertinence d'une AC « pure » ou « fondamentale » et d'une AC « appliquée » ou « institutionnelle », et je ne vais pas répéter ce débat ici (voir, par exemple, Antaki 2011). En revanche, une question qui se pose est celle de savoir si oui ou non, les méthodes et résultats empiriques de la recherche en analyse conversationnelle peuvent être utilisés dans le cadre d'interventions auprès des praticiens et des utilisateurs tout en assurant le maintien de l'intégrité de l'engagement académique (voir Stokoe, Hepburn et Antaki, 2012). Quels sites choisissons-nous d'étudier ? De quel « côté » intervenons-nous ? La plupart des recherches en AC se concentrent sur des organismes ou services sociaux « socialement responsables », tels que présentés dans le numéro 47 de la revue *Research On Language And Social Interaction (par exemple, consultations médicales dans Robinson and Heritage, 2014 ; logopédie dans Beeke et al., 2014 , Koole et Mak, 2014 , et Wilkinson, 2014 ; services d'aide sociale in Drew, Toerien, Irvine et Sainsbury, 2014 ; diagnostic neurologique dans Jenkins et Reuber, 2014 ; et assistance téléphonique dans Hepburn, Wilkinson et Butler, 2014).* Pour cette raison, les interventions basées sur l'AC ont une intégrité académique préalable. En outre, les interventions basées sur l'AC ont une intégrité épistémique. Dans le monde

des programmes de formation en compétences communicationnelles constitués sans preuves, où les simulations utilisées n'ont pas de fondements empiriques pour prétendre à l'authenticité, CARM et les approches apparentées offrent des interventions en milieu professionnel strictement basées sur des résultats empiriques issus des pratiques de communication qui constituent ces milieux.

Durant les deux dernières années, la portée et l'impact de CARM se sont accrus. Les ateliers CARM ont été accrédités par le UK College of Mediators, ce qui signifie que les participants reçoivent des crédits Continuing Professional Development (CPD), crédits qui doivent être accumulés chaque année. L'accès de CARM au CPD peut constituer une manière d'élargir l'audience et la demande pour des interventions de formation, de même qu'il peut susciter l'intérêt pour la recherche en AC et changer la culture de la formation en communication (voir Meagher, 2013, sur l'impact de CARM). De plus, CARM a récemment été commercialisé comme entreprise sociale à but non-lucratif (www.carmtraining.org), s'assurant une clientèle du secteur privé et public, et générant des revenus pour engager des chercheurs et mettre sur pied des ateliers subventionnés pour les associations caritatives. CARM a aussi reçu le Loughborough University Enterprise Award et a été le sujet d'un certain nombre d'activités d'engagement public. Pour certains, de telles activités pourraient être de trop. Ainsi, je conclurai avec quatre points positifs au sujet de la prolifération de CARM. Premièrement, dans un monde où les fonds publics alloués à la recherche sont limités, CARM génère des revenus pour financer la recherche en AC et les chercheurs. Deuxièmement, il a fourni aux chercheurs en AC une méthode d'intervention attestée, développée avec un financement public et débouchant, par effet de levier, sur d'autres financements. Troisièmement, comme dans les travaux présentés dans d'autres articles du numéro 47 de la revue *Research On Language And Social Interaction*, CARM montre que ce que j'identifie comme « une recherche qualitative à grande échelle » peut avoir un impact et marquer une différence claire entre l'AC et des formes plus traditionnelles d'enquête qualitative, telles que les interviews. Finalement, il fait accéder l'AC à une large audience, qui commence à comprendre le potentiel de l'étude scientifique des interactions.

Références

ANTAKI, C. (Ed.). (2011). *Applied conversation analysis: Changing institutional practices*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

BEEKE, S., Johnson, F., BECKLEY, F., HEILEMANN, C., EDWARDS, S., MAXIM, J. et BEST, W. (2014*)*. Enabling better conversations between a man with aphasia and his conversation partner: Incorporating writing into turn taking. *Research on Language and Social Interaction*, *47*, 292–305.

DREW, P., TOERIEN, M., IRVINE, A. et SAINSBURY, R. (2014*)*. Personal adviser interviews with benefits claimants in UK jobcentres. *Research on Language and Social Interaction*, *47*, 306–316.

EDWARDS, D. (2001, August). *Couples, conflict and counselling*. Presented at Language and Therapeutic Interaction: An International Conference, Brunel University, London, UK.

EDWARDS, D. (2005). Moaning, whinging and laughing: The subjective side of complaints. *Discourse Studies*, *7*(1), 5–29.

EDWARDS, D. et STOKOE, E. (2007). Self-help in calls for help with problem neighbors. *Research on Language and Social Interaction*, *40*(1), 9–32.

EDWARDS, D. et STOKOE, E. (2011). "You don't have to answer": Lawyers' contributions in police interrogations of suspects. *Research on Language and Social Interaction*, *44*(1), 21–43.

EMMISON, M. (2012, November). *"Epistemic engine" versus "role-play method": Divergent trajectories in contemporary conversation analysis*. Keynote presentation, Australasian Institute of Ethnomethodology and Conversation Analysis Conference, Brisbane, Australia.

HEPBURN, A., WILKINSON, S. et BUTLER, C. W. (2014/this issue). Intervening with conversation analysis in tele- phone helpline services: Strategies to improve effectiveness. *Research on Language and Social Interaction*, *47*, 239–254.

HERITAGE, J. et ROBINSON, J. (2006). Accounting for the visit: Giving reasons for seeking medical care. In J. HERITAGE et D. W. MAYNARD (Eds.), *Communication in medical care: Interaction between physicians and patients* (pp. 48–85). Cambridge, England: Cambridge University Press.

HERITAGE, J., ROBINSON, J. D., ELLIOTT, M., BECKETT, M. et WILKES, M. (2007). Reducing patients' unmet concerns: The difference one word can make. *Journal of General Internal Medicine*, *22*, 1429–1433.

JENKINS, L. et REUBER, M. (2014*)*. A conversation analytic intervention to help neurologists identify diag- nostically relevant linguistic features in seizure patients' talk. *Research on Language and Social Interaction*, *47*, 266–279.

KOOLE, T. et MAK, P. (2014*)*. Using conversation analysis to improve an augmented communication tool. *Research on Language and Social Interaction*, *47*, 280–291.

LLEWELLYN, N. (n.d.). *Choice, practice and the prior turn*. Unpublished manuscript.

MEAGHER, L. R. (2013). *Research impact on practice: Case study analysis*. Swindon, England: Economic and Social Research Council.

MEEHAN, A. J. (1989). Assessing the "police-worthiness" of citizen's complaints to the police: Accountability and the negotiation of "facts." In D. T. HELM, W. T. ANDERSON, A. J. MEEHAN et A. W. RAWLS (Eds.), *The interactional order: New directions in the study of social order* (pp. 116–140). New York, NY: Irvington.

ROBINSON, J. D. et HERITAGE, J. (2014). Intervening with conversation analysis: The case of medicine. *Research on Language and Social Interaction*, *47*, 201–218.

SACKS, H. (1992). *Lectures on conversation* (Vol. 1). Oxford, England: Blackwell.

STOKOE, E. (2009). Doing actions with identity categories: Complaints and denials in neighbour disputes. *Text and Talk*, *29*(1), 75–97.

STOKOE, E. (2011). Simulated interaction and communication skills training: The "Conversation Analytic Role-play Method". In C. ANTAKI (Ed.), *Applied conversation analysis: Changing institutional practices* (pp. 119–139). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

STOKOE, E. (2013a). Overcoming barriers to mediation in intake calls to services: Research-based strategies for mediators. *Negotiation Journal*, *29*(3), 289–314.

STOKOE, E. (2013b). The (in)authenticity of simulated talk: Comparing role-played and actual conversation and the implications for communication training. *Research on Language and Social Interaction*, *46*(2), 1–21.

STOKOE, E. (2014). From talk to text: Using the 'Conversation Analytic Role-play Method' to engage (potential) mediation clients in spoken and written communication. *Language in Conflict*. Retrieved from http://www.language inconflict.org/90-frontpage/169-from-talk-to-text-using-the-conversation-analytic-role-play-method-to-engage-potential-mediation-clients-in-spoken-and-written-communication.html

STOKOE, E. et EDWARDS, D. (2009). Accomplishing social action with identity categories: Mediating neighbour complaints. In M. WETHERELL (Ed.), *Theorizing identities and social action* (pp. 95–115). London, England: Sage.

STOKOE, E., HEPBURN, A. et ANTAKI, C. (2012). Beware the "Loughborough School"? Interaction and the politics of intervention. *British Journal of Social Psychology*, *51*(3), 486–496.

VAN HASSELT, V. B., ROMANO, S. J. et VECCHI, G. M. (2008). Role playing: Applications in hostage and crisis negotiation skills training. *Behavior Modification*, *32*(2), 248–263.

WHALEN, M. R. et ZIMMERMAN, D. H. (1990). Describing trouble: Practical epistemology in citizen calls to the police. *Language in Society*, *19*, 465–492.

WILKINSON, R. (2014*)*. Intervening with conversation analysis in speech and language therapy: Improving aphasic conversation. *Research on Language and Social Interaction*, *47*, 219–238.

Cahiers de l'ILSL, n° 58, 2019, pp.213-228

JEUX DE LANGUE ET OLYMPIADE LINGUISTIQUE : MÉTHODES LUDIQUES POUR DIFFUSER LE SAVOIR LINGUISTIQUE

Anita AUER
Université de Lausanne
anita.auer@unil.ch

Michiel DE VAAN
Université de Lausanne
michiel.devaan@unil.ch

Résumé

Dans le contexte de la collaboration croissante entre la recherche universitaire et la société en général, notamment, dans le cadre des activités de sensibilisation, le présent article décrit deux manières par lesquelles les linguistes peuvent intéresser la jeune génération, des enfants entre neuf et dix-neuf ans environ, aux similitudes structurelles et aux différences entre les langues. Ces activités, notamment le jeu des langues et l'olympiade linguistique, valorisent le répertoire linguistique des enfants et des adolescents et les mettent au défi de détecter les structures linguistiques. De plus, elles sensibilisent la jeune génération à l'existence de la linguistique en tant que domaine d'étude et de recherches.

Mots-clés* : *Activités de sensibilisation, l'olympiade linguistique, le jeu Memory, arbre généalogique des langues indo-européennes, mots apparentés

1. Introduction

Ces dernières années, de plus en plus de tentatives ont été faites pour combler le fossé entre la recherche universitaire et la société en général. Plus précisément, des chercheurs de différentes disciplines universitaires organisent des activités de sensibilisation qui leur permettent de partager leurs connaissances avec les personnes intéressées et d'intéresser les jeunes générations de tous les horizons sociaux à des études potentielles dans leur discipline respective (par exemple, Guedens et Reynders, 2012, sur des programmes de sensibilisation en Flandre ; Patel et Prokop, 2015 ; Narasimharao et al., 2017). La linguistique est une discipline académique qui se prête particulièrement bien au rayonnement scientifique. Après tout, la langue est au cœur de notre identité humaine et nous concerne donc tous. Parmi les perspectives

linguistiques qui influent chaque jour sur notre comportement, citons l'acquisition et l'apprentissage des langues, les avantages et les défis du multilinguisme, la communication verbale et non verbale, les similitudes et les dissemblances ainsi que les structures de différentes langues, l'expression des émotions dans différentes langues, et les politiques linguistiques (par exemple, les langues dominantes et minoritaires et notre perception / évaluation construite liée à ces langues). Le rayonnement universitaire dans le domaine de la linguistique peut donc rendre la société plus consciente des structures de pouvoir mises en œuvre par le biais de l'utilisation de la langue, ainsi que des mythes linguistiques auxquels les gens croient et réagissent parfois sans réflexion critique. On peut observer de plus en plus d'initiatives de sensibilisation menées par des linguistes du monde entier, comme les événements organisés par les projets *Deutsch in Österreich : Variation – Kontakt – Perzeption* (*Spezialforschungsbereich*)[1], *Multilingual Manchester*[2], *Vaud Multilingue*[3], comme le festival *Kletskoppen* aux Pays-Bas[4], c'est-à-dire un festival des langues d'enfants, et des ateliers linguistiques aux Mystères de l'UNIL (Université de Lausanne). De même, les publications concernant la sensibilisation dans le domaine de la linguistique sont en hausse (Purnell et al., 2013; Linguistics Society of America, 2016).

Dans le contexte des activités de sensibilisation linguistique à travers le monde, le présent article a pour objectif de présenter deux types d'activités linguistiques s'adressant à des enfants de différents groupes d'âge. Le premier concerne un jeu linguistique faisant appel à la connaissance passive des enfants des différentes langues indo-européennes, tandis que le deuxième introduit des élèves à l'analyse systématique des langues.

2. Le jeu des langues

L'activité décrite ci-après a été créée dans le cadre du projet Vaud Multilingue pour les Mystères de l'UNIL, c'est-à-dire les journées portes ouvertes de l'Université de Lausanne (CH) destinées aux enfants à partir de 9 ans. Le canton de Vaud est l'une des régions les plus multilingues de la Suisse et l'un des endroits où la concentration de migrants est la plus élevée d'Europe, la population migratoire y

[1] https://dioe.at/ (tous les url répertoriés dans l'article ont été consultés pour la dernière fois le 5 février 2019) .
[2] http://mlm.humanities.manchester.ac.uk/
[3] http://www.vaudmultilingue.ch
[4] http://www.kletskoppenfestival.nl/en

atteignant les 28% (*Canton de Vaud* 2007-2017). Outre les langues nationales suisses, à savoir l'allemand, le français, l'italien et le romanche, et la langue anglaise, les langues suivantes sont très utilisées dans le canton : serbo-croate, albanais, portugais, espagnol, turc, tamoul, arabe et néerlandais (source : Canton de Vaud). Beaucoup d'enfants dans le canton n'ont pas le français comme langue maternelle mais grandissent avec une autre langue nationale suisse (notamment l'allemand et l'italien) ou une langue migrante comme langue maternelle. À l'école primaire, les élèves suivent l'enseignement en français et reçoivent des cours d'allemand (à partir de la cinquième année scolaire) et d'anglais (à partir de la septième année). Les enfants sont donc en contact avec plusieurs langues dès l'âge de 8 ans.

Le jeu de langues a pour objectif de sensibiliser les enfants à leur vaste savoir linguistique, et de leur montrer que ce savoir leur permet de comprendre facilement d'autres langues apparentées.

2.1. Informations matérielles et contextuelles

Cette partie répertorie et décrit le matériel nécessaire au jeu du langage :

- une table et des chaises ;
- les cartes *memory* sur lesquelles sont écrits des mots apparentés ;
- une affiche qui représente différentes familles de langues existantes dans le monde ;
- si possible, un panneau (en liège) illustrant la famille linguistique indo-européenne (une affiche peut également être utilisée) ;
- épingles pour le panneau et l'affiche.

En ce qui concerne les cartes *memory*, la langue nationale parlée dans le canton de Vaud étant le français, nous avons décidé de créer de nombreuses cartes contenant des mots français liés à des mots apparentés dans d'autres langues européennes. Pour illustrer certaines des correspondances, consultez les exemples ci-dessous.[5] Sur la carte *memory* figurent le mot (en gras) mais également la langue à laquelle le mot appartient, ainsi que quelques informations sur le développement historique des mots apparentés. La langue et les informations linguistiques historiques sont importantes pour le modérateur, qui devrait connaître ces informations lors de la pratique du jeu avec les enfants. Selon l'âge des enfants, les informations linguistiques historiques peuvent être plus ou moins pertinentes.

[5] Pour obtenir une liste complète des mots apparentés, veuillez envoyer un message aux auteurs de cet article.

- **jardin** (français) **- garden** (anglais)
  Ici, le mot *gardin de l'ancien français a été emprunté par l'anglais, probablement du dialecte normand. Ailleurs en France septentrionale, g- est devenu j-, d'où *jardin*. A noter que le mot *gardin fut lui-même emprunté par le français de l'ancien germanique. En allemand, par ex., le mot a donné *Garten* directement.

- **coeur** (français) **- cuore** (italien)
  Le mot latin cor, gén. cordis, a donné ces deux mots. En français on trouve souvent le son eu pour un o latin qui fut rallongé ; en italien, uo en résulte ici.

- **voda** (russe) - **water** (anglais)
  Le mot indo-européen *wod-r, *wod-n, a donné *voda* dans les langues slaves. En germanique, la variante *wod-r donne régulièrement *water*.

- **lua** (portugais) - **lune** (français)
  Le mot latin *lûna* 'lune' a perdu son *-n-* entre voyelles en portugais.

- **oiseau** (français) - **uccello** (italien)
  Latin *avis* 'oiseau' avait comme diminutif *avicellus* 'petit oiseau', qui est devenu le mot normal en français et italien. En français, le *s* est le résultat du *c* latin qui s'est assibilé (devenu comme *s*) devant *e*. Le suffixe *-eau* en français résulte de *-ellus* ou *-ellum* en latin (*château* de *castellum*, etc.).

- **zehn** (allemand) - **diez** (espagnol)
  Le mot indo-européen **dekm* '10' donne en latin *decem*, qui devient en espagnol *diez* régulièrement. En germanique, **dekm* donna **tehun*, d'où *zehn* en allemand, avec *t-* > *tz-*.

- **étoile** (français) - **estrella** (espagnol)
  Le mot latin *stella* est devenu **estela* en français, puis **ehtoile* > étoile. En espagnol, le *r* s'est introduit dans le mot plus tardivement et irrégulièrement.

- **Vater** (allemand) - **père** (français)
  L'indo-européen *pater 'père' a donné **fader* en germanique, puis *Vater* en allemand. Latin *pater* donne français *père* avec perte régulière de *t*.

- **Maus** (allemand) – **mouse** (anglais)
  Le mot germanique **mûs* (venu de l'indo-européen) donne *Maus* en allemand, et *mouse* en anglais. La diphthongaison de *û* en *au, ou* est survenu indépendamment dans les deux langues.

- **folha** (portugais) - **feuille** (français)
  Le latin *folia* 'feuilles', puis 'feuille', donne *folha* en portugais, et *feuille* en français.

- **mundo** (espagnol) - **monde** (français)
  Le latin *mundus* 'univers' a donné ces deux mots.

- **chanter** (français) - **cantar** (portugais)
  Le mot latin *cantâre* a donné ces deux mots.

- **cheveu** (français) **- cabello** (espagnol)
  Le mot latin *capillus* donne *cabello* en espagnol, et *cheveu* en français, avec *c-* > *ch-* devant *a* et le passage de *p* en *v* entre voyelles.

Les cartes *memory* sont essentielles au jeu, mais un panneau ou une affiche illustrant l'arbre généalogique des langues indo-européennes est également très utile pour expliquer les relations entre les langues et les mots apparentés. Un panneau de liège a ainsi été confectionné pour nos besoins. Y est représenté l' image bien-connue crée par Minna Sundberg de l'arbre généalogique des langues indo-européennes.[6] Il convient de souligner que l'arbre généalogique des langues n'est pas tout à fait correct dans la mesure où y sont répertoriés des dialectes tels que le suisse et le bavarois (voir par exemple, Clackson, 2007 ; Beekes et de Vaan, 2011). Cette inexactitude ne compromet cependant pas la pertinence d'utiliser cette carte illustrative pour le jeu. Au contraire, elle peut servir de base à une discussion plus approfondie autour des différences entre les langues, les variétés et les dialectes, par exemple.

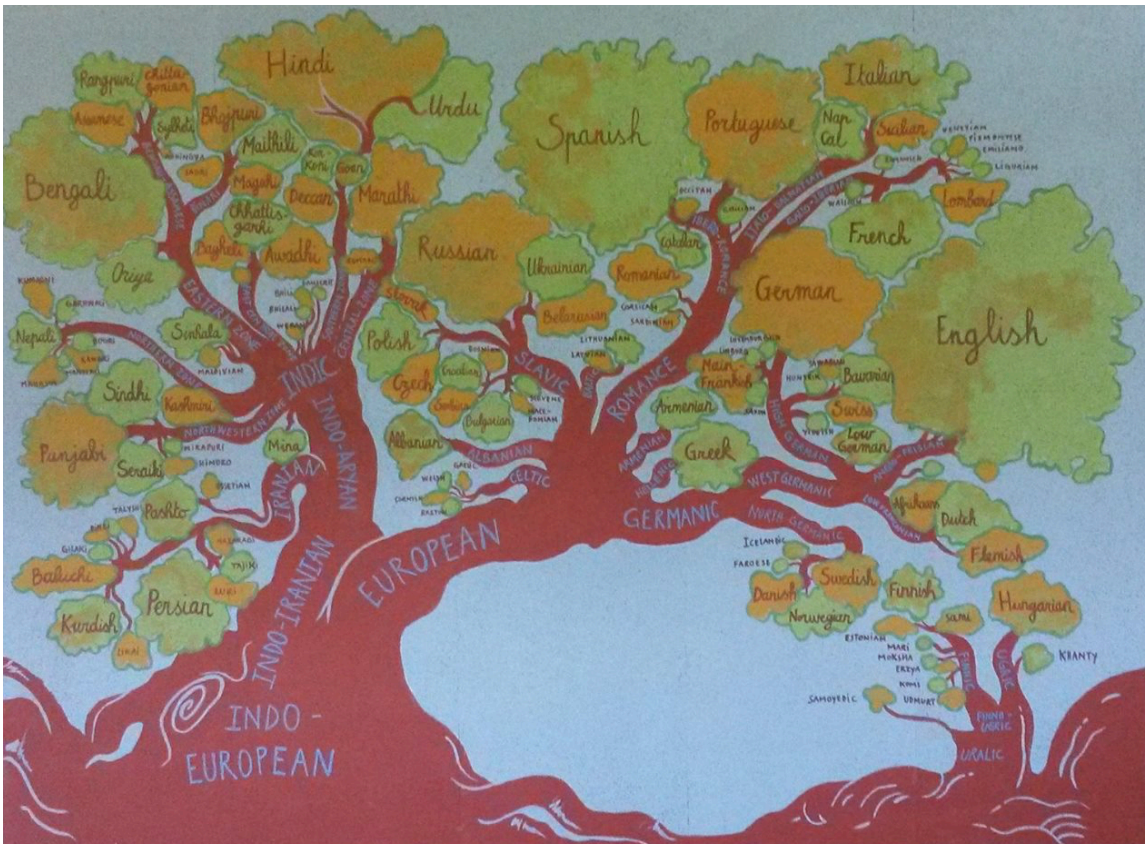


Figure 1. Panneau en liège affichant l'arbre généalogique des langues indo-européennes (basé sur l'image crée par Minna Sundberg).

Après avoir défini les éléments nécessaires au jeu, nous allons maintenant nous concentrer sur le déroulement du jeu.

[6] https://www.theguardian.com/education/gallery/2015/jan/23/a-language-family-tree-in-pictures

2.2. Déroulement du jeu

Dans cette partie, nous décrivons les différentes étapes du jeu :

- **Introduction :**

  Au début on demande aux enfants de se tenir autour de la table proche des posters avec les familles de langues dans le monde et les familles de langues indo-européennes. Le modérateur se présente et dit quelles langues il parle. Il demande ensuite aux enfants quelles langues ils parlent.

- **La connaissance des langues :**

  En se basant sur leur connaissance des langues, le modérateur demande aux enfants (a) s'ils ont déjà remarqué que des mots dans différentes langues peuvent être similaires, et (b) s'ils comprennent des mots d'autres langues même s'ils ne les ont jamais appris ? Ensuite, on demande aux enfants s'ils savent, pourquoi certaines langues ont des mots similaires.

- **Les similitudes entre quelques langues :**

  Ensuite, le modérateur explique que les langues peuvent être reliées les unes aux autres, de la même façon que des familles – où l'ont voit aussi des ressemblances physiques (cheveux bruns, yeux bleu, gros nez, etc.). Dans le cas des langues, les linguistes partent du principe qu'au début de l'humanité, il n'y avait qu'une ou quelques langues qui existaient. Ensuite les personnes ont commencé à migrer et au gré du temps, certaines langues ont commencé à changer, aussi parce qu'elles ont été en contact avec d'autres langues. Aujourd'hui, on peut donc trouver des similarités entre les langues qui ont une source commune, par exemple, chez *chien* en français et *cane* en italien, ou qui ont été en contact l'une avec l'autre. Les langues empruntent aussi des mots d'autres langues, par exemple, *selfie* est un mot anglais mais on le retrouve dans d'autres langues. De nos jours, nous distinguons différentes familles de langues parlées dans le monde, par exemple, les langues afro-asiatiques, nigéro-congolaises, nilo-sahariennes, indo-européennes, ouraliennes, turques, mongoles, japoniques, dravidiennes, sino-tibétaines, hmong-mien, austroasiatiques, tai-kadai, austronésiennes, pama-nyungan, eskimo-aléouties et plein d'autres. En plus de nommer les plus grandes familles de langues, il convient également de montrer à l'aide du poster les différentes familles de langues qui existent, et de souligner quelles familles sont dominantes dans quelles parties du monde. A partir de là, on peut souligner que la plupart des langues en Europe – et donc aussi en Suisse – appartiennent à la famille indo-européenne. C'est à ce moment que le modérateur montre aux enfants le grand arbre et les différentes branches, particulièrement les langues que les enfants parlent : les langues germaniques, romanes, etc.

- **Explication du jeu :**

  Le modérateur explique ensuite les règles du jeu de *memory* aux enfants. Les enfants doivent jouer à deux. Toutes les cartes sont étalées faces cachées sur la table.
  La première paire d'enfants retourne deux cartes. Si les mots sur les deux cartes sont apparentés, comme par exemple **oiseau** (Français) et **uccello** (Italien), les deux joueurs gagnent les cartes et en retourne à nouveau deux. Si les mots dans les deux cartes ne sont pas apparentés, les enfants les replacent face cachée à l'endroit exact où elles étaient. La prochaine paire d'enfants peut maintenant retourner deux cartes. Nous continuons ainsi jusqu'à ce que toutes les cartes aient été retournées et que les mots associés aient été appariés. Comme les mots sont *apparentés* et ne sont donc pas identiques, cela peut donner lieu à des discussions intéressantes entre les joueurs : est-ce que tel ou tel mot est apparenté ou pas.
  Les gagnants sont les deux enfants qui ont accumulé le plus de paires de cartes.

- **Discuter des relations entre mots et langage :**

  Une fois qu'ils ont terminé, le modérateur et les enfants discutent les paires de mots, par exemple :
  - Que signifient-ils ?
  - Quelles sont les deux langues ?
  - Comment les ont-ils reconnues ?
  - Est ce qu'ils les connaissent ?

  Ensuite, le modérateur montre aux enfants où les mots se situent sur l'arbre et y accroche les mots en montrant les liens avec les autres langues (image ci-dessous).

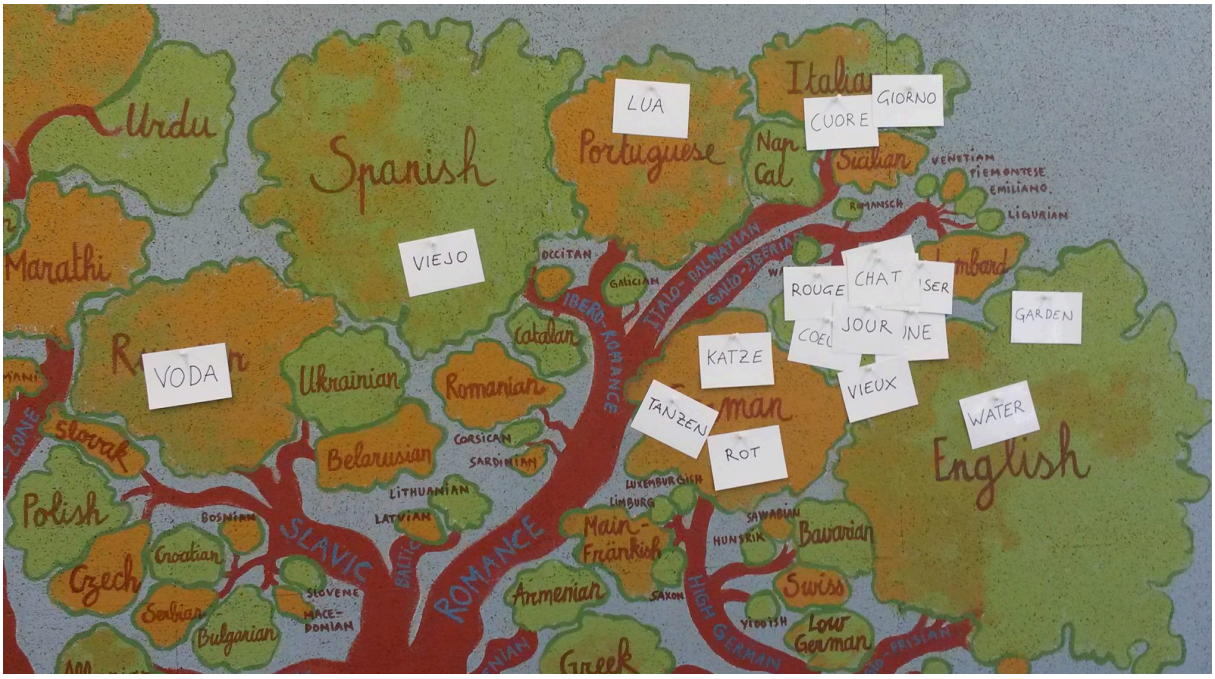


Figure 2. Arbre généalogique des langues indo-européennes avec des cartes memory (mots apparentés).

3. L'Olympiade linguistique

Pour faire connaître la linguistique comme discipline au grand public et en particulier aux élèves des voies pré-universitaires, de nombreux instituts universitaires de linguistique à travers le monde organisent des olympiades nationales de linguistique, par exemple, au Brésil,[7] au Canada francophone,[8] en Chine,[9] aux États-Unis et au Canada anglophone,[10] en Hongrie,[11] en Inde,[12] aux Pays-Bas,[13] au Royaume Uni,[14] en Russie,[15] etc.[16] Il s'agit dans cette compétition de résoudre des problèmes d'analyse linguistique en temps limité. Aucune connaissance préalable des langues ou des théories linguistiques n'est requise : pour arriver à la bonne solution, il suffit d'appliquer un raisonnement logique et une certaine créativité. Les gagnants de ces compétitions se mesurent chaque année avec leurs collègues mondiaux à l'Olympiade Internationale de

[7] http://www.obling.org/
[8] http://aix1.uottawa.ca/~asalanov/OLCF/
[9] http://www.ioling.org.cn/
[10] http://nacloweb.org/
[11] http://ioling.ppke.hu/
[12] https://ltrc.iiit.ac.in/nlpmt/plo/
[13] https://www.universiteitleiden.nl/pre-classes/taalkunde-olympiade
[14] www.uklo.org
[15] http://www.lingling.ru/olymps/mos_olymp/index.php
[16] Voir la liste des liens sur http://www.obling.org/problemas, en bas de la page.

Linguistique (IOL).[17] Pour les élèves et les écoles, l'olympiade linguistique permet de (faire) découvrir, en quoi consiste la linguistique et dans quoi réside son attractivité. Pour les universités, ces compétitions peuvent représenter un moyen efficace pour attirer de bons candidats aux études universitaires de linguistique ; de plus, l'organisation de ces olympiades et la conception de problèmes à résoudre représente un défi intéressant pour tout linguiste professionnel. Ci-dessous, nous aborderons l'histoire de cette compétition, nous en décrirons les buts et les modalités, et ensuite nous donnerons quelques exemples des types de problèmes qui sont proposés aux participants.

3.1. Histoire de l'olympiade linguistique

Nombre de lecteurs seront au courant de l'existence des olympiades de mathématiques, de physique et de chimie destinées aux gymnasiens, puisque c'est elles qui ont été les premières à être organisées. Les olympiades en mathématiques sont célébrées depuis 1959, celles en physique depuis 1967, et celles en chimie depuis 1968. Des jeux olympiques dans d'autres disciplines ont suivi un peu plus tard : en sciences de l'information en 1989, en biologie en 1990, en astronomie et en géographie en 1996. L'histoire de l'olympiade linguistique remonte aux années 1960. En 1965, Alfred Zhurinskij organisa la première édition de l'olympiade linguistique qui se déroula à Moscou. Dès lors, une olympiade linguistique a été organisée presque tous les ans dans cette ville, jusqu'en 1996, année où Saint-Pétersbourg, l'autre métropole russe, a lancé sa propre édition, justifiée par le grand nombre de participants à Moscou et par la grande distance entre les deux villes. L'olympiade linguistique a été limitée à l'Union Soviétique jusqu'en 1984, date à laquelle elle a franchi ses frontières et est arrivée en Bulgarie. En 2001, aux Pays-Bas, Alexander Lubotsky, professeur de linguistique indo-européenne à l'université de Leyde, prit l'initiative d'organiser une olympiade linguistique néerlandaise. Aux États-Unis, l'olympiade linguistique est implanté à l'Université de l'Oregon depuis 1998.

En 2003, six pays européens dans lesquels une olympiade nationale existait ont participé à la première IOL en Bulgarie. Cette première édition fut suivie par une deuxième, à Moscou en 2004, une troisième à Leyde en 2005, et ainsi de suite. Désormais, il s'agit d'une compétition à caractère vraiment international,

[17] http://www.ioling.org/

avec des équipes de tous les continents sauf, pour l'instant, l'Afrique ; elle a déjà été organisé, par exemple, à Pittsburgh aux États-Unis, à Beijing en Chine, et à Mysore en Inde. En 2019, l'IOL aura lieu à Yongin, en Corée du Sud. Au total ce sont déjà 43 pays qui ont participé au moins une fois à l'IOL, mais la Suisse ne figure pas encore parmi eux.

3.2. Les buts de l'olympiade linguistique

Comme on le sait, la linguistique n'occupe pas de place structurelle dans les programmes d'études pré-universitaires. Beaucoup d'élèves luttent avec la prononciation de l'anglais, l'orthographe du français ou la grammaire de l'allemand sans avoir conscience de pouvoir s'approcher de ces difficultés de manière plus structurée. Bien entendu, cela n'est pas un reproche envers les enseignants, qui doivent traiter de beaucoup de sujets langagiers et littéraires dans un temps très limité, mais le constat reste réel. En conséquence, la plupart des futurs étudiants n'ont pas connaissance de l'existence des études universitaires en linguistique – et même s'ils en ont entendu parler, ils ne savent généralement pas en quoi consiste le travail d'un-e linguiste. L'olympiade linguistique permet donc aux universités d'informer les gymnasiens, et de détecter et mieux préparer des étudiants potentiels.

La linguistique est généralement classée avec les sciences humaines, appelées des disciplines « douces », alors que des matières telles que les mathématiques ou la physique sont considérées comme plus « exactes ». Cependant, il est bien connu que les élèves qui excellent dans les sciences dites « exactes » sont également très bien outillés pour l'analyse de données linguistiques. Pour résoudre un casse-tête linguistique, il faut appliquer des compétences analytiques qui sont, d'ailleurs, très appréciées dans notre société hautement informatisée : analyser de grandes quantités de données inconnues dans un espace de temps limité, reconnaître les schémas, et choisir la solution la plus économique. N'importe quel linguiste est conscient de ces compétences, mais ce n'est pas forcément le cas des élèves ou de leurs parents. Les problèmes soulevés dans les olympiades linguistiques montrent, par le biais d'une activité ludique, que la langue constitue également un défi scientifique en soi, dont la solution requiert l'application stricte d'une méthode analytique.

Une valeur additionnelle consiste dans l'ouverture de l'esprit vers d'autres horizons culturels. Toutes sortes de préjugés et d'opinions populaires circulent

sur le fonctionnement des langues, leur évolution et leur valeur. La compétition met devant les yeux des étudiants un monde de langues très différentes de celles qu'ils ont connues jusqu'ici, et la plupart des langues mondiales fonctionnent de manière très différente des langues européennes. Par ce biais, l'olympiade linguistique aide à combattre une certaine ignorance sur les sujets linguistiques.

3.3. L'olympiade linguistique internationale

Les participants à l'IOL doivent être – ou avoir été, jusqu'à l'été de la compétition – des élèves d'enseignement secondaire. Ils sont sélectionnés dans une compétition de niveau national. Chaque pays a le droit d'envoyer une équipe de 4 élèves à l'IOL – quelques pays peuvent envoyer deux équipes en raison de l'étendue de leur territoire ou de la présence de plusieurs langues nationales. Les participants disputent une compétition individuelle durant une journée (typiquement avec 5 problèmes à résoudre) et une autre compétition par équipe. Le texte des tâches est écrit dans la langue nationale ou dans l'une des langues nationales de chaque équipe. Les élèves participent donc au concours dans leur propre langue et ne doivent pas maîtriser l'anglais. Les réponses écrites sont corrigées par des membres du jury qui comprennent bien, au moins passivement, la langue en question. Par exemple, à l'IOL 2018 à Prague, ont participé 49 équipes de 29 pays, pour lesquels les problèmes étaient posés en 22 langues différentes (l'anglais étant utilisé pour les équipes d'Australie, Canada, Irlande, Île de Man et Royaume Uni, le français pour ceux de la France et le Canada, le russe pour ceux de Russie et Kazakhstan.) Comme on le voit à l'exemple du Canada, il est possible que deux équipes avec deux langues différentes d'un même pays participent au concours, comme cela pourrait être le cas pour la Suisse.

3.4. Organiser une olympiade linguistique au niveau national

Nous allons maintenant entrer dans les détails de l'organisation d'une olympiade linguistique au niveau national, afin que le lecteur puisse avoir une idée des conditions nécessaires. Pour la Suisse, l'organisation de compétitions séparées en allemand, français et italien paraît le chemin le plus logique à suivre. Si, par exemple, une olympiade en Suisse romande était organisée à l'Université de Lausanne, il faudra inviter les élèves de gymnase intéressés, à venir à telle

date à Lausanne pour participer au concours. En général, c'est à travers les professeurs des langues vivantes et classiques qu'on parvient à passer l'appel aux élèves intéressés, mais il n'est pas rare non plus que de bons élèves en sciences exactes, telles que les mathématiques et la chimie, se rendent au concours.

Quelques semaines après la célébration de l'olympiade, les élèves lauréats et leurs parents pourront revenir à l'Université pour la cérémonie de remise des prix. A cette occasion, les organisateurs expliqueront comment les problèmes devaient être résolus et discuteront de certaines des réponses données par les étudiants, les gagnants seront proclamés et leurs prix remis. Les quatre premiers du classement auront le droit de participer à l'olympiade internationale. Pour bien préparer cette équipe romande à sa participation à l'IOL, il faudra ensuite leur offrir une préparation plus intensive par des enseignants ou des étudiants universitaires en linguistique, préparation qui pourra s'orienter au corpus existant de problèmes utilisés lors des IOL précédentes.

3.5. Quel genre de problèmes proposer

Concevoir des problèmes intéressants et les élaborer de manière à ce qu'ils ne disposent que d'une solution correcte n'est pas facile, même pour des linguistes professionnels. Il s'agit de formuler le problème de manière à ce que les élèves puissent déduire la solution uniquement à partir des données fournies.

Une méthode est de se mettre en relation avec des collègues dans d'autres pays et de traduire des problèmes qui ont été utilisés ailleurs. Il existe même des compilations rassemblant des questions soulevées au cours des dernières décennies dans le cadre des Jeux olympiques linguistiques russes, comme par exemple dans Belikov et al. (2006). Mais il sera vite nécessaire de concevoir de nouveaux problèmes à utiliser dans la compétition, en recourant aux compétences spécifiques des linguistes de la faculté. Ainsi, par exemple, à Leyde, le département de philologie néerlandaise aide à préparer des questions sur la sémantique néerlandaise, et le département de linguistique africaine a parfois mis au point des problèmes autour de différentes langues africaines. De plus, on peut considérer la formation d'un comité d'étudiants de niveau BA et MA, qui concevra sous la direction de l'un des professeurs de nouveaux problèmes linguistiques. Par ce biais, l'olympiade contribuera en même temps à la formation des étudiants en linguistique.

Voici quelques types de problèmes, en fonction de l'objectif poursuivi :

- Problèmes qui testent la compréhension grammaticale et de la structure linguistique d'une langue. Souvent, ces problèmes proviennent d'une langue totalement inconnue des étudiants, comme les langues africaines ou amérindiennes.
- Problèmes de systèmes d'écriture inconnus des élèves.
- Problèmes centrés sur des problèmes sémantiques, qui font donc appel à la fine connaissance de la langue maternelle.
- Problèmes de linguistique historique. Ils ont tendance à être les plus difficiles pour les étudiants, qui ne sont pas habitués à analyser la langue du point de vue de son développement historique.

Les informations peuvent être présentées de manière désordonnée, de sorte que les étudiants doivent d'abord déterminer quels éléments vont ensemble. Une autre option consiste à créer un tableau dans lequel certaines cellules sont laissées vides. En tout cas, il s'agit d'être créatif. Ci-dessus, nous donnons trois exemples en ordre de difficulté croissante. Le numéro 1 a été utilisé comme matériel d'exercice préliminaire, le 2 figurait à l'olympiade néerlandaise de 2001, et le 3 fut une tâche officielle à l'olympiade internationale de 2014.

1. L'arabe (par A. A. Zaliznjak ; cf. Lubotsky et de Vaan, 2010, p. 11)

Ci-dessus, vous trouvez dix mots arabes avec leur traduction française. Mais les mots arabes et leurs traductions ne sont pas donnés dans le même ordre :

miɣzal, ma'būd, maḫzan,'āmil, mirqab, ma'bar, maɣzūl, ma'bad, mi'bar, ma'mal

statue idolâtre, ouvrier, passage clouté, magasin = lieu de stockage, fil, ferry, entreprise, rouet, sanctuaire, téléscope

► 1. Déterminez l'ordre correct des traductions.
► 2. Traduisez en arabe le mot français observatoire.

Note: ɣ, ḫ et ' sont des consonnes spécifiques de l'arabe.

2. Le Ryukyu (par S. J. Hagers ; cf. Lubotsky et de Vaan 2010, p. 35 et pp. 106-107)

Une langue étroitement apparentée au japonais est le ryukyu, parlé dans le sud du Japon, entre autres sur l'île d'Okinawa. Le japonais et le ryukyu se sont séparés il y a environ 1500 ans, et chacune a connu son propre développement linguistique. Par rapport à la langue commune dont les deux langues sont issues, le ryukyu est celle qui a le plus changé. Ci-dessous, vous voyez deux rangées de mots apparentés dans les deux langues :

japonais	ryukyu	
hone	*funi*	os
kawa	*kaa*	peau
kimo	*chimu*	foie
kome	*kumi*	riz
kore	*kuri*	ceci
mage	*magi*	chignon
mori	*mui*	forêt (jap.), montagne (ryu.)
sake	*saki*	saké (alcool de riz)
tatami	*tataN*	natte
tori	*tui*	oiseau
usage	*usaji*	lapin

► Donnez les formes ryukyu des mots japonais suivants :

fune	bateau
nokori	restant (subst.)
nuno	vêtement
tera	temple
tate	longueur
Okinawa	nom de l'île principale de Ryukyu
some	teindre
hiru	après-midi
minato	port
hikiate	but (subst.)

Note : Toutes les voyelles sont brèves ; *u* est prononcé comme *ou* en français, *ch* est prononcé comme *tch* en français, *j* comme le *J-* en anglais *John*, et *N* plus ou moins comme *ng* en allemand *singen*.

3. Le kiowa (par Aleksejs Peguševs[18])

Voici les formes du singulier, du duel et du pluriel de quelques noms de la langue kiowa avec leur traduction en français. Certaines formes ne sont pas fournies, quoiqu'elles existent.

singulier	duel	pluriel	
adɔ	**a**	**a**	arbre
mat^{h}ɔnsjan	**mat^{h}ɔnsjan**	**mat^{h}ɔnsjadɔ**	petite fille
k'ɔ	**k'ɔ**	**k'ɔgɔ**	couteau
t^{h}ot'olagɔ	**t^{h}ot'ola**	**t^{h}ot'olagɔ**	orange
aufi		**aufigɔ**	poisson
p^{h}jaboadɔ		**p^{h}jaboa**	réverbère
mat^{h}ɔn		**mat^{h}ɔdɔ**	jeune fille
k'ɔnbohodɔ		**k'ɔnbohon**	chapeau
t'ɔ		**t'ɔgɔ**	cuillère
		e	pain
alɔsɔhjegɔ	?	**alɔsɔhjegɔ**	prune
?	**tsegun**	**tsegudɔ**	chien
alɔguk'ogɔ	**alɔguk'o**	?	citron
?	**k'ap^{h}t^{h}ɔ**	**k'ap^{h}t^{h}ɔgɔ**	vieillard
k^{h}ɔdɔ	**k^{h}ɔ**	?	couverture
k'ɔdɔ	?	**k'ɔdɔ**	tomate
?	**alɔ**	?	pomme
?	**p^{h}ɔ**	?	bison
?	?	**sadɔ**	enfant
ɔlsun	?	?	peigne
?	**pitso**	?	fourchette
?	**t^{h}ɔp^{h}paa**	?	chaise

► Remplissez les cellules marquées d'un point d'interrogation.

Note : La langue kiowa fait partie de la famille kiowa-tanoane. C'est une langue en danger de disparition, parlée par à peine quelques centaines de personnes en Oklahoma, États-Unis. Les mots de la langue kiowa sont présentés en transcriptions simplifées. **k'**, **t'**, **p'**, **k^{h}**, **p^{h}**, **t^{h}** sont des consonnes ; **ɔ** est une voyelle.

[18] http://www.ioling.org/problems/2014/i4/

4. Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté deux activités visant à sensibiliser la jeune génération à son répertoire et à ses connaissances linguistiques. Selon le groupe d'âge, l'une ou l'autre des activités sera plus pertinente. Les activités linguistiques, qui puisent dans l'expérience personnelle avec des langues, constituent un excellent moyen de sensibiliser et d'aider les personnes à mieux comprendre l'apprentissage des langues et la linguistique.

Références

Беликов, В. И., Е. В. Муравенко, М. Е. Алексеев (2006). *Задачи лингвистических олимпиад 1965-1975.* Москва : Московский центр непрерывного математического образования.

BEEKES, Robert S.P. et Michiel A. C. DE VAAN (2011). *Comparative Indo-European Linguistics. An Introduction*. Second edition, revised and corrected by Michiel DE VAAN. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.

CLACKSON, James (2007). *Indo-European Linguistics : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

GUEDENS, Wanda J. et Monique REYNDERS (2012). Science Outreach Programs as a Powerful Tool for Science Promotion : An Example from Flanders. *Journal of Chemical Education 89 (5)*, 602–604.

LINGUISTICS SOCIETY OF AMERICA (2016). *Taking Linguistics to the Public: An Outreach Guide*: https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Taking%20Linguistics%20to%20the%20Public_0.pdf

LUBOTSKY, Alexander et Michiel DE VAAN (réd.) (2010). *Van Sanskriet tot Spijkerschrift. Breinbrekers uit alle talen*, Amsterdam : Amsterdam University Press.

NARASIMHARAO, B. Pandu Ranga, Elizabeth WRIGHT, Shashidhara PRASAD et Meghana JOSHI (réd.) (2017). *Handbook of Research on Science Education and University Outreach as a Tool for Regional Development*. Hershey, PA, USA : IGI Global.

PATEL, Sanjai et Andreas PROKOP (2015). How to develop objective-driven comprehensive science outreach initiatives aiming at multiple audiences. Doi : https://doi.org/10.1101/023838.

PURNELL, Thomas, Eric RAIMY et Joseph SALMONS (2013). Making Linguistics Matter : Building on the Public's Interest in Language. *Language and Linguistics Compass 7/7*, 398–407.

Les Cahiers de l'ILSL peuvent s'obtenir auprès du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage (CLSL) au prix de CHF 20.- par numéro

Faculté des Lettres
Bâtiment Anthropole
Université de Lausanne
CH-1015 Lausanne, Suisse

ISBN 978-2-940607-03-7