

ALTÉRITÉ ÉNONCIATIVE ET PERFORMATIVITÉ DES DISCOURS. POUR UNE LINGUISTIQUE RELATIONNELLE

Béatrice Fracchiolla

▶ **To cite this version:**

Béatrice Fracchiolla. ALTÉRITÉ ÉNONCIATIVE ET PERFORMATIVITÉ DES DISCOURS. POUR UNE LINGUISTIQUE RELATIONNELLE. Linguistique. Université Paul valéry - Montpellier III, 2013. tel-02474809

HAL Id: tel-02474809
https://shs.hal.science/tel-02474809

Submitted on 11 Feb 2020

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

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

ALTÉRITÉ ÉNONCIATIVE
ET
PERFORMATIVITÉ DES DISCOURS.

POUR UNE LINGUISTIQUE RELATIONNELLE

Volume 1
Synthèse

présentée par

Béatrice FRACCHIOLLA

Maître de conférences 7ème section
Laboratoire Structures Formelles du Langage – UMR 7023

EN VUE DE L'HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

Soutenue le 9 décembre 2013

Nathalie AUGER, Professeur à l'université de Montpellier 3
Philippe BLANCHET, Professeur à l'université de Rennes 2
Catherine DETRIE, Professeur à l'université de Montpellier 3
Claudine MOÏSE, Professeur à l'université de Grenoble 3
Laurence ROSIER, Professeur à l'université libre de Bruxelles
Diane VINCENT, Professeur à l'université de Laval, Québec

Université de Montpellier 3 – Paul Valéry

Dédicace

A la gémellité – dans laquelle je vois aussi le reflet de la pierre la plus précieuse de toute et symbole d'amour, aux voies parallèles, aux bâtisseurs – de cathédrales, de famille et d'eux-mêmes – à la force et à l'amour de tous ceux qui sont là, pour moi, sans faillir, ou qui l'ont été, permettant ce devenir et cette – pour moi, chaque jour – incroyable vie.

A vous, donc, diamants de mon cœur, qui êtes la force grâce à laquelle j'ai pu réaliser ce travail, merci.

Remerciements

Je remercie Nathalie Auger, Philippe Blanchet, Claudine Moïse, Laurence Rosier, Diane Vincent pour l'amitié qu'ils m'ont faite en acceptant d'être membres de ce jury et de lire mon travail, et plus particulièrement Catherine Détrie, pour avoir accepté de s'en porter 'garante', ainsi que toutes les personnes qui ont été amenées à lire un bout ou l'intégralité de ce travail, mon père, ma compagne, mon fils, toujours compréhensif, malgré ses trois ans trois-quarts, et Pascale Karila-Cohen, pour son aide très concrète, sa présence et son soutien constants, sans qui je n'aurais pu matériellement, m'inscrire dans les temps !

Table des matières

Dédicace.....3

Remerciements.....5

Table des matières.....7

1. **Introduction** 9
    1. Philosophie personnelle..... 10
    2. L'idée d'une anthropologie de la communication..... 10
    3. La relation comme paradigme..... 16
    4. Sociolinguistique et analyse du discours 19
        1. Méthodologies : de la thèse à mes travaux actuels ou de la curiosité comme paradigme de recherche..... 19
2. **De la parole comme action**.....25
    1. Performatifs et performativité.....25
    2. Langue commune et parole relationnelle.....28
    3. La performativité des discours.....30
    4. La performativité des discours est liée à une historicité des discours.....31
3. **Altérités**..... 37
    1. Typologie de la relation à autrui..... 37
        1. "Alter" ou l'altérité radicale.....37
        2. "Idem" ou le semblable, le frère.....39
        3. "Ipse" ou l'autre soi-même..... 39
4. **La parole vecteur relationnel**.....41
    1. La place de l'autre dans l'énonciation : le point de vue du Je..... 41
        1. Le système pronominal..... 41
        2. *Je* et *Tu* de l'énonciation à la mise en discours : construction relationnelle.....44
5. **Du tiers comme tierce personne** 47
    1. La place de Tu dans l'énonciation 47
        1. La linguistique à l'aune de approches socio anthropologique et psychologique.....47
            1. L'interlocution – approche socio-anthropologique.....47
            2. L'approche psychologique.....50
    2. Le tiers-médiateur.....55
        1. La pratique du regard extérieur : de la médiation à la remédiation.....58
        2. Tiers-médiateur, tiers séparateur..... 61
    3. La tierce personne du système pronominal.....62
    4. L'arbitraire du genre.....63
6. **Genre et violence verbale**..... 65
    1. Définition de la violence verbale..... 67
    2. Le discours médiatique : un genre discursif..... 69
    3. Discours médiatique et sexisme 70
        1. Les procédés du discours..... 70
        2. La catégorisation..... 71
        3. Le slogan..... 72
    4. De la distinction : sexe, genre et sexualité.....75
        1. Le point de vue socio-anthropologique.....76
        2. Identités de genres : sentir, montrer, endosser..... 77

3. Le stéréotype....78
5. Le sexisme en questions....79
6. L'attaque courtoise....81
7. Remédier....86
8. Perspectives de recherche autour de ces questions....88
7. **Langues et didactique**....91
1. Émergence d'une conscience sociolinguistique et problématique interculturelle....91
2. Rencontre avec les *Cultural* et *Gender Studies*....94
3. Capes et Agrégation....97
4. Histoire des mots et mots de l'Histoire....98
1. Sociolinguistique et analyse du discours....98
2. Conception temporelle et changements énonciatifs....99
3. Y a-t-il des textes "tabous" ?....100
5. L'événement fondateur en analyse du discours....101
6. Histoire et performativité des discours....102
7. Histoire de la langue et histoires d'Hommes....103
8. Le langage totalitaire....105
9. Les raisons du FLE que la raison rencontre....106
10. Education interculturelle et politiquement correct....107
1. 1997-1999. Formatrice au Centre National pour l'éducation et la formation à l'enfance inadaptée....107
11. Langue et culture....109
8. **Interculturel**....113
1. Définition de l'interculturel du point de vue de la didactique des langues....113
1. La dimension interculturelle du temps....114
2. Définitions du point de vue de l'analyse du discours....117
3. Anthropologie et interculturalité....118
4. Tiers médiateur et interculturel....119
5. Multimédia, télécollaboration et communication interculturelle médiée par ordinateur....120
1. L'exemple du projet « Cultura » MIT....122
6. La recherche par l'enseignement....123
1. La démarche interculturelle en pratique....123
2. La communication interculturelle à distance (cours du second semestre 2007)....125
3. La communication médiée par ordinateur....126
4. Démarche et étapes du cours....128
7. Analyse du corpus obtenu....134
8. Seconde expérience de cours en télécollaboration médiée par ordinateur : les non-lieux (premier semestre 2007/2008)....136
1. Compétences et objectifs....137
9. Colloque et publication anthropologie et interculturalité....140
1. La communication interculturelle....143
10. La violence verbale en milieu scolaire....147
11. Violence verbale et courriels....150
12. La violence verbale : une question pour l'énonciation ?....153
13. L'injure comme mode d'adresse....155
En guise de conclusion....159
BIBLIOGRAPHIE....163

1. INTRODUCTION

Commencer la rédaction de cette synthèse est, au moment où j'écris ces mots, un véritable défi, pour plusieurs raisons. Je vais tout d'abord les exposer en montrant en quoi cela a une influence sur mes cadres théoriques personnels. On disait autrefois aux enfants que la curiosité est un vilain défaut. Je me suis toujours demandé pourquoi. J'ai toujours été curieuse, et cela a été une source de richesse et une constante impulsion de vie. Pour des raisons que je pense relativement pascaliennes, je considère depuis longtemps ma vie comme une aventure qui, parce qu'elle est temporellement inscrite sur une diachronie qui empêche tout retour et connaît une date de péremption – sur le modèle de n'importe quel autre organisme vivant – devait aussi être vécue chaque instant avec cette conscience profonde de son caractère unique extraordinaire et absolument fascinant. De ce point de vue, la conscience des choix faits et de leur caractère d'irréversibilité m'a toujours habitée : et c'est aussi pour cette raison que je n'ai jamais hésité à explorer des chemins en marge, juste parce qu'ils m'intéressaient, juste par grande curiosité, avec ce savoir donc que si je ne saisissais pas maintenant l'occasion, je ne pourrais sans doute plus jamais le faire. C'est pourquoi mon parcours de chercheuse est lui aussi marqué par certains de ces détours, par une certaine forme de butinage, qui n'en demeure pas moins productif, puisqu'il faut bien butiner pour se nourrir et produire son miel...

Je vais ainsi dans une première partie (p.9 à 35) développer mon positionnement de chercheuse, avec une toile de fond plus théorique qui m'amènera à évoquer rapidement certains des points qui seront repris par la suite dans mes travaux sur corpus. L'ensemble aboutit sur la manière dont mes travaux m'ont amenée à concevoir l'altérité dans l'énonciation (p. 37 à 63). Cette partie, fondée sur une discussion/définition des différentes manières d'envisager l'altérité en termes de *relation avec*, fera le lien entre mes influences théoriques et l'ensemble de mes travaux. Elle me permet en particulier de clarifier mon approche théorique de la violence verbale. C'est par ce biais que je reviendrai et expliciterai ma compréhension de la notion de performativité à partir d'une problématisation de la relation à autrui au prisme de la théorie de l'énonciation (autour de la question de pouvoir) et de la performativité des discours en particulier. J'aborde ainsi les performatifs comme un type d'énonciation particulier, pour arriver à la performativité des discours, dans la perspective de laquelle s'inscrivent mes différents travaux dans le champ de l'interculturel, des discours médiés, du discours politique et du genre dans le langage. Ainsi, avant d'aborder la relation intrinsèque qui existe à mon avis entre sociolinguistique et didactique des langues

(comment sociolinguistique et didactique se problématisent 'ensemble ', c'est-à-dire nécessairement l'une avec l'autre, en codépendance), j'expliquerai comment je passe de l'énonciation à la performativité des discours, pour expliquer comment cette notion de performativité intervient, en didactique, au niveau de la transmission (des savoirs, des connaissances). Cela fait émerger la question de la socialisation et donc, aussi, des discours, c'est-à-dire ce qui fait passer du *Je* énonciateur à une dimension discursive, *via* le développement d'un réseau multiple et démultiplié d'interactions interindividuelles, au fur et à mesure que nous grandissons puis vieillissons.

1. Philosophie personnelle

La principale difficulté théorique, qui représentait mon défi, est de ne parvenir à envisager l'être humain qu'à partir de sa complexité et de la complexité de l'univers avec lequel il entretient des liens et au milieu duquel il se situe. Et de devoir, malgré tout, n'avoir d'autre possibilité que de morceler cette approche par incapacité démiurgique... En ce sens, je comprends l'ambition cybernétique imaginée par Ernst Wiener en 1948, et la tentation que la cybernétique, qui est une approche du monde en fonction de son organisation en systèmes (vivants, mécaniques, sociaux...) a pu représenter du point de vue du structuralisme pour quelqu'un comme Lévi-Strauss (séminaire d'Irène Théry, EHESS, avril 2013). D'autres chercheurs, qui sont des sources d'inspiration, ont également oeuvré dans cette direction, chacun à leur manière : Edgar Morin (1977-2004), Grégory Bateson (1973/2008), Leroi-Gourhan (1965-66)[1], Jean Lohisse (1998, 2009), Yves Winkin (1996). Or, la recherche est sans doute pour moi, aussi, le lien, le moyen de chercher à répondre à certaines questions qui sont, ou semblent, métaphysiques. Parmi celles-ci, je citerai par exemple l'origine du langage et des langues, ou encore la nature de notre relation à l'autre dans et par la langue.

2. L'idée d'une anthropologie de la communication

L'idée est celle du contact, du lien avec son environnement. Ma conception, théorisée à partir de mon travail de thèse, est celle d'une écologie des rapports sociaux entre êtres humains, fondée sur le même format que l'écologie des relations entretenues par les différents organismes vivants entre eux en fonction de leur environnement. Aussi, ma manière de réfléchir à ce qu'est l'anthropologie de la

1 Dont les écrits sont aussi il me semble à mettre en rapport avec l'émergence de la notion de déixis et la théorie de l'énonciation en linguistique, mais aussi avec l'émergence du langage chez l'enfant (voir Robichez, A., 1989 sur le pointé de l'index, ou Corballis, 2002, *From Hand to mouth*, Princeton, Princeton University Press).

communication signifie réfléchir à une théorisation de la manière dont l'Homme organise ses communications avec les autres organismes vivants (ceux de son espèce, et les autres, animaux et végétaux).

En ce sens, elle est avant tout relationnelle et située. C'est pourquoi, comme linguiste, je travaille plus volontiers à la fois à un niveau microstructurel sur les interactions, l'interlocution, l'analyse conversationnelle, et plus macrostructurel la sociolinguistique et l'analyse de discours, comme révélateurs de schémas récurrents au niveau du groupe humain. Dans ce cadre de recherche, penser de façon évolutive et fonctionnelle, grâce à ma rencontre avec des chercheurs issus des sciences exactes et de l'éthologie, m'a permis de développer cette réflexion.

Pour André Martinet, fondateur de la linguistique fonctionnaliste : « le comportement humain est soumis à la loi du moindre effort selon laquelle l'homme ne se dépense que dans la mesure où il peut ainsi atteindre aux buts qu'il s'est fixés » (Martinet 1967 : 176-177). Cette dynamique économique, ici appliquée à la linguistique, participe du système plus général d'une « économie des relations à autrui » que j'ai explicité (Fracchiolla, 2003d) par rapport à la co-construction des deux concepts respectifs d' « éthologie » et « écologie », définies au 19ème siècle respectivement par Geoffroy Saint-Hilaire, comme étant, pour la première : « l'étude des relations des êtres organisés dans la famille et la société, dans l'agrégat et la communauté » (1859) et par Haeckel[2], pour la seconde, comme étant : « la science des relations de l'organisme avec l'environnement comprenant au sens large toutes les conditions d'existence ». Lors d'une conférence à Iena une dizaine d'années plus tard, Haeckel affine cette définition de l'écologie qu'il décrit comme une : « économie de la nature » et « la recherche de l'ensemble des relations de l'animal à la fois avec son environnement inorganique et organique ; ce qui comprend par dessus tout ses relations amicales ou hostiles avec ceux des animaux ou des plantes avec lesquels il est en contact directement ou indirectement ». Je me reconnais également comme fonctionnaliste dans la mesure où je pense, précisément, que, parce que notre temps est limité, nous cherchons fondamentalement, bien que sans le savoir nécessairement, ce qui est 'bon' pour nous ; c'est-à-dire ce qui va nous aider à atteindre un maximum de bien. « Pas de véritable commerce humain sans anticipation possible de ce que chacun est censé pouvoir ou devoir faire, selon son statut, dans telle situation, autrement dit sans « attente » au sens de Mauss. Le droit en est la forme explicite, celle des lois dotées de sanctions que nul n'est censé

2 Haeckel, E., « Uber Entwickelungsgang und Aufgabe der Zoologie », *Jenaische Zeits, f. Naturwissenschaft*. 1870 cité par Raffin, J-.P., « De l'écologie scientifique à l'écologie politique », p. 34, *in* Abélès, Marc, (dir.), *Les Ecologistes en politique,* Paris, L'Harmattan, 1993, p. 27.

ignorer, mais l'attente sociale ne s'y résume jamais. » (Théry, 2007 : 384). Et c'est à cette fin que nous recherchons une efficacité dans nos communications relationnelles, *volens nolens* – néanmoins, ce n'est pas parce que nous recherchons quelque chose que nous l'obtenons nécessairement. Les recherches récentes que nous avons menées avec Christina Romain sur le malentendu interactionnel le montrent et plus particulièrement les recherches sur l'échec relationnel dans les communications électroniques (Fracchiolla et Romain, à paraître a : 522[3] ; d : 554, et au colloque de Montpellier en juin 2013). Mais je ne tenterai pas de me lancer ici dans un débat assez vain qui risquerait de basculer dans un déterminisme déprimant et absolu, pour évaluer le degré de besoin que nous avons, aussi, de ces échecs. Cependant, c'est dans cette perspective que je me suis intéressée depuis longtemps au langage comme action (Fracchiolla, 2005a : 98) et à la théorie des actes de langage dans cette dimension fonctionnaliste (Fracchiolla, 2006c : 132 et 2006d : 146). C'est aussi dans ce sens que j'ai abordé la question générale de l'origine du langage et des langues : pourquoi, comment, un jour, nos ancêtres ont-ils eu *besoin* de développer un langage oral ? C'est à partir de ce questionnement que j'ai réfléchi lors de l'édition du numéro 11 et dernier numéro – de la revue électronique *Marges linguistiques*, sur *L'origine du langage et des langues* (Fracchiolla, 2006b : 126 et cédérom joint[4]). Dans cette optique, je suis partie du sens que les termes langage et communication avaient en sciences du langage par rapport à d'autres disciplines comme l'éthologie, en particulier à partir des séminaires « anthropologie de la communication » de l'axe 1 thème 7 à la MSH Paris Nord, qui m'amenaient à discuter souvent avec Georges Chapouthier autour de ces questions (entre 2004 et 2007). C'est ainsi que j'en suis venue à proposer : « une définition fonctionnelle, pragmatique, éthologique du langage à ses débuts [et à penser] que la caractéristique de tout langage est d'exister par une motivation fonctionnelle liée à notre survie et d'avoir, d'une façon ou d'une autre, une fonction par rapport à notre survie (nécessité nutritive, reproductive, etc.). Le sens donné à *langage,* dans son acception la plus large, est alors celui d'une tension communicative signifiante et intéressée émanant d'un individu vers autrui (qui correspond à la dimension illocutoire en termes d'actes de langage), pour sa propre survie et/ou celle de l'espèce. La communication peut se définir alors comme l'interaction qui résulte de la mise en œuvre d'un langage avec un autre individu vivant ou avec le milieu. Dans ce sens le langage est égocentré (dimension illocutoire : la visée émane d'un *Je*) alors que la communication est interactive

3 Le renvoi à un numéro de page simple (ici 522) désigne la page où débute la publication dans le document de recueil des travaux. Elle renvoie à l'article dans son ensemble.

4 A l'heure où j'imprime ce document de synthèse, la publication papier en deux volumes de cet ouvrage est en cours de finalisation, aux éditions l'Harmattan, dans la collection initialement dédiée à la revue *Marges Linguistiques*.

(dimension perlocutoire de l'effet abouti, qui se manifeste par la réciprocité de l'échange) et explique mieux encore dans quelle mesure la langue n'est qu'un langage parmi d'autres, et qui est également susceptible de se superposer à d'autres langages utilisés en simultanéité. Si le langage (un langage) est nécessaire à l'établissement d'une communication, la communication, elle, est ce qui doit résulter d'un acte de langage (au sens large). Ce qui nous ramène à la théorie initiale des actes de langage avec plus de force puisqu'une forme de motivation s'inscrit désormais entre les trois types d'actes, locutoire, illocutoire et perlocutoire, dont le pivot tournant et égocentré semble bien être l'acte illocutoire. Cette distinction entre langue, langage et communication n'est pas superflue, car elle les constitue et les comprend dans un même système : la communication (ou mise en relation d'un individu vivant avec un autre individu vivant – quelle que soit leur espèce) est essentielle à la survie ; tout langage émanant d'un individu vers un autre sert à établir une communication. La linguistique pragmatique prend en effet en compte le langage comme système fonctionnel, à partir de la théorie des actes de langage et du schéma de la communication bien connu, repris par Jakobson. C'est ainsi qu'à la capacité de parler, équivalant au locutoire, correspond la fonction phatique – un individu cherche à entrer en contact avec un autre individu à l'aide d'un langage ; à l'illocutoire correspond une fonction cognitive (d'intentionnalité) ; et au perlocutoire la fonction communicative (de persuasion). Or, bien qu'aucune de ces trois fonctions ne se situe sur le même plan que les deux autres, elles s'articulent cependant *ensemble* pour donner ce qu'on nomme généralement un « acte de parole » (oral) (E. Salzen, 2006). » (Fracchiolla, 2006c : 234/136[5]). D'une manière générale, et comme le montre par exemple cette publication dans son ensemble, je suis assez sensible à la thématique du langage en général et aux réflexions complémentaires que l'éthologie animale et humaine peuvent nous apporter à nous, linguistes, par exemple en nous offrant de nouveaux paradigmes de réflexion, et de comparaison, à partir desquels faire ou tester de nouvelles hypothèses.

D'un point de vue discursif, c'est en quelque sorte Goffman qui m'a conduite à m'intéresser à l'éthologie, *via* l'ethnographie de la communication : « Les groupes sociaux formés d'animaux – bandes, troupeaux, hardes ou volées – ont ce trait particulier que les membres de chaque groupe restent dans le champ d'une perception mutuelle. Ainsi, presque toute l'activité est située socialement ; la vie sociale et la vie publique sont coextensives. C'est pourquoi les éthologues finissent nécessairement par étudier l'interaction en face à face. Ils constituent donc une source »

5 NB : dans le système de double pagination choisi, le premier nombre (ici 234) renvoie systématiquement à la pagination dans la publication originale ; le second (ici 136) à la pagination dans le document de recueil des travaux.

(1959/73b : 18). E.T. Hall ensuite, à travers ses ouvrages légèrement antérieurs visant à décrire les échanges communicationnels au sein de communautés ou sociétés données (1966/78 ; 1976/84 ; 1983/84), m'a permis de comprendre concrètement l'aspect situé qui est en parfaite adéquation avec le cadre théorique de la théorie de l'énonciation, excepté, peut-être, en ce qui concerne la question de l'adresse et de la différence personne/non personne (Fracchiolla, 2006a : 118 ; Détrie, 2006). J'ai analysé en effet comment les idiolectes, la mise en scène sociolinguistique des actes de langage, pouvaient déborder du cadre de la déixis tel qu'il est généralement défini par la théorie de l'énonciation, par exemple avec l'emploi d'un *Je* pour un *Il*, ou d'un *Il* pour un *Je* (voir Fracchiolla, 2006a : 46/122 et ci-après pages : 47 à 55). Goffmann a montré que des liens existent entre ritualisation, cadres de participation et enchâssement, qui annoncent déjà dans la manière dont il les lie, la dimension de performance liée à la socialité d'un acte de langage : « la vie sociale est une scène [...] de façon simplement technique : à savoir que, profondément incorporées à la nature de la parole, on retrouve les nécessités fondamentales de la théâtralité » (1987/trad. fr. 1981 : 10). De même, Goffman avait déjà défini, « dès les années 1960, un cadre conceptuel qui permet de saisir, sur le plan langagier comme gestuel, l'agression potentielle que représente chaque acte, dès lors qu'il correspond à une intrusion dans le territoire de l'autre (Goffman, 1959; 1974; 1981; Brown et Levinson, 1978). L'« offense territoriale », les « actes menaçants pour la face » de l'un ou de l'autre, la « guerre froide », les « expériences négatives », « le risque permanent de la gaffe » sont autant de concepts théorisés dans notre discipline qui nous libèrent des connotations prescriptives qui pourraient nous détourner du processus analytique » (Vincent, 2013 : 39).

C'est dans ce sens que j'ai récemment retravaillé le concept d'agression (Lorenz, 1974 ; Goffman, 1967/trad. fr. 1974 : 24 ; Fracchiolla, 2013b) et accepté fin 2012 de m'engager dans deux projets de recherches autour de la relation entre langue, parole et corps. Un premier projet, déjà en cours au sein du Labex ARTS H2H, sur « la direction d'acteur, comme processus artistique » (en partenariat avec le Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de Paris et Arta, l'association de recherche des traditions de l'acteur, porte sur la nature même de l'échange, ce qui se passe *entre.* La relation psychophysique spécifique qu'induit la direction d'acteur passe non seulement par un acte de parole, mais aussi par tout le corps sensible, à travers différentes stratégies, plus ou moins conscientes, avouées, revendiquées ou non. Il s'est agi fin 2012 de suivre des étudiants de quatrième année du conservatoire dans les répétitions de *La Mouette* de Tchékov, avec successivement trois metteurs en scène différents (Daniel Mesguich, Felix Alexa, Masahiro Yasuda). Toutes les

répétitions ont été filmées et sont en train d'être rendues disponibles aux chercheurs partie prenante, afin d'en proposer des analyses. Ce projet est pour moi l'occasion de croiser plusieurs de mes différents domaines de recherches : l'interculturel et la dimension didactique, la question de la transmission et du rapport entre performance et performativité du dire et des émotions, ainsi que la question du genre. Le second projet doit se développer dans le cadre du PRES Paris Lumière avec Paris Ouest Nanterre, sur la thématique du « corps animal et humain : communiquer, émouvoir, paraître et séduire », avec Michel Kreutzer, Verena Aebischer, Thierry Meyer et moi-même. Au sein de ce projet, je souhaite m'intéresser au fait que la dimension corporelle est liée à la voix (linguistique, mais aussi prosodique, de l'intonation, de l'expressivité). A ces éléments peuvent également se rattacher, dans la perspective de la « performance », celui du genre telle que définie par Butler, mais aussi par exemple de la menace, de l'agression et de la violence verbale. C'est ce volet que je propose de développer du point de vue des sciences du langage et de l'anthropologie de la communication, en réfléchissant plus particulièrement au *perçu* de ce que sont ou seraient les paramètres proposés permettant de faire identifier les paramètres du genre féminin/masculin et de la séduction dans le domaine de la mise en scène artistique. Par exemple comment sont mis en scène une femme/un homme comme séductrice/séducteur ? Comment un metteur en scène travaillant avec des comédiens, force-t-il le trait pour obtenir un « perçu recherché » ? comment cela est-il mis en mots, en émotions et en attitudes par le metteur en scène puis traduit par l'actrice/acteur - y compris au niveau des attributs portés, censés représenter ce rôle, tels que robe, chaussure à talons, chemise...- et perçu par le spectateur ? Dans cette veine d'interrogations, je souhaiterais dans ce projet observer également les possibilités genrées d'une interaction verbalement violente ou agressive entre hommes et femmes, en m'attachant à l'observation du jeu interactionnel verbal morphologique et comportemental des signaux et codes de séduction. C'est ici la question de la perception et de la représentation du corps qui sont posées ici sous l'angle de la séduction et de l'interprétation des émotions (d'où un questionnement sur la dimension honnête/malhonnête des signaux dans la perspective d'une *représentation*), d'une part dans la relation entre les acteurs eux-mêmes et le metteur en scène et les acteurs, mais aussi entre les acteurs et le public – l'objectif d'une représentation théâtrale étant de séduire l'audience. A cela se rattache également la dimension genrée de certains rôles de femmes au théâtre. Quelles consignes un metteur en scène donne-t-il à un acteur et une actrice pour lui permettre de réaliser sur scène une communication corporelle/incarnée du rôle masculin ou féminin qu'elle ou il doit jouer ? La question est ici celle des attitudes corporelles – au sens large, comprenant la kinésie, mais également l'intonation, la

prosodie, le timbre de voix, etc. - et de leurs modifications dans l'expression de l'agression verbale, de la violence verbale croisées avec la séduction, du point de vue du locuteur comme du destinataire que nous souhaitons explorer en nous appuyant sur des éléments apportés par l'éthologie et la psychologie. Nous voyons donc que des disciplines différentes, ici éthologie, psychologie et sciences du langage coordonnent leurs approches pour mieux interroger les similitudes et différences entre l'animal et l'humain afin de travailler à une représentation toujours en devenir de notre espèce. D'une manière générale, cette perspective pluridisciplinaire et interdisciplinaire qui est celle mise en œuvre à la MSH Paris Nord, est devenue presque systématique, voire nécessaire pour ma recherche – avec le temps, elle s'est muée en quelque sorte en méthodologie, toujours au service des sciences du langage.

3. La relation comme paradigme

La nature de notre relation à l'autre, dans et par la langue, est en cela au cœur de ma réflexion. C'est donc toujours avec le souci de l'autre, auquel je m'adresse, que je développerai mes analyses. Cela me conduit à envisager la relation en termes paradigmatiques pour comprendre le système aussi bien linguistique que communicationnel. Ma démarche pour ce faire est globalement énonciative, interactionnelle et pragmatique. Les travaux sur et autour de la violence verbale depuis dix ans, ont beaucoup influencé ma manière de questionner cette place donnée à, prise par autrui dans les échanges verbaux. J'en suis ainsi venue à considérer que toutes les analyses qui concernent l'apparition et le développement tant des systèmes linguistiques (syntaxe, lexique, morphologie) que des langues, mais aussi de conversations, interactions, énonciations, discours, etc., ont pour origine et raison la relation qui me lie socialement à autrui. Cela me conduira à repenser la question énonciative sous l'angle du *Tu* dans les relations que *Je* et *Tu* entretiennent *ensemble* (j'y discuterai en particulier les manières d'envisager l'altérité, puis ce que je définis comme le discours « altéritaire ») ; j'étendrai enfin cette analyse dans le traitement des performatifs, puis de la performativité des discours, en montrant également à chaque fois comment mes travaux s'inscrivent dans cette dynamique. Cette part plus théorique de ma synthèse devrait devenir l'objet d'une publication d'ouvrage.

La vie est faite de choix, de rencontres que nous croisons sur notre chemin. Mes cadres théoriques sont à l'image de la vie : construits à partir des rencontres et tout aussi variés – mais j'y reviendrai. Ayant par ailleurs conscience de la complexité de la vie et le désir d'en comprendre

certains ressorts, c'est ce principe qui motive ma carrière de chercheuse. Faire de la recherche signifie donc essayer de comprendre et être enseignante-chercheuse signifie transmettre et essayer de faire comprendre à d'autres, par la parole, ce que l'on est parvenu à comprendre soi-même. La parole didactique est en cela une certaine forme d'énonciation. C'est aussi, beaucoup, accepter d'évoluer, de changer, de ne plus penser aujourd'hui ce que l'on pensait hier. C'est avancer, d'une certaine manière et chercher à emmener les autres sur les chemins que l'on découvre.

Rédiger une synthèse de mes travaux signifie donc aussi revenir sur des sujets anciens avec un regard nouveau en essayant de saisir la manière dont ils ont construit en diachronie, la chercheuse que je suis aujourd'hui. Je pense en effet que, même si je fais de la recherche avant tout avec mon cerveau, ma vie, mes expériences sensorielles, mon vécu l'influencent et peuvent permettre d'en comprendre la cohérence et la cohésion, malgré les thématiques variées qui l'animent (discours politique, étude de genre, interculturel ou violence verbale). Je ne puis donc faire l'économie de raconter au moins en partie certains morceaux de vie et, *a fortiori*, certaines rencontres. C'est ce que je ferai d'abord afin d'une certaine manière de « dresser un portrait de la situation » dans lequel se trouvent certaines clefs de lecture. En ce sens, ma position est résolument celle d'une chercheuse impliquée – dans la société comme dans la vie.

J'ai commencé mes études par l'étude de la littérature et de la langue à travers la littérature : après une hypokâgne classique au lycée Henri IV, j'ai poursuivi jusqu'en maîtrise de lettres modernes à Paris IV, la Sorbonne, puis obtenu le CAPES et l'agrégation de lettres modernes en 1995. Toute cette première partie de ma vie, jusqu'à mes 24 ans, a été consacrée aux textes littéraires et vécue à travers les textes littéraires. Aussi, toute ma formation universitaire a été fondée sur l'analyse des textes comme discours et de discours produits sur des textes – et leurs auteurs – par d'autres auteurs en y incluant tout l'appareil critique, les exégèses et différents types d'analyse convoqués. Autrement dit, ma formation initiale, très 'carrée', au sens où elle me préparait à passer des concours (celui de l'école normale supérieure d'abord, auquel je renonçai, puis du CAPES et de l'agrégation, que j'obtins) consistait à maîtriser essentiellement et parfaitement l'écrit – avant l'oral. Cela me prédisposait, je pense, à envisager une recherche en analyse du discours, plutôt à la française, en tant qu'elle se fonde elle-même d'abord sur l'écrit. Pourtant, à partir de mon DEA, j'obliquai – avec une certaine nécessité de jeune professeur de lettres stagiaire propulsée devant une classe et sa turbulente réalité – et développai un intérêt certain pour l'oral et ce qui se passait, dans ma classe, entre mes élèves et moi et entre eux, lorsque nous échangions. J'enseignais comme professeur de

lettres en 1ère STT (filière professionnelle) et c'était leur année de bac français. J'avais une classe de 22 élèves, dont le plus âgé avait 21 ans – j'en avais 24. Un seul élève de cette classe n'avait que le français à sa disposition comme langue à la fois maternelle, de communication et scolaire. Tous les autres connaissaient plus ou moins une autre langue parlée à la maison.

Je me souviens qu'au programme du baccalauréat de français auquel je devais préparer mes élèves figuraient les *Contes philosophiques* de Voltaire. La classe était fort hétérogène, parfois difficile, mais avec de réelles volontés. Mon objectif, déjà, était de faire entendre à ces élèves dont j'avais la charge que maîtriser la langue française, à l'oral comme à l'écrit, serait pour eux la clef de toutes les portes ; qu'il existait un pouvoir de la parole, qui s'exerçait à travers la maîtrise de la langue que chacun d'entre eux était en mesure d'acquérir. Un peu comme un professeur d'arts martiaux tente de faire comprendre à ses disciples que la force est en eux, de toute façon. Je voyais en Voltaire une forme de modèle en la matière.

Ainsi, imprégnée par des années d'amour et de vie par et pour la littérature, et l'écrit en général, je me lançai alors dans un projet de DEA pendant mon année de professeur stagiaire. Je rédigeai ainsi mon mémoire sur « L'influence du "politiquement correct" dans le langage et de ses conséquences dans l'enseignement du français en France et aux USA », tout en m'interrogeant sur ce que pouvait signifier enseigner le FLE, y compris en classe dite normale. J'y menai une réflexion sur les parallèles entre la préciosité et le politiquement correct à partir de la thèse de Lathuillière, en partant du fait que : la préciosité n'est pas une essence, elle a été une réalité historique. Il est donc impossible de la définir dans l'abstrait et le pire danger serait de ne pas accorder toute l'importance qui leur revient aux circonstances et aux relations particulières et concrètes qui lui ont donné naissance et qui, seules, peuvent l'expliquer. » (1966 : 28). C'est au moment de mon travail de thèse que j'ai opéré un tournant à cent quatre vingt degrés pour m'intéresser aux discours oraux, à ces paroles censées s'envoler, peut-être justement parce que les écrits « demeurant », l'on peut et l'on pourra toujours y revenir, les retrouver, contrairement à cette gigantesque quantité de paroles mues en discours quotidiens, qui font notre vie d'une manière ou d'une autre, et qui semblent avoir en définitive une valeur, un sens, tout autre que celui qu'on a bien voulu leur accorder ces dernières décennies. Et en écrivant cela je pense plus particulièrement au contexte scolaire, où le français écrit est la référence absolue, en même temps que l'oral spontané tend à y être jugulé, car il faut se taire en classe.

4. Sociolinguistique et analyse du discours

1. Méthodologies : de la thèse à mes travaux actuels ou de la curiosité comme paradigme de recherche

Françoise Gadet argue que « La confrontation entre sociolinguistique et analyse de discours a constitué la distinction entre oral et écrit comme un enjeu entre les deux disciplines, la sociolinguistique s'étant donné comme objet central l'étude de l'oral spontané. Quant à l'analyse de discours, elle s'est pratiquement sinon théoriquement scindée entre des traditions européennes travaillant surtout sur le texte et l'écrit (il n'en va plus tout à fait ainsi aujourd'hui), et la tradition anglo-saxonne plus axée sur l'oral et l'analyse de conversation (Johnstone, 2002) ». Pourtant note Gadet, les frontières sont de plus en plus mouvantes entre AD et sociolinguistique et une sociolinguistique de l'écrit se fait jour (2010 : 117). C'est dans ce sens par exemple que j'ai travaillé pour ma communication (et la publication soumise) sur la campagne « Mademoiselle la case en trop » (Fracchiolla, communication n°62[6] ; à paraître c : 546).

Lorsque j'ai décidé de faire ma thèse (Fracchiolla, 2003d), j'ai choisi de travailler sur un double corpus français et italien d'entretiens avec des militants des partis verts, soit 42 entretiens au total. Ma démarche méthodologique globale était assez caractéristique de l'ethnographie de la communication, avec la compréhension des codes en plus (Auger, Fracchiolla, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 632/252)[7] et c'est d'ailleurs toujours cette démarche que je trouve aujourd'hui la plus complète, en même temps que complexe dans sa mise en œuvre. J'ai travaillé alors prioritairement sur de l'oral de type conversationnel, que j'ai cependant ensuite retranscrit entièrement par écrit, selon une retranscription simple et standard qui me permette d'en faire d'abord une analyse de type analyse statistique de données textuelles (avec le logiciel *Lexico3*), que j'ai

6 On renverra par la suite en général aux "autres travaux" (hors publications), uniquement par leur numéro dans la liste qui en est donnée dans les dernières pages du volume 2 – recueil des travaux.

7 « Selon une démarche caractéristique en ethnographie de la communication, l'enquêteur est en position d'observateur, participant mais distant toutefois du groupe à observer, n'en détenant pas lui-même les codes. Il utilise prise de notes, consultation de tout document, notamment ceux produits par les institutions, enregistrements de moments de tension, de conversations authentiques, spontanées, mais aussi d'interviews semi-dirigées, rendant compte des jugements, représentations, explications des locuteurs sur leur propre production verbale ; il reste conscient de l'importance des interactions sociales et langagières, productrices de sens. Dans une perspective ethnométhodologique, la construction sociale n'est pas une donnée stable et préexistante, indépendante des interactions sociales, mais se modèle et se module au gré des actions humaines, des savoirs, des apprentissages et des croyances de chacun. En examinant les comportements de l'intérieur, en faisant une observation attentive des processus par lesquels les acteurs interprètent constamment la réalité et réinventent la vie, on peut dresser des configurations sociales et une production singulière des interactions ».

complétée sur de nombreux points, passages, par une analyse énonciative, politique, voire textuelle – par exemple, sur l'histoire ou sur les statuts des deux partis. A l'époque, je ne me suis pas clairement demandée si je voulais me positionner en analyste de discours à la française ou dans la tradition anglo-saxonne. Ni si je devais choisir de faire de la sociolinguistique plutôt que de l'analyse de discours. En réalité, j'ai considéré le matériel à explorer (mon corpus, et le reste, que j'avais en plus à ma disposition) et considéré que mon devoir était d'en donner une analyse qui serait la plus exhaustive, construite, vérifiable selon divers paramètres possibles. Dans l'absolu, je pense toujours faire, ensemble, de la sociolinguistique en même temps que de l'analyse de discours, qui me serait propre puisqu'elle est une forme hybride de la française avec l'anglo-saxonne (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Je présente dans ma thèse un travail d'analyse du discours contrastive et interculturelle qui, en raison de la teneur politique du discours qu'elle analyse, et du sujet traité en général, impliquait nécessairement de sortir d'une stricte culture de discipline sciences du langage afin de voir comment des outils méthodologiques empruntés également aux sciences politiques, à la philosophie, à l'anthropologie et à la sociologie, pouvaient se compléter les uns les autres et m'aider dans l'interprétation de mon corpus et des résultats. C'est en ce sens que je pense comme Claudine Moïse (2010 : 23) que : « l'on peut redonner au discours sa dimension sociolinguistique en le considérant comme une pratique sociale, dynamique et porteuse d'identités et d'idéologies », en acceptant que pour étudier les identités et les idéologies, il puisse à certains moments être nécessaire de faire des 'pas de côté' vers d'autres disciplines, historiquement complémentaires de la socio-linguistique, comme de l'analyse de discours. C'est dans ce sens que j'ai travaillé pour ma thèse, et je pense que c'est toujours aujourd'hui de cette manière que je travaille, à partir d'outils, de paradigmes, de méthodologies diverses dans un seul et unique objectif, celui de la meilleure compréhension possible du monde qui m'entoure et des objets linguistiques et discursifs que j'étudie. Ma participation à la vie et aux activités de la MSH Paris Nord depuis presque dix ans m'y ont encouragée.

Un jour que je discutais avec Philippe Descola, lors de l'Ecole européenne d'été d'histoire des théories linguistiques : « Constitution, transmission, circulation des savoirs relatifs au langage », ENS-LSH à laquelle j'ai participé à Lyon en août 2004 en lui manifestant mes multiples points d'intérêt, il me dit « oui, mais on ne peut pas être spécialiste de tout ». Certes. Mais l'on peut se former un peu à beaucoup de choses, ce que j'essaie de faire régulièrement, cette année encore en suivant les séminaires d'Irène Théry à l'EHESS sur « genre et interlocution ». Et il me semble plus

que jamais nécessaire, à l'heure d'une mondialisation globalisée et des nouvelles problématiques relationnelles et communicationnelles créées par les nouveaux objets de communication technologiques (Fracchiolla, 2001 : 24) de multiplier ces 'pas de côté', d'explorer les résultats produits par d'autres chercheurs dans des champs disciplinaires connexes ou parfois plus lointains, afin d'enrichir nos propre résultats et d'accroître l'empan de notre vision du monde. Les chercheurs anglo-saxons sont aguerris en la matière et encouragés à écrire des livres de vulgarisation qui permettent de rendre accessibles leurs résultats et découvertes au tout venant. C'est de cette manière que j'ai pu me familiariser avec les recherches de Robin Dunbar et son équipe, que Gérard Leboucher avait évoquées lors de son cours d'éthologie à Nanterre, que j'ai suivi en 2012 (Dunbar, 2002 ; 2010). Dix ans après ma thèse, en observant mes derniers travaux, je m'aperçois que cette pratique exploratoire d'autres disciplines est toujours une pratique régulière et apporte des points d'accroche tout à fait intéressants, en particulier en ce qui concerne les communications électroniques et l'analyse d'échanges de courriels en cadre institutionnel. Nous nous sommes en effet interrogé sur les raisons pour lesquelles le phénomène de montée en tension agressive (Fracchiolla, 2013b : 504 ; Vincent, 2013), allant jusqu'à des manifestations patentes de violence verbale (voir les travaux de Moïse, Auger, Schultz-Romain, Fracchiolla sur le sujet de la violence verbale[8]) semblait favorisé par ce type d'échange et de contexte. Croiser des approches linguistiques sur le discours rapporté écrit et l'énonciation en contexte différé avec le rôle de régulateur des humeurs que jouent certains phénomènes chimiques (production d'ocytocine : Seltzer *et al.*, 2011 ; neurones miroirs : Rizzolati et Sinegaglia, 2008), qui nécessitent un échange physique réel, au moins par la parole, nous a permis d'apporter un certain type d'explication permettant d'infirmer notre hypothèse de départ, que l'analyse interactionnelle et conversationnelle ne pouvait nous fournir à elle seule (Fracchiolla et Romain, 63 ; à paraître a : 522 ; à paraître d : 554).

Ainsi, d'une certaine manière, je pense que de même qu'en médecine il y a des spécialistes et des généralistes, il me semble que nous gagnerions parfois à avoir un peu plus de spécialistes qui soient aussi un peu généralistes dans le domaine de la recherche. Le fait d'avoir intégré depuis juin 2012 le laboratoire Structures Formelles du Langage – UMR 7023 constitue de mon point de vue une reconnaissance, même partielle, de cette nécessité, que des chercheurs puissent et doivent s'intéresser à un objet commun, selon des points de vue divers et croisés. Pour moi, faire de la sociolinguistique ou de l'AD signifie également chercher à connaître et comprendre les *systèmes* qui nous régissent, en général (Fracchiolla, 2006a : 118 ; à paraître b : 536), et celui de la langue en

8 Pour plus de références, voir http://www.violenceverbale.fr/pages/publications.html

particulier. Cela, afin de mieux en saisir les variations, car il faut bien qu'une norme soit établie, en référence à laquelle puisse se constituer cette variation. Ainsi peut-on dire que, d'une certaine manière, norme et variation sont en co-dépendance dans un même système, l'une ne pouvant exister sans l'autre. Dans la langue comme système, la langue noyau, la langue grammaire, la langue modélisée, se trouve l'idée d'un objet aisément manipulable et – relativement – invariant car relevant d'un code écrit et en cela, assez stable. La sociolinguistique, le discours sont à l'opposé dans la mesure où ils sont codépendants de l'énonciation et de tout ce qui fait l'énonciation : sujet, temps, espace ; référentialité. La constante de la sociolinguistique et de l'AD est donc leur mouvance. Et la question théorique majeure est toujours celle de l'articulation de l'analyse syntaxique à la problématique de l'énonciation (Courtine, 1991). J'entends une prolongation de cela dans la réflexion de Jean-Pierre Changeux, lors de son allocution d'introduction au colloque sur Darwin au Collège de France sur le développement du cerveau (2009). Il explique qu'existe une fonctionnalité universelle du cerveau, que l'on oppose à une variété connexionnelle. Il me semble qu'en remplaçant le terme de cerveau par langue on obtient une phrase tout aussi cohérente pour la linguistique : il y a une fonctionnalité universelle de la langue, que l'on oppose à une variété connexionnelle. Cette « variété connexionnelle » se réalise de façons multiples et sans cesse renouvelée (création de nouvelles langues, variation...) en fonction des situations, contextes et s'étudie globalement sous le terme de sociolinguistique – l'étude d'une *lingua franca* en fait, par exemple partie (Fracchiolla avec Dervin, 2010a : 342). C'est en ce sens cette réflexion qui me conduit à partir d'abord de la langue et des formes linguistiques pour développer ensuite une réflexion sur le discours et à penser qu'on ne peut faire autrement. Corrélativement, c'est pourquoi il me semble intéressant, dans la perspective constructiviste qui est la mienne, de chercher à identifier dans tout discours la part qui en est *rapportée*, et celle qui en est *novatrice* : « Il y aurait nécessité pour avoir du discours rapporté d'un discours antérieur que l'on cite, que l'on résume, reformule, voire trahit » (Rosier, 2005 : 157). La marque de la créativité discursive 'en marche' pourrait ainsi se situer précisément dans le fait de citer – parce que c'est quelqu'un d'autre qui le fait – de résumer, reformuler – parce que cela est dit, fait, autrement – et surtout, dans le fait de trahir. La créativité linguistique passe ainsi par l'appropriation ou la réappropriation. « En même temps, et pour avoir largement travaillé en ce sens (Heller, 2002 ; Fairclough, 1992) nous entendons par « circulation des discours » la part constitutive pour un discours donné des objets et idéologies antérieures, idéologies portées par les discours hégémoniques. Au sens où pour michel Foucault un discours « est constitué par l'ensemble de tous les énoncés effectifs dans leur dispersion d'événements et dans

l'instance qui est propre à chacun » (Auger, Fracchiolla, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 635/255).

Il me semble que la créativité, en dehors des cadres donnés pour penser – et des idéologies dominantes – demeure le lieu d'une recherche expérimentale réelle qui est souvent plus facilement identifiée dans le domaine des sciences dites exactes, qui y sont contraintes, mais il n'en demeure pas moins que cette créativité existe aussi en sciences humaines et sociales. La manière dont nous sommes formés nous rend sans doute souvent plus attrayant et aisé de pratiquer un type de recherche, qui revient à confirmer les cadres de pensée scientifiques auxquels nous adhérons – et il est nécessaire de faire cela aussi, régulièrement, afin de vérifier la pertinence de ces cadres dans le temps et de poursuivre une exploration scientifique jusqu'au bout – que de chercher à éprouver ses résultats à l'aune de cadres de recherches *autres*, qui sont hors de notre champ ou de notre discipline. Il me semble que ces deux manières de faire de la recherche fonctionnent ensemble, 'main dans la main'. Pour l'expliquer, je prendrai la métaphore de l'explorateur qui, avant de partir, prépare son voyage, calcule et essaie de prévoir. Puis, arrivé dans la jungle amazonienne (qui me semble une bonne image pour nos terrains de recherche, axés sur l'étude des relations humaines sous l'aspect des échanges linguistiques et du langage en général), en chemin, il continue à avancer selon ses calculs et en fonction de son parcours prévu. Mais à certains moments, il croise des routes qui ne sont pas indiquées sur sa carte ; il ne peut savoir à l'avance où elles mènent, ni même si elles mènent quelque part. Malgré tout, certains indices lui permettent de faire l'hypothèse qu'elles sont peut-être des raccourcis ou des détours intéressants par rapport à ce qu'il est venu explorer. Dans ce cas de figure, devant une possibilité inattendue, certains choisissent de continuer en suivant exactement le parcours tel qu'il a été préparé au départ. D'autres tenteront le détour, pour voir où cela mène, quitte à devoir rebrousser chemin ensuite ; ils ou elles auront juste perdu un peu de temps. Ma manière de chercher s'apparente sans doute plus à ce type d'exploration voyageuse. Ce trait remonte je pense en premier lieu à la manière dont j'ai grandi – et que j'aurai l'occasion de développer au fil de cette synthèse – mais il ne fait aucun doute que les travaux tels qu'ils se pratiquent au sein de la MSH Paris Nord (de manière interdisciplinaire, internationale et inter-institutionnelle) où je travaille dans le cadre du thème « anthropologie de la communication » depuis 2004, ont renforcé ce trait de ma personnalité de chercheuse.

2. De la parole comme action

> « Les mots kwabila, karig'i, tuwaga, baleko ou tukulumwala, qui désignent diverses essences et divers types d'affleurements coralliens, les noms d'un champ, d'un chemin, ou d'une parcelle de jardin sont utilisés avec la valeur d'actions significatives concurremment avec les mouvements physiques. Ici, l'acte de parole équivaut au geste et au mouvement. Il ne fonctionne pas comme expression de la pensée ou comme instrument de la communication de la pensée, mais en tant que segment de l'activité concertée [...] Quelle que soit la situation [...] les mots échangés n'ont pas pour fonction première de transmettre la pensée, mais d'unifier le travail et de coordonner les activités des mains et du corps. Les mots participent à l'action et sont autant d'actions. »
> (Malinowski,« Les jardins de corail », 1935 : 242)

La différence majeure qui existe entre le silence et la parole est l'action. Encore faut-il définir ce que l'on entend par action. Si l'on peut discuter du sens à donner au silence, l'on peut s'accorder pour dire que le silence, tourné d'abord vers soi-même, n'est pas immédiatement agissant vers autrui. La parole en revanche, l'est, car elle *s'adresse à*. Elle est action au sens où elle modifie *a minima* le comportement d'autrui ; elle est perceptible en tant que donnée relationnelle vers l'autre, à l'égard d'autrui. Cela ne veut pas dire pas que le silence ne signifie pas, mais qu'il ne s'adresse pas, *a priori*, à quelqu'un – sauf peut-être dans certains cas, comme lorsque l'on boude. La théories des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1972), en ce sens, ne s'explique que dans la mesure où un acte de langage est *adressé à quelqu'un*. C'est ainsi qu'au fur et à mesure des années, c'est dans mes travaux la question de l'adresse, de l'interpellation que j'ai travaillée, dans la mesure où elle me semble se situer, sans doute, au cœur de la théorie des actes de langage.

1. Performatifs et performativité

De là s'ensuit que l'énonciation est au cœur de la performativité (qui n'en est qu'un cas particulier).

Fait d'ailleurs non anodin, que j'ai toujours vu comme un clin d'oeil et une mise an abyme de ce fait même, Austin, non plus que Saussure, n'ont publié de livre 'en propre[9]'. C'est par la transmission

9 Non plus qu'Aristote ou Socrate...

de la parole, orale, une adresse à, que leur travaux ont saisi leur auditoire. Au point que, ceux qui les avaient entendus, aient voulu faire connaître leur pensée qui, à tous deux, a modifié le cours des sciences humaines et sociales. Mes premiers approfondissements de ce qui relie énonciation à performativité viennent des lectures et préparations, puis cours, que j'ai donnés comme ATER successivement à l'université d'Avignon (2002-2004), puis de Toulon (2004-2006). Partie de ce qu'Emile Benvéniste (1966, 1974), puis Dominique Maingueneau (1981 ; 1995) et enfin Kerbrat Orecchioni (1980) ont écrit de l'énonciation, j'ai également travaillé de manière développée avec mes étudiants sur les conférences d'Austin (1962).

Prenant alors en compte tout ce que cela suscitait chez moi de curiosité et de besoin d'approfondissement, j'ai fait de nombreuses recherches sur la définition et notion de ce qu'est *un* performatif, puis de ce qui *est* performatif, pour essayer de comprendre la *performativité* (Cohen, 1956 ; Vendler, 1970 ; Larreya, 1979 ; Récanati, 1979, 1981 ; Ben Taler, 1984 ; Berrendonner, 1982 ; Ducrot, 1989 ; Origgi, 2008 ; Wilmet, 1995 ; Butler, 1997/2004 ; Rosier-Catach, 2004 ; Boutet, 2010...).

Puis, en raison de mes travaux plus récents sur la notion de genre, j'ai été confrontée à la pensée de Judith Butler (1990/2005 ; 1997/2004 ; 2004/2006) et plus particulièrement aux références théoriques qui sont les siennes sur de la notion de *performance* (dont Rivière, 1929 ; Lacan, 1966 ; Felmann, 1980) ; suite à quoi la notion de *performance* est venue se greffer sur l'ensemble de cette démarche réflexive.

Il ne fait pour moi aucun doute que la problématisation entre ces différentes notions constitue le noyau principal de mes recherches pour les années qui viennent, et le sujet d'un ouvrage que je souhaite écrire. Cette synthèse en est le point de départ et tente de montrer progressivement la manière dont mes travaux se sont articulés dans le temps, de plus en plus clairement sur cette problématisation. Ainsi, ma réflexion sur la notion de violence verbale est toujours relative à l'ensemble de cette problématisation, ce que j'ai plus particulièrement développé par exemple dans l'entrée « injure » que j'ai rédigée pour le *Dictionnaire de la violence* de Michela Marzano (ed) aux PUF (Fracchiolla, 2011a : 418).

La théorie de l'énonciation est d'abord, il me semble, une théorie de l'organisation du monde au regard du sujet, dans la mesure où elle s'intéresse à observer comment le sujet – l'individu – considère, s'approprie, vit le monde autour de lui en termes de relation au temps, à l'espace, à autrui,

voire à lui-même. En cela, l'énonciateur est certes au centre du monde ou, plus exactement de son point de vue sur le monde ; cependant, l'énonciation correspond aussi au temps, à l'échelle individuelle de chaque vie humaine, contrairement aux discours qui à la fois les traversent et en sont traversés. La théorie de l'énonciation décrit selon moi une forme d'approche métaphysique du langage parce qu'elle implique une approche de ce que serait la réalité pour chaque individu, visible et remarquable par rapport à la manière dont elle ou il parle (Siblot, 2007). En même temps, centrée sur le sujet, cette théorie est fondée sur un point de vue perceptif dans la mesure où le *Je* sujet de l'énonciation est le seul à pouvoir énoncer ce qu'elle ou il sent, vit, est ou se sent être.

C'est dans ce paysage théorique que je pars de l'énonciation, dont les performatifs constituent à mon avis un type particulier (d'énonciation), pour arriver ensuite à la performativité des discours, l'individu étant celui qui accomplit, réalise le lien entre les deux. J'avais déjà exploré dans ma thèse ce qui permet de passer, *via* l'énonciation, de l'individu au collectif dans le discours à travers l'analyse du discours des verts français et italiens, et que l'on peut appliquer à l'ensemble des discours. Cela passe par une théorisation personnelle de la relation à l'autre, déjà amorcée dans ma thèse. L'objet de cette synthèse sera d'expliquer comment, dans mes travaux, le passage de l'énonciation à la performativité des discours correspond au passage de l'individu en situation de communication interindividuelle à l'inscription sociale de ses discours. Et comment, par l'énonciation d'un seul, le monde entier peut se trouver transformé – ce qui, bien sûr, relève d'une volonté de *pouvoir*. Le pouvoir qu'il a de 'pendre la parole' et d'énoncer, confère également à l'individu le pouvoir de transformer ses relations aux autres, voire les relations que les autres entretiennent entre eux et, *in fine*, la société. J'en arrive ainsi à poser que, en rapport intrinsèque avec l'énonciation, la performativité 'à la Austin' permet de dire : « en même temps que je dis, je fais ». Cela posé, on s'aperçoit qu'un second niveau advient, en lien intrinsèque avec l'analyse du discours, qui est la performativité des discours, par laquelle on pose que : « en même temps que je dis, je fais être ». Cette dimension est également à relier à la notion de compétence de communication développée par Hymes, (1971/1984) et liée en cela à ce que je *peux* faire dans une langue, par une énonciation donnée et, en particulier, ce que je peux faire *sur*, *avec* et *pour* l'autre dans cette communication, comme *pour moi-même*. Les énoncés rituels, les pratiques qu'ils engendrent en général, qu'il s'agisse de politesse, de pratiques vaudou, etc. (voir entre autres Labov, 1972, 1978 ; Lardellier, 2003 ; Malinowski, 1935 ; Rosier-Catach, 2004 ; Boutet, 2010 ; Terrhien, 2008) reposent entièrement sur ce fait.

2. LANGUE COMMUNE ET PAROLE RELATIONNELLE

Le fait de m'intéresser aux performatifs et à la notion de performativité induit d'envisager la parole comme humaine et individuelle, alors que les mots relèvent du système (Saussure, 1916) ou encore d'un code commun. Les mots s'agencent entre eux, avec logique, en fonction d'un rapport grammatical, morpho-sémantico-syntaxique. Les mots font communauté, là où la parole fait relation. La parole vocalise, musicalise, intone, volubilise, affectionne, émeut, touche, crie, chuchote... Bref, que ce soit à l'écrit à travers la notion de stylistique ou à l'oral, ce qui est intéressant dans la parole, d'abord, et qui n'est pas dans les mots, c'est la personne et je dirai même, le corps. Quand je parle, en dehors du cas particulier de la folie, c'est toujours à quelqu'un et dans la matérialisation d'une pensée. C'est donc la question de l'altérité en linguistique que je vais évoquer dans mon approche de l'énonciation. Il n'en demeure pas moins que le dialogue (dont le monologue est un type) avec autrui est au fondement de tout discours, quel qu'il soit : « l'énonciation est toujours une coconstruction » (Détrie, 2002 : 1).

J'ai évoqué précédemment la parole comme vecteur de la confiance. On voit qu'il n'est pas question d'avoir confiance dans les mots, mais dans la parole de quelqu'un. On est bien sur la relation, sur l'intersubjectivité (Détrie et Vérine, 2011) sur le lien, l'interaction, la communication entre les êtres. L'altérité linguistique prend trois formes. Elle peut se définir en opposition au *Je*, en coopération avec lui, ou encore être de manière neutre – qui correspond peut-être à la position de témoin passif. La question de l'autre linguistique pose la question de l'autre social (dimension relationnelle écologique) et il m'est impossible de penser l'un sans l'autre : les deux fonctionnent en système par rapport à la nature de nos échanges linguistiques les uns avec les autres. Mais je ne le travaille pas juste théoriquement de manière absolue ; je le relierai toujours à certains corpus étudiés, pour illustrer mes propos, à des « terrains » ou des champs donnés.

Je trouve intéressant de pouvoir penser l'altérité linguistique à partir de la définition de l'intersubjectivité donnée par Catherine Détrie, et en particulier le fait que la « coénonciation est le fait que tout discours se construit dans l'interaction verbale, réelle ou imaginaire : la figure de l'énonciateur se modèle en fonction de son énonciataire, de l'autre de son discours. » (2002 : 19). Chemin faisant, j'en arrive finalement à définir un *Je* relationnel, qui est aussi un *Je* social, en réseaux de sens et lieu où se croisent des discours. D'une certaine manière, *Je* est un carrefour dont il est le seul également à pouvoir régler la circulation. Il me semble que tout discours, toute énonciation ne peut pas ne pas agir sur le sujet. Plus que du point de vue de la manière dont les

personnes construisent ensemble une énonciation et/ou des discours, je me place du côté de ce que le discours et l'énonciation font aux personnes. Cela, au sens sociolinguistique initial du fait qu' :« Il n'existe aucune façon dont nous pourrions être une personne sans avoir été initiés à un langage. […] Le sens que les mots essentiels ont d'abord eu pour moi est celui-là même qu'il a eu pour nous, c'est-à-dire à la fois pour moi et mes interlocuteurs. […] on ne peut pas être un moi par soi-même. Je ne suis un moi que par rapport à certains interlocuteurs. […] Un moi n'existe qu'à l'intérieur de ce que j'appelle des « réseaux d'interlocution » (Taylor, 1998 : 57). C'est la question peut-être encore plus *agissante* qu'actionnelle qui m'intéresse – cela dans la mesure où parfois, comme dans le malentendu ou l'injure, sur lesquels j'ai travaillés, (Fracchiolla, 2011a : 418) il n'y a pas à l'égard d'autrui de volonté *a priori* de commettre une action néfaste ou qui serait ressentie comme telle par autrui. Agissante, le parole peut réparer, remédier, promettre – ce sur quoi se fonde la psychanalyse. La parole est là pour permettre à l'être humain d'exprimer ses besoins, de communiquer avec ceux qui lui sont chers, d'abord, puis avec le monde entier. Avant même d'être sens, elle est, pour le bébé, intonation et expression affectueuse, amoureuse. C'est par la sécurité de la parole et son affectivité intrinsèque que l'être humain se construit. La parole est donc à l'origine de la construction du sujet (Cyrulnik, 2001 ; Théry, 2007). D'où une dimension *relationnelle* de l'énonciation.

Pour moi, la performativité s'étudie à partir des cadres proposés par Austin, puis de la pragmatique et s'entend finalement comme la capacité de transformation de la réalité par la parole énoncée, que cette transformation soit performative au sens premier donné par Austin à une certaine catégorie de verbes, comme promettre, jurer, ou encore sacramentels comme baptiser, marier ou condamner, ou bien dans un sens plus psychique – telle que l'opère la résilience par la thérapie en général, et par la thérapie comportementaliste telle que l'explique Watzlawick en particulier ; ou encore qu'elle opère une transformation inattendue par des actes de langage indirects (j'ai froid = peux-tu fermer la fenêtre ou augmenter le chauffage), etc. Toute énonciation est à considérer comme un acte de langage dans la mesure où elle s'énonce de fait et, aussi banale qu'elle puisse paraître à une personne extérieure, comme transformatrice de la réalité de la relation qui existe entre deux personnes pour la valeur relationnelle qu'elle revêt. Cette valeur peut-être visiblement tout à fait fondamentale (comme peuvent l'être des paroles qui formulent une demande en mariage, une rupture, ou annoncent une grossesse), mais aussi sembler banales et ne pas l'être : le bavardage, comme l'explique Dunbar (2002) ayant remplacé l'épouillage que l'on trouve encore chez les grands singes, pour créer et entretenir du lien social. Ainsi, le médecin qui parle avec l'enfant de son

doudou afin de le rassurer avant de lui faire un vaccin, vise-t-il un effet rassurant, qui est atteint si l'enfant est rassuré. Dans cette mesure, j'ai tendance à penser que toute énonciation possède une valeur relationnelle donnée, entièrement liée au contexte qui est le sien, et à la relation recherchée et ou entretenue avec les personnes en présence ; dans cette mesure, elle est aussi performance (Butler, 1990/trad.fr. 2005 ; Théry 2007) en raison de la nécessité imposée par sa dimension illocutoire, et performative dès lors qu'elle parvient à obtenir la réponse désirée de la part d'autrui.

3. La performativité des discours

Dans la dimension performative telle qu'elle est présentée dans les conférences d'Austin, on focalise sur les actes de langage. Mais en réalité, ces énoncés ne sont performatifs que parce qu'ils sont produits dans des cadres sociaux données qui leur permettent de l'être. Tout discours scientifique est un discours de circonstances (Bachelard, 1934). Ce qu'Austin nomme comme étant les conditions de succès ou d'échec ne sont autres que les cadres sociaux de l'énonciation au sens large et au sens restreint, les cadres de communication d'une relation éthique (respectueuse) qui serait au moins binaire /dialogale et ouverte sur des possibles infinis.

On passe ensuite à l'analyse des discours car, de la même manière, l'apparition de certains phénomènes (violences verbales), de certains termes, certaines formules ou formulations (Krieg-Planque, 2009 ; Klemperer, 1975/trad. fr. 1996) ou leur combat (débats autour de la féminisation des noms de métiers, de *mademoiselle* dans les formulaires administratifs) apparaissent à des moments T où leur utilisation ou leur suppression deviennent des enjeux relatifs à la description de certaines réalités du monde : ces énoncés entrent en énonciation pour décrire certaines transformations de la réalité et de la relation que les êtres humains entretiennent avec cette réalité (contexte, Histoire...). Là aussi, le langage performe cette transformation : il en est le lieu d'existence – à travers l'énonciation, qui ne peut se faire qu'au présent – et d'inscription – qui permet au chercheur d'analyser ces énonciations passées afin de tenter de comprendre comment elles ont permis la transformation des relations entres les hommes dans une certaine communauté ou société.

Aussi, je dirais que si le langage est fondamentalement au cœur de l'évolution des hommes et des sociétés depuis qu'il existe (en particulier, par le triple niveau de sa propre transmission – orale, écrite et discursive – de la transmission des savoirs qu'il permet et de la construction de la transmission des savoirs depuis l'archivage et l'invention de l'imprimerie en particulier), c'est parce

qu'il est au cœur de la transformation des relations entre les êtres humains, et donc des êtres humains eux-mêmes.

C'est pour cette raison que je m'intéresse au langage dans sa dimension intersubjective (voir l'ensemble des travaux de Catherine Détrie), dialogique (Bakhtine, 1929/ trad.fr. 1977), mais aussi trilogique (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995) et discursive en général et que les terrains de recherche qui sont les miens de manière privilégiée sont ceux de la violence verbale (en tant qu'elle met en exergue/exemplifie ces questions d'intersubjectivité et les problématiques d'une énonciation performative et performante (par exemple pour les insultes ou les injures (Fracchiolla, 2011a : 418), et donc aussi la manière dont une énonciation tierce, extérieure, peut tenter de médier, de (ré)concilier. Les questions de genre liées au langage sont elles aussi souvent liées à des problématiques conflictuelles historiques et sociales concernant les relations entre les hommes et les femmes. Je m'y intéresse précisément parce qu'elles sont presque systématiquement objet de conflit (entre l'académie française et les partisans de la féminisation ; entre les partisans de « Mademoiselle » et ses détracteurs, etc.). Si la violence verbale connaît une infinité de terrains, le genre dans le langage (qu'il s'agisse du niveau lexical comme du niveau discursif) est un terrain récurrent de violence verbale symbolique. Ainsi, pour reprendre les mots de Sherzer (2012 : 41) :

« Je considère le langage, la culture, la société et l'individu comme apportant des ressources à un processus créatif qui est actualisé dans le discours. Dans mon approche centrée sur le discours, ce dernier est le niveau le plus large et compréhensif de la forme, le contenu et l'usage linguistiques. C'est à cela que je renvoie en affirmant que le discours, et plus particulièrement le processus de structuration du discours, est le lieu de la relation langage-culture. Par ailleurs, c'est dans certains genres de discours où les jeux de parole et l'art verbal sont particulièrement importants, dans les moments clefs de la poésie, la magie, la politique, la religion, le respect, les insultes et le marchandage, que la relation langage-culture-discours devient le plus clair et que le rôle structurant du discours au sein de cette relation est souligné. »

4. La performativité des discours est liée à une historicité des discours

L'étiquette « l'école française d'analyse de discours », telle que définie par Dufour et Rosier à la suite de Guespin (1976) : « permet cependant de circonscrire un champ d'études à l'origine essentiellement portées sur des écrits émanant d'institutions officielles (discours politique, syndical,

puis médiatique), marquées par le marxisme et la psychanalyse. Elle est emblématique d'une conception du discours traversé par d'autres discours qui le constituent en se constituant, et d'un sujet dominé, traversé lui aussi par une altérité irréductible » (2012 : 9).

Le lien entre AD et épistémologie des sciences existe au double niveau du lexique et du discours lexical. Fait de mots, le discours ne saurait être juste discours ; il le devient, par comparaison à d'autres discours énoncés en même temps que lui, avant lui et qui le seront après lui. Tout discours est historiquement, temporellement, co-dépendant des autres discours, sur le double axe de la synchronie et de la diachronie. L'analyse de discours est toujours nécessairement comparatiste. Le discours s'inscrit ainsi également dans une perspective d'idéologie(s) dominante(s) du 'moment', et de 'groupe' plus ou moins étendu (du relativement local et limité comme peut l'être le cercle familial, à une dimension nationale ou internationale).

Une translation s'effectue d'énonciation à performativité par la dimension sociale du discours :

« Autrement dit, la voix de l'autre est en soi, impossible à expurger, parce que parler n'est jamais que solliciter les mots de tous les autres avec lesquels le sujet joue, auquel il se frotte. Quand il dit je / ici / maintenant, c'est-à-dire qu'il affirme sa présence au monde comme fondatrice de son énonciation, et de son existence même (je parle donc je suis), il affirme plus exactement que ça parle en lui, donc il est, et que son identité de sujet parlant est nécessairement plurielle, constituée de la multiplicité des paroles constituant la logosphère, et de sa propre division : le sujet grammatical n'est pas le sujet de l'énonciation. Même quand il s'agit *a priori* de la même personne, l'une est mise en scène par l'autre. » (Détrie, 2002 : 18)

« Si tout discours est à plusieurs voix, il est construit d'intertextualité, de références à des discours tenus antérieurement ou supposés tenus (voir Pêcheux 1975 et sa fameuse formule « ça parle toujours avant, ailleurs et indépendamment ») (Gadet, 2010 : 115). L'analyse des discours implique par là-même la nécessité épistémologique, d'en 'remonter l'histoire'. Dans cette mesure, je ne suis pas tout à fait d'accord avec la remarque de Gadet : « L'étude des effets socio-discursifs ne relève spécifiquement d'aucune sous-discipline des sciences du langage. » (*ibidem*) ; il me semble au contraire que l'objet réel de l'analyse de discours est ou devrait être, de comprendre dans le présent, quels sont de tels effets de discours passés ; nos tentatives de compréhension ne me semblent être rien d'autre qu'une étude des effets dans le réel – notre quotidien – et qui se fait jour au moment E de l'énonciation. Quelle qu'elle soit, l'énonciation inscrit l'énoncé dans le discours. Et

c'est à ces variations énonciatives, en fonction des personnes, des contextes et du temps, qu'en tant que sociolinguiste, je m'attache.

La performativité est au centre de mes préoccupations de manière intrinsèque mais toujours sous-jacente (presque jamais directement nommée) dans mes travaux universitaires depuis ma thèse. Lors de ma soutenance, j'avais posé comme question finale celle de la confiance dans le discours politique. J'ai commencé à retravailler cette question lors des élections présidentielles de 2007, puis de 2012. J'en ai fait un billet dans les *carnets de la violence verbale*[10], ouverts en 2012, intitulé : *Pourquoi le principe même de campagne électorale est nocif au sens du politique* et que je reproduis ci-après intégralement :

Posted on 14/04/2012 by Béatrice Frachiolla

*****

« Les actes de langage tels que définis par Austin dans ses huit conférences, publiées par ses étudiants en 1962 sous le titre *How to do things with words,* sont en période de campagne électorale de divers ordres : ils relèvent à la fois du constat (ce qui s'est passé, ce que j'ai fait, ce qui a été accompli) et, dans ce sens, de la réalisation – ou non – de promesses antérieures dont on dira qu'elles ont été ou non *tenues* ; de nouvelles promesses *à tenir* (je ferai, nous ferons), soumises à la condition même de l'élection, qui donne elle-même *pouvoir de* (faire, décider).

L'acte de promettre relève donc d'abord d'une étape fondamentale qui vise à gagner la confiance pour accéder au pouvoir de faire. On prétend donc que les mots ne sont pas *encore* des actes, mais soumis à une condition de réalisation fondamentale qui est l'élection, et donc la confiance accordée, pour pouvoir le devenir. La parole politique et, en particulier, la parole électorale est donc bien performative, dans le sens défini par Austin mais elle l'est en deux temps.

Cette visée (le pouvoir de faire) mobilise tellement les candidats pendant leur campagne, qu'ils semblent oublier le fait que les paroles sont, précisément, des actes en tant que tels qui, dès qu'elles sont prononcées – et entendues – ont pouvoir de changer le monde sous différents aspects en fonction de la réception qui en est faite, de qui les entend et d'où on les entend, etc. Aussi, d'une certaine façon, l'événement même « campagne électorale » est-il un biais par lequel la *valeur* des paroles énoncées est à la fois amplifiée et oubliée, puisque l'objet de ces paroles n'est pas leur réalisation en tant que telle, mais la réalisation de l'acte « accéder au pouvoir ».

10 http://violenceverbale.hypotheses.org/86

On a pu, on peut et l'on pourra encore se rendre compte de ce biais à travers les nombreuses reprises à cette occasion électorale régulièrement répétée, des promesses *non tenues*.

La question alors posée est celle de la confiance. Car lorsque je vote pour un candidat, je lui fais confiance, et j'ai confiance dans le fait qu'elle ou il sera capable de faire ce qu'il a dit qu'il allait faire. Mon vote est donc un vote de confiance dans les capacités qu'a ce ou cette-candidate-là, à tenir ses promesses. Malheureusement (dans le sens qu'Austin donne à l'échec d'un acte de langage) peu sont, parmi celles et ceux qui accèdent au pouvoir, les élus soucieux de réaliser *toutes* leurs promesses. Peut-être y a-t-il des raisons pour cela, puisque ce qui compte dans la campagne, c'est de faire des promesses, et non de les réaliser. Mais pourquoi ne pas imaginer un cahier des charges public, clairement affiché en ligne pendant la campagne, et qui demeure *après* l'élection, sous forme de liste, un peu comme l'on rédige sa liste de courses, où l'on retrouverait chacune des promesses faite, avec en face le terme ou l'expression « réalisée », « en discussion », « projet de loi en cours de rédaction », « non réalisable parce que… », etc. Bref, un affichage sous forme simplifiée, accessible à tous et chacune, compréhensible, lisible…

Je réfléchis en effet depuis longtemps à ce qui est devenue peu à peu l'une de mes hypothèses principales de travail et de recherche. Il me semble en effet que la question de la crise de confiance à l'égard du politique qui existe, aujourd'hui, en France est à relier à une crise de la performativité de la parole et du discours - en tant que discours politique de promesses, électoral. Il est intéressant qu'à l'occasion de la campagne présidentielle de 2012 soit apparue une émission de télévision dont le titre est *Des paroles et des actes* : que l'on peut comprendre à la fois sur le plan des paroles prononcées et promises, qui devraient devenir des actes ; mais aussi au sens de : ces paroles prononcées sont des actes, d'engagement. Autrement dit, il y a toujours eu une attente des citoyens (que remplissait, il me semble, très bien De Gaule, ce qui explique peut-être en partie le respect qu'il inspire) à l'égard des politiques afin qu'ils disent ce qu'ils font et fassent ce qu'ils disent. Car sans doute la première chose que les citoyens demandent à leurs femmes et hommes politiques est de ne pas leur mentir, et de s'engager à ne pas le faire.

Dans *Le sens des autres*, Marc Augé cite Jean Froissart, qui, racontant en 1390 son voyage en Béarn, (la guerre de cent ans a commencé en 1337) explique qu'on préfère ne pas tuer l'adversaire défait, par soucis d'économie : c'est l'espoir de la rançon qui fait épargner la vie. La guerre courtoise repose en effet sur le crédit. Aussi, « La seule déviance intolérable, du même coup, c'est le manquement à la parole donnée. Le roi Jean, dont la rançon avait coûté si cher à la France, revint

mourir en Angleterre par respect de la parole qu'avait trahie son fils livré en otage. Le comte d'Artois ne peut pardonner à son beau frère le roi de Navarre de ne pas avoir payé les 50000 francs pour lesquels il s'était porté garant du seigneur d'Albret. Ce qui est contraire aux règles de courtoisie, ce ne sont pas le chantage, la prise d'otage, les rançons et la violence, mais le manquement à la parole donnée, dont le seul respect rend la guerre possible et rentable. » (p. 97)

Ainsi explique Augé, dans ce contexte, il y a 3 types de « déviants » : 1/ ceux qui manquent à leur parole (le fils du roi Jean, le roi de Navarre), 2/ ceux des nobles qui ne remplissent pas leur rôle de protecteurs à l'égard de leurs dépendants ; 3/ les paysans eux-mêmes lorsqu'ils se révoltent (p.97).

Si l'on remplace les nobles de l'époque par les femmes et hommes politiques, et les paysans par les citoyens, on retrouve à peu près le même schéma aujourd'hui…

En cela, la parole *dans laquelle on sait que l'on peut avoir confiance* est un fondement social depuis longtemps. On le retrouve aussi dans le système chevaleresque des premiers romans ; ou encore dans l'histoire de Jeanne d'Arc… »

******

La question de la confiance dans la parole de l'autre et, *a fortiori*, dans le discours, est récurrente et me semble, d'un point de vue philosophique, au centre de la construction sociale et politique du vivre ensemble. Elle concerne l'éthique. Les discours posent en eux-mêmes pour l'analyste du discours, la question de la confiance que l'on peut (ou non) leur faire, en fonction de qui les a prononcés, et où? quand ? comment ? pourquoi ? Le 'comment' qui est la grande inconnue/absente de la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980 ; Maingueneau, 1981), retrouve par la notion de performativité, sa valeur et sa place ; c'est en ce sens que les notions d'énonciation, de performativité et d'analyse de discours (voire des discours) fonctionnent selon moi nécessairement *ensemble* dans le cadre d'une parole nécessairement sociale, car adressée à autrui et en interaction – interlocution avec autrui.

Je vais à présent développer la manière dont j'ai abordé cette problématisation de l'altérité énonciative sous différents aspects dans mes travaux, mais toujours dans la perspective d'un discours *agissant.*

3. ALTÉRITÉS

Mes recherches sont ontologiquement ancrées dans les différentes configurations de la relation à l'autre, que j'avais déjà travaillées et définies dans ma thèse (Fracchiolla, 2003d : 294-300) et affinées depuis.

1. TYPOLOGIE DE LA RELATION À AUTRUI

J.-F. Rey (1998 : 26-28), distingue pour sa part cinq types d'altérités, là où je me contente de trois. La première est pour lui phénoménologique. Elle est celle selon laquelle l'autre est d'abord « l'homme d'à-côté, le voisin (*Nebenmensch*) » (1998 : 26). Elle est, pour le petit enfant, l'autre qui n'est pas sa mère, l'altérité par laquelle il peut se reconnaître lui-même comme appartenant à l'espèce humaine. Cette expérience permettra progressivement à l'enfant qui défusionne d'avec sa mère de reconstruire ensuite un schéma relationnel relatif et différencié avec les autres. Elle est pour moi l'expérience phénoménologique par laquelle se mettent en place les trois altérités ontologiques telles que je vais les définir.

En partant de *l'alter*, l'*ipse* et *l'idem* (qui est au centre et qui connaît des chevauchements avec *l'alter* et *l'ipse*), je définis trois types d'altérité ontologiques qui me permettent d'appréhender la mise en énonciation et en discours de l'altérité, d'un point de vue social. Je pars du principe que toute parole, toute énonciation met en scène un *Tu* ou un *Vous* en termes d'adresse à autrui, mais aussi un/une *Il/Elle* en fonction de l'un de ces trois aspects de ce que représente ontologiquement autrui, pour le *Je* énonciateur, relativement aux constructions sociales dans lesquelles elle/il évolue et qui, dans ce sens, sont les siennes – ce que Halbwachs a nommé les « cadres sociaux de la mémoire » (1994 ; 1997) auxquels participent aussi ce que Marie-Anne Paveau nomme les « prédiscours » (2006).

1. "ALTER" OU L'ALTÉRITÉ RADICALE

Ainsi, le premier type, *l'alter*, renvoie à une altérité radicale, celle par laquelle je reconnais ce que (qui) je ne puis être ; c'est par exemple l'altérité d'espèce (appartenance de l'être humain au monde animal, en opposition aux autres espèces animales).

Pour J.-F. Rey, l'altérité radicale envisage l'autre comme un danger : il devient alors le rival, l'ennemi avec lequel il s'agit de lutter pour la reconnaissance. Le choix à faire est soit celui de la lutte de tous contre tous définie par Hobbes, soit la lutte à mort pour la reconnaissance que l'on trouve chez Hegel (1998 : 27). C'est en ces termes par exemple que se posent pour certain(e)s les paramètres d'une lutte féministe. Les femmes se positionnent alors comme s'opposant à l'homme en termes d'identité sexuelle, de sexualité et de genre, dans une lutte pour la domination. Elle participe du schéma de *l'alter*, dans la mesure où les individus sexuellement définis comme des femmes comptent dans cette lutte, numériquement, comme la moitié du genre humain.

Cette figure d'une altérité ontologique radicale est celle qui alimente les discours d'exclusion, de marginalisation, de minoration, de domination, de catégorisation et de tout ce qui ressort de la violence verbale en général. Je postule, à partir de mes travaux personnels et communs sur la violence verbale, qu'elle en est le fondement (voir en particulier les travaux de Fracchiolla avec Auger, Moïse et Romain, 2008e : 636/256 ; Fracchiolla avec Auger, Moïse et Romain, 2009a : 276 ; 2010c : 386 ; Fracchiolla, 2011a : 418 ; 2011b : 426 ; 2012b : 484 ; 2013a : 492 et b : 504 ; à paraître a : 522, c : 546 et d : 554). Cette figure ontologique de l'altérité radicale (qui ne comporte en tant que telle aucune axiologie particulière, puisqu'elle est ontologique) est celle qui est utilisée dans l'énonciation et les discours de domination, d'oppression, par l'interprétation *sociale* qui en est faite en fonction des contextes, des lieux, des personnes, de l'Histoire... Cette notion d'interprétation sociale discursive de l'altérité est clairement rendue visible dans le film *Hanna Arendt*. Le film montre deux choses. D'une part, comment Hanna Arendt, rédigeant un compte rendu essai sur le procès Eichmann à Jérusalem (1963/trad.fr. 1966) se rend compte que cet homme, en tant qu'homme, n'est autre que ce qu'elle définit comme un médiocre technocrate exécutant qui, ayant renoncé à sa liberté de pensée, ne faisait qu'exécuter les ordres. A savoir, que si on lui enjoignait de faire partir un train d'un point x à un point y, il le faisait sans se poser d'autre question (en l'occurrence, celle de savoir à quelles fins ce train circulait). Partie pour rencontrer celui en lequel tous voient « un prédateur », donc l'incarnation d'une altérité radicale, elle s'aperçoit qu'il n'est qu'un médiocre *idem* – ce à quoi Hanna Arendt réfère comme « la banalité du mal » – qui affirme n'avoir jamais personnellement tué personne. Ce qui le rend *alter*, c'est le fait d'avoir participé à un système lui-même construit sur la tentative de transformation de l'altérité ontologique d'un *idem/ipse* (en tant qu'être humain), à une autre altérité ontologique (celle de *l'alter*, au sens d'une autre espèce animale. Viktor Klemperer explique dans ses Carnets certains des mécanismes linguistiques de ce processus

(1975/trad.fr. 1996). J'y reviendrai à travers mes développements sur le fait que « nommer fait être ». Ce film du moins, éclaire différents aspects de la manière dont les « cadres sociaux de la mémoire » (Halbwachs, 1994) induisent certaines lectures, voire relectures des événements, non pas nécessairement pour ce qu'ils sont, mais pour le sens que l'on a besoin de leur donner et donc, pour ce que l'on souhaite les faire être (Fracchiolla, à paraître b : 536). Ce type d'analyse participe de l'analyse du discours.

2. "IDEM" OU LE SEMBLABLE, LE FRÈRE

Le deuxième type d'altérité, *l'idem*, renverrait à l'autre en tant que je reconnais l'autre comme mon frère d'espèce, autre individu humain avec lequel je partage le même sort, en vertu de quoi je puis partager les mêmes droits. En ce sens, l'homme est un *idem* pour la femme, la femme pour l'homme et la notion d'égalité en droits fédère la manière dont on conçoit *l'idem*. Relativement à cela, on trouve aussi *l'alter* aux frontières de l'*idem* : celles et ceux pour qui l'autre sexe représente une altérité radicale. Et l'on voit alors comment peuvent se jouer les discussions autour de la question des droits, pour les uns et pour les autres, dans la nébuleuse de cette frontière entre *alter* et *idem*, pour les femmes comme d'ailleurs pour les animaux (Fracchiolla, 2003d).

Enfin se dessine en troisième lieu la catégorie du « même », « du semblable, de l'alter ego » par laquelle je vois d'abord dans l'autre un moi semblable au sien. A travers l'alter ego s'opère, plus qu'une reconnaissance dans et / ou de l'autre, une identification à l'autre. On y retrouve *l'ipse*.

3. "IPSE" OU L'AUTRE SOI-MÊME

La figure de l'*ipse*, elle aussi aux frontières de *l'idem* et à l'opposé de *l'alter*, est celle de « l'autre comme soi-même » (Ricœur, 1990), de celle ou celui pour qui on éprouve de l'empathie. Elle est à la base de ce qui constitue le sentiment amoureux, le domaine des sentiments positifs, de la fraternité. C'est la première figure par laquelle le petit d'homme entre dans la vie – celle de la fusion entre la mère et l'enfant. Dans ce cas cependant, l'autre apparaît toujours comme un intrus (et c'est pour moi à cet instant qu'il devient *idem*) en même temps que l'identification implique le manque de « ce qui, dans l'autre, fait précisément qu'il est autre » (Rey, 1998 : 28).

Ce troisième type d'altérité renvoie, dans l'énonciation, à la valorisation d'autrui dans la définition de l'identité propre du *Je*. Elle accomplit cela en particulier dans sa dimension

fusionnelle et grâce à l'empathie. Elle est ainsi plus assimilatrice (ou vampirisatrice?) d'autrui qu'elle ne situe autrui dans l'opposition ou la différence vis-à-vis du *Je* énonciateur. C'est au départ sur ce modèle et sur la base d'un discours engagé que j'ai travaillé la notion de « discours altéritaire ».

Enfin, pour J.-F. Rey, le quatrième type d'altérité présente l'autre comme l'étranger que l'on accueille et qui est par projection un exilé, lequel me renvoie à mon propre exil. Par là, on aboutit à un glissement logique vers le cinquième et dernier type d'altérité qui est pour lui le lointain devenu prochain : l'étranger devient celui qu'il faut accueillir et protéger (1998 : 28). C'est par ces deux derniers types d'altérité que se dessinent les contours de la figure de l'altérité de type *ipse* avec, à nouveau, un retour sur l'empathie : l'étranger devient par empathie un *alter ego* tel que nous l'avons précédemment défini. Les quatrième et cinquième types d'altérité tels que définis par Rey n'apparaissent en effet que comme la description d'un processus : celui par lequel s'opère la translation de l'altérité sous la catégorie du même.

Ainsi peut-on considérer qu'il n'existe réellement que trois types d'altérité que l'on pourrait ainsi résumer en disant que : si la figure ontologique de *l'alter* commande les guerres, la figure de *l'idem,* qui se fonde sur celle de *l'ipse*, commande les droits.

En observant la manière dont ces trois figures ontologiques de l'altérité organisent la mise en sens, celui des mots et celui de la relation à autrui dans l'énonciation, j'ai travaillé sur l'altérité énonciative (Fracchiolla, 2006a : 118) et défini ce que j'ai appelé le « discours altéritaire ». J'en ai tenté une première définition dans ma thèse (2003d : 216-228). Après avoir travaillé depuis dix ans sur une grande variété de corpus et surtout sur la violence verbale, je souhaite rediscuter à présent ce point de vue.

4. La parole vecteur relationnel

1. La place de l'autre dans l'énonciation : le point de vue du Je

1. Le système pronominal

2006 est une année où j'ai beaucoup travaillé sur l'articulation des trois personnes du système pronominal les unes par rapport aux autres. En français et en italien d'abord, à partir de mon corpus de thèse, mais aussi par comparaison à d'autres langues (anglais, bahasa indonesia).

Dans la communication que je présentais aux « 8èmes Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles » en 2006 et la publication parue dans les Actes : « Méthodologie pour l'analyse comparée avec *Lexico3* et résultats : l'étude des pronoms chez les verts français et italiens », je me suis intéressée à la manière dont deux types de discours se dégagent des entretiens réalisés avec les militants verts : d'une part un discours que j'ai défini comme « impliqué » et de l'autre un discours que j'ai défini comme « critique » ou « distancé ». En même temps, je me suis penchée sur la manière dont on peut réfléchir à certains éléments de méthodologie pour la comparaison entre les langues (ici, les pronoms) dans le cadre de l'analyse de données textuelles (et pour ce cas, du texte qui est une retranscription de l'oral) (Salem et Lebart 1994 ; Marchand, 1998). Cela, dans la mesure où par exemple, le pronom de 1ère personne « *io* » n'est pas nécessairement exprimé en italien, alors qu'il est obligatoire en français ; ou encore, par rapport à la variation syntaxico-morphologique de l'emploi des pronoms personnels compléments en italien, dont le nombre de formes d'expression est supérieur au français (par exemple : « dites-le-moi » pourra se dire : « *ditemelo* » ou « *ditelo a me* », ce qui en termes de numération pour une mise en parallèle des usages et modalités d'expression complique beaucoup les choses). J'ai ainsi proposé de penser une comparaison à partir de la notion « d'équivalent linguistique » dans la mesure où l'idée est : « plutôt d'envisager une comparaison dans une perspective idiomatique, qui prenne en considération la perspective de la traduction des représentations dans l'une et l'autre langue » (Fracchiolla, 2006f : 184). En dehors de ces propositions méthodologiques (qu'il pourrait par ailleurs être intéressant de systématiser pour permettre justement de travailler dans une perspective comparatiste avec ce type d'outils d'analyse statistique), mon analyse porte sur la relation

énonciative entre *Je* et les autres – ici compris comme une somme de *Ils*, le *Tu* de l'interlocution étant destiné à l'interviewer (moi). J'ai ainsi remarqué, en accord avec le développement proposé précédemment (pages 37 à 40) par rapport aux figures de l'altérité et types de relation à l'altérité combinées que l'on peut distinguer, que trois positionnements énonciatifs se dégagent : en opposition, en relation de proximité, ou par indifférence aux autres. Ce sont les trois possibilités de positionnement dont disposent les militants interrogés par entretien, à l'égard des autres personnes avec lesquelles ils militent. *Je* a donc trois manières de se positionner et donc de s'exprimer relativement à *Il(s)/Elle(s)*. *Je* est ainsi en mesure 1/ de tenir un discours sur lui-même, 2/ de tenir un discours sur les autres – forme du discours critique 3/ de tenir un discours sur lui-même et les autres ensemble (*Nous/on*) – forme du discours d'adhésion à un discours politique d'ensemble. Ces expressions relationnelles sont ensuite traçables dans le corpus à travers les emplois différenciés de *Nous*, *On*, *Eux*, *Vous* ainsi que leurs équivalents italiens : « En tant que 'militant qui adhère', il s'agglutine alors à autrui pour former un ensemble, le parti, où chacun fait donc partie de, c'est-à-dire construit, constitue, définit le parti Vert, individuellement et collectivement. [···] [il peut alors tenir] un discours sur *on* et *nous* soit en s'y associant par attitude inclusive : il tient alors un discours sur *Je*= [*je*+*eux*=*on*/*nous*] ou bien en s'en dissociant : il se désolidarise alors par l'intermédiaire d'un discours exclusif du *Je*, où le *Je* devient observateur extérieur, distancié : *Je* ǂ[*je*+*eux*=*on*/*nous*], mais où *je* continue de faire partie du *on*/*nous*. L'identité est de fait divisée et la notion d'altérité intervient alors, soit que le *Je* se considère autre par rapport au parti, soit qu'il considère le parti autre par rapport au *Je*. Ainsi on retrouve la dialectique de *l'ipse* et du différent propre à l'altérité, soit par le discours d'adhésion, soit par le discours qui se désolidarise. » (Fracchiolla, 2006f : 184) On dira en termes de positionnement énonciatif, que c'est là le propre du discours *critique.* En généralisant, je dirai que l'un des éléments qui retient depuis toujours mon attention dans l'analyse de discours, et du discours politique en particulier, c'est la façon dont s'élabore le lien tissé entre *Je* et le collectif. Ce qui renvoie aussi à une manière d'interroger sous un angle particulier la théorie classique de l'énonciation qui place le *Je* à la fois comme porteur et au centre du discours, organisateur du réel en fonction de sa parole, et imposant par là, à son ou ses interlocuteurs sa propre vision du monde (Maingueneau, 1999 ; Kerbrat-Orecchioni, 1999). On voit par conséquent, je pense, comment j'arrive progressivement à partir de cette théorie de l'énonciation à une dynamique d'interrogations diverses menant à la violence verbale et aux enjeux de pouvoir et de domination dans les interactions verbales.

Suite à un voyage en Malaisie en 2004, où je restais séduite par les sonorités de la langue vernaculaire, je me plongeais dans la méthode *Assimil* pour apprendre les rudiments de la Bahasa Indonesia. Cette rencontre avec une langue à morphologie totalement différente de celles que j'avais l'habitude de fréquenter, me fit réfléchir plus particulièrement à la manière dont notre relation aux autres s'élaborait aussi selon la manière dont l'énonciation s'organisait dans le système pronominal de chaque langue ; question sur laquelle j'avais déjà écrit, mais en comparant deux langues latines, le français et l'italien (Fracchiolla, 2003d). L'indonésien, en effet, distingue aux 2ème et 3ème personnes du singulier entre forme d'adresse polie/honorifique (2ème *anda ;* 3ème *beliau*) et non polie (2ème *kamu* ; 3ème *dia*) ; en revanche, il ne distingue le genre à aucune des personnes. Comme 36% des langues (toutes hors Europe) (Hagège, 1982), l'indonésien distingue également morphologiquement un *Nous* inclusif, équivalent à nous tous, intelrocuteur compris (*kita*), d'un *Nous* exclusif de l'interlocuteur (*kami*). Je reprends à présent pour les rediscuter, certains éléments de ma publication dans l'*Information Grammaticale*, « Systèmes pronominaux et construction d'identité » Fracchiolla (2006a : 43/119). J'y partais de la remarque selon laquelle il convient de distinguer entre personne notionnelle et grammaticale (Wlodarczyk, 1996 et le fait que « Chaque langue possède son propre système pronominal qui détermine à la fois la structure de construction des interactions individuelles, en même temps qu'il contribue à l'élaboration d'une relation spécifique entre les individus », posant les pronoms comme « des indices de construction des représentations de l'altérité au sein de chaque langue » (2006a : 44). La question que je posais alors était celle de savoir : « comment décrire l'interdépendance entre la manière dont *Je* s'adresse à *Tu* – y compris pour parler d'un tiers – et la construction des *relations* entre les individus et de leur identité réciproque en fonction des langues ? ». Je reprends la définition de la personne que j'y posais, par rapport aux rôles standards définis dans l'acte de parole (la 1ère, utilisée par le locuteur pour s'autodésigner, la 2ème pour désigner l'auditeur-récepteur-allocutaire, la 3ème pour désigner des choses et des personnes différentes du locuteur et de l'auditeur). A partir de ce système, j'ai pu constater que d'autres usages avaient cours, dont j'arguerai aujourd'hui qu'ils constituent des utilisations créatives, voire poétiques de la langue. Du moins ces usages existent-ils pour permettre de désigner, référer, à un certain type de relation entre les personnes que le système pronominal lui-même, dans son utilisation classique en tant que structure de langue, n'est pas fait pour porter.

2. *Je* et *tu* de l'énonciation à la mise en discours : construction relationnelle

Si « la définition de soi interfère constamment avec la définition de l'autre » (Lipianski, 1991 : 60), la définition de l'autre interfère aussi constamment avec la définition de soi, car on définit l'autre toujours d'abord en fonction de qui l'on est soi-même : « L'identité [...] n'est pas seulement relative mais relationnelle : elle désigne et exhibe, valorise ou discrimine » (Feréol, 1998 : 125). Tout discours se positionne toujours forcément par rapport à *autrui,* à la fois dans sa dimension énonciative vis-à-vis d'un autre en présence, et dans la mesure où tout discours, par son contenu, contribue aussi à la définition de ma propre identité face à autrui. Il y a donc une mise en scène de soi – à laquelle il est d'usage de référer en linguistique *via* la notion d'ethos (Amossy, 1999) – en même temps qu'une mise en scène de l'autre. L'autre est celui qui est différent, en fonction d'au moins un critère par lequel j'identifie sa différence, souvent par plusieurs. Il peut être *autre* selon l'une des trois figures de l'altérité précédemment définies. S'il est *autre,* c'est aussi qu'il est en marge par rapport au *je* qui parle. Il lui est « déviant » c'est-à-dire non identique (Ellul, 1992 ; Goffman, 1963/trad.fr. 1975), (Fracchiolla, 2003d : 21).

Le processus de translation de l'altérité sous la catégorie du même (défini ci-dessus – pages 37-39), aboutit dans le discours à un schéma énonciatif identifié comme altéritaire, caractérisé par la suppression pure et simple de la distance normalement caractéristique du *Je* à autrui. Il s'agit de changer de point de vue discursif, en changeant de focale énonciative : on tente d'observer et de comprendre le rôle, la place (Goffmann, 1967/trad.fr. 1974) du *Tu* dans le discours – toujours cependant pour comprendre *in fine* quel enjeu cet autre constitue pour le *Je* de l'énonciation.

Altéritaire, tel que je l'ai défini dans un premier temps, renvoyait à un autre dont l'identité est assimilée par le locuteur soit par effet de sur-empathie (c'est le cas du « je suis régularisé »[11] – énonciation assimilative – Fracchiolla, 2003d : 212 ; 2006a : 46/122), soit par effet d'(apparente) abnégation – puisque je pense, du moins tel qu'il est construit du point de vue de la militance, que le discours altéritaire ne fait que renforcer un besoin, une nécessité du sujet énonciateur (Fracchiolla, 2003d : 226)[12]. On peut le voir comme un type de discours qui utilise l'autre en renforcement de soi. Ainsi, si : « Les marques au sein des tours signifient les places du sujet, sa position identitaire et ses enjeux idéologiques » (Moïse, 2010 : 127), le discours altéritaire serait celui qui, au lieu de se centrer sur le sujet de l'énonciation, comme on l'a toujours fait, se fonde sur le *Tu* pour observer le

11 L'expression est employée par un militant pour parler d'une famille de sans-papiers chinoise qu'il parrainait.
12 Une copie de ma thèse est disponible en version numérique sur le cédérom joint au recueil des travaux.

processus énonciatif ; c'est-à-dire, du côté de la réception, et donc, l'analyse du discours altéritaire consiste, pour reprendre la même formule : à observer, s'intéresser à la manière dont les marques au sein des tours signifient la place du destinataire, sa position identitaire et ses enjeux idéologiques – évidemment toujours en rapport avec le *Je*. Le discours altéritaire est caractérisé par le fait qu'il opère un décentrement du *Je* vers le *Tu*, ce qui a des implications certaines pour l'observation et l'analyse, en particulier lorsque l'on étudie des phénomènes de violence verbale et encore plus particulièrement, de sexisme, de racisme et de tout phénomène linguistique idéologiquement marqué. Quel est l'enjeu mis en scène, représenté par cette altérité énonciative qui oblige *Je* à réagir plutôt d'une façon que d'une autre ? Je relève trois grandes positions possibles : d'empathie, de dominance ou de neutralité – mais la neutralité est-elle possible dans le réel ? Ou n'est-elle qu'un modèle permettant de marquer une frontière entre les deux systèmes empathique et de dominance ? Le principe même de l'interaction et d'un enseignement, d'une formation interactionnelle, devrait en toute logique se fonder sur la notion même de discours altéritaire : c'est-à-dire enseigner la prise en compte de l'autre, du *Tu* auquel on s'adresse dans le discours. Oswald Ducrot évoquait dans *Les échelles argumentatives* (1980), le fait que, sémantiquement, le sens de nos paroles est un moyen pour orienter le discours de l'autre, et que l'intention de dire va de pair avec l'intention de faire dire. Mais cette prise en compte de l'autre est aussi sous-jacente à la théorie des maximes conversationnelles de Grice (1975), sans y être totalement déclarée. Elle est orientée sur l'intentionnalité du locuteur, ce qu'il *veut* dire – que l'acte de langage soit direct ou indirect, explicite ou implicite, etc. Et donc aussi, sur l'effet recherché par ce dire – dimension illocutoire des actes de langage. Sperber et Wilson ont critiqué cette théorie des maximes de Grice, en la réduisant à la notion de « pertinence », dans la mesure où la pertinence d'un énoncé est la résultante de son efficacité pragmatique et de l'activité cognitive nécessaire à son décodage (Sperber et Wilson 1989).

Or, l'on s'aperçoit souvent que les malentendus, les conflits, naissent d'une forme d'incapacité d'un *Je* à se décentrer pour se mettre à la place, comprendre, voire manipuler autrui – mais dans un cadre où cela serait accompli avec une conscience éthique (Fracchiolla et Romain, 63 ; à paraître a : 522), Fracchiolla et Romain communication au colloque « Le français parlé dans les médias » Montpellier, 24 au 26 juin 2013 ; à paraître d : 554). D'une certaine manière, on pourrait aller jusqu'à dire que les conflits naissent du fait qu'il n'y a pas assez de bons manipulateurs du discours altéritaire – et en dehors d'une connotation nécessairement négative associée au terme manipulateur en français... Le discours altéritaire, retravaillé à partir de la notion de violence verbale montre

comment il peut être du côté du ressenti. Sans doute l'une des raisons pour lesquelles l'autre, dans l'interaction, est souvent mis de côté, est qu'il semble incontrôlable, imprévisible et – dans une certaine mesure, pour cette raison, terriblement effrayant en raison du potentiel de menace qu'il représente. Ce que Goffman explique par les *Face Threatening Acts* (FTA) et le développement qu'il fait du concept de « face » (1974 : 29-42). Partant de là, les mises en scène de la menace que l'autre représente sont multiples et dépendent aussi du genre discursif. Je me suis plus particulièrement intéressée à cela dans les débats politiques et relativement à la problématique de la violence verbale : pour le débat entre Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy en 2007 (Fracchiolla, 2008d : 234 et 2011b : 426), pour le débat entre Laurent Fabius et Nicolas Sarkozy lors de l'émission *Des paroles et des actes*, le 22 février 2012 (Fracchiolla, 2013b : 504), mais aussi en milieu scolaire en collaboration avec Christina Schultz-Romain (conférences-formations ns° : 64, 74,76, 78, 79) ou encore par rapport à l'ethos de la féminité dans le film *La Journée de la jupe* (Fracchiolla, 2010b : 368). Enfin, je travaille également sur la place du tiers (et de son rôle de médiateur relationnel entre un *Je* et un *Tu*) (Fracchiolla avec Auger et Moïse, 2005b : 104 ; Fracchiolla, communications n° 75 et 81), depuis ma rencontre avec Michèle Van Hooland et ses travaux sur la place de la parole dans la maltraitance (2002, 2005a, 2005b, 2005c).

5. Du tiers comme tierce personne

1. La place de Tu *dans l'énonciation*

1. la linguistique à l'aune des approches socio-anthropologique et psychologique

1. L'interlocution – approche socio-anthropologique

Avant d'aborder directement la question du tiers médiateur, il me faut passer par la confrontation avec ce que l'on appelle « interlocution » en sciences humaines et sociales, et plus particulièrement, la manière dont Irène Théry travaille sur l'interlocution pour comprendre la question du sexe et du genre. Je m'appuierai donc ici sur les chapitres VIII à X de son ouvrage *La distinction de sexe. Une nouvelle approche pour l'égalité* (Théry, 2007). Elle-même s'appuie sur les philosophes de l'action et part : « de l'idée fondamentale que le langage est une technique et la compréhension du sens une capacité pratique. Expliquer le sens, c'est expliquer l'usage » (2007 : 480).

L'interlocution, définissant l'action de se parler, de parler ensemble, n'est généralement pas directement un objet d'étude pour les linguistes. La notion n'est travaillée que par le biais du terme « interlocuteur », qui désigne les personnes prenant part ou susceptibles de prendre part à une interaction verbale. Les analyses linguistiques portent ainsi plus couramment sur les interactions verbales, l'énonciation, l'analyse des conversations (ou analyse conversationnelle). Ici, l'interlocution m'intéresse car elle définit d'emblée un cadre, un type de contexte particulier qui met en avant la dimension relationnelle du dialogue ou de toute énonciation en général. Théry la définit comme « une action complexe qui suppose la coopération de deux interlocuteurs au minimum [⋯]. Dire à quelqu'un « je t'aime » n'est pas la même action que prononcer la phrase « je t'aime » dans sa chambre parce qu'on s'entraîne à apprendre le français par la méthode Assimil » (2007 : 481). Par ailleurs, poursuit Irène Théry, si l'on imagine la situation où l'on vient de dire à la personne de son cœur : « je t'aime », en même temps que l'on s'aperçoit que la communication téléphonique a été coupée, juste au moment où on le disait : « Si l'autre n'a *rien entendu, donc rien compris*, vous n'avez *rien dit*, car *rien fait*, et il faut tout recommencer [⋯]. Le sujet logique de cette action complexe qu'est l'interlocution est donc la *dyade* du locuteur et de l'auditeur, dont les actes sont complémentaires et les positions respectives constituées par la médiation du discours comme acte

de parole. » (*Ibidem*). Dans l'interlocution, *Je* et *Tu* sont partenaires et solidaires ; ils forment une dyade (Ricœur, 1990 : 69). L'action de se parler est sociale du fait que pour pouvoir se parler, les deux interlocuteurs doivent posséder une langue commune, en même temps qu'elle est « éminemment *individuelle* et *personnelle* » (Théry, 2007 : 482).

Par ailleurs, Irène Théry lie également l'interlocution avec la distinction de la personne et du statut, en distinguant les voix dans les actes de parole. C'est là l'un des objets de ma publication sur les systèmes pronominaux et la construction d'identité (Fracchiolla, 2006a : 47/123). J'y argue que : « Le *Je* qui parle à ses parents, ou à sa femme ou à ses enfants, ou à ses subordonnés hiérarchiques n'est pas le même *Je* : mais seul l'ensemble de ces *Je* constitue toutes les facettes que peut prendre l'individu (ses rapports à autrui). Il ne s'agit pas de définir un *Je* morcelé, mais un *Je* en réseau, qui ne se constitue *que* dans la confrontation à l'altérité, laquelle *est plurielle* : c'est en s'adressant à quelqu'un que l'on construit et constitue sa propre identité. Autrement dit, il existe autant de « je (Signifiés) possibles associés à un référent unique que d'alter ego possibles ». Pour Irène Théry : « Cette possibilité de distinguer les voix dans les actes de paroles, donc l'intentionnalité des actions en général, est constitutive de l'imputation de responsabilité. [Et s'enracine] dans la structure même de l'interlocution par le système des trois personnes grammaticales. » (2007 : 483). Autrement dit, la notion de différence de statut, de fonction ou encore de place (Goffmann, 1959/trad.fr. 1973) que prend le *Je* dans l'interlocution/ énonciation est relative au type de responsabilité qu'elle ou il assume par rapport à son/ses interlocuteurs/trices. C'est ainsi que l'on peut distinguer celle de mari, d'adolescent et de Président de la République dans l'analyse que je propose des emplois du *Je* dans l'interview que Jacques Chirac accordait à *Times Magazine* le 16 février 2003 (Fracchiolla, 2006a : 47/123). L'idée est, globalement, que l'être humain est à considérer dans sa dynamique d'être vivant en perpétuelle transformation, de sa naissance à sa mort et non comme un modèle absolu, qui serait fondé sur un adulte idéal, absolu. « Cette lente progression dans le temps est oubliée par les théories s'efforçant d'établir des propriétés de la personne humaine en général », note Irène Théry (*idem* : 496). Je tire de cette analyse l'idée d'un usage fonctionnel des pronoms qui dépasse le plan d'analyse linguistique grammatical habituel en pronoms représentants ou déictiques. Dans ce type d'emploi, où le *Je* se narre et élabore son histoire de manière discursive face à un *Tu*, l'on se trouve sur un autre plan : le code est circonstanciel et dépendant de la relation que l'on a avec autrui : c'est elle « qui impose le code, épaissit les représentations que l'on a de l'autre » (*ibidem*). Dans ce type d'emploi, *Je* est apte à parler dans un présent qui s'appuie également sur un passé et capable de se

projeter dans un futur, en parlant des autres types de relations qu'elle/il a entretenues, entretient, entretiendra avec d'autres *Tu*, que celui de son interlocution présente. Ces usages du *Je* constituent la manifestation de la capacité acquise à utiliser le langage, ce qu'Irène Théry appelle le processus d'humanisation (2007 : 493-96). « […] Pour qu'il y ait des histoires qu'on raconte, des questions qu'on pose et des gens pour y répondre, il faut d'abord que soit instituée la pratique de l'interlocution, que nul ne peut inventer par soi-même, pas plus qu'il n'invente sa langue maternelle. Pour y être enseigné, il faut un monde préexistant auquel on apprend à *participer*. » (*idem* : 410) Lorsqu'il naît, le petit d'homme passe irrémédiablement et successivement par les trois positions : il est d'abord celui dont on parle – désigné en troisième personne, puis celui à qui l'on s'adresse de manière d'abord hypocoristique, interpellé sans réponse attendue – tout le temps où il demeure *infans*, qui signifie en latin « celui qui ne sait pas parler » ; ce n'est qu'en dernier lieu qu'il finit par être capable de dire *Je* et prendre la parole en première personne. C'est donc à travers le système de l'interlocution, qui précède lui-même le concept de personne comme interlocuteur, que le bébé puis l'enfant, apprend à s'élaborer, se dire en *Je*. L'institution du langage précède la naissance de chaque être humain, et chaque nouvel être humain est guidé par des adultes investis de la responsabilité : « d'amener l'enfant à entrer activement dans le monde humain, en lui permettant d'acquérir ce qu'il ne saurait inventer lui-même : la pratique de la règle, celle de la symbolisation et enfin celle de l'intégration des symboles linguistiques dans l'architecture du discours qui, à la différence du symbole, rend séparables la forme et la signification. » (*idem* : 495). En ce sens, c'est également par les autres que nous sommes progressivement reconnus comme des interlocuteurs possibles.

Toute cette problématique de la personne, des différents sens du mot « personne », rediscuté par Irène Théry tout au long de ces pages (et plus particulièrement 377-410), me renvoie à la problématique de la surdité à laquelle j'ai été confrontée entre 1997 et 1999, lors de mon passage au Centre National pour l'Education et la Formation à l'Enfance Inadaptée de Suresnes (désormais CNEFEI). Le texte que j'ai publié en 1999 co-signé avec Fabrice Bertin (page : 10), à l'époque mon – seul – collègue sourd profond de naissance, témoigne de ce travail de réflexion sur les notions d'autonomie, d'intégration, de handicap, relatives à la surdité. Dans le contexte de la surdité, l'un des nœuds du problème – je le pense toujours – est la difficulté de reconnaître dans la personne sourde une personne à part entière, au sens où « la personne, c'est l'interlocuteur possible » (Ortigues, 1962 : 523). Cette publication résume clairement les nombreux paradoxes rencontrés pendant ces deux années et objets pour moi de totale incompréhension. Et, bien entendu, le nœud de ces

paradoxes se ramène systématiquement à celui du langage et à cette question fondamentale de capacité à être un interlocuteur – et en cela à être une personne à part entière, autonome. Je remarque ainsi que le mode d'entrée par lequel Irène Théry aborde la question du genre et de la différence sexuelle, à savoir le rapport à l'interlocution, est sans doute un mode d'entrée pour tout processus d'hominisation et, *a fortiori*, en ce qui concerne les personnes sourdes de naissance, pour lesquelles l'entrée dans un langage *oral* est problématique, mais pas celle dans un langage gestuel, si on le leur autorise, si on les y encourage. Ce qui revient à dire que priver un enfant sourd de la possibilité de se construire comme interlocuteur, *via* une langue des signes, revient à l'empêcher de devenir une personne. « L'individu peut-être handicapé profond, il peut être agonisant, il fait partie du nous de la communauté sociale si nous acceptons d'entrer en relation avec lui, de nous adresser à lui, autrement dit, si nous le désignons comme l'*interlocuteur possible*. [...] la personne comme interlocuteur possible est un concept non pas essentialiste mais *relationnel.* » (Théry, 2007 : 497).

2. L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

Pourtant, le cas d'une interlocution où un être s'adresse à un autre pour le maltraiter pose problème, en particulier dans le cas où cet autre est un enfant. Une approche psychologique de l'interlocution va me permettre de compléter l'approche socio-anthropologique pour mieux comprendre l'approche relationnelle que je souhaite mettre en avant et sa nécessité, bien qu'elle comporte, cela va sans dire, de nombreuses difficultés. C'est par cette voie que j'arriverai ensuite au "tiers médiateur" et à la problématique de la troisième personne, tant dans le système pronominal que relationnel. Je m'appuierai ci-après sur la contribution collective (Fracchiolla avec Auger et Moïse, 2005b : 104) que nous avons faite à l'approche psychosociolinguistique de la maltraitance proposée par Michelle Van Hooland, sur ses travaux en général (2002, 2005a, b et c) sur Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain (2008e : 633/252), ainsi que sur les travaux de Watzlawick et l'école de Palo Alto (1967/72 ; 1974/75 ; 1977/84 ; 1978/86 ; 1977/04) et Boris Cyrulnik (1999, 2001) – et plus particulièrement ses cours dispensés dans le cadre du diplôme universitaire en éthologie de la famille, à l'université de Toulon et du Var, que j'ai suivis entre 2004 et 2006 en auditrice libre lorsque j'y étais moi-même ATER.

L'objectif de la journée d'étude à laquelle nous avions participé à Rennes était de discuter des questions posées par Michelle Van Hooland sur les interactions verbales en contexte de maltraitance et leur part dans l'introduction d'une résilience possible. Le focus, qui est ici *psycho*sociolinguistique, est bien celui d'une prise en compte de la théorie des actes de langage dans

leur sens premier, celui d'une parole qui agit. Comme nous le rappelions alors : « Depuis la popularisation des théories de l'énonciation avec des auteurs comme Benveniste, Culioli, Kerbrat-Orecchioni, Authier-Revuz ou Charaudeau pour ne citer qu'eux, le Sujet parlant se voit considéré en tant que tel dans les études. Cependant, ces recherches n'ont guère fait le lien entre les facteurs psychologiques de ce *Je* et le *Je* du langage, ni dans les analyses de discours (littéraire ou journalistique par exemple) ni même à partir des études de terrain » (*idem* : 85). Dans la théorie énonciative classique, les projecteurs sont toujours dirigés vers le « Sujet parlant ». La notion d'intersubjectivité développée en particulier par Catherine Détrie dans ses travaux, dans une perspective praxématique, a permis de déplacer le projecteur sur le couple – ou la dyade, pour reprendre l'expression d'Irène Théry – formée par le *Je* /*Tu* en codépendance dialogale. Et par exemple les travaux de Michelle Van Hooland se sont développés quant à eux sur *La troisième personne* (2005b). Mais peu de travaux se sont spécifiquement attachés à étudier le *Tu* en tant que tel dans l'énonciation. L'ouvrage de Dufaye et Gournay (2010) dont le titre est *L'altérité dans les théories de l'énonciation*, pourtant amène l'idée. Il est cependant axé sur différentes analyses de cas dans différentes langues. Or, tout acte de parole, toute énonciation étant adressée, n'existe en réalité que *pour la réponse qu'elle est censée conditionner*. Comment se fait-il alors que l'on refuse de s'intéresser à la réponse ? Parce qu'elle serait imprévisible ? Pourtant, les travaux que nous avons menés sur la violence verbale – et ceux existant sur la communication *non*-violente encore plus – prouvent qu'il est possible de s'intéresser de près à cette réponse, à ses réalisations et à la dimension réceptive de l'énonciation, ce que par ailleurs, l'on sait très bien faire lorsqu'il s'agit d'analyser la dimension réceptive *des discours*. On a ainsi une vague impression d'oubli, d'effacement du fait que les récepteurs d'un discours sont constitués par une pluralité de *Tu*. Dans le passage entre l'énonciation et le discours, on oublie en fait la singularité du *Tu*, comme personne grammaticale, mais aussi comme personne relationnelle répondante. Autrement dit, la théorie des actes de paroles s'intéresse à ce que la parole peut faire, vise à faire, beaucoup plus qu'à ce qu'elle fait ou a fait. La dimension perlocutoire de la théorie des actes de langage l'aborde, certes, mais sans la développer. Le focus est en effet toujours mis sur les actes illocutionnaires, longuement développés par Searle (1970) à la suite d'Austin (1962). D'une manière générale, les théories linguistiques modernes semblent centrées sur un sujet énonciateur tout puissant – ce qui paraît d'abord assez logique, puisqu'il est le seul à pouvoir énoncer sa propre vision/perception du monde. Dans un second temps, il est évident que *Je* sans autrui ne serait personne. Les théories de l'énonciation, ai-je envie d'écrire, manquent de reconnaissance à l'égard d'un *Tu* sans lequel elles ne sauraient exister. De là émerge la

question de la responsabilité à l'égard des paroles que l'on profère (« les paroles s'envolent, les écrits restent », dit le dicton populaire) ; en d'autres termes : pourrait-on *vraiment* dire n'importe quoi sans penser que cela prête à conséquence ? Et si tous nos problèmes sociaux, politiques, relationnels venaient tout simplement de *là* ? De cette forme d'ignorance de l'autre ? Ce n'est qu'une intuition, mais qui me travaille et que je travaille...

Autrement dit, pour revenir à ma réflexion à partir des travaux de Michelle Van Holland, la relation psychologique existe – déjà signalée par Kerbrat-Orecchioni dans son schéma de la communication (1980) – mais nous avons des difficultés à l'aborder d'un point de vue linguistique. Dans la contribution faite à Van Hooland (Fracchiolla avec Auger et Moïse, 2005b : 104/115), nous avons repéré trois moments dans la constitution du corpus pour un travail sur la résilience. Un premier temps qui est celui de la maltraitance en tant que telle (avec ou sans violence verbale), un deuxième temps qui est le moment de la prise de conscience et le début de la résilience (éventuellement avec un tuteur ou en réaction à d'autres interactions verbales ordinaires) et un troisième temps, celui des séquences de maltraitance en phase de résilience. Par rapport à ces trois temps respectifs se pose la question de la narrativité, du récit autobiographique, de la mise en récit par laquelle le *Je* accomplit un travail de mémoire sur soi pour faire sens. D'un point de vue linguistique, le récit ne sera jamais que la représentation d'interactions et de moments passés. Pourtant, d'un point de vue analytique, ce travail lui permet de reconstruire le sujet et de le constituer en devenir. C'est cela qui permet la résilience. En ce sens, la mise en récit *opère* au niveau discursif, face à un tiers-médiateur (en réalité un *Tu*, mais tiers parce qu'il n'a pas participé à l'action/énonciation première, ce qui est le principe même de la mise en récit par rapport à l'énonciation : de s'adresser à un autre *Tu* que le *Tu* originel). *Je* peut ainsi tenir un discours sur son histoire, sur qui il est. A partir d'interactions verbales réelles vécues (ici, dans l'enfance), le *Je* adulte reconstruit *a posteriori* des représentations de la situation passée maltraitante et, ce qui permet cela, c'est la présence d'un autre *Tu*, qui écoute – ce qui constitue déjà une forme de réponse ! – et qui est donc susceptible à tout moment aussi de prendre la parole.

Mon apport personnel dans cette contribution commune portait plus spécifiquement sur la notion de « performativité et tiers » *(idem* : 100-103/111-114*),* à partir de la parole thérapeutique *soignante* qui est performative mais qui, du point de vue de l'intentionnalité n'est pas liée à une parole qui aurait spécifiquement *la volonté de soigner.* Nous avons tous fait l'expérience réceptive de paroles ayant déclenché chez nous une prise de conscience ou un changement et, en cela bénéfiques ou

soignantes – au même titre qu'à l'opposé se trouvent les paroles blessantes – sans pour autant que la personne qui les a prononcées à notre adresse plus ou moins directe, l'ait fait de manière consciente, c'est-à-dire avec la volonté de soigner, réparer. On retrouve ici la notion d'intentionnalité, qui est toujours là en contrepoint : dire, c'est en effet faire, mais pas nécessairement ce que l'on voulait. Le point de départ est d'envisager toute parole comme pouvant « être performative dès l'instant où elle permet à l'enfant d'établir ou de rétablir une relation de confiance dans la parole d'autrui et cela en dehors, justement, de l'adulte maltraitant, en la parole de qui l'enfant ne peut plus avoir confiance. Cela donne une importance marquée à l'altérité sociale et à la relation extérieure au cercle familial pour briser la référence unique ». En termes éducatifs, cette réflexion va dans le sens logique qui désigne la diversité et la diversification des repères, des référents, comme un facteur d'équilibre et de construction identitaire pour l'enfant, dans la mesure où notre aptitude à choisir se forme sur le socle de comparaisons entre différents objets. La parole de l'autre comme parole résiliente, « s'inscrit comme résultat d'un processus qui se construit petit à petit et qui se déclare – au sens propre, par l'intermédiaire d'une parole résistante face à l'agresseur – lorsque le processus est abouti et que la parole de l'enfant parvient à trouver une stratégie que l'on pourrait dire "contre-performative". » Ce qui : « n'est pas sans faire penser au sort jeté – par la parole maltraitante, qui paralyse, anéantit – contre lequel on s'efforce de trouver un "charme" – une autre parole, qui résiste – pour permettre la résilience. » (*idem* : 101/112). La résilience se construit ainsi à partir d'un "non" rendu possible par une rencontre, une relation autre, la présence d'un *Tu.* Boris Cyrulnik nomme ces autres, qui sont d'abord d'autres regards, avant même d'être d'autres paroles, les « tuteurs de résilience » (Cyrulnik, 1999, 2001). Ils permettent au changement de surgir progressivement dans la relation et dans l'échange. Et c'est par là qu'il y a résilience (voir aussi Fracchiolla, 2011a : 709/423).

Watzlawick et l'école de Palo Alto dans les années 50-60 (et illustré en particulier dans son ouvrage *Changements* 1974/trad.fr. 1975) ont ainsi mis en œuvre un type de thérapie particulier, fondée sur la prise en compte du comportement que l'on a *avec* les autres et sur l'idée que ces comportements font notre relation aux autres ; aussi, en les changeant, il devient possible de transformer notre relation avec les autres. Or, si Watzlawick parle certes de comportements, on remarque cependant aisément que la mise en œuvre de ce processus de transformation passe toujours par une transformation du mode d'adresse à l'autre et que les comportements visés par la thérapie sont d'abord des comportements de paroles, liés aux discours – représentations – que les

uns peuvent (se) tenir *les uns sur les autres*. Il s'agit d'insérer un point de vue tiers dans une relation qui est d'abord originellement binaire pour rompre certains des schémas de communication qui n'étaient pas présents au moment de la "rencontre" (car, lors de la rencontre *tout est possible*), mais qui en sont venus à pervertir une *relation* (ce qu'une rencontre devient, lorsqu'elle dure dans le temps). Il s'agit, d'un point de vue géométrique même, d'aller chercher la solution à l'extérieur, de sortir d'un schéma de pensée dans lequel on est enfermé parce que l'on y a été conditionné, ainsi que l'illustre le test qui consiste à proposer de relier 9 points ensemble d'un seul trait (voir page 58 ci-après ; voir aussi Fracchiolla avec Moïse, Auger, Schulz-Romain, 2008e : 632-633/252-253). Ainsi, l'idée d'une psychosociolinguistique telle que l'envisage Michelle Van Hooland requiert la présence d'un tiers dans la communication qui, par son rôle de distanciateur, permet la comparaison et permet en cela d'interroger « ce qui est *donné pour réel* par le locuteur à l'interlocuteur » (*ibidem*). Par cette idée, le principe d'un vrai triangle pronominal au sens grammatical *et* relationnel est réintroduit : une vraie place de personne se trouve en effet redonnée à *Il/Elle,* « alors que pour les interactions verbales, on s'attache(ait?) essentiellement à la relation binaire, entre *Je* et *Tu* en traitant le *Il*/*Elle* comme une « non personne ». Il est probable, écrivais-je en 2005, qu'une telle perspective annonce un changement à l'œuvre en ce qui concerne les représentations de l'altérité *à travers de nouvelles formes d'interactions* » (*idem* : 101). J'annonçais dans cette publication déjà la réflexion menée dans Fracchiolla, 2006a sur les systèmes pronominaux et la construction d'identité, où j'ai discuté cette notion de « non-personne » (Benvéniste, 1974 : 225-236 ; mais aussi Kerbrat-Orecchioni, 1980/4éme éd. 1999 : 49 ; Maingueneau 1999 : 21-32) avec laquelle je ne suis pas totalement d'accord. D'un point de vu énonciatif, parler du tiers médiateur implique de revenir sur la « non personne » de Benvéniste et la manière dont je la comprends. Je m'appuie à nouveau sur mes travaux relatifs au système pronominal dans son ensemble et le fait que les trois personnes (première, deuxième, troisième) fonctionnent précisément en système, c'est-à-dire toujours relativement les unes par rapport aux autres et non d'une manière absolue. « Si énoncer, c'est éliminer de l'indétermination pour construire progressivement un espace référentiel commun aux interlocuteurs (Robert, 1997 : 28), s'adresser à, nommer l'autre, signifie également éliminer de l'indétermination par rapport à qui est l'autre pour construire l'espace référentiel commun que constitue *la relation à l'autre.* C'est dans ce sens de « non relationnelle », et ce sens seulement, que je comprends la désignation de 3ème personne (il(s)/elle(s)) par Benveniste comme d'une « non-personne » : la 3ème personne est « non-personne » dans la mesure où elle ne marque aucune relation *entre*, mais constitue seulement l'énoncé d'une représentation d'un *Il*, objet, et jamais "sujet" ; elle

n'est pas créatrice de relation avec le locuteur ; elle est absente comme *pensée en actes*, créatrice d'un espace référentiel commun ; elle n'est *que* construction verbalisée, irréversible, de la pensée des *autres* (les participants à l'interlocution) *sur* elle. C'est pourquoi, également, *Il* ou *Elle* ne peut jamais être déictique. » (Fracchiolla, 2006a : 45/121). Le propre de l'expression de « non-personne » est d'exprimer précisément, par la double négation sémantique impliquée que cette 3ème personne désigne, *quelqu'un(e)*. Cette position, comme je l'explique en note (note 20 : 45) de ce même article, va à l'encontre de la position qui est par exemple celle de Pellat, Riegel et Rioux dans la *Grammaire méthodique du français* (2002 : 198) pour qui « [le pronom il] est également susceptible d'emplois déictiques pour identifier des référents présents ou accessibles dans la situation de discours », ce qui signifierait que tout ce qui est en situation de discours serait déictique. En revanche, les usages particuliers de *Je* (le cas d'un parrain qui parle de ses filleuls en attente de papiers en disant « *Je* ne suis pas régularisé ») et *Il* (le cas presque d'école d'Alain Delon qui parle de lui à la 3ème personne : *Il*) que j'analyse ensuite en travaillant à partir de l'idée de *fonction* sociale imputée aux pronoms (comme s'il y avait soit fusion soit scission revendiquée entre le 'vrai' moi et le moi interviewé) montrent la manière dont certains *usages* sont en mesure de brouiller les repères normalement inscrits au sein d'un système sur les notions de représentants et déictiques, puisque dans un cas il s'agit d'un *Il* employé pour un *Je* et l'inverse dans l'autre. « Là où le français recourt à des symboles indexicaux, opposant un paradigme fermé de rangs marqués sur les formes verbales et correspondant à des types bien définis de rôles interlocutifs et énonciatifs uniques pour chaque acte de parole, le japonais fait appel à une hiérarchie sociale ou une structure familiale selon laquelle se positionnent les intervenants dans leurs discours. Et leurs « attitudes propositionnelles » s'expriment indépendamment de ce positionnement relatif des interlocuteurs » (Tamba-Mecz (1989 : 5 *sq.*). L'interlocuteur s'exprimant en langue française est donc amené, en toute logique, à créer, inventer de nouveaux usages pronominaux dès lors qu'il souhaite leur faire signifier plus, moins ou autre chose que ce que le seul système autorise. Ce qui est le propre de la sociolinguistique.

2. LE TIERS-MÉDIATEUR

Mon intérêt pour la notion de *Tiers* est fondé au départ sur mes questionnements à propos du système pronominal et plus particulièrement du fonctionnement de la troisième personne dans l'énonciation, qui est intrinsèquement lié, pour plusieurs raisons, au *Tu* de la 2ème personne. Un *Il* ou

Elle participant à une interaction où sont impliqués plus de deux personnes est en effet toujours susceptible de se transformer en *Tu* par une prise de parole. Il/elle peut également devenir un *Tu* par lequel la parole d'un *Tu* précédent est reprise, médiée (« mais non, ce n'est pas ce qu'elle a voulu dire, tu n'as pas bien compris...! »). Mon objectif est toujours de comprendre les interactions verbales et d'acquérir une forme d'outillage pour les analyses de corpus (conversationnelles, interactionnelles, cadres de l'entretien, violence verbale et rôle du tiers médiateur/séparateur dans les conflits – le *Il/Elle* est alors celui ou celle qui s'interpose dans la situation conflictuelle.

À l'origine de la notion de tiers se trouve la binarité. Le tiers, qu'il soit séparateur ou médiateur (ou les deux à la fois) intervient en effet toujours au sein d'une relation duelle.

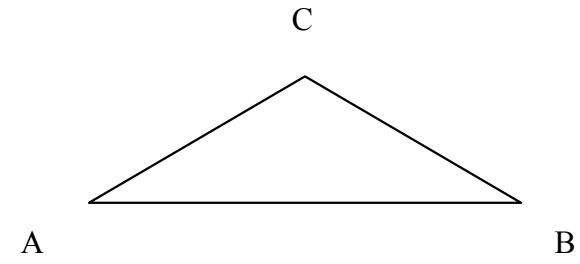
Ce schéma, qui apparaît dès les origines cellulaires de la vie (deux molécules fusionnent d'abord pour se démultiplier ensuite par division) sous l'influence d'une certaine forme d'énergie vitale, provoquée d'une certaine manière par leur rencontre, trouve de nombreux développements sociaux dans les sociétés humaines en particulier. Le tiers semble participer, au sein de la structure générale triadique, d'un rôle de régulateur/ordonnateur. Dans tous les cas, son rôle est toujours pointé comme se situant en dehors du couple initial – y compris, comme je viens de le montrer, du point de vue du système pronominal du français d'abord mais d'autres langues aussi (Fracchiolla avec Auger et Moïse 2005b : 104 ; Fracchiolla, 2006a : 118 ; 2006f : 184). Depuis, j'ai beaucoup retravaillé la notion de tiers à travers de nombreuses présentations orales (conférence invitée sur la « communication interculturelle et tiers médiateur » à l'université de Lleida : 75 ; conférence invitée à l'université du Costa Rica, décembre 2012 : 81 ; formations à l'interculturel au CIEP en février 2011 et 2012 : 77), et de plus en plus souvent dans la perspective du tiers médiateur et du sens que l'on peut lui donner en didactique des langues. Le point de vue sociologique permet de creuser la notion, dans la mesure où le social est une forme d'organisation du vivant. Pour Lits, qui s'appuie sur les travaux de Simmel : « La fonction du tiers est qu'il sert de médiation entre deux éléments différents. [...] le principe de la médiation consiste en le fait qu'un changement dans la configuration d'une interaction soit toujours lié à la présence d'un tiers. Le tiers est médiateur en ce qu'il doit être présent pour que se configure une interaction particulière (que ce tiers soit un individu ou un élément extérieur à la simple action réciproque). Dans un second temps, si l'on pousse ce principe jusqu'au bout, il semble que pour Simmel le rôle du tiers soit finalement d'être l'élément qui lie les deux individus prenant part à l'interaction en une unité » (Lits, 2009).

Selon Chevalier et Gheerbrant « Le 3 équivaut à la rivalité (le deux) surmontée » (1982 : 975).

Dans la Kabbale, la loi ternaire semble privilégiée «Tout procédé nécessite par trois qui ne font qu'un. En tout acte, un par lui-même, se distinguent : 1/ le principe agissant (cause ou sujet de l'action) 2/ l'action de ce sujet, son verbe 3/ l'objet de cette action, son effet et son résultat. Ces trois termes sont inséparables et se nécessitent réciproquement. De là, cette trinité que nous retrouvons dans toutes choses (Wirt, 67) ». « Par exemple, la création implique un créateur, l'acte de créer, la créature. D'une manière générale, des termes du ternaire, le premier est actif**,** le deuxième est intermédiaire**,** le troisième est passif (*ibidem*, 68) » (Chevalier, Gheerbrant, 1982, Article « Trois », p. 974-976). On remarque que cette tripartition se retrouve en effet de manière récurrente dans les éléments fondamentaux de notre quotidien, par exemple en termes de classification temporelle : passé, présent, avenir ; naissance, croissance/développement/vie, mort ; apparition, évolution, destruction ; celui qui donne quelque chose, celui qui reçoit quelque chose, le don lui-même (ce qui *est* reçu et donné) ; mais aussi dans d'autres formes d'expression du vivant comme du social (pour employer des termes très larges...) : le père, la mère et l'enfant ; dans la religion catholique : le Père, le Fils, le Saint Esprit ; du point de vue des religions : Dieu, l'intermédiaire ou médiateur (prêtre, imam, pasteur, rabbin) le croyant , etc.

D'un point de vue symbolique, le tiers est ce qui permet de départager un couple et donne de la 'hauteur' triangulaire à une relation que l'on pourrait dire 'plane'. En ce sens, c'est aussi par le regard extérieur que l'on parvient à sortir du phénomène régulateur de nos névroses qui fait que nous tendons à donner 'toujours de la même chose' alors même que cela ne fonctionne pas et n'a souvent, pour effet, que de précipiter une relation à sa perte.

A _____ B



« Il est de fait que dans notre culture, écrit Catherine Kerbrat-Orecchioni, nombreux sont les modèles qui se sont édifiés sur un schéma ternaire : philosophie dialectique (d'Héraclite à Hegel et Marx), sémiotique (et son fameux triangle), psychanalyse (et ses diverses triades), sans parler de la Sainte Trinité de la théologie chrétienne… : et il est permis de penser que cette obsession du

triangle renvoie à une donnée constitutive de l'expérience humaine » (1995 : 14). Par cette 'hauteur de regard ' qui devient tridimensionnelle ou encore cette triangulation de la relation, le tiers donne une autre dimension à la relation. Il remplit ainsi plusieurs fonctions essentielles et peut soit problématiser la relation, soit la réaliser (par exemple, sans rien à vendre, il n'y a plus de relation vendeur/acheteur ; sans ballon, il n'y a plus de match entre deux équipes) ; soit encore être un médium de communication entre deux entités qui ne sont pas de même nature et qu'il aide à se rencontrer (par exemple, le médecin, qui interprète les symptômes de la maladie pour le patient ; l'enseignant, qui interprète le savoir pour l'élève, l'avocat, qui interprète la loi, etc.). C'est dans cette perspective que je me positionne dans mon propre travail d'enseignement et d'un point de vue didactique, en particulier comme je l'expliquerai – sans revenir sur la notion de tiers ici développée – relativement au processus de l'interculturel (pages 109 à 115).

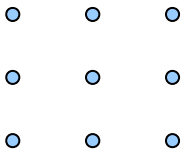
1. La pratique du regard extérieur : de la médiation à la remédiation

D'un point de vue symbolique, le tiers médiateur est ce par quoi nous parvenons, au cours d'un échange, d'une interaction, à sortir d'une binarité inextinguible où chacun des interlocuteurs ne parvient qu'à renvoyer à soi-même, à son identité propre sans qu'il y ait aucune quête d'un « sens de l'autre » (« *moi, je... » ; « oui, mais moi, je... »* etc.). Or, la binarité est le lieu du duel, de l'affrontement, du manichéisme (bien/mal), de la polémique (pour/contre), etc. La communication *médiée* recherche une troisième voie, différente, en dehors des chemins tracés. La troisième voie est donc plus difficile car elle demande un effort (et, en ce sens, l'interculturel, nous le verrons, requiert un effort).

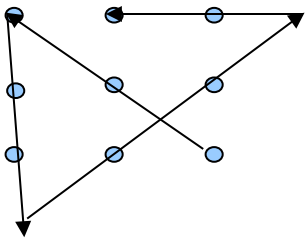
Comme nous l'avons évoqué précédemment pour la maltraitance, l'une des conséquences est que l'enfant n'a plus confiance dans la parole de l'adulte. La parole thérapeutique est là, dès lors, comme tierce parole, susceptible de rétablir une écoute et une confiance. Mais, comme je l'ai dit précédemment, toute parole avec une autre personne, thérapeute ou non, qui est susceptible de rétablir cette confiance, peut aussi avoir une dimension performative thérapeutique, du fait même qu'elle permet cette confiance renouvelée (page 52).

Dans son livre *Changements,* Watzlawick expose quelques-uns des procédés fondamentaux mis en œuvre par l'école de Palo Alto pour réguler certaines relations problématiques à l'aide d'une thérapie comportementaliste. Parmi ces procédés, celui qui m'a toujours le plus intéressée consiste à

poser que pour régler un problème de manière efficace, le premier pas à faire est à l'opposé de nos habitudes : il doit nous aider à nous extraire du cadre de pensée auquel nous avons généralement recourt. La mise en application de cette règle qui semble à la fois assez simple et évidente, est en réalité d'une grande difficulté sans intervention – interaction, échange conversationnel, discours – extérieure. L'exercice proposé par Watzlawick qui consiste à relier 9 points d'une figure donnée par 4 lignes droites en gardant toujours le crayon sur le papier en est une illustration pratique (1974/trad.fr. 1975 : 44) :



« Les personnes qui rencontrent ce problème pour la première fois pensent souvent à une hypothèse qui rend la solution impossible. Elles pensent en effet que, puisque les points forment un carré, la solution doit s'inscrire *dans ce carré,* s'imposant ainsi une condition que l'énoncé ne comporte pas. Leur échec [...] n'est pas dû à l'impossibilité de la tâche, mais à la solution choisie. Une fois qu'ils ont ainsi créé le problème, ils ont beau essayer toutes les combinaisons de quatre lignes, [...] il reste toujours un point qui n'est pas relié aux autres. » (*idem* : 44-45). Très peu de personnes arrivent à résoudre seules ce problème. En revanche, lorsqu'on leur donne la solution, elles la trouvent simple et évidente :



On trouve des analogies avec de nombreuses situations vécues. Or, « c'est seulement de l'intérieur du piège, dans la perspective du changement 1, que la solution apparaît comme une illumination surprenante, au-delà de notre champ de contrôle, tandis que, dans la perspective du changement 2, elle apparaît comme un simple passage d'un ensemble de prémisses à un autre du même type logique. Dans l'un des ensembles, on trouve la règle selon laquelle la solution passe par un carré (que l'on suppose) ; dans l'autre, cette règle n'existe pas. Autrement dit, on trouve la solution en examinant les suppositions faites au sujet des points, et non pas en étudiant les points

eux- mêmes » (*ibidem* : 44). Dans nos interactions verbales et échanges quotidiens, le figement de nos représentations, au sens de la perte de notre capacité à nous émerveiller et à redécouvrir au quotidien (qui est propre à l'enfance, en continuelle évolution/apprentissage), nous handicape.

Watzlawick explique cette distinction capitale entre intérieur et extérieur par le fait que d'une part : « personne ne peut voir entièrement son propre corps [...] parce que les yeux, en tant qu'organes qui perçoivent, font eux-mêmes partie de la totalité à percevoir. C'est aussi ce qu'exprime un maître Zen par : "La vie est une épée qui blesse mais ne peut se blesser elle-même ; comme un œil qui voit mais ne peut pas se voir." » et que : « Pour la même raison, il est très difficile d'avoir de sa propre culture une vision qui ne soit pas superficielle ; il faut l'abandonner et se préparer au choc que l'on ressent en la voyant de l'extérieur (c'est-à-dire du point de vue d'une autre culture), comme le savent les anthropologues ». (*ibidem* : 44). Je reviendrai sur ce point pour le développer dans ma partie sur l'interculturel (pages : 109 à 138). Dans le cadre des thérapies comportementalistes, la solution est toujours apportée par le thérapeute, et va dans le sens de ne plus faire « plus de la même chose », mais autre chose. En particulier, il s'agit d'éviter les « *double binds* » (que l'on peut traduire par double contraintes) tels que : « Soyez spontané » et qui, comme l'a expliqué Batteson, constituent des paradoxes qui, poussés à l'extrême, peuvent conduire à la schizophrénie. L'un des exemples que donne Watzlawick de ce type d'intervention est celui d'un jeune couple dont les parents ont acheté la maison, les meubles, les voitures, etc. et qui viennent leur rendre visite quatre fois par an pendant trois semaines. Durant leur séjour, les parents s'occupent de tout, ménage, jardin, voiture, payer les courses, etc. sans leur laisser rien à faire. Les enfants, eux, font tout pour les aider, se battent pour payer les courses ou le restaurant. Plus ils cherchent à montrer qu'ils sont indépendants, peuvent faire les choses par eux-mêmes, payer par eux- mêmes etc., plus les parents sont présents. Ils ne savent comment sortir de cette situation sans entrer en conflit. L'objectif du jeune homme est que son père lui dise : « toi et ta femme êtes assez grands maintenant pour vous débrouiller tout seuls, vous n'avez plus besoin de nous ». Le thérapeute suggère que lors de la prochaine visite des parents, ils ne fassent ostensiblement plus rien, et se laissent prendre en charge, en attendant même que les parents sortent leur portefeuille, etc. Il préconise également de cesser l'entretien de la maison plusieurs jours avant leur arrivée (linge et vaisselle sales, ménage non fait, ampoules à changer, jardin non entretenu, etc. Le résultat escompté se produit alors : les parents écourtent leur visite et le père dit au fils qu'ils les ont trop dorlotés et qu'il faut maintenant qu'ils se prennent en charge. En ce sens, ils ont cessé de « donner

toujours plus de la même chose » (*idem* : 139).

D'une certaine manière la médiation fait surgir *l'alter* de *l'idem* (au sens où l'Autre n'est pas mon jumeau, mais un individu à part entière, indépendant). Dans la relation *in praesentia,* un individu peut se poser en médiateur (de conflit, de compréhension – difficultés linguistiques, etc.) et par là, prévenir les difficultés de compréhension qui peuvent mener au malentendu, au conflit, à la violence verbale, au sentiment d'insécurité linguistique, scolaire (voir par exemple Pesce et Casanova, 2010 ; Favre, 2006, 2007 ; Merle, 2005). Au contraire, *in absentia* la médiation peut s'effectuer par le biais de l'écriture, qui peut avoir cette vertu réflexive et objectivante qui permet de projeter hors de soi (influence de la psychanalyse et des théories constructivistes). J'ai testé ces processus en didactique à travers la communication médiée par ordinateur (pages : 116 à 135). En revanche, comme nous l'avons mis récemment en évidence dans nos travaux communs avec Christina Schultz-Romain, certains types d'écrits comme les sms, ou les mails constituent plutôt un danger par rapport à cela, car ils permettent une immédiateté qui risque de raviver la dimension conflictuelle possible de la relation duelle. La temporalité est donc fondamentale dans la prise en compte de la distanciation (Fracchiolla avec Romain, à paraître a : 522 et d : 554).

2. Tiers-médiateur, tiers séparateur

La figure du *médiateur*, du *négociateur* qui apparaît dans la résolution non violente des conflits (Fracchiolla, 2006a : 118 ; Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 633/252 ; Fracchiolla 2010b : 192/381) est à l'honneur depuis quelque temps sur la scène sociale. Ce schéma interroge l'idée du couple *vs* la famille avec un enfant comme celle de la Trinité (religion catholique), ou encore le rôle des ONG... Faut-il aller jusqu'à en déduire que la relation duelle, binaire est violente et que la paix viendrait nécessairement de l'extérieur ? Toutes les sociétés humaines et même animales (De Waal, 1989/trad.fr. 1992) ont institué certaines procédures de médiation, auxquelles elles font appel dès lors qu'éclate un conflit entre certains membres de la communauté, lequel risque de rejaillir sur l'ensemble du corps social : le recours à l'arbitrage d'un tiers présente en effet l'avantage de favoriser la résolution du conflit tout en ménageant les faces des belligérants (Wilson 1992 : 184). Or la notion de négociation s'accomplit par la parole et autour de la parole. Il s'agit d'une action éminemment discursive et performative (le fait de négocier est la négociation même). Dans ce sens, la notion de négociation renvoie à la médiation par rapport à l'interlocution vue par Irène Théry (au sens où, au départ, l'enfant est celui dont on dit « il/elle » :

c'est à ce titre qu'il intervient d'abord comme séparateur/médiateur du couple. La notion de tiers-médiateur va *avec* celle de tiers-séparateur. Ce schéma est aussi celui qui est classiquement reconnu à travers le couple fusionnel constitué par la mère et l'enfant, qu'un tiers médiateur (des émotions, des sentiments) doit venir *séparer* (Cyrulnik, cours 2004-2006). La séparation pourrait ainsi intervenir elle-même comme *médiatrice* et, ainsi, bénéfique. La réciproque semble également vrai : à savoir que la médiation elle-même est séparatrice et « Si l'on comprend la notion de sociolinguistique relativement à la dimension sociale, spatiale et temporelle, on peut comprendre alors la dimension « psycho » dans le sens d'une nécessaire présence médiatrice (physiquement présente ou non) » (Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 633/252).

3. La tierce personne du système pronominal

Simmel évoque la notion de tiers comme celle « d'un troisième groupe qui influencerait la relation de deux autres individus ou de deux autres groupes. » (1908/ rééd. 1999). A partir de la pensée de Simmel, Caplow a cherché à montrer que la triade est la notion centrale à partir de laquelle toutes les organisations sociales sont créées. Pour Caplow « L'interaction sociale est par essence triangulaire » (1984 : 45). Caplow a ainsi cherché à en formaliser les différents types dans son ouvrage *Deux contre un* (1984) : « l'interaction est le processus social de base grâce auquel les individus et les groupes exercent une influence les uns sur les autres, et c'est un processus triangulaire – ou triadique – parce qu'il subit toujours l'influence d'un public, présent ou proche » (Caplow, 1971 : 10). Il a ainsi identifié trois fonctions principales au tiers dans son organisation à l'égard du couple (1984 : 36) : 1/ le médiateur « se situe entre des éléments antagonistes et les empêche d'engager un conflit ouvert », 2/ le *tertius gaudens* (ou « troisième larron ») « fait tourner à son propre avantage la dissension des deux autres et sacrifie les intérêts du groupe à son programme privé », 3/ le despote, qui « a pour politique de provoquer le conflit entre les deux autres protagonistes pour servir ses propres desseins » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 14).

Cette idée me permet de revenir à la langue avec la notion d'un triangle correspondant à la réalité pronominale référentielle et grammaticale (universelle, Benvéniste, 1974a : 226) (*Je*, *Tu*, *Il/Elle*) en redonnant une véritable place de personne au *Il/Elle.* Car la troisième personne est toujours *là* de manière discursive. Elle influence de fait la relation énonciative entre *Je* et *Tu* – que ce soit comme témoin d'une interaction ou comme objet du discours – celui ou celle *dont* on parle et autour de qui se négocie la relation entre *Je* et *Tu*). Cela me donne une raison supplémentaire à celle que j'ai déjà

expliquée (voir page 54) pour trouver peu pertinente, dans les interprétations qu'elle entraîne, la notion de « non-personne », que je proposerai plutôt de rebaptiser la « tierce personne ». Je fais également l'hypothèse qu'en redonnant du sens et une véritable place à cette tierce personne à la fois en langue et en discours – et discours *sur* la langue... l'on puisse influer sur les représentations de l'altérité et repenser (y compris au niveau de l'éducation) les modes interactionnels comme moins conflictuels.

4. L'arbitraire du genre

Je remarque enfin que le genre (*gender*) est au départ binaire : nous sommes définis à la naissance fille ou garçon, relativement à notre sexe – lequel ne présume en rien ni de notre identité, ni de notre sexualité, ni de notre genre, mais fonctionne bien comme marqueur social ainsi que l'a montré Butler (1990/trad. 2005). Or, selon la démonstration ci-dessus proposée autour de la notion de tiers, mon hypothèse est que cette binarité suscite, structurellement, un rapport conflictuel inné. Il nous manquerait, en quelque sorte, un « troisième sexe » – que certains cependant, sont en train de chercher à définir. Ainsi, en Suède, un pronom neutre a été proposé ; récemment, des parents suédois également ont refusé qu'un sexe soit défini à la naissance de leur enfant dans la mesure où il conditionne le genre, d'autres voies sont régulièrement explorées, proposées, vécues qui tentent de brouiller les catégorisations qui consistent à confondre sexe de naissance, genre et sexualité etc. (Greco, 2012 ; voir aussi Lakoff 1975b/2006 sur le « he » générique en anglais). Ainsi, le problème linguistique lié à la féminisation des noms de métiers, comme le fait que le masculin « l'emporte » vient de ce que ce phénomène grammatical est avant tout idéologique, ainsi que je l'ai montré dans deux publications (Fracchiolla, 2008c : 216, 2008f : 264). Les premières règles d'accord de genre en français sont en effet apparues au 17ème siècle en même temps qu'une réflexion sur la langue. « On voit aisément comment à partir de ces règles – et en particulier de la règle selon laquelle le masculin « l'emporte » sur le féminin – émerge la création culturelle d'une problématique idéologique, elle-même fondée sur des principes historiques, masculins et arbitraires, que le mouvement précieux a accompagnés : « Pour une raison qui semble commune à toutes les langues que le genre masculin étant le plus noble doit prédominer toutes les fois que le masculin et le féminin sont ensemble » (Vaugelas, 1647 : 27) ; ou encore : « Le plus fort l'emporte pour dire que les plus puissants ont toujours l'avantage. Masculin qualifie le plus noble des genres, celui qui a ordinairement l'avantage sur l'autre. » (Furetière, 1690 : 29). Mais aussi : « Le genre masculin est

réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle. » (Beauzée, 1767). Et enfin : « Les mots masculins sont du premier genre puisqu'ils expriment la chose avec un rapport au mâle, ou comme étant de ce premier sexe. Les mots féminins sont désignés par leur appartenance au second genre ou second sexe » (Girard, 1747). » (Fracchiolla, 2008c : 4/221). La question de la féminisation des noms de métiers reste cependant « encore une question d'actualité, essentiellement dans les mentalités des hommes et surtout des femmes de ce pays, puisque, à quelques exceptions près, elle est grammaticalement possible » (*Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers*, 1999 : 32 ; voir aussi Houdebine, 2000 ; Elmiger, 2011). Elle demeure par ailleurs une question centrale en didactique du français langue étrangère, comme je l'ai montré dans ma publication « Anthropologie de la communication : aborder l'enseignement du féminin en FLE – Loi du genre et féminisation des noms de métiers » (Fracchiolla, 2008f : 264). J'y aborde plus particulièrement la tendance émergente qui semble être de calquer la féminisation de l'ensemble des substantifs en *-eur* selon les modalités d'abord adoptées au Québec, par le simple ajout d'un *-e*, marque générique du féminin en français (*idem* : 6/269), ainsi que les difficultés rencontrées par les enseignants de FLE pour savoir quoi enseigner, comme pour trouver des indications précises sur le sujet, y compris dans les méthodes de FLE, qui tendent plutôt à éviter ce sujet (*idem* : 6-9/269-272).

Aussi, après avoir travaillé sur les *personnes*, j'en viens donc désormais au *genre* qui, lui aussi a comme particularité d'être inscrit à la fois en langue et en discours.

6. Genre et violence verbale

Dans mes travaux, j'ai commencé à travailler plus spécifiquement sur le genre et simultanément 1/ à partir de la question du discours politique des femmes et du discours sur les femmes politiques lors de la campagne présidentielle de 2007 (Fracchiolla, 2008d : 234 ; 2010c : 386 ; 2011b : 426) et 2/ sur la féminisation des noms de métiers (Fracchiolla, 2008c : 216 ; 2008f : 264). Le premier versant m'a permis de travailler plusieurs aspects, dont : l'analyse du discours médiatique et politique dans la perspective de la compréhension de la violence verbale (voir aussi Vincent et Turbide, 2004 ; Vincent, Turbide et Laforest, 2008) et du genre (Pahud, 2011 ; Kunert et Hernandez, 2013), l'articulation du linguistique et des discours à la construction sociale des représentations et à leur transformation (dimension performative des discours). Le second versant m'a permis d'approfondir cette articulation, en posant la question de la construction idéologique du genre *dans* la langue en même temps que par la langue. En particulier, le fait que « nommer fait être », au sens où dès l'instant où un mot existe, prend une place dans la langue, il permet aussi à une réalité sociale symbolique d'exister, ou de subsister, voire résister. Ainsi, Bray expose déjà cela à propos du phénomène linguistique et social de la préciosité. Parmi les quatre catégories de préciosité qu'il définit, celle qui montre un désir non plus « d'exprimer ses idées ou ses sentiments, ni de reproduire le réel, mais de créer un monde à soi, selon sa propre exigence » contient cette même idée (Bray, 1948 : 389-92). Mes travaux depuis dix ans reviennent de manière récurrente sur les développements lexicaux de cette dimension, que ce soit en relation à la préciosité et au politiquement correct (Fracchiolla, 2002 : 34), à la féminisation des noms de métiers (2008c : 216, 2008f : 264) ou plus récemment, à l'existence de la case « Mademoiselle » sur les formulaires administratifs : « La case « Mademoiselle » est aujourd'hui à cocher comme discours rapporté d'état civil. Le fait d'être dite Mademoiselle ou Madame fait exister comme telle. Se dire et être dite « Mademoiselle » signifie alors accepter de se reconnaître une identité par défaut de femme non socialement incluse, car non mariée et en cela historiquement lié au statut de non mère. [⋯] On est ainsi passé en réalité à une resignification sociale de mademoiselle et d'un « ce que je suis pour l'état civil » faisant référence à un statut juridique et social relativement désuet à « l'identité que je choisis comme mienne [⋯] On peut alors imaginer que la question de la case à cocher se poserait comme un vrai choix, expression d'une liberté individuelle et non plus contrainte administrative. Par translation, la respectabilité associée à chacun des termes devient également un choix qui

correspond à « ce que l'on dit de moi » en fonction de « comment je veux être nommée » et non plus de « comment j'ai le droit d'être nommée » (Fracchiolla, à paraître c : 2/547). Les formulations et la néologie dans leurs caractéristiques discursives sont liées à l'existence des événements comme des objets et des figures sociales et au fait plus général que nommer fait être (Fayhe, 1972, 1996 ; Krieg-Planque, 2009 ; Fracchiolla, 2010c : 386 ; à paraître b : 536 et c : 546). La performativité des discours s'inscrit aussi dans le fait d'être énoncés (voir Platon) : si nommer fait être, alors la rumeur des dictons populaires aussi : « il n'y a pas de fumée sans feu » ; à force de dire, de raconter sur, de circulation d'un discours, celui-ci est à même de transformer la réalité sociale à travers, d'abord, une historicité des discours (Fracchiolla et Moïse, 2009a : 276). Pour cette raison, la question de la place des femmes dans la société est pour moi intrinsèquement liée à la place des femmes dans les discours et aux mots qui les désignent. *In fine*, il me semble donc que la loi inscrit la performativité dans la société, comme fait social (Irène Théry, 2013). En ce sens, la dimension lexicale est donc pour le linguiste une problématique sémantico-pragmatique dans la mesure où elle rejoint celle de la place des femmes dans la cité, qui se manifeste en langue en particulier, à travers deux biais : le premier est, comme nous l'avons vu précédemment, la dissymétrie grammaticale qui dicte l'accord de principe tel qu'il doit se faire au masculin et, d'autre part, une dissymétrie sémantique entre un même mot selon qu'il est au féminin ou au masculin : un gars/une garce ; un courtisan/une courtisane, etc. (Fracchiolla, 2008c : 7/226 ; 2008f : 5/268). J'ai plus ou moins repris, développé, augmenté ces aspects depuis, soit dans des communications orales soit pendant le séminaire « Comprendre et analyser la violence verbale » que nous avons tenu à la MSH Paris Nord et Montpellier (en alternance) en 2008, 2009 et 2010 (84), comme dans celui sur « De la satire à la violence verbale ; quand l'humour/humeur engendre l'affrontement » (85), soit encore dans mes cours. En particulier, je me suis par la suite intéressée de plus près au sexisme dans les discours médiatiques (presse, publicités...) en travaillant à partir des corpus recueillis par l'association « Les chiennes de garde » (www.chiennesdegarde.com) pour tenter d'en comprendre les ressorts. Parmi les caractéristiques du discours publicitaire, on relève en particulier « son aspect condensé, sa propension à la stéréotypie et à l'hyper-ritualisation du genre (Goffman, 1977) » (Kunert et Hernandez, 2013 : 2).

Ainsi, en ce qui concerne les corpus médiatiques, et dans le cadre de recherches relatives aux interactions verbales et en analyse du discours, on remarque que la réponse/réaction à un énoncé qui fait violence peut-être soit 1/ différée, soit 2/ inconnue, du moins en termes quantitatifs du côté des

récepteurs (bien que les forums de discussion sur Internet puissent permettre d'en mesurer au moins statistiquement l'impact, dans certains cas (voir à ce sujet les travaux de Vincent, Turbide et Laforest, 2004 ; 2008), soit 3/ de la colère – en raison précisément de la médiatisation qui est à caractère public, avec une diffusion de fait, à laquelle il est impossible de répondre en termes interactionnels : car *à qui* répondre ou *comment* répondre ? Malgré tout, les nouveaux médias sociaux comme *twitter* permettent de plus en plus une forme de réponse, même si elle demeure partielle et indirecte. Dans tous les cas, le principe même du *média* est de provoquer une réponse différée, en particulier lors de l'utilisation d'un média écrit. Car si les médias sociaux ont entraîné une possibilité de réduire le temps du différé, celui-ci subsiste néanmoins. L'une des difficultés, d'ailleurs, est l'impression qu'ils donnent de réduire la temporalité et de mimer l'oral, alors qu'ils demeurent des écrits à part entière (voir à ce propos Fracchiolla avec Romain à paraître a : 522 ; d : 554, ainsi que la communication n° 63 et celle sur « Violence verbale et communication numérique écrite : la communication désincarnée en question » au 4ème Colloque International *Le Français parlé dans les médias « Discours, médias, technologies : que change le numérique ? »* Montpellier, 24-26 juin 2013).

1. Définition de la violence verbale

Dans nos travaux communs (Auger, Fracchiolla, Moïse, Schulz-Romain, bibliographie complète disponible sur le site http://violenceverbale.fr) nous avons défini la violence verbale comme le résultat d'une montée en tension contextualisée, qui se décline à travers différentes étapes, en fonction des situations et des types d'interactions (Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 638/258). L'incompréhension, la négociation, l'évitement, le renchérissement, le renforcement, etc., peuvent en constituer différents temps, en définissant ainsi une forme de 'syntaxe', qu'il serait intéressant de pouvoir analyser de manière récurrente pour voir si des 'phrases' ou 'phrasés types', en quelque sorte, peuvent être définis. L'analyse interactionnelle que nous faisons de différents corpus entraîne une réflexion dans cette direction, en particulier celle menée récemment sur les corpus écrits numériques, ou encore celle qui m'intéresse plus particulièrement : les interactions verbales dans les débats politiques télévisés. Il y a là incontestablement un lien possible à explorer entre le genre de ces discours et les modalités de montée en tension verbale, dans la mesure où ce sont des terrains, des types d'interactions ritualisées, où la répétition de segments structurels, de types d'interactions peut peut-être contribuer à comprendre les phénomènes

de montée en tension agressive – que je distingue de la montée en tension de la violence verbale et que je vois comme l'une de ses conséquences comme je l'ai expliqué dans l'une de mes récentes publications: « De l'agression à la violence verbale » (Fracchiolla, 2013b : 33-34/518-519). De mon point de vue, l'agressivité reste dans le cadre relationnel ; l'étymologie même du mot indique qu'il s'agit encore d'un échange de signaux, alors que la violence constitue un franchissement du code interactionnel que constitue l'agression : elle signifie le passage à l'abus de l'un par l'autre. La violence verbale constitue une « violence » dans l'absolu, au sens où elle surgit avec une dimension de gratuité, dans un cadre qui n'est plus légitimé par l'agression. Aussi peut-on dire d'une certaine façon que si l'agressivité est encore dirigée vers la vie, la violence est dirigée vers des forces de mort, vers la négation, la mort psychique ou physique de l'autre, sa destruction. En cela, l'acte de violence consiste pour l'acteur à nier dans l'autre les qualités du sujet, à le réduire au pur objet de sa pulsion (Fracchiolla, 2013b : 504). Enfin la violence verbale peut être performative ou constituer une première étape avant le passage à l'acte d'une violence physique (comprenant une atteinte corporelle). Chaque montée en tension est marquée par des « déclencheurs de conflits » (Auger, Moïse, 2005) qui peuvent être matériels ou symboliques, « des marqueurs discursifs de rupture (durcisseurs, mots du discours, effets syntaxiques, prosodie, intonation, etc.) et des actes de langage dépréciatifs (harcèlement, mépris, provocation, menaces, déni, insulte...) » (Fracchiolla avec Moïse, Romain, Auger 2013a : 12/499) qui lui sont propres. Par ailleurs « nous prenons en compte comme indicateur spécifique de [la réalisation de la montée en tension] la réaction de l'interactant à la production linguistique multimodale de son interlocuteur. Cette réaction est certes constituée par un « ressenti » de violence verbale (empreint de subjectivité, de représentations), qui n'est pas nécessairement un indicateur d'amorce de montée en tension conflictuelle » (*ibidem*). Comme nous l'avons explicité au fur et à mesure au cours de nos travaux communs sur le sujet général de la violence verbale – je cite ici plus spécifiquement ceux auxquels j'ai participé – (Auger, Fracchiolla, Moïse : 2005b : 104 ; Auger, Moïse, Fracchiolla, Schulz-Romain, 2008a (tome 1 et 2) : 198 ; 2008e : 250 ; 2010c : 386 ; 2013a : 492 ; Fracchiolla avec Moïse, 2009a : 276), le cadre de nos analyses se fonde sur une conception actionnelle et sociopragmatique du langage (Austin, 1962 ; Searle, 1972 ; 1979/trad. fr. 1982). Nous nous attachons à décrire et comprendre les discours en situation, afin d'analyser la construction interactive du sens (Bakhtine, 1929/ trad.fr. 1977) dans le cadre de l'interaction conflictuelle. Pour nos analyses communes, nous utilisons les outils de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994, 1996, 2005) et de l'argumentation (Amossy, 2010 ; Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 ;

Plantin 1996). Dans le cadre d'analyses interactionnelles, la notion de préservation des faces (Goffman, 1959/trad. fr. 1973, 1967/trad. fr. 1974) et l'analyse des actes de qualifications péjoratives (Laforest et Vincent, 2004) sont centrales. Ces éléments constituent nos points d'ancrage théorique pour la modélisation et l'interprétation du schéma de montée en tension qui aboutit à de la violence verbale.

2. Le discours médiatique : un genre discursif

Ainsi, par rapport au discours médiatique comme genre discursif (Fracchiolla, 2010b : 368 ; 2013b : 504) la violence verbale se manifeste selon des dynamiques particulières – en particulier du fait de son caractère public. Si elle peut être fulgurante dans des interactions audiovisuelles, mais aussi par le biais du "chat", du "tweet", elle peut-être également polémique ou rentrer dans le cadre de la rhétorique de la controverse (cas de la presse, de la politique, des émissions, des débats...) ou encore détournée – dans le cas de la publicité en particulier. J'ai proposé ainsi une brève analyse d'un incident de plateau entre Dave et Nicolas Hondelatte sur le blog de recherches que j'ai créé, intitulé les *Carnets de la violence verbale*, en date du 26/11/2012 (http://violenceverbale.hypotheses.org/). Il s'agit d'une violence verbale fulgurante, avec une montée en tension tout à fait perceptible cependant. Ce corpus m'a permis de modéliser et mettre en évidence un type particulier de violence verbale que j'ai appelé “l’agression au tiers émissaire”. Il s'agit en effet d'une « forme de schéma interactionnel récurrent en termes de violence verbale que l'on retrouve par exemple chez l’automobiliste qui injurie les personnes présentes dans la voiture, suite à une incivilité ou agression d’un autre automobiliste. Ou encore chez celle ou celui qui ressortant énervé(e) d’une interaction verbale tendue comprenant des scénarii d’agression à son égard, auxquels il a fallu céder – en renonçant à réagir sur l’instant pour diverses raisons, qui sont souvent hiérarchiques et institutionnelles dans le cadre du milieu professionnel – va réagir à contretemps et se mettre à agresser une tierce personne (par exemple, femme, mari, enfants, une fois rentré(e) chez elle/lui. » (*ibidem*). Toujours dans le cadre de l'analyse du discours médiatique, j'ai travaillé sur la violence verbale fulgurante pour mieux la comprendre dans diverses communications et conférences (en particulier, Fracchiolla 74 et 80). J'ai ainsi remarqué que la plupart du temps un phénomène oral (insultes, propos, échanges verbaux violents, polémiques qui tournent à l’attaque personnelle), qui se produit sur des scènes publiques (plateau télé, studio de radio, entretiens, publicités, mais aussi manifestations – voir Fracchiolla avec Moïse 2009a : 276,

sur la circulation des discours autour du Contrat Première Embauche) sont ensuite rapportés par la presse. Soit il s'agit d'attaques claires, dirigées contre une personne donnée – et nommée, soit il s'agit d'une atteinte ressentie par l'auditeur/récepteur qui est alors destinataire. Par exemple, des propos insultants à l'égard des immigrés peuvent être ressentis comme tels à titre personnel, par des personnes immigrées regardant la télévision à ce moment-là ; ou encore, des propos homophobes pour des personnes homosexuelles, etc. L'une des difficultés est que cette atteinte ressentie se double d'une absence d'interaction et, souvent, d'une impossibilité de *répondre*, de se défendre. Dans ce cas de figure en effet, il n'y a pas *d'échange*, mais uniquement réception d'un message – ce qui est lié à la dimension *media* en elle-même. Privé *a priori* de droit de réponse, le récepteur n'est *que* récepteur, même si les médias sociaux *écrits* (forums, tweets, facebook, etc.) permettent certaines formes de réponses.

3. Discours médiatique et sexisme

1. Les procédés du discours

Dans le cas précis de la publicité, que j'ai abordée à diverses reprises sous l'angle du sexisme – relatif au genre (pages 70 à 74), on remarque qu'elle fonctionne de manière privilégiée sur la violence verbale polémique, avec des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive (pour vendre et montrer en quoi tel produit serait meilleur que d'autres) et, dans le cas du sexisme, une dimension vexatoire à l'adresse en général des femmes, qui fonctionne souvent sur le principe de la catégorisation et de l'essentialisation (Pahud, 2011 ; Kunert et Hernandez, 2013). La violence verbale détournée participe également des procédés publicitaires, mais de manière plus insidieuse. Elle « s'actualise dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambigües (ironie, compliment, éloge, flatterie, hyperpolitesse, implicite...) à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement. » (Fracchiolla, Moïse, Romain, Auger, 2013). Il s'agit d'un procédé qui joue sur le « tout le monde sait bien que » au sens de « imagine » : il joue donc sur une idée des femmes (et des hommes) qui *serait* consensuelle et permettrait à ce propos de généraliser l'ironie, la manipulation. Ainsi, par exemple dans le débat Royal-Sarkozy du 02 mai 2007, Sarkozy répète 115 fois « Madame », ce qui comme l'a montré Rosier (2006) est un procédé d'hyperpolitesse qui ressort

comme un procédé agressif. Nous sommes encore dans ce cas de figure lors de l'épisode de la colère de Ségolène Royal, mais aussi dans cet échange : « SR : Je connais vos techniques, vous vous posez en victime dès que vous êtes attaqué. // NS : Avec vous, madame, ce serait une victime consentante.// SR : Tant mieux, au moins il y aurait du plaisir » (Fracchiolla, 2008d : 234 ; 2011b : 426). Or, dans le cadre du sexisme, la menace est pour les hommes, comme pour les femmes, de ne pas être « une vraie femme » ou « un vrai homme » et les critères sont ceux de normalisation et de naturalisation (Pahud, 2011). Or « la montée en tension est liée (comme toute interaction d'ailleurs) à la représentation que l'on se fait de l'autre, (je parle en fonction de ce que je me représente de l'autre et de ce que je me représente de ce que l'autre se représente de moi). Cette représentation pose l'autre dans des formes stéréotypées et réductrices, formes qui se rejouent et se reconstruisent sans cesse dans l'interaction (puisque tu es comme ça, je ne peux te parler autrement). Les représentations sont à la fois sociales et interculturelles et reposent inéluctablement sur la représentation identitaire de l'autre opposé au-même (Fracchiolla, 2003) » (Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 636/256) (voir également le lien que je fais entre violence verbale et « figure d'une altérité ontologique radicale », page 38).

2. La catégorisation

La catégorisation, qui est un fonctionnement naturel d'apprentissage du petit enfant (cognitif, linguistique) consiste à apprendre, par exemple, qu'au sein de la classe « êtres vivants », l'on peut distinguer les végétaux et les animaux ; qu'au sein ensuite des animaux, on peut différencier entre les vertébrés et les invertébrés, au sein des vertébrés, on peut encore distinguer entre les mammifères et les autres, etc. L'appréhension humaine du monde se fait par classification, catégorisation. Il semble donc compliqué de décider, à un moment donné, de devoir désapprendre un système si simple et qui fonctionne si bien... Cela relève simplement d'un principe d'économie perceptive, au niveau cognitif. L'on remarque que la catégorisation, comme procédé (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 82 et suivantes ; Rosier, 2006) joue sur la polémique, sur la représentation du réel et le désir fantasmé. Elle dit et énonce en effet en même temps qu'elle accuse : elle définit automatiquement – *performe* – une relation d'inclusion/exclusion par son énonciation même. La catégorisation apparaît ainsi comme un processus simplificateur du réel qui tend à organiser l'environnement en catégories et en classes, en tendant à la schématisation (définition d'un groupe de personnes, d'objets) (Postman, Bruner, McGinnies, 1948). Ainsi, l'individu ou la communauté de

référence (celui ou celle qui *énonce*) accentue les différences avec un autre individu ou une autre communauté dans des rapports d'inclusion/exclusion. En faisant cela, elle permet à l'énonciateur de se protéger émotionnellement contre un groupe/individu qui suscite un certain type d'émotion (peur, colère, tristesse, etc.) tout en renforçant le sentiment de sécurité et d'appartenance au sein de son groupe. En ce sens, la catégorisation, comme procédé, participe d'une forme de mise en concurrence territoriale et relève donc du domaine général de l'agression, telle que je l'ai exposée (Fracchiolla, 2013b : 504). Plus globalement, le discours publicitaire, en insistant sur la dichotomie hommes/femmes *via* les trois procédés discursifs que sont la naturalisation ou essentialisation, la généralisation (« *tout* homme » ; « *la* femme... ») et la normalisation (« pour les femmes, les vraies »), contribue au « verrouillage identitaire » définissant les genres en fonction des sexes. Ils concourent en cela « à la pérennisation du stéréotype de la naturalité des identités sexuées » (Pahud, 2011 : 207). Ce type d'énoncés généralisés qui circulent, est repris alternativement par « le ON-DIT de la doxa ambiante » puis par « Le JE-DIS du publiciste » qui se retranche derrière elle (Bonhomme, 2002 : 191-192), « le discours publicitaire donne à des croyances stéréotypées relatives aux hommes et aux femmes l'apparence de "vérités générales", valides en tout temps et en tout lieu, ce qui lui permet de dissimuler « sa dépendance historique, c'est-à-dire sa relativité et son arbitraire, sous une prétention à l'universalité » (Guyon, 1984 : 16). C'est ainsi, aussi, que « la violence verbale pourra émerger dans des refus de catégorisations et dans des renégociations du sens attribués » (Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 636/256) et donc, aussi dans le refus affirmé de la doxa ambiante. « Ainsi, on peut dire que les interactions construisent, à un niveau plus large, des espaces discursifs idéologiques (Heller, 2002) qui servent la reproduction de l'ordre établi et les pouvoirs légitimés. On sait alors que les interactions sont prises dans des formes d'interdiscursivité et dans des discours qui se répondent » (*ibidem*).

3. Le slogan

Le slogan, qui est un des types d'énoncés favoris du discours publicitaire comme politique, participe amplement au processus de catégorisation et d'élaboration de l'inconscient collectif. Il a en ce sens maille à partir avec la performativité discursive : la répétition, l'art de la formule (Krieg-Planque, 2009 ; Fayhe, 1972 ; 1996) qui vont de pair avec le slogan, favorise la circulation des discours, des images, des stéréotypes : « Le slogan, qu'il soit publicitaire ou politique, condense le discours en un noyau thématique, une formule ramassée, rythmée, à des fins mnémoniques et

pragmatiques, visant à mobiliser et à pousser à l'action » (Reboul, 1975, cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 537). La circulation des discours s'actualise *in fine* dans le slogan, comme forme linguistique, genre d'énoncé : « les femmes sont... » ; les blagues sur les « blondes »... (sur les stéréotypes de genre, voir Talbot, 2003 et Sunderland, 2007). Cette focalisation que permet le slogan conduit à la formalisation d'actes de langage participant de la violence verbale (invectives envers les figures institutionnelles ou individuelles, insultes...) ; je pense ici par exemple à la publicité très controversée de Reporters sans frontières pour la liberté de la presse, montrant l'image d'un buste de Marianne ensanglantée (comme si elle avait reçu des coups) avec le texte «Franchement elle l'a cherché » ; ou encore à celle pour le cantal, où un clip vidéo montrait une jeune femme blonde prénommée « Chantal » qui, pour avoir oublié d'apporter le cantal est à tour de rôle : abandonnée par son fiancé à la mairie au moment de se marier, abandonnée sur le bord de la route par son compagnon en voiture décapotable, ou carrément assassinée par un « lâcher de corde » du compagnon en question en pleine escalade... le slogan final étant à chaque fois « Oublier le cantal, ça peut être fatal ». Ces publicités ont en commun d'utiliser une technique de plus en plus répandue qu'on dit du « schockvertising », mot-valise composé de « choc » et « advertising » (publicité en anglais). Kunert et Hernandez remarquent que « le format (publicitaire) de certains supports (spots TV, encarts presse et affichage) génère une « stéréotypie de la violence » à travers la mise en scène des seules violences physiques, qui sont les plus « spectaculaires » et participent de la dramatisation des messages dont la dimension iconique est mobilisée afin de créer un « choc visuel » (2013 : 4). Cette technique est d'autant plus complexe qu'elle est à double tranchant, comme l'est l'humour. L'humour est en effet très complexe à manipuler, comme cela est apparu lors des journées d'études que nous avons organisées les 25 et 26 novembre 2011 sur cette thématique relativement à la violence verbale (communication n° 85). Par ailleurs, à chaque fois, ce sont les femmes qui sont prises pour cible de violence : la circulation de discours promouvant la violence à l'égard des femmes ou la montrant, même à titre d'humour, est tout à fait discutable puisqu'elle contribue à l'entretenir comme acceptable. D'ailleurs, par le fait même de pouvoir en rire, ne rend-on pas la chose acceptable ? Le slogan, dans ce cas, est donc verbalement violent. Mills analyse dans son ouvrage *Language and Sexism* (2008) les nombreux ressorts discursifs du sexisme et montre combien l'une des problématiques qui lui est afférente tient à la circulation d'une doxa, de représentations, y compris à titre d'humour. En recueillant du corpus pour ma communication au colloque de Besançon (n°80), j'ai trouvé de nombreuses images publicitaires très tendancieuses chargées de violence à l'égard des femmes, dès que l'on en analyse un tant soit peu le discours. Or,

la circulation des discours auto-nourrit les représentations ; l'on se trouve alors dans un engrenage sans fin, avec l'impossibilité d'en sortir. La tendance médiatique à vouloir « faire du buzz », c'est-à-dire à faire en sorte que tout le monde en parle, et pousse certaines chaînes de télévision à poster en direct les tweets arrivant en réaction à une émission, mettent en avant aussi l'art du bon mot, de la formule, la volonté de faire de l'humour, provoquant en cela parfois l'insulte. Par exemple, ces mots de Fabrice Luchini, prononcés le 19/12/2008, vers 9h15, sur France Inter lors de l'émission *Esprit Critique*, une émission de Vincent Josse : « Elles sont parties, les salopes ? (le journaliste enchaîne : « C'est pas grave, on coupera au montage ».) Il reprend : « Mais non, j'adore dire aux femmes "les salopes" ! » (corpus relevé par les Chiennes de garde pour l'élection du « Macho de l'année 2009 »). On voit ici comment l'insulteur peut se poser en « héros rhéteur » même si, parfois elle peut avoir un effet boomerang dans la mesure où celle ou celui qui dit « sale arabe » se classe automatiquement comme raciste (Rosier, 2006). En fonction de l'adhésion ou non de l'auditoire aux propos de l'insulteur, celui-ci peut être déclassé (ici, Luchini se veut sans doute plus provocateur que sexiste ; néanmoins, ce sont des propos sexistes qui sont entendus, et en étant diffusés, reconnus comme pouvant l'être – donc acceptables ; et sans doute d'autant plus que c'est un Luchini qui les aura prononcés (!)).

En m'intéressant au sexisme, à la dimension de l'humour, à la circulation des discours et à leur performativité – à force d'être dits – je m'intéresse surtout au sens politique et social de la représentation symbolique, et à la manière dont elle se tisse dans et par le discours. Bref, mon souci constant est celui du nœud gordien où le langage s'articule au social, aux représentations, à l'attribution et l'endossement des rôles, à ce qu'il performe (Butler, 1990). Ma contribution au colloque *Ci-dit* à Stockholm en juin 2012 (communication n° 62) et la participation qui en est issue « Circulation ordinaire des discours sexistes et sens symbolique : la campagne « Mademoiselle, la case en trop ! » œuvrent dans ce sens (Fracchiolla, à paraître c : 546). J'y aborde la polémique de 2011-2012 sur la demande de suppression de la case « Mademoiselle » des documents administratifs, en vertu du fait qu'une seule case existe pour les hommes, alors même que de nombreuses circulaires avaient déjà statué favorablement sur ce fait depuis la Révolution Française. « La question n'est plus de s'interroger sur la légitimité ou non d'une telle demande, mais plutôt de tenter de comprendre les raisons pour lesquelles il est nécessaire de la renouveler régulièrement » (Fracchiolla : 62 ; à paraître c : 546). Ma remarque de départ porte sur le fait que deux camps s'opposent sur le sujet : « d'une part celles et ceux qui jugent la dimension symbolique et politique

de ce sujet suffisamment importante en soi pour être défendue ; d'autre part celles et ceux qui, ne la jugeant « que » symbolique, l'estimeraient moins urgente » (*ibidem*). Ce débat, qui rappelle celui sur la féminisation des noms de métiers déjà abordé, interroge plus largement la performativité du discours politique dès lors qu'il s'agit de réformer des éléments de dénomination symbolique susceptibles d'influer sur l'égalité des sexes.

4. De la distinction : sexe, genre et sexualité

Le problème dans les discours qui circulent aujourd'hui est la confusion que l'on relève entre sexe, genre et sexualité. Ces confusions se sont cristallisées récemment autour des discussions en France relatives au vote de la loi instituant le mariage pour tous, en particulier dans les discours contre. L'on a pu ainsi relever toutes les stéréotypies liées au besoin de catégorisation, menant à des discours homophobes, et voir des députés s'insurgeant contre « la théorie du genre », entretenant par là-même à la fois la confusion et la volonté de se conformer aux stéréotypes sexistes tels qu'ils existent.

Si l'on considère le genre à partir des différentes figures structurantes de l'altérité précédemment définies, il apparaît d'emblée compliqué, car il se fonde sur un savant mélange des catégories ontologiques : si l'homme et la femme sont l'un à l'égard de l'autre dans un rapport d'altérité sexuelle du type *alter*, ils se reconnaissent néanmoins comme *idem* dans leur appartenance commune à l'espèce humaine, en même temps que la relation *a minima* empathique ou émotionnelle, sentimentale, amoureuse l'un à l'égard de l'autre leur permet de voir l'un dans l'autre un *ipse.* Et c'est par cette acceptation de *l'ipse* dans l'autre géniteur que la naissance d'un enfant (que l'on peut considérer également comme une forme de tiers médiateur) est rendue possible – quelle que soit par ailleurs la cellule familiale d'éducation de l'enfant ensuite. C'est à partir de cette figure que l'on peut comprendre la notion de « genre » telle que définie par Butler (1990 ; 2004/06). Le genre, en ce sens, est la manière dont on peut jouer sur les manières dont les identités sexuées sont socialement définies. C'est donc une manière d'être soi ou de jouer à être quelqu'un d'autre, tout en jouant avec les représentations sociales attribuées aux deux sexes dans un contexte social donné. Dans cette mesure, c'est donc une manière de provoquer les frontières représentationnelles de ce qui est autre (au sens *d'alter*) pour autrui. Nous prendrons ici le concept de genre comme système relationnel de bi-catégorisation hiérarchisant entre les sexes (Bereni *et al*. 2012).

1. Le point de vue socio-anthropologique

Comme l'a expliqué Caroline Dayer (Université de Genève) lors de sa communication au colloque de novembre 2012 sur le sexisme à Besançon, en employant l'expression de « hacker le sexisme », et en se situant d'abord d'un point de vue socio-anthropologique, la question du genre est liée à un système de normes qui ne sont ni naturelles ni universelles et où le problème n'est pas la distinction mais la hiérarchisation. Ainsi, le sexisme est fondé sur une base idéologique qui prône la valorisation du groupe hommes sur le groupe femmes. Je reprends ci-après certains des éléments qu'elle a développés qui permettent de comprendre l'organisation du sens en systèmes. Le point de départ est le sexe, à partir duquel nous sommes assigné(e)s homme ou femme dès la naissance, et même dès avant la naissance puisque les échographies – voire les analyses génétiques – permettent généralement de connaître le sexe de l'enfant dès les débuts de sa vie intra-utérine. A un second niveau, on trouve le genre, qui renvoie au système organisant le masculin et le féminin l'un par rapport à l'autre. Le masculin et le féminin ne sont rien d'autre qu'un système de normes qui hiérarchise ce qui est dit comme masculin ou féminin. Cela signifie donc que des membres du groupe femmes (relativement au *sexe*) peuvent incarner le masculin et que, réciproquement, des membres du groupe hommes peuvent incarner le féminin. A un troisième et dernier niveau se trouve la sexualité, qui est totalement indépendante des deux autres niveaux et soumise elle-même à une forme idéologique d'assignation élaborée à partir de l'hétérosexualité – ce sur quoi porte en partie la réflexion de Judith Butler dans *Gender Troubles* (1990). L'hétérosexualité est donc à comprendre comme un hétérosexisme, c'est-à-dire un système idéologique qui a construit la sexualité *à partir du sexe*, et donc de manière là encore binaire. Dans ce système hétéro-sexiste, une séparation étanche procédant par catégorisation exclusive l'une de l'autre est instaurée entre les différentes sexualités (hétéro, homo, trans, bi...). En termes de parcours de vie, une telle dichotomie entre les différentes sexualités n'est pas pertinente. Car à quoi cela renvoie-t-il ? Au fait d'être attiré par l'un ou l'autre sexe en général ? Une personne en particulier à un moment donné ? De passer ou non à l'acte ? L'idée étant que personne n'est en réalité totalement polarisé (Kinsey *et al.*, 1948/1998). Ainsi l'homophobie n'existe-t-elle que par rapport au système idéologique que l'on peut nommer hétérosexisme (*ibidem*).

2. Identités de genres : sentir, montrer, endosser

Ensuite, à l'intérieur même du niveau genre, s'articulent trois dimensions. La première concerne les *identités* de genre, en tant que telles, qui sont différentes du système genre. La notion d'identité de genre renvoie ainsi au sentiment profond de se sentir homme ou femme en dehors du sexe de naissance, et qu'il faut comprendre d'un point de vue général et pas seulement comme liée aux questions *trans*-. La deuxième concerne l'expression du genre en termes de mode vestimentaire, de coupe de cheveux, etc. Par exemple, le fait que les cheveux courts soient assignés comme référant au masculin et les cheveux longs au féminin entraîne le fait que l'on puisse considérer qu'un homme portant les cheveux longs ou une femme portant les cheveux courts – voire rasée – joue sur l'expression du genre, ce qui peut-être un simple jeu comme une manière d'affirmer une identité de genre. Cette dimension expressive est ce à quoi renvoie Butler quand elle parle de « performer » : il s'agit de ce que je donne à voir, de ce que je montre aux autres. Elle aborde plus particulièrement cette thématique à partir de la notion de « masque » et de dramaturgie dans le chapitre « Lacan, Rivière et les stratégies de mascarade » de *Troubles dans le genre*, (1990/ trad. 2005 : 126-147). Enfin, la troisième dimension est celle qui concerne les rôles sociaux en tant qu'ils sont connotés masculin/féminin, par rapport aux métiers, au système de normes qui hiérarchisent le masculin et le féminin. C'est cette dimension que l'on trouve exprimée dans les propos d'une femme qui, se rappelant quand elle était petite fille, pourra dire par exemple : « je ne voulais pas être un garçon, mais je voulais jouer au foot, grimper aux arbres... ». La question n'est pas celle de l'identité de genre, mais de rôles sociaux attribués *a priori*, et d'une petite fille qui voulait faire ce que font les garçons – parce que l'on dit que les garçons font cela. L'inverse serait vrai pour un garçon qui veut jouer à la poupée ou à faire la cuisine, etc. L'ensemble produit un système idéologique qui a pour principal objectif de produire des différences hiérarchisantes par l'intermédiaire desquelles les un(e)s s'affirment par rapport aux autres. Ainsi, le sexisme produit la misogynie, comme réaction de groupe (dénigrement des femmes), en raison de toutes les caractéristiques reconnues comme féminines, c'est-à-dire généralement attribuées aux femmes par les institutions à travers une construction sociale, et auxquelles les personnes naissant femmes sont invitées à se conformer. Les insultes sont ensuite l'une des formes que peut prendre la misogynie au quotidien. Le sexisme se décline ensuite en hétérosexisme, lequel produit l'homophobie. On remarque à chaque fois que le principe dominant fonctionne systématiquement sur le rejet de ce qui constitue son contraire. On

retrouve ce principe dichotomique et hiérarchisant également dans d'autres domaines comme le racisme, où tout ce qui n'est pas blanc est dévalorisé, etc.

2. Le stéréotype

Le problème du stéréotype est de fonctionner par généralisation abusive et de reposer uniquement sur des croyances, des préjugés, des raccourcis, des simplifications – qui sont donc plus économiques, peut-on dire, d'un point de vue intellectuel et cognitif. Car c'est la distinction qui, parce qu'elle requiert des efforts, est coûteuse. Le stéréotype consiste à généraliser à partir d'un individu, à l'ensemble des individus que l'on peut mettre dans cette catégorie. C'est le cas pour les femmes et les hommes à partir de certaines caractéristiques (on pense par exemple ici à la campagne publicitaire de l'entreprise de location « Sixt », entièrement fondée sur le fait que les femmes ont la *réputation* d'être de mauvaises conductrices, Fracchiolla, communication n° 80), mais c'est aussi le cas pour toutes sortes de catégories de personnes (les agriculteurs, les informaticiens, les français, les allemands, les provinciaux, les parisiens, etc.). Par cette étiquette d'hyper-appartenance que j'accole à une personne, je lui retire en même temps une part de son individualité, de sa personnalité. On retrouve la question du stéréotype (Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997 ; Beliakov, Gautier, Mejri, 2010) également dans le domaine de l'enseignement des langues et civilisations étrangères, et c'est précisément pour le contrer que la démarche interculturelle est intéressante, comme nous le verrons (pages 116 à 129 et 138). Aussi pourrait-on essayer de repenser le sexisme, justement à partir d'une démarche interculturelle dans la perspective du genre. C'est dans ce sens que nous avons travaillé, avec Nathalie Auger, dans notre publication « Interculturalité et construction culturelle des catégories de genre en classe d'accueil » (2011c). C'est aussi dans cette perspective, mais sous un angle un peu différent que j'ai travaillé dans ma communication pour Besançon le 28 novembre 2012 (80). Le fait est que les catégories existent, même si l'on tente de les déconstruire, même si l'on tente d'y résister. Invariablement, par le biais des interactions que nous avons avec autrui, par le biais des informations, des modes d'être que nous communiquons, les autres nous mettent dans des cases. Les discours performent la construction sociale au sens où, même si une insulte sexiste, ou un discours sexiste ne s'adresse pas à moi, en tant que personne, j'en suis malgré tout destinataire du fait que je suis classifiée/simplifiée par les autres comme appartenant au groupe de personnes à qui *ce type* d'insulte ou de discours peut être tenu. Il y a donc atteinte par rebond.

5. Le sexisme en questions

Au colloque de Besançon (27-29 novembre 2012) sur « Identités de genre, représentations, stéréotypes et préjugés sexistes : des vecteurs de diffusion aux violences sexistes », mon intervention a porté sur « comprendre et analyser la violence verbale sexiste dans les communications médiatiques : éléments pour modifier les représentations sociales ». Dans cette communication, et à partir du schéma des définitions à la fois de l'agression et de la violence verbale mises en évidence par le groupe de travail sur la violence verbale (par exemple Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 250 ; 2013a : 496 ; Moïse, 2010 : 139-142 pour une illustration schématique, et Fracchiolla, conférences formations 78, 79, 80), j'ai tenté de faire une synthèse des différents procédés par lesquels on pouvait analyser des éléments de corpus médiatiques rapportés (publicités, discours de presse en particulier). Mon objectif était de comprendre en quoi ces documents, parfois accompagnés d'un visuel, sont perçus comme violents et d'analyser les procédés linguistiques utilisés qui y contribuent ; cela, afin de réfléchir à des stratégies linguistiques, discursives, de réduction possible de cette violence verbale. Dans ma publication sur le film *La journée de la jupe*, j'avais déjà travaillé sur les stéréotypes sexistes dans les médias, tels qu'ils apparaissent et sont cités dans le film. J'avais remarqué que « le langage publicitaire, lapidaire et simplifié (y) marque de son influence les interactions verbales (et que les) dialogues révèlent l'influence de la télévision comme exemple et modèle de communication, au détriment d'un échange et d'une communication réels entre les êtres. Cela conduit précisément à des situations violentes à l'égard des femmes – constants sujets de stéréotypes dans les médias (Reiser et Gresy, 2008) » (Fracchiolla, 2010b : 184/373). Je notais aussi que « le comique semble émerger de la médiatisation du tragique » (*idem* : 186/375), point qui me semble important si on le lie à la réflexion que nous avons menée en novembre 2011 au cours de deux journées d'études sur « De la satire à la violence verbale : quand l'humour-humeur engendre la violence verbale » (85). Les travaux présentés au cours de ces journées avaient permis de montrer combien la frontière qui détermine un acte de langage comme acte de violence verbale est parfois ténue, voire à une virgule près – ce qu'avait montré Dominique Lagorgette pour le cas « Siné » (2010). J'ai ainsi retravaillé dans cette communication la question de la violence verbale et de ses frontières avec l'humour, en particulier dans le discours publicitaire, mais aussi la question de la catégorisation – et donc de la binarisation – relative au genre par association sexuée (féminin=femme ; masculin=homme). Par exemple, à partir de la campagne pour les pâtes à tarte de la marque Monoprix : « Pâte sablée prête

à dérouler : ne lui dites pas qu'elle a un grain, vous allez vous prendre une tarte » ; « Pâte brisé prête à dérouler : elle vient de se faire plaquer par un rouleau à pâtisserie » ; « Pâte feuilletée prête à dérouler : elle a beau être bien roulée, elle a quand même l'air tarte ». A chaque fois, la femme est assimilée à la pâte à tarte, avec une série d'implicites discursifs appartenant à la doxa stéréotypique qui réfère à la femme 1/ comme objet (de consommation) pour les hommes, du type : « prête à dérouler » qui renvoie à « elle est bien roulée », mais aussi à l'idée qu'elle est « prête à consommer » ; 2/ à un être faible et soumis : dire d'une personne que « c'est une vraie pâte » renvoie à l'idée d'hyper-gentillesse, au point qu'on peut abuser d'elle ; mais aussi l'idée qu'elle « se fait plaquer par un rouleau à pâtisserie » avec des implicites renvoyant à un imaginaire violent (frapper avec un rouleau à pâtisserie, se faire plaquer au sol, et l'idée de « brisée » qui renvoie aussi à « vie brisée », « femme brisée » 3/ à la femme hystérique : « avoir un grain » signifiant être un peu fou, voire violent avec le jeu de mot sur « tarte », qui signifie « gifle » en même temps que « bête ». A chaque fois, le sous-titre fonctionne ici comme une explication de pourquoi la pâte/femme est prête à être déroulée, et donc consommée. Sous le couvert de l'humour, le discours manipulant est ici celui qui vise à inciter à la consommation d'une femme-objet *via* l'image de la pâte à tarte en utilisant une série de représentations dépréciatives des femmes, voire de démonstrations de violence à leur égard. A travers d'autres images publicitaires, telle que la campagne de l'Éducation nationale pour le recrutement d'enseignants qui met en parallèle deux images totalement stéréotypées du genre, on se rend compte combien le problème est lié à la circulation de ces discours dichotomiques primaires, sans aucune recherche d'alternative (sans même parler de troisième sexe ou d'indifférenciation sexuée). Par exemple, concernant cette campagne, la visée et le résultat en auraient été tout autres si les images avaient été doublées, en inversant les rôles. Une perméabilité des rôles endossés serait alors apparue, et le sexisme aurait disparu[13]. La problématique liée à la question du binaire et de la dualité créatrice de tension est inhérente au fait que nous naissons de l'un ou l'autre sexe (en dehors de l'hermaphroditisme qui relève d'une problématique d'exception souvent occultée par ailleurs, par assignation chirurgicale forcée de sexe). L'une des stratégies consiste ainsi à désattribuer, si l'on peut dire, les rôles assignés de manière stéréotypique, pour les

13 La première image fait apparaître une femme, assise de manière décontractée en train de lire un roman sur fond de couleur pâle, rosé. Le texte dit : « Laura a trouvé le poste de ses rêves. C'est l'avenir qu'elle a toujours envisagé. Et l'avenir, pour elle, c'est de faire vivre et partager sa passion, transmettre des savoirs et des valeurs, se consacrer à la réussite de chacun de ses élèves. C'est pour cela qu'elle a décidé de devenir enseignante ». Une seconde image montre un jeune homme brun aux cheveux courts assis à un bureau avec un ordinateur sur fond de couleur bleue. Le texte dit : « Julien a trouvé le poste à la hauteur de ses ambitions. C'est la consécration de son projet professionnel. Et ce projet, pour lui, c'est de faire vivre et partager sa passion, transmettre des savoirs et des valeurs, se consacrer à la réussite de chacun de ses élèves. C'est pour cela qu'il a décidé de devenir enseignant »

attribuer *aussi* systématiquement à l'autre sexe, afin de créer une véritable dynamique discursive de *choix*. Autrement dit, de faire apparaître de manière systématique exactement le même discours (qu'il s'agisse d'images ou de textes, ou des deux associés) à propos des rôles assumés par les femmes et les hommes. Cela revient par exemple pour un catalogue de jouets d'enfant à faire apparaître une fille *et* un garçon manipulant des jouets identiques, aux couleurs indifférenciées – qu'il s'agisse de tenir la caisse d'un supermarché comme de mettre un stéthoscope sur ses oreilles. L'idée d'inverser le genre des personnages, et donc des rôles tenus par les hommes et les femmes dans la doxa habituelle, pour dénaturaliser les stéréotypes de genre en publicité, était déjà la proposition faite par Erving Goffman (1977).

6. L'attaque courtoise

Dans mon analyse du débat Royal-Sarkozy de 2007, qui en a suscité d'autres très nombreuses et intéressantes sur différents aspects du débat (Marchand et Dupuy, 2007 ; De Chanay, 2010 ; Détrie, 2010 ; Sandré, 2010, 2012 ; Kerbrat-Orecchionni, 2010 : 48-50 – ainsi que la présentation sur ce sujet à la MSH Paris Nord dans le cadre des séminaires sur la violence verbale le jeudi 27 mai 2010 ; Olivesi, 2012), j'ai porté mon attention plus particulièrement sur la dimension interactionnelle genrée de la violence verbale. J'ai ainsi proposé deux analyses complémentaires de ce débat, l'une en français : « L'attaque courtoise : de l'usage de la politesse comme stratégie d'agression dans le débat Sarkozy-Royal du 2 mai 2007 » (Fracchiolla, 2008d : 234), la seconde en anglais : « Politeness as a strategy of attack in a gendered political debate – The Royal–Sarkozy debate » (Fracchiolla, 2011b : 426).

L'article paru en français traite d'une forme de spécificité française d'attaque verbale, qui va dans le sens de la courtoisie[14], au sens où elle prend en compte certains codes linguistiques intervenant dans des interactions genrées et reconnues comme nécessaires (Aebischer, 1985 ; Christie, 2000 ; Talbot 2010 ; Tannen, 1993). L'hyperpolitesse, avec l'utilisation renforcée de « Madame » y participe (Rosier, 2006). L'extrême politesse et hypercorrection linguistique de NS quand il s'adresse à SR « [sont] d'autant plus [intéressantes qu'elles génèrent] une ambiguïté, car il est dès lors difficile de prétendre que son discours est sexiste ou qu'il est passif-agressif » (Fracchiolla, 2008d : 503/245). Mon analyse s'attache à : « montrer plus particulièrement quels sont les points de

14 Diverses définitions peuvent être données de la courtoisie, et c'est une notion qui est souvent travaillée indirectement à travers celle de politesse (par exemple Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2010). J'ai posté le 09 juillet 2012 une définition humoristique que j'en ai trouvé sur http://violenceverbale.hypotheses.org/

différenciation des discours ainsi que les stratégies d'attaque respectives des deux concurrents. » (Fracchiolla, 2008d : 496/238). L'analyse statistique et énonciative permet de mettre en évidence une stratégie discursive principalement tournée vers les émotions, les croyances et ce qu'elle veut faire, du côté de Ségolène Royal, quand Nicolas Sarkozy se montre plus « dans l'affirmation des actions qu'il prendra et la provocation des émotions chez l'auditoire (la mise en mouvement) » (*idem* : 497/239). L'article en français développe de manière plus importante les éléments linguistiques typiquement liés à la langue française et à la rhétorique (emploi des pronoms, analyse syntaxique des types d'enchaînements – plus explicatifs chez SR : *car*, *parce que*). L'utilisation des pronoms personnels par les deux candidats est étudiée dans une perspective relationnelle. L'alternance entre *Je* en position isolée (ethos) ou collective *Nous*, est étudiée par rapport au *On* (parti politique/France), au *Vous* (adresse à l'autre, interpellation), et aux pronoms représentants, cela dans la mesure où : « The use of pronouns can explicitly reveal how the other is framed by the speaker. » (Fracchiolla, 2011b : 2481/427). J'ai utilisé pour cela le logiciel *Lexico3* selon les mêmes modalités que celle de l'utilisation que j'en avais faite pour ma thèse. Les données statistiques permettant de faire des observations objectives car d'abord quantitatives (*idem* : 2482-83/428-29), je les ai ensuite croisées avec des observations énonciatives (*idem* : 2483-85/429-31). L'analyse de l'utilisation discursive des stéréotypes de genre par les deux candidats montre une réelle différence (par exemple, avec la notion de « brutalité », donnée à trois reprises par SR en association avec NS, quand NS joue plus sur la possibilité d'incompétence et une tentative de démonstration d'hystérie – utilisation de l'épisode de la colère – chez SR qui a précisément à se défendre constamment du fait *d'être* une femme (*idem* : 2486/432).

L'article paru dans JOP porte lui plus spécifiquement sur la manière dont le genre est instrumentalisé dans le débat, en particulier à travers les codes de la politesse, pour attaquer verbalement Ségolène Royal (Brown et Levinson, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 2012, Holmes, 1995, Mills, 2003 ; 2008 ; Watts, 2003). Comme je l'explique, l'usage des formes de la politesse permet en l'occurrence de faire passer des attaques d'une réelle violence verbale (Fracchiolla, 2011b : 2483-86/429-32). J'y défends également l'hypothèse que dans ce débat : « gender acts more as an interpretative category than as a productive category. Though Ségolène Royal (SR) is not adopting a gendered discourse, her discourse is nonetheless received as gendered » (2481/427).

Ma réflexion s'inscrit dans le cadre d'une vision plus anglo-saxonne des échanges genrés (Sunderland, 2004, 2006 ; Talbot 1998 ; Tannen, 1990, 1995) et interroge le rôle des médias dans la

diffusion des stéréotypes de genre et la perception des femmes en politique, travaillés depuis longtemps par les *gender studies* dans les pays anglo-saxons : « Gender stereotypes have had a significant impact on the progress and reception of women in politics (Gidengil and Everitt, 2003) and have been shown to exert a powerful influence on voting patterns and political success (Fox and Smith, 1998; Kahn, 1996; Koch, 2000; Dolan, 2004). Research has also provided evidence that the media tend to use and reinforce gender stereotypes (Kahn, 1992, 1996 ; Robinson and Saint-Jean, 1995; Ross, 1995; Bystrom et al., 2001). In contrast to men who are often portrayed as forceful, female politicians are often represented as passive (Lithgow, 2000) and less competent (Serini et al., 1998 ; Gidengil and Everitt, 1999 ; Scharrer, 2002). » (Fracchiolla, 2011b : 2480/426). L'une des questions directement posées par les études anglo-saxonnes est celle de savoir dans quelle mesure le facteur *genre* intervient dans les choix électoraux des votants et à quoi les difficultés de succès des femmes sont dues en politique (Koch, 2000 ; Lakoff, 1975 ; 1990 ; 2003 ; Fahey, 2007 ; Perry, 2005). La question des stéréotypes, y compris en ce qui concerne la représentation du pouvoir, n'est jamais loin : « Royal's concerns were often termed in a nurturing, motherly style that has been attacked by some as inappropriate. These traits are not feminine in themselves, yet they are interpreted as illustrating a feminine type of speech, and this is disfavoured in the political realm (Lithgow, 2000; Gidengil and Everitt, 2003). Arenas of power discourage the expression of feelings and emotions, which is perceived as a sign of weakness. This is incompatible with power, since weakness would indicate incompetence (Fahey, 2007), as would passivity (Lithgow, 2000). » (Fracchiolla, *idem* : 2481/427).

Pour Crawford (1995), « le genre est un système de significations qui organise les interactions et gouverne l'accès au pouvoir ». Elle décrit ce système comme opérant au niveau des structures sociales, de l'interaction et de l'individu. Au niveau interpersonnel, par exemple, Crawford pense que la catégorisation sexuelle ne sert pas simplement à observer les différences, mais aussi à les créer. Quand hommes et femmes sont traités différemment dans les interactions quotidiennes, ils se comportent également différemment en retour (1995 : 14). Crawford remarque que le genre peut être conçu « comme une prophétie s'accomplissant d'elle-même ». Il en est de même au niveau individuel : « Les femmes sont différentes des hommes. Mais, paradoxalement, ce n'est pas parce qu'elles sont des femmes. Chacune d'entre nous se comporte de façon genrée parce que nous sommes placé-e-s dans des contextes sociaux genrés (1995 : 16). En ce sens, les études sont plus systématiques que la manière d'envisager le genre à la française. A part quelques travaux très ciblés

comme ceux de Bonnafous (2003), et jusqu'en 2007/2008 où la présence de Ségolène Royal au second tour a joué le rôle d'une sorte d'électrochoc et réveillé un intérêt auprès de nombreux jeunes chercheurs, peu de chercheurs se sont intéressés à la présence des femmes en politique du point de vue de l'analyse du discours. Peut-être en raison d'une certaine utopie persistante selon laquelle existerait une égalité des chances au départ, en particulier avec la notion d'ethos, qui s'applique de manière neutre aux hommes comme aux femmes, et centre l'attention sur la liberté supposée de chacun(e) dans la présentation de soi (Amossy, 1999 ; Kerbrat-Orecchioni et De Chanay, 2007).

Dans ce débat, l'un des éléments mis en évidence est que les styles de discours employés par Ségolène Royal : « indicates she has no intention to be a dictatorial president. She argues that she wants to debate with all the relevant parties before making any decision » (*idem* : 2486-87/432-33) ce qui implique que « pour SR, les mots sont des actes – les actes de paroles, donc, existent – et les discours des actions. Ce qui semble également montrer qu'elle a confiance dans le respect et la performativité des actes de paroles » (Fracchiolla, 2008d : 234 ; Duranti, 2008 : 153-154). « NS, au contraire, ne croit pas aux mots, mais aux actions, qu'il oppose donc, les unes aux autres. Ce qui pourrait signifier qu'il ne croit pas en la performativité des discours et peut ainsi jouer avec les mots et sur les mots (les détourner) plus facilement, ce qu'il ne manque d'ailleurs pas de faire (cf. « victime consentante »). Il est évident que, ici : « gender is dispersed into contextual elements rather than being located at the level of the individual » (Mills, 2003 : 5), et qu'on ne saurait parler de langage féminin à proprement dit. En revanche, on pense avoir montré ici comment il était possible de manipuler les représentations culturelles, sociales et linguistiques de sexe au cours d'une interaction » (*idem* : 506/248). Ainsi, la question pourrait se poser de savoir s'il existe une différence au niveau des représentations individuelles et personnelles que les hommes et les femmes se font du langage – en termes statistiques – par rapport aux possibilités performatives du discours. Pourrait-il y a avoir *aussi* une différence statistique genrée majeure entre le fait de considérer ou non que les mots sont des actes, et les discours des actions ?

Beaucoup d'études s'attachant à voir si l'on peut parler d'un langage féminin à proprement parler en anglais se sont développées très tôt à partir du livre de Lakoff, *Language and Woman's Place* (1975). Au sein de ces études, j'ai cherché à familiariser mes étudiants de sociolinguistique en Master 2 avec ces questions, en particulier à partir de mes propres analyses du débat Royal-Sarkozy en relation avec d'autres études plus anciennes sur les questions plus globales 1/ de la répartition du temps de parole et des silences dans les interactions entre hommes et femmes (Eakins & Eakins,

1976 ; Fishman, 1983 ; Slembek, 1990) et 2/ des interruptions dans les échanges hommes/femmes (Monnet, 1998 ; West et Zimmerman, 1975 ; 1984 ; West, 1983 : 160-168). Le tableau comparatif montre que : « bien que NS parle pendant le débat officiellement minuté 3 minutes de moins que SR, le nombre total de formes prononcées par NS est légèrement supérieur à celui de SR et son lexique – mesuré par le nombre d'hapax – légèrement plus riche. » (Fracchiolla 2008d : 498/240). « Une stratégie offensive implique que le locuteur a tendance à prendre plus souvent la parole dans les discussions et à poser plus de questions à ses adversaires » (Monière, 1995 : 241-250). Marion Sandré a également étudié les interruptions (2009 a et b), mais sans prendre en compte la dimension genrée. Son approche apporte cependant de nombreux outils pour de telles études. Par ailleurs, et toujours dans le cadre de la didactique des langues, je trouve intéressant de sensibiliser mes étudiants aux nombreuses études faites dans des contextes éducatifs, qui montrent que filles et garçons n'ont pas le même accès à la parole et que les garçons parlent plus que les filles dans les interactions en classe (Graddol et Swann, 1989). D'une manière générale, les enseignants leur donnent plus la parole, les encouragent plus, leur donnent plus d'attention et réagissent plus aux comportements perturbateurs des garçons, les renforçant de ce fait. Les explications données et les échanges verbaux les plus longs se passent aussi avec les garçons. Une étude réalisée sur 100 classes montre que les garçons parlent et crient en moyenne trois fois plus que les filles ; qu'il est huit fois plus probable que des garçons donnent des réponses sans les demander, alors que les filles sont réprimandées pour ce même comportement (Sadker et Sadker, Graddol et Swann, 1989). Bien sûr, le facteur linguistique et contextuel est à prendre en compte, et je souhaite faire des analyses dans ce sens à partir du corpus vidéos que nous avons recueilli au sein du projet PARI du laboratoire SFL dans des classes primaires, et que nous commençons tout juste à exploiter (analyses avec le logiciel ELAN). L'objectif du projet est l'apprentissage précoce de l'anglais en primaire. La richesse du corpus et le grand nombre d'heures enregistrées dans trois classes différentes doivent permettre d'avoir un aperçu actuel sur la pertinence du facteur genre dans les interactions entre élèves et enseignants en France.

Plus largement, l'intrication de ces problématiques aboutit dans les études anglo-saxonnes à poser la question d'une analyse conversationnelle féministe, dont le parti pris engagé apparaît comme un détour obligé afin de mettre en évidence certains des phénomènes sociaux remarqués (Kitzinger, 2000 ; 2008).

En 2009, j'ai fait une intervention intitulées *Langage, pouvoir et idéologies* dans le cours

alternatif proposé par Luca Greco sous forme de journées d'études du réseau « Genre et Langage » fondé à Paris 3. Je suis membre de ce réseau depuis sa création et je viens d'accepter d'être la vice présidente de l'association qui est en train de se constituer sous ce nom. Ma communication portait sur le thème : « sexisme et violence verbale » (60). J'ai travaillé à cette occasion sur la problématique de la menace, du discours médiatique, de sa circulation, mais aussi sur la notion de spectacle, de mise en scène, et de performance du genre. J'ai d'abord utilisé un corpus extrait du film *La journée de la jupe* de Jean-Paul Lilienfeld, avec Isabelle Adjani, diffusé sur *Arte* le 20 mars 2009, et sorti en salles le 30, ainsi qu'un corpus recueilli par « les chiennes de garde » sur leur site. Ma publication intitulée « Anthropologie de la communication et violence verbale : images, représentations et mises en abyme spectaculaires dans la journée de la Jupe » (Fracchiolla, 2010b : 368) en est le résultat. J'y aborde le scénario et les dialogues du film surtout dans la mesure où ils constituent eux-mêmes une mise en circulation des discours médiatiques et montrent de manière très efficace l'incroyable carcan que finissent par devenir les représentations, les clichés et autres stéréotypes, lorsqu'ils se cristallisent autour d'une personne. L'une des difficultés lorsque l'on travaille sur la violence verbale est en effet de recueillir et travailler sur corpus. C'est ainsi que nous utilisons parfois des films, comme *Karnaval* (Fracchiolla, Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2010c : 398) qui exemplifient la réalité et, en se donnant à voir, y participent parfois jusqu'à l'influencer. Là réside l'une des caractéristiques inhérente à la circulation des discours, qui est qu'ils circulent, en effet, mais on ne peut toujours dire précisément *dans quel sens*, en particulier lorsque nous nous intéressons à des œuvres artistiques. Il me reste sur ce travail, à publier mes réflexions plus ciblées sur la menace, en relation avec la notion d'agression et aussi avec celle de performativité.

7. REMÉDIER

Fondamentalement, l'objet de nos travaux communs sur la violence verbale est en effet de la circonscrire, l'analyser, la comprendre pour *y remédier*. Nos recherches communes dans ce champ s'effectuent véritablement dans le souhait de répondre à une demande sociale de compréhension et de remédiation. Aussi est-ce également dans cette optique que je m'intéresse au phénomène du sexisme dans le langage et des phénomènes de violence verbale *de genre* – si je peux oser cette formulation. Il s'agit, là encore, de remédier. Un exemple concret s'est offert à moi il y à peine quelques jours. Alors que je travaillais dans mon bureau de la MSH Paris Nord à Saint-Denis, fenêtre ouverte, j'ai entendu une dispute dans la rue, sous mes fenêtres. Une voix féminine qui

insistait de plus plus en plus fortement pour qu'on la laisse tranquille : « lâche-moi !laisse-moi tranquille, lâche-moi ! », répété sur un ton de plus en plus péremptoire. Je ne suis pas particulièrement héroïque, mais il me semblait difficile, alors que je rédigeais cette partie sur le genre, de laisser faire. Je me suis donc penchée et j'ai crié, d'un ton fort et assuré : « Laisse-la tranquille ou j'appelle les flics ! ». Un homme, assez jeune, et une femme, qui semblait terrorisée, m'ont regardée. L'homme m'a dit : « De quoi tu te mêles, toi ! Vas-y, c'est ça appelle les flics, et je reviens te casser la gueule ; c'est *ma* femme, je fais ce que je veux ! », puis il l'a attrapée par le bras, en lui parlant, et en s'éloignant avec elle. Je n'ai pas appelé « les flics », et ce n'est pas la première fois, malheureusement, que ce genre de scène se produit sous mes yeux et que je décide d'intervenir. En repartant le soir, j'étais un peu sur mes gardes, et je le suis toujours un peu depuis, en entrant et sortant du bâtiment. Pourtant, cela ne me paraît pas normal de devoir l'être. Je pense que c'est là pour moi l'une des principales raisons pour chercher des manières de changer quelque chose, au moins à travers les discours.

Selon Sara Mills : « Discourses can be seen as the 'rules' and 'guidelines' which we produce and which are produced for us in order to construct ourselves as individuals and to interact with others » (2008 : 8). Mais les discours étant créés à travers les interactions humaines, cela signifie aussi que nous avons un pouvoir d'action sur les discours, un peu en tant qu'individu singulier, un peu plus en tant que personnage public bénéficiant de médiatisation et publicité, encore plus en tant que groupe de pression médiatisé. En cela, nous avons un pouvoir discursif qui est créatif. A un niveau individuel, Mills donne comme moyen de remédiation au sexisme ambiant comme discours de la doxa, « the process of rediscursivation », que l'on peut tenter de traduire par le processus de rediscursification. Il s'agit par exemple de répondre à quelqu'un qui se moquerait de l'incompétence d'un père à s'occuper de ses enfants (discours généralisé) par une anecdote qui montre, exemplifie le contraire. Ce procédé participe de la rediscursification (*ibidem*). Le fait de retravailler les discours doit permettre *in fine*, de retravailler les représentations et, avec une infinie patience, de les modifier. Aussi, s'il y a une quelconque once de sacerdoce dans mon métier, c'est dans cet espace-là que je le situe, car il faut vraiment *croire* dans le pouvoir de la parole pour dire et passer à l'action. En même temps, si l'on y croit, alors cela signifie que l'on accorde à la parole d'autrui ce même pouvoir – ce qui a pour effet de nous fragiliser face à cette parole.

8. PERSPECTIVES DE RECHERCHE AUTOUR DE CES QUESTIONS...

D'une manière générale, et à propos de la violence verbale, les terrains plus spécifiques qui m'intéressent pour le futur, et pour lesquels j'envisage de proposer des projets collectifs et des encadrements de thèse, concernent par exemple les interactions parlementaires. Celles-ci constituent en effet un corpus intéressant pour étudier ces dynamiques de montée en tension de l'agression et de la violence verbale, et leur retranscription *in extenso* le permet d'autant mieux. Ce sont là certains des terrains que je souhaiterais plus particulièrement explorer (analyses interactionnelles croisées éventuellement avec l'utilisation d'un logiciel d'analyse des données textuelles afin d'effectuer des repérages dans les retranscriptions) dans les prochaines années. En termes d'analyse du discours et toujours par rapport à la violence verbale croisée ou non avec le genre, j'aimerais encadrer des travaux portant sur la dimension diachronique et une analyse de l'évolution des discours médiatiques et parlementaires dans le temps (en portant le regard à la fois sur la permanence de certains effets, de certaines structures discursives et sur les changements – sociolinguistiques en particulier). Là encore, l'archivage systématique de ces données, par l'INA d'une part et par les Institutions d'autre part, le permettent. La prise en compte du genre et de la place des femmes dans le discours et sur la scène politique et médiatique sont également l'un des autres domaines qui me tient à cœur. Je pense ici, par exemple, à la discussion à l'Assemblée de la loi sur l'interruption volontaire de grossesse, mais aussi à la figure de la speakerine, aux prises de parole des femmes politiques, à la manière dont on parle d'elles dans les médias (Édith Cresson, par exemple, qui fut brièvement la première et seule femme première ministre de la V^{ème} République ; ou encore, plus récemment, Christine Taubira, Garde des Sceaux, comme le furent Elizabeth Guigou, Rachida Dati et Michèle Alliot-Marie, etc.). La question posée est alors, en termes de violence verbale, celle des procédés rhétoriques et discursifs du sexisme. Par ailleurs et pour compléter ces données, si je puis dire, l'analyse des procès en sorcellerie présenterait beaucoup d'intérêt (et l'on pourrait imaginer un projet européen sur cette question, qui lie pouvoir politique et religieux en posant la question du pouvoir (interdit) des femmes).

Plus largement, le fait de chercher à dénouer le nœud gordien où le langage s'articule au social, aux représentations, à l'attribution et l'endossement des rôles, à ce qu'il *performe*, donc (Butler, 1997/2004) est une thématique sur laquelle je travaille depuis longtemps et sans cesse, à travers différents aspects. Qu'il s'agisse de l'histoire sociale du langage, des mots, autour du lexique comme de la didactique des langues *et* des cultures, le nœud gordien est l'articulation des deux.

Montesquieu, dans *l'Esprit des lois*, en posait déjà d'une certaine manière la question, que posèrent ensuite à leur manière de linguistes, Boas puis, à sa suite, Sapir (1921) et Whorf (1956). C'est par le biais de ce lien entre contexte, environnement et mise en place du langage que j'aborde désormais le chapitre dédié à la didactique des langues, sous l'angle de la sociolinguistique pour arriver à l'interculturel avec une approche anthropologique en toile de fond qui participe également de celle de la performativité des discours – en particulier en termes de pratiques, rituels et donc usage des codes (voir entre autres Labov, 1972, 1978 ; Lardellier, 2003 ; Malinowski, 1935 ; Rosier-Catach, 2004 ; Boutet, 2010 ; Terrhien, 2008).

7. Langues et didactique

1. Émergence d'une conscience sociolinguistique et problématique interculturelle

J'ai grandi dans une famille franco-italienne, ma mère et mon père s'étant rencontrés au cours d'un voyage à New York. Alors que j'avais deux ans, mes parents sont partis s'installer à Parme, en Italie, où mon père avait obtenu, après son agrégation d'italien, un poste de lecteur de français à l'université. C'est ainsi que parlant français à la maison avec mes deux parents et italien dans toutes les autres interactions et situations sociales, en particulier scolaires, je suis devenue bilingue. Cela m'a permis de conserver un lien familial et affectif à cette langue parlée par la moitié de mes ancêtres. La question de la langue « maternelle » reste, en ce qui me concerne, une vraie question, si je dois me référer à la définition qu'en donne Jean-Pierre Cuq (2003 : 151) « Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi utilisée au sein de la communication », car c'était pour moi le cas et pour le français et pour l'italien. En revanche, s'il faut considérer la langue avec laquelle je me suis trouvée en contact en premier et par laquelle, sans doute, j'ai structuré ma manière d'acquérir les langues en général pendant mes deux premières années, alors il s'agit du français. Dans ce contexte bilingue franco-italien, en tout cas, j'ai très tôt eu conscience du code switching et des situations appropriées pour parler l'une ou l'autre langue. Je me suis ainsi toujours absolument refusé, enfant, à parler italien en France, puisque ce n'était une langue de communication avec aucune des personnes qui s'y trouvaient – et pas non plus mes parents, avec qui j'avais toujours parlé français. Savoir parler italien me donnait un pouvoir qui me semblait normal en Italie, mais qui me semblait totalement inapproprié si l'on me demandait d'en user pour le plaisir – des autres – de le constater. « En décrivant les processus de reproduction et de changement culturels, la recherche sur la socialisation langagière a souligné l'exercice omniprésent du pouvoir dans les interactions sociales à fonction socialisatrice. Elle a aussi mis en lumière les inégalités sociales qui sont souvent impliquées dans les processus de transmission linguistique et culturelle » (Sterponi et Bhattacharya Usree, 2012 : 76). Dans cette acquisition simultanée de l'italien et du français entre deux et cinq ans, des interférences avaient lieu entre les deux langues. Ainsi, alors que le poulet se dit « pollo » en italien, je disais « le pollet » (avec le redoublement du -l) ; ou encore alors que la fourchette se dit « la forchetta » en italien (-ch prononcé [-k]), je transformais de même en « la forchette ». Probablement y en a-t-il eu d'autres,

mais ceux-là sont ceux qui m'ont toujours été relatés par des cousins italiens que cela faisait beaucoup rire.

En grandissant, j'ai été confrontée à une nouvelle problématique linguistique : lorsqu'ils voulaient parler entre eux de choses que je ne devais pas comprendre, mes parents parlaient anglais. Là encore, une question de pouvoir s'articulait à la fois à cette parole, à cette langue et à cette situation. Et sans doute s'est ancrée en moi dès lors la nécessité de parvenir à comprendre et maîtriser un jour cette langue anglaise qui avait le pouvoir de m'exclure de la parole et de l'interaction entre mes parents. Je pense qu'une dimension importante de ma relation aux langues et de mon approche du monde se sont construites autour de ces trois langues, en raison du sens communicationnel que chacune avait et de la place que chacune tenait dans mon enfance. Plus tard, j'ai relevé ce qui représentait deux véritables défis : d'une part, acquérir une connaissance scolaire normée, écrite et raisonnée de la langue italienne et non juste affective et émotionnelle ; puis développer une compréhension et une maîtrise suffisante de l'anglais pour être en mesure d'en comprendre les nuances.

Ma conscience sociolinguistique est ainsi liée d'abord aux rapports de pouvoir et hiérarchisations contextuelles des trois langues principales que je parle, à leur apprentissage (Bulot, Blanchet, site sociolinguistique.fr) ainsi qu'au code switching lié au bilinguisme puis au trilinguisme. J'y ajouterai également le fait que mes parents m'ont fait apprendre l'allemand en LV1, au collège, puis le latin et le grec, afin d'être dans ce qui était étiqueté comme « les deux meilleures classes » du collège, puis du lycée. Sans aucune autre forme de volonté politique ou idéologique particulière.

Intégrée au système scolaire français à plein temps à partir du cours préparatoire, j'ai fait mes études secondaires au lycée Carnot à Paris où j'ai suivi jusqu'à la terminale un parcours en lettres modernes, avec allemand LV1, Anglais LV2, latin et grec. Comme l'italien n'était pas enseigné dans mon lycée et que je décidai de passer l'italien en L2 au baccalauréat, je suivis au lycée Molière durant mes années de première et terminale, une fois par semaine, des cours spécifiques pour préparer l'épreuve d'italien. En hypokhâgne, je commençai mon année avec l'allemand en LV1, puis eus bientôt l'autorisation de changer et de prendre les cours d'italien en LV1 et d'allemand en LV2. Cela métamorphosa immédiatement les enjeux de mon point de vue en faisant passer la LV1 d'exercice linguistique à pratique naturelle.

Un autre événement marquant de mon adolescence fut ma rencontre avec Claude Hagège. A

seize ans, comme des millions de téléspectateurs, je le 'rencontrai' lors de son premier passage télévisuel à l'émission de Bernard Pivot *Apostrophes* (6/12/1985). Je demeurai fascinée de savoir qu'un être humain pouvait réellement « manier » tant de langues (je me souviens de 150 environ). C'est ainsi que je commençai à assister aux tout premiers cours de Claude Hagège sur la « morphogenèse linguistique » au Collège de France (voir par exemple Hagège, 1995 et résumés de cours en ligne[15]). A cette époque, nous étions moins de dix dans le grand amphithéâtre où il parlait, moi qui n'avais pas encore le bac, au milieu d'experts. Souvent, et sur son invitation, j'assistais également au séminaire restreint qui suivait le cours. Son accueil a toujours été extrêmement bienveillant à mon égard, et la première lecture linguistique qu'il me conseilla et que je fis fut : *Le cours de linguistique générale* de Saussure (1916). Je trouvais incroyable à la fois de découvrir l'existence de tant de langues et de comprendre quatre vingt quinze pour cent des démonstrations et explications qu'il donnait. Je pense que cette période a également beaucoup marqué mon parcours intellectuel sur différents aspects de la parole : à la fois par rapport au pouvoir que donnait le fait de pouvoir parler un grand nombre de langues, et à celui de parvenir à transmettre aussi clairement et avec tant de passion son raisonnement et ses connaissances. Je suis retournée plus tard suivre certains de ses cours à l'école pratique des hautes études, fuyant l'amphithéâtre progressivement surpeuplé du collège de France au rythme de la médiatisation croissante de l'enseignant, mais avec l'augmentation de leur fréquentation la substance et la concentration en avaient été modifiées, si bien que je n'ai plus retrouvé dans ces cours la densité et l'authenticité des débuts.

Ce que je retiens également de ces cours, ce sont les échanges « off » au cours desquels Claude Hagège m'expliquait que, petit, il avait grandi en Tunisie, avec des parents qui parlaient français, mais une nounou italienne, ce qui lui donnait à lui aussi cette relation spéciale à l'italien. Par la suite, autour de 8 ans, il était tombé en admiration devant un livre de caractères chinois, qu'il avait souhaité qu'on lui offre.

Cette manière d'expliquer comment, dans mon expérience personnelle, l'enseignement des langues s'est d'abord problématisé de manière progressive, pour arriver à une compréhension (visiblement seconde) des langues comme systèmes, est une manière empirique d'expliciter pourquoi et comment je lie le champ de la sociolinguistique à celui de la didactique et la manière dont je comprends la notion de socialisation par la parole abordée par Hymes (1962, 1984). Elle explique également pourquoi la sociolinguistique qui m'intéresse davantage dit « la société à travers

15 http://claude.hagege.free.fr/html/publications/page_publications.html et http://www.college-de-france.fr/site/claude-hagege/

l'étude de la langue, des pratiques et des discours (Heller, 2002) » (Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 632/252).

2. Rencontre avec les Cultural et Gender Studies

1994 : L'expérience américaine. En mai 1993, j'obtiens une bourse d'échange *via* la service des relations internationales de Paris IV, pour aller étudier une année complète aux Etats-unis, à Smith College, l'une des universités réservées aux femmes, dans le Massachussetts, au titre du « Diploma in American Studies », qui correspondait à l'époque à un niveau Master en un an. Nous étions une dizaine d'étudiants, tous boursiers, envoyés par nos universités respectives venant de partout dans le monde (Russie, Chine, Argentine, Pays-Bas, Suisse, Allemagne, France) et spécialisés dans des matières très diverses. De fait, la seule langue que nous partagions et dans laquelle nous échangions était l'anglais et c'est aussi autour de cette langue que nous étions réunis pour suivre les cours de civilisation américaine propres au diplôme avec Peter Rose et Daniel Horowitz. En dehors de ces cours, nous étions libres de suivre tous les autres cours que nous souhaitions, avec comme obligation de rédiger un mémoire de fin d'année de type maîtrise en anglais. Je choisis pour ma part de le faire en littérature sous la direction de Susan Van Dyne sur : *The Definition of "Americanism" in Contact with European Culture in Edith Wharton's Age of Innocence and Henry James' Portrait of a Lady*. Dans l'analyse et la comparaison que je fais des deux livres sont déjà présents les éléments centraux du contexte, de l'environnement social, géographique, culturel, etc. relativement à une définition de soi. Le fait que la rencontre de ce qui est autre, différent, divers a le pouvoir de nous modifier en nous obligeant, aussi, à nous adapter. Le choix de ce sujet ne fut pas anodin, car il m'obligeait à me décentrer. Tout en me faisant faire des allers retours dans l'espace et le temps en m'interrogeant sur ce que pouvait représenter une expérience européenne pour les jeunes américains au début du vingtième siècle, je tentais de comprendre ce que représentait mon expérience américaine pour moi-même, en tant qu'européenne. J'habitai ainsi pendant une année scolaire complète sur le campus, dans la maison française, où nous devions parler – normalement – exclusivement français, du moins dans les parties communes. Mais cela ne s'appliquait plus dès lors que nous passions la porte, et souvent, dès lors même que nous passions la porte de notre chambre. Je retrouvais ainsi, par cette obligation de parler français en situation non naturelle et en prétendant que ça pouvait l'être, à nouveau toutes les 'joies' liées à l'artifice de la communication contrainte non spontanée et, de fait souvent transgressée ; car il y avait pour nous une forme d'aberration

communicationnelle à cela. J'ai réfléchi plus tard, lorsque j'ai enseigné dans le programme d'été de l'école française de Middlebury College (1998, 2007), à la différence qu'il y avait entre ces deux contextes qui se voulaient, finalement, tout deux des contextes « immersifs ». Le problème avec la maison française était son isolement – l'idée d'avoir simplement un îlot de français perdu dans l'océan du campus, où tout se faisait par ailleurs en anglais (y compris manger, jouer, faire du sport...). Au contraire, le principe de l'immersion est justement contrôlé à Middlebury en offrant un environnement français qui, bien qu'il soit géographiquement réduit, n'en demeure pas moins exclusif de toute autre langue, y compris pour les activités de loisirs et d'alimentation quotidiennes. Cela fait une énorme différence. J'étais la seule française sur les dix-sept jeunes femmes qui habitaient cette maison, mais il y avait également une camarade suisse qui suivait le même diplôme que moi et habitait Dawes House. Durant cette année, j'ai également fait de nombreuses heures de tutorat de français officiel sur le campus afin de gagner un peu d'argent de poche. Cette expérience tout à fait unique dans ce qu'on appelle la « Five Colleges Valley » m'a permis d'améliorer mon anglais au point de devenir réellement trilingue. Je relèverai plusieurs éléments de cette époque qui m'apparaissent marquants pour la problématique qui est aujourd'hui le fil rouge de ce développement biographique autour du pouvoir de la parole, qui fonctionne clairement avec le pouvoir que nous donnent les langues, dans la mesure où apprendre à parler c'est d'abord apprendre une ou plusieurs langues.

Toujours par rapport à la langue et au langage, cette année aux Etats-Unis a été également assez révélatrice et parfois éprouvante sous différents aspects. D'abord et progressivement, cette impression très étrange de perdre ma langue maternelle au fur et à mesure que le temps passait, de la reléguer dans un second plan mémoriel – non fonctionnel – qui faisait, au fur et à mesure que le temps passait, que je ne semblais plus parvenir à exprimer ce que je vivais, ressentais, en français, au point de m'exprimer de moins en moins : ma correspondance s'amenuisait, s'appauvrissait, comme mes échanges téléphoniques avec ma famille (si nous avions *déjà*, en 1994, le courrier électronique à notre disposition sur le campus, ce n'était pas encore le cas en France, où il n'étaient encore accessible qu'aux étudiants des grandes écoles – aussi, quand je parle de correspondance, ici, il s'agit encore et uniquement de vraies lettres envoyées par la poste!). Cela se passait parallèlement au fait que je devais lire chaque semaine deux cents à trois cents pages en anglais pour préparer les différents cours que je suivais, et rédiger un mémoire de fin de diplôme également totalement en anglais. Un forme d'urgence linguistique à maîtriser l'anglais prenait le dessus sur mes capacités

émotionnelles à m'exprimer et sentir en français. C'est aussi une époque où j'ai pris conscience des malentendus linguistiques – parfois à mes dépens – comme autour du verbe « *stimulate* » qui a en anglais une connotation sexuelle qu'il n'a pas directement en français, ou encore du sens – parfois comique – que pouvait prendre la prononciation de certains mots. Parvenir à prononcer « *strawberry* » fut ainsi mon principal défi phonologique sur plusieurs mois, permettant un vrai développement interactionnel et relationnel avec mes camarades de maison, que mes tentatives acharnées mais longtemps infructueuses faisaient beaucoup rire. Vers la fin de l'année scolaire, alors que je terminais avec acharnement mon mémoire de diplôme, je me retrouvai par hasard dans la salle commune de la maison française avec plusieurs de mes camarades à regarder un film d'Eric Rohmer. Un phénomène très étrange se produisit à ce moment-là au niveau cognitif ; une impression de déverrouillage soudain de ma mémoire linguistique relatif à ma langue maternelle, une immersion soudaine dans un retour aux émotions et aux affects qui lui sont liés, totalement désintellectualisé. Ce souvenir reste lié à un véritable « choc », dont nous avons longuement discuté, ensuite, avec mes camarades américaines et ma camarade suisse. C'est à cette époque que j'ai lu *Etrangers à nous-mêmes* de Julia Kristeva (1988). Cette lecture a été éclairante sur de nombreux points concernant mes interrogations linguistiques : à la fois celles du pouvoir de la parole à travers le pouvoir que les langues ont sur nous, la manière dont elles nous traversent, littéralement, dans la mesure où elles nous chevillent à une histoire relationnelle qui est et devient à la fois notre histoire. Ce sont là des éléments que l'on retrouve dans les histoires sociolinguistiques des migrants (Gumperz, 1982/trad.fr. 1989), et que je peux retrouver sans doute dans ma propre histoire familiale d'immigration du côté paternel. Nous avons en partie travaillé cette dimension avec Nathalie Auger dans notre publication sur : « Interculturalité et construction culturelle des catégories du genre en classe d'accueil » (2011c : 436). D'une manière plus générale, cette expérience m'a également appris à prendre garde comme enseignante au fait que : « le danger opposé, aussi redoutable que l'ethnocentrisme, au moins sur le plan pédagogique : négliger, gommer, annuler tout ce qui est le "vécu" dans le culturel. Être indigène dans une culture, c'est aussi cette expérience irremplaçable qui consiste à la percevoir de l'intérieur, et, en outre, à l'intérieur de soi-même. Une pratique culturelle est toujours aussi une subjectivité. » (Porcher et alii. 1986 : 28).

Comme j'avais la liberté de suivre les cours que je souhaitais en dehors de ceux de civilisation américaine qui constituaient le cœur du diplôme, j'optai de m'intéresser à l'évolution des représentations des femmes dans le cinéma américain entre les années 50 et 80. Ce cours fut alors

tout à fait déroutant car fondé, pour beaucoup, sur des interprétations psychanalytiques et la notion de phallus – que je trouvais à l'époque forcées, voire exagérées. Le séminaire d'Irène Théry, comme la lecture de Judith Butler (1990/trad. 2005) m'ont permis de comprendre, vingt ans plus tard, les termes de la problématique lacanienne de l'être et l'avoir relative au phallus, à l'homme et à la femme. Etrangement, les deux souvenirs marquants que j'en ai sont d'une part le plaisir que j'avais à pouvoir me faire des projections privées pour voir les films du cours avec de vraies bobines, dans une vraie salle de projection et, d'autre part, celui du premier cours où l'enseignante s'est présentée à nous. Elle le fit à peu près en ces termes : « Je suis une femme, juive, hétérosexuelle, et donc il est évident que ma manière d'aborder ce cours sera influencée par qui je suis ». C'est donc *via* une expérience tout à fait personnelle et à laquelle je n'avais aucunement été préparée théoriquement, que je découvris en même temps et de manière désorganisée et expérimentale le féminisme, les *gender and cultural studies*. Ce dont je ne fis rien de particulier pendant quelques années, mais qui ressurgit ensuite timidement, d'abord, à travers mon approche de la préciosité dans mon mémoire de DEA.

3. CAPES ET AGRÉGATION

A la fin de cette année américaine, une alternative s'offrait à moi : bénéficier d'une année de travail autorisée sur le sol américain suite à mon diplôme ou rentrer en France. Je décidai de revenir en France pour préparer le Capes et l'agrégation de lettres modernes. Je me suis inscrite à l'université de Paris-Sorbonne et j'ai également obtenu une bourse d'excellence pour cette année de préparation. J'ai suivi tous les cours sans exception, ainsi que certains des cours dispensés à l'ENS en auditrice libre. Mes études de lettres modernes m'avaient déjà rompue à saisir le pouvoir de la parole *via* la rhétorique. Qu'il s'agisse des orateurs latins ou des slogans des grandes manifestations contre la loi Devaquet en 1986, j'avais déjà conscience de la dimension politique de la parole dans sa visée persuasive en même temps que je la savais aussi ludique et relationnelle.

4. Histoire des mots et mots de l'Histoire

« Toujours m'a aidé cette injonction que je me faisais à· moi-même : observe, étudie, grave dans ta mémoire ce qui arrive - car demain déjà cela aura un autre aspect,demain déjà tu le percevras autrement -, retiens la manière dont cela se manifeste et agit » (Klemperer, 1975/96 : 34)

1. Sociolinguistique et analyse du discours

Lorsque j'ai préparé l'agrégation, donc, j'ai pris en plus conscience – et de manière très profonde – de l'historicité des mots, de leur histoire interactionnelle propre avec l'Histoire, de la superposition de leurs sens, au cours des siècles, et du lien évolutif qui le lie malgré tout, toujours, à leur étymologie et sens originel – ce que l'on a pu retrouver encore récemment autour des débats qu'a suscités le mariage pour tous, et le fait que l'on a conservé ce mot de « mariage », qui signifiera toujours irrémédiablement car étymologiquement « prendre pour mari » (Irène Théry, audition de la commission de spécialistes en vue des débats sur la loi du mariage pour tous, 8 novembre 2012[16]). Je connaissais déjà une partie de cette dimension *via* la conscience étymologique développée par l'étude du latin et du grec, comme par mon étude et traduction de Marsile Ficin pour mon mémoire de DEA (1995) – le latin de la Renaissance étant encore un latin autre que celui des textes classiques. L'étude de la phonétique historique et du *Dictionnaire Philosophique* de Voltaire qui était alors au programme de l'agrégation (1995) m'ont permis de compléter cette conscience. La sémantique d'un mot est à la fois historique et contextuelle ; le sens d'un mot est toujours irrémédiablement sociolinguistique, parce que lié à son contexte historique et social immédiat. C'est à partir de ce lien entre histoire des mots et de la langue et histoire des sociétés que se fait pour moi le lien avec l'analyse du discours dans mes recherches comme mes enseignements : « Ce qui apparaît alors pertinent pour caractériser l'analyse de discours dans sa confrontation à la sociolinguistique, ce ne sont avant tout ni les objets, ni les méthodes, ni les modes d'argumentation, forcément présents mais sans vraiment constituer des points d'enjeux, mais les options épistémologiques qu'ils engagent, comme cette question toujours vivante : dans quelle mesure ce qu'il y a de langue en jeu dans les discours et (est) dans l'usage de la langue » (Gadet, 2010 : 7). La

16 Lien disponible au 15 juin 2013 sur : http://www.youtube.com/watch?v=RMdI_JBt9r8 (ou sur demande, sur le site de l'Assemblée Nationale ; auditions au Sénat : http://videos.senat.fr/video/videos/2013/video16328.html

discussion provoquée par la question d'un étudiant agrégatif du sens de l'antisémitisme de Voltaire au 18ème siècle et dans le contexte du *Dictionnaire Philosophique versus* la manière dont nous pouvons le lire à notre époque, et après la Shoah en particulier, fut particulièrement éclairante sur ce sujet. Cela suscita chez moi une réflexion qui donna lieu à une communication et une publication quelques années plus tard (Fracchiolla, 2006e : 168). J'y défends en particulier la nécessité d'une conscience épistémologique dans la mesure même où la société dans laquelle nous vivons, surabonde en possibilités de diversifier nos intérêts, nos informations, nos connaissances, nos références, à un niveau, qui plus est, mondialisé (Fracchiolla, 2001 : 24). De ce fait, le « capital culturel » (Bourdieu, 1979) commun n'est plus partagé comme il l'était aux 19éme et 20éme siècles grâce à l'école laïque gratuite et républicaine pour tous (Fracchiolla, 2006e : 156/171 ; Fracchiolla avec Auger, 2011c : 436).

2. Conception temporelle et changements énonciatifs

Dans ma communication et la publication qui en est issue : « Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps » (Fracchiolla, 45 et 2006e : 168), j'aborde ce décalage référentiel : « Les élèves actuels partagent des identités culturelles mixtes, souvent spécifiques ; ils parlent plusieurs langues, possèdent des religions, des fêtes, des références télévisuelles, cinématographiques, politiques, linguistiques, différentes de celles de l'enseignant. Le professeur, lui, parle de sa culture à travers sa culture, alors que l'élève est *en train de se construire une culture, d'apprendre* une culture, qui n'est plus nécessairement celle de ses parents et qui n'est peut-être pas celle du professeur. […] Ce nouveau paramètre donne aux situations de classe franco-françaises des éléments de comparaison avec les situations de classe de FLE. » (*idem* : 156/171). Ma réflexion porte sur la notion du temps, qui est diverse et individuelle (Hall, 1966/trad. 1978). Les caractéristiques énonciatives de son expression linguistique ont changé, et se focalisent sur le temps de l'énonciation : « la conscience de la ligne temporelle a évolué. Cela se manifeste particulièrement dans les caractéristiques énonciatives de la prise en charge du *TEMPS* au niveau verbal chez les élèves en premier lieu. Seul le présent existe avec certitude, alors que le futur s'exprime essentiellement par des tournures de type « présent+infinitif *(je dois faire, nous pensons partir, je vais y aller...*) et le passé distancié se fait rare au profit du passé composé[17], dont tout l'intérêt est précisément son actualisation *présente* et semble signifier une forme d'acquis (aspect accompli : *je*

17 Catherine Détrie s'est d'ailleurs étonnée, en lisant ma synthèse, de l'emploi que je fais du passé simple qui, n'étant plus d'usage, devient un idiolecte.

l'ai fait) à partir de quoi il est possible de passer à autre chose (plus que de se projeter dans le futur – lequel est pratiquement rejeté dans les limbes d'une abstraction improbable tellement elle serait éloignée, qui l'apparente de plus en plus au conditionnel[18]). Des notions telles que le passé antérieur ou surcomposé sont pratiquement inconnues et extrêmement mal comprises. La langue semble évoluer vers une conception temporelle essentiellement aspectuelle.

Globalement, je pense que ces phénomènes énonciatifs, cette place essentielle qu'a pris le présent d'énonciation dans nos vies, est aussi l'une des conséquences de nos modes d'interagir, et de la réduction des espaces géographiques et temporels. J'ai retravaillé cette thématique à la fois dans les expériences de cours et de recherche (projet soutenu par la MSH Paris Nord en 2007-2009) fondés sur l'étude anthropologique des « non lieux » avec Fred Dervin (pages 131 à 135), mais aussi dans les recherches menées avec Christina Schultz-Romain sur les modifications interactionnelles apportées par les échanges électroniques, courriels en particulier (63 ; à paraître a : 522 et d : 554).

3. Y a-t-il des textes "tabous" ?

Cette absence de continuité temporelle, grammaticale, énonciative, entièrement vécue *dans le présent* – alors que le propre du présent est précisément son instabilité – est souvent amplifiée par le manque de notions historiques » (Fracchiolla, 2006e : 157/172). De là découle mon questionnement sur le fait que « certains textes, au gré des variations de l'instant, [semblent] plus ou moins tabous et abordables ou non en classe » (*ibidem*). Dans ce type de contexte, l'enseignant remplit le rôle de tiers relationnel (voir page 118-119) entre le texte et son ou ses auteur(s) et les récepteurs. Une forme de médiation est impliquée par la démarche de transmission et d'enseignement, qui ne peut se faire qu'au titre du développement d'une certaine relation. Or, c'est dans le fait de faire se rencontrer, de mettre en relation par un processus particulier de compréhension que l'on peut parler alors de processus interculturel (voir page 109 et suivantes). A travers mon questionnement sur les textes "tabous", j'évoque la problématique interprétative liée aux textes littéraires et au fait que : « leurs auteurs ne peuvent répondre à leurs détracteurs, et que les *récepteurs* sont souvent confondus avec les (ou le) *destinataire(s)*, qu'ils ne sont pas nécessairement (Kerbrat-Orecchioni, 1980) » (*idem* : 158/173) (sur « Auteur et image d'auteur en analyse du discours », voir Maingueneau, 2009). Le fait qu'un texte puisse apparaître comme tabou à un moment donné est souvent lié à une forme de réduction temporelle due à cette hyper emploi du présent d'énonciation qui fait ressurgir un

18 Alors que l'on considère généralement plutôt que ce serait le conditionnel qui se rapproche du futur.

événement du passé en élément du discours *comme s'il était là à nouveau* : « La distinction opératoire qui fait ici défaut est peut-être celle qui considère d'un côté l'inscription de l'histoire dans le temps, qui implique assimilation et résilience, et celle de la projection de l'Histoire, que l'on fait ressurgir comme une donnée brute, et qui, parce qu'elle est toujours douloureuse et vivante, se transforme en tabou énonciatif, au point de rendre suspicieux tout énoncé pouvant seulement *évoquer* cette Histoire. Le temps qui s'écoule entre le moment où a lieu un événement marquant et le moment de l'énonciation où ressurgit cet événement comme élément de discours plus ou moins à propos, est un temps pendant lequel s'élabore un ensemble de représentations à propos de cet événement. Cette élaboration se fait de manière plus ou moins discontinue, au gré des autres événements qui peuvent l'influencer. Lorsque cet événement est devenu objet/élément de discours, les représentations qui en émanent sont la plupart du temps celles d'une projection rétrospective totalement ignorante des représentations correspondant à cet événement avant son inscription dans l'Histoire comme nouvel élément fondateur, et construites uniquement sur les représentations postérieures (donc, entre le moment où quelque chose de marquant s'est produit à son sujet, et le moment où l'on parle ; cela, dans une totale et volontaire ignorance de son histoire d'avant) » (*ibidem*).

5. L'ÉVÉNEMENT FONDATEUR EN ANALYSE DU DISCOURS

« Car un mot, une connotation ou une valeur linguistique donnés ne commencent à prendre vie dans une langue, à exister vraiment, que lorsqu'ils entrent dans l'usage d'un groupe ou d'une collectivité et y affirment son identité » (Klemperer, 1975/96 : 80).

Cette question de l'événement fondateur et d'une analyse du discours fondée sur l'émergence de nouveaux signifiants discursifs à travers de nouveaux mots ou de nouveaux emplois d'un mot (Klemperer, 1975/trad.fr. 1996 ; Krieg-Planque, 2009 ; Fayhe, 1972 ; 1996) ou de « mots-événements » (Moirand, 2007), est également celle à laquelle je me suis intéressée dans ma communication (61) et la publication qui a suivi sur « l'adhésion comme événement personnel et historique. L'exemple des verts » (à paraître b : 536).

J'y pars du postulat que « La plus grande partie de ce que nous appelons événements n'en sont pas, car ce sont des faits préparés de longue date ». Dans la mesure où un fait auquel on peut s'attendre ne saurait être un événement, l'événement en tant que tel n'existe pas, sinon comme

résultat d'un processus. Je pars de ce postulat pour discuter de « l'engagement politique comme événement, dans la perspective d'une théorie de l'action, au sens où l'engagement politique peut se définir comme une mise en mouvement à partir d'un fait particulier jouant le rôle de motif ou de moteur dans la décision de s'engager. » (*idem* : 536). C'est dans ce sens que les militants interrogés, répondant à la question « comment êtes vous devenus vert ? », en viennent à une reconstruction autobiographique qui isole rétrospectivement au moins un "événement" qui aurait déclenché dans le passé leur engagement politique. J'aborde ainsi dans cet article à la fois la définition de ce que l'on peut nommer « événement » et la manière dont, dans ce type de récit autobiographique particulier, il peut y avoir intrication totale entre un discours qui s'intègre à l'Histoire, en même temps qu'un récit d'histoire personnelle, l'un et l'autre se trouvant souvent liés par le fait même du politique : « Les cadres collectifs […] sont […] les instruments dont la mémoire collective se sert pour recomposer une image du passé qui s'accorde à chaque époque avec les pensées dominantes de la société » (Halbwachs, 1994 : VIII). Halbwachs définit par ailleurs la « mémoire autobiographique » comme intérieure, interne ou encore personnelle en relation avec la « mémoire historique », qui est extérieure ou sociale, « La première [s'aidant] de la seconde puisque après tout, l'histoire de notre vie fait partie de l'histoire en général » (1997 : 99).

6. Histoire et performativité des discours

Ainsi, « le tissage événementiel entre personnel et historique est plus ou moins fin en fonction des entretiens. […] Dans les récits d'adhésion, les constructions discursives attestent d'un événement historique (i.e. qui appartient à l'Histoire de manière objective descriptive, date, lieu, circonstances ou encore, hors énonciation) qui devient un événement personnel dans le cadre d'une énonciation (l'événement est lui-même transformé par une appropriation énonciative qui lui donne une nouvelle épaisseur) marquant le début d'un engagement politique. […] cet événement personnel devient historique, dans la mesure où chaque adhésion contribue à donner une visibilité et une existence au parti, (car un parti sans adhérents n'est pas un parti) en même temps qu'il en modifie l'identité et la structure – dans la mesure où tout nouvel adhérent acquiert par son adhésion un droit de choisir, de parler, d'élire et d'être élu. » (*idem* : 541-542). C'est par cette réflexion discursive et historique simultanée autour de l'événement "adhésion" que j'arrive également à la performativité des discours, dans leur dimension historique ; car l'on ne peut pas faire en sorte que ce qui a été n'ait pas été, pour toujours. J'entends donc l'idée de performativité des discours par leur double

inscription historique et discursive en cela qu'elles se réfèrent à des discours ayant valeur d'action, et donc de transformations du réel. Ainsi : « L'adhésion aux verts modifie à la fois l'identité individuelle, collective et le discours du parti. Le nouveau membre peut être un jour élu, et donc en modifier aussi l'être et l'action historique » (*ibidem*). A partir de là, l'on pourra discuter dans la perspective d'une philosophie de l'action, pour savoir si tout discours est (ce que je crois) performatif ou non.

7. Histoire de la langue et histoires d'Hommes

La phonétique historique, comme le fait d'avoir eu une formation en latin, grec et d'avoir appris plusieurs langues, m'ont permis de développer une conscience de et un véritable intérêt pour l'étymologie et l'histoire des mots, y compris en raison des aspects ludiques que cela recouvre comme le montrent les ouvrages d'Henriettte Walter (1996, 2001, 2008). C'est ainsi que j'emploie toujours avec un certain plaisir suranné le substantif « challenge », qui est un mot de l'ancien français, emprunté par les anglais et revenu ensuite dans notre langue. Par ailleurs, les textes des écrivains de la Pléiade, et de Ronsard et Du Bellay en particulier (1549), sont là pour nous rappeler que lors du passage du latin au français à l'écrit au 16ème siècle, rien n'était moins sûr que la manière dont on devait, pouvait, orthographier les mots et, c'est ainsi qu'à l'écrit également, c'est l'usage qui a fini par devenir règle. C'est pourquoi ma position reste très déterminée sur les libertés que l'on doit laisser à l'usage et c'est pourquoi également je pense qu'en matière d'orthographe comme en toute chose, le conformisme et le dogmatisme conservateurs sont des "tue-la-langue" quand ils sont trop rigides. J'avoue néanmoins qu'il m'est impossible à titre personnel, de renoncer à écrire « huître » ou « île » avec leur accent circonflexe ; mais j'ai conscience qu'il s'agit d'une question de génération et de formatage. Ma démarche relative à la féminisation des noms de métiers va dans le sens de ma manière générale d'enseigner la langue, toujours aussi à travers l'histoire de la langue et du lexique. C'est de cette manière que j'abordais les cours d'histoire de la langue dont j'étais chargée lorsque j'étais ATER à Toulon, et dont j'aborde aujourd'hui les cours de sociolinguistique et de français langue étrangère et méthodologie du français écrit et oral, dont j'ai la charge à l'université de Paris 8.

Ainsi, « La question du genre et de la féminisation des noms de métiers est encore aujourd'hui un lieu où l'on peut observer *in vivo* l'évolution de la langue comme étant le reflet d'une évolution de société. Dans les années 80, le politiquement correct – phénomène de mode ou évolution réelle

du langage ? – témoigne en tout cas linguistiquement d'un changement des représentations dans le « nommer l'autre ». Nous pensons qu'il existe des similarités et parallélismes entre la préciosité et le politiquement correct. Or la préciosité pose également la question de la place de la femme et de son pouvoir dans la société du 17ème siècle. De ce point de vue, la problématique du genre est aujourd'hui, pour l'enseignement du FLE, à la fois une problématique grammaticale et de civilisation. Enseigner une langue, c'est aussi enseigner le lien qui existe entre vocabulaire, grammaire et civilisation, non seulement dans une dimension synchronique, mais aussi diachronique » (Fracchiolla, 2008c : 218 ; 2002 : 34).

La dimension historique fonctionne de pair avec la dimension épistémologique du lexique (Fracchiolla, 2002 : 34, 2008c : 216, 2008f : 264). « Le nazisme s'insinua dans la chair et le sang du grand nombre à travers des expressions isolées, des tournures, des formes syntaxiques qui s'imposaient à des millions d'exemplaires et qui furent adoptées de façon mécanique et inconsciente […]. Les mots peuvent être comme de minuscules doses d'arsenic : on les avale sans y prendre garde, elles semblent ne faire aucun effet, et voilà qu'après quelque temps l'effet toxique se fait sentir (Klemperer, 1975/trad.fr. 1996 : 35).

Viktor Klemperer est un philologue juif qui, ayant échappé à l'arrestation pendant la seconde guerre mondiale en raison de son statut d'époux d'aryenne, a tenu un journal sur la manière dont la langue parvenait à incarner et propager l'idéologie nazie auprès du peuple. Philologue, il est donc avant tout historien de la langue. En cela, il travaille sur les mots et leur histoire. Mais l'on comprend en lisant ses carnets, combien justement la notation historique permet de comprendre le discours, d'entrer dans une analyse du discours : « La Seconde Guerre mondiale nous a maintes fois démontré comment une expression qui, il y a un instant à peine, vivait encore et semblait même indéracinable, pouvait brusquement s'évanouir : elle a disparu avec la situation qui l'avait engendrée et dont elle témoignera un jour tel un fossile. […] La « tête de débarquement » [Landekopf] a vécu du printemps à l'été 1944. Elle vivait encore alors qu'elle avait déjà enflé jusqu'à prendre des proportions informes. Mais lorsque Paris est tombé, lorsque toute la France s'est retrouvée « tête de débarquement », alors le mot a soudain complètement disparu et ce n'est que dans les manuels d'histoire que resurgira son fossile » (Klemperer, 1975/trad.fr. 1996 : 24). Cette entrée dans l'Histoire et dans le discours par le lexique et, ici, la néologie, montre que la dimension temporelle et circulatoire des lexèmes, des expressions, et même de certaines constructions syntaxiques, sont fondamentaux dans l'analyse du discours. Les travaux de Marie Véniard à partir

d'analyses de discours de presse sur la guerre en Afghanistan (2007, 2005) s'intéressent à cette articulation entre syntagme et discours. La dimension plus ou moins éphémère des discours serait liée aussi à la circulation plus ou moins éphémère de "mots", "éléments" porteurs de ces discours et à leur plus ou moins grande reprise. Alice Krieg-Planque évoque cette notion d'éphémère à propos de la formule et du fait que son émergence est toujours liée à un contexte : des expressions, des mots, des formules, naissent et meurent dans le discours, relativement au besoin que les personnes ont d'exprimer certains concepts ou non (2009). Un ouvrage comme le *Dictionnaire des mots obsolètes* (2004) se donne précisément pour tâche de lister tout un ensemble de mots dont l'usage est passé ; ce qui ne présume pas du fait qu'ils puissent être ravivés ou non dans le futur. Là encore, la dimension épistémologique, lexicologique et historique de la langue et du lexique apparaît comme liée au discours.

8. Le langage totalitaire

Je comprends l'expression « langage totalitaire » (Fayhe, 1972) comme l'idée du langage en tant que système global et compréhensif de tout. C'est-à-dire qu'au sein même du langage existe alors tout ce dont on a besoin, et que le langage est la seule chose par laquelle nous vivons, pouvons, et devons vivre. Je pense alors que tout langage est totalitaire, car tout langage nous enferme d'une manière ou d'une autre, dans un système d'être et de pensée, nous privant d'une certaine liberté, qui serait celle de l'omniscience et de l'ubiquité – évidemment impossible. Tout langage est donc totalitaire également parce qu'il conditionne nos relations aux autres et au monde, en même temps qu'il permet de les construire. Aussi, sans langage, pas de construction, pas de relations avec les autres individus.

Notre capacité à communiquer *avec* dépend, de manière irrémédiable, de notre capacité à partager, les uns avec les autres au moins une partie de cette « totalité langagière ». Mais, sans aucun doute, elle nous conditionne, et il est difficile d'en sortir. Cependant, là aussi, je crois que c'est le rôle du chercheur linguiste justement de s'y essayer et, sans aucun doute, celui de l'enseignant de langue étrangère – et de FLE qui, par sa médiation, tente de donner accès à des relations dans une autre langue.

9. LES RAISONS DU FLE QUE LA RAISON RENCONTRE

Le fait d'avoir obtenu le CAPES puis l'agrégation de lettres modernes dix mois après mon retour des États-Unis (1995), et après une année cognitivement 'forcée' – bien qu'elle fût un choix tout à fait volontaire – d'oubli presque total de ma langue maternelle en raison de mon expérience américaine, m'est apparu comme une confirmation de la puissance mémorielle, et même du bénéfice cognitif qu'il y a à multiplier les expériences et les approches pour mieux se recentrer ensuite sur un objet particulier.

Ainsi projetée professeur de français stagiaire dans une zone dite sensible de l'académie de Créteil, au lycée professionnel Alfred Nobel de Clichy-sous-Bois, et mise en demeure de suivre à l'IUFM de Bonneuil une formation que je jugeais, comme beaucoup de mes collègues, inappropriée, je me suis très rapidement mise en mouvement pour trouver l'occasion de repartir aux USA. Je décidais en même temps de m'inscrire en DEA. Mon premier élan fut de terminer mon travail sur Marsile Ficin, et probablement d'en devenir une experte exégète. Mais à peine ma réinscription faite à Paris IV, en DEA, j'assistais à un colloque sur des auteurs du latin de la Renaissance. Le décalage qui m'apparut assez rapidement entre d'une part mon expérience américaine et d'autre part ma vie de tous les jours avec le lycée et les recherches sur les auteurs de la Renaissance, me déstabilisa. Là où d'autres auraient trouvé une forme de réconfort, je découvrais ennui et sentiment d'inadaptation. Très vite, il me sembla que faire des études, à partir de ce moment-là, devait me permettre de mieux vivre, de mieux comprendre le monde dans lequel je vivais, et d'acquérir des outils et une formation que ni l'agrégation ni l'IUFM ne semblaient en mesure de me fournir. Parallèlement, dans mon désir de repartir à l'étranger, j'allais voir Alain Fort au MAE, qui me dit que je ne pourrais rien faire sans un diplôme en FLE, et me recommanda de contacter Louis Porcher à Paris 3. Louis Porcher me reçut. Les inscriptions en DEA à Paris 3 fermaient le lendemain. Il me fit confiance, et le lendemain, j'étais inscrite en DEA didactique des langues et des cultures. Je suivis très assidûment les séminaires de Louis Porcher, Jean-Louis Schiss et Martine Abdallah-Pretceille. Je ne rouvris plus jamais un livre sur la Renaissance italienne pour mes études, mais découvris avec beaucoup d'intérêt le FLE, FLS, FLM, l'interculturel, la pensée de Bourdieu, le rôle des médias dans la transformation des relations à la connaissance et au savoir et, en général, le lien entre la pensée, la langue et la sociologie. « La messe était dite ». C'est donc par la didactologie des langues et des cultures que, après des études de lettres modernes, le champ plus vaste des sciences du langage

s'ouvrit naturellement à moi.

10. Education interculturelle et politiquement correct

J'aborderai cette question de comme une sous-partie, un détour, afin d'expliquer comment je me la suis appropriée de manière syncrétique dans la mesure où c'est par son intermédiaire, finalement, que j'ai pu faire le lien entre la professeure de lettres que j'étais et l'enseignante chercheuse en sciences du langage que je suis devenue, car en fin de compte, c'était là l'enjeu principal de mon DEA, qui devait me permettre d'échapper à la rédaction d'un mémoire professionnel strictement didactique. *Via* ces deux notions, donc, d' "éducation interculturelle" et de "politiquement correct" je constate cependant que, dès le départ, j'ai construit ma propre problématique de l'interculturel par rapport à une double dimension qui m'est personnelle, à savoir : dans un premier temps ma rencontre avec la question du handicap et de l'intégration scolaire, puis la dimension temporelle. C'est dans cette mesure que je lie de très près mes compétences en littérature et histoire littéraire (parcours universitaire premier en lettres modernes), en phonétique historique (parcours de lettres modernes jusqu'à l'agrégation), en phonétique et phonologie du français (développées suite à un cours comme ATER à l'université d'Avignon), à mon expérience de terrain – qui correspond à mon expérience professionnelle de professeur de français (langue maternelle, langue seconde, langue de scolarisation, langue étrangère...).

1. 1997-1999. Formatrice au Centre National pour l'éducation et la formation à l'enfance inadaptée

Lorsque je suis revenue en France au bout des 15 mois réglementaires de service national-effectué comme attachée linguistique auprès des services culturels de l'ambassade de France à Boston – j'avais fait une demande de poste spécifique, et j'ai obtenu celui de formatrice auprès du CNEFEI (devenu aujourd'hui INS HEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés). J'y enseignais la didactique du français pour les professeurs des écoles en stage CAPSAIS pour l'enseignement auprès des enfants sourds et malentendants, et auprès des enfants handicapés moteurs et malades à l'hôpital. J'encadrais également leurs mémoires professionnels, ainsi que ceux des éducateurs spécialisés sourds et malentendants et futurs directeurs de centres spécialisés (SEGPA). J'encadrais également

les stagiaires en situation de classe sur leur lieu de stage (hôpital – Necker en particulier – et instituts spécialisés). Mes principales thématiques d'enseignement étaient liées : 1/ à la sémantique du français dans le cadre de l'enseignement aux enfants sourds et malentendants et aux problématiques du français langue seconde par rapport à la langue des signes ; 2/ aux problématiques linguistiques rencontrées suite à des traumatismes crâniens, hémiplégies et autres handicaps moteurs. C'est pendant ces deux années que j'ai développé une connaissance des problématiques complexes ayant trait à la surdité en France ; en particulier, des perspectives qui pouvaient être exploitées en considérant l'enseignement du français auprès des jeunes sourds signeurs, s'exprimant en langue des signes, sur le modèle de l'enseignement du français langue étrangère. Cette position était à l'époque encore assez peu considérée. Je me suis alors également intéressée à l'acquisition du langage et aux questions ayant trait à l'émergence du langage chez l'enfant ainsi qu'aux différents troubles du langage liés au handicap, par exemple l'aphasie ou la dyslexie. Cette expérience a été très formatrice et complexe, quoique pleine de paradoxes inhérents au lieu même et à son organisation (la question de l'intégration semblant par exemple antinomique avec celle de spécialisation, alors qu'elles étaient précisément présentées comme allant de pair et les différentes "écoles" d'enseignement auprès des publics de jeunes sourds se côtoyant allègrement sans toujours très bien s'entendre). Je réfléchis beaucoup pendant ces deux années aux notions d'intégration, de handicap, d'inadaptation, de culture dominante, de distinction et de discrimination, de marginalisation, de droits... (Fracchiolla avec Bertin, 1999 : 10).

En 2001, je donnai une conférence en Espagne à Malaga sur le thème : « éduquer pour ne pas discriminer ou plutôt, discriminer pour mieux éduquer ? De l'interculturel dans le langage »). J'y discutai la notion de discrimination, à partir de « la distinction » de Bourdieu (1979). Le dictionnaire Robert donne pour « discriminer » la définition suivante : « discerner, distinguer les choses les unes des autres avec précision » et l'on trouve comme antonymes à « discrimination » les termes de « confusion » et « mélange ». A travers le substantif « discrimination » est apparu récemment le sens donné comme courant de « séparer un groupe social des autres en le traitant plus mal », ce qui me conduisit à la nécessité éducative d'enseigner à « discriminer » pour éviter la discrimination et, d'une manière plus générale, argumenter sur les spécificités culturelles françaises en matière d'éducation qui tournent essentiellement autour de la thématique principale, et aujourd'hui quelque peu paradoxale, de « l'intégration » scolaire en particulier, et du problème de l'affrontement de la continuité et de la discontinuité qui entretiennent ce paradoxe.

Le système éducatif français est en effet très attaché historiquement et culturellement, à la fois à « l'intégration » qui se fonde sur une volonté d'égalité institutionnelle – qui repose elle-même sur les valeurs de liberté, égalité, fraternité – pour éviter la discrimination, et en même temps au respect des différences et donc à une volonté de « discriminer », ce qui se pose là un peu comme un paradoxe mais qu'il lui faut cependant résoudre. Les manifestations de cette dichotomie sont les difficultés interculturelles que rencontre aujourd'hui la France dans son système éducatif général. La scolarisation des enfants handicapés nous donne un exemple de cette « discrimination non discriminante ». La France hésite encore entre milieu spécialisé et intégration, puisque nous parlons « d'aide à l'intégration scolaire » et créons des « classes spécialisées » accueillant des enfants qui ont des handicaps spécifiques dans des écoles classiques, contrairement à d'autres pays comme l'Italie, qui ont choisi l'intégration globale de ces enfants en milieu scolaire classique (Fracchiolla, 2003b : 56). Le même principe (ou pourrions-nous dire, la même idéologie d'intégration) régit l'existence de CLIN, de CLA et, en général, de toutes les tentatives éducatives qui consistent à isoler d'abord pour « intégrer » ensuite dans un système.

Enseigner à « discriminer », ce serait donc d'abord enseigner à voir la différence, à l'analyser pour la comprendre et pouvoir ainsi l'accepter. Or, la première difficulté vient du langage, car il faudrait supposer l'impossible existence d'un code commun fluide et transparent pour être en mesure de s'accorder également sur ce qu'il y a à distinguer, en toute circonstance. En l'absence de communication symbiotique possible, on perçoit d'autant mieux en quoi la notion d'interculturel (comme paradigme), qui est toujours quelque chose qui existe en situation de communication, d'échange, donc d'interaction, qu'elle soit ou non verbale (Goffman, 1975 ; Kerbrat-Orecchioni, 1995) est centrale.

11. Langue et culture

« Le discours incarne, filtre, crée, recrée et transmet la culture, alors afin d'étudier la culture nous devons étudier les formes réelles de discours produites et interprétées par les sociétés et les individus : les mythes, légendes, histoires, joutes verbales et conversations qui composent la vie verbale d'une société. Mais le discours est aussi une incarnation du langage. La grammaire donne un ensemble de possibilités. Étant donné que c'est dans le discours que ces possibilités sont actualisées, ce n'est donc que dans le discours qu'ils peuvent s'étudier. » (Sherzer, 2012 : 41)

Cette phrase de Sherzer, qui fut l'un des premiers doctorants de Dell Hymes, résume assez bien mon parcours intellectuel et universitaire et la manière dont j'ai synthétisé les différents éléments de ma formation, d'abord très linguistique dans un sens grammatical et normé, en particulier relativement à la norme de l'écrit et au français de scolarisation, pour l'exploiter ensuite dans une perspective discursive. Je suis en effet partie de la langue et d'une compréhension historique de la langue pour en comprendre la dimension sociale, y compris sociolinguistique. L'expression utilisée par Stéphane Robert « d'épaisseur du sens » (2003), renvoie à cette densité de stratifications en diverses couches de sens, qui se combinent, se superposent, s'enrichissent et se modifient. Je ne pense pas ainsi nécessaire d'opposer comme Gadet les deux propositions suivantes, qui renvoient au débat formalisme et fonctionnalisme : à savoir, d'une part que « si on dit autrement, on dit autre chose » et d'autre part que la notion de variable renvoie à « différentes façons de dire la même chose » (Gadet, 2010 : 115). Ainsi, ma réponse à un étudiant qui me demande si « tel mot signifie la même chose que tel autre est invariable : si la langue a deux mots, alors c'est qu'ils expriment des choses différentes. Humboldt écrivait en 1822 : « aucun mot d'une langue n'équivaut parfaitement à un mot d'une autre langue. Des langues différentes sont à cet égard comme autant de synonymes : chacune exprime le concept avec une différence, avec telle ou telle connotation, un degré plus haut ou plus bas sur l'échelle des sentiments. » (1822/2000 : 33). Je transfère pour ma part la pensée de Humbodt à propos de langues distinctes à ce qui se produit au sein même d'une langue donnée. Ces deux niveaux de réflexion entre langue et culture inter ou intra nationale(s) dépendent surtout du niveau d'observation plus ou moins éloigné à partir duquel l'on regarde les choses, mais relèvent l'un et l'autre du domaine de la sociolinguistique. Aussi, il me semble aujourd'hui que la question de l'articulation entre la langue et la culture, du moins dans le monde où nous l'envisageons, est une question qui a totalement sa place, et une place à part entière, dans le champ de la sociolinguistique (Fracchiolla, 2002 : 41). Il y a une variation de sens portée par des mots distincts, et si l'on peut arguer d'une sociolinguistique qui ne porterait *que* sur le contenu informatif du message, alors sans doute peut-on affirmer qu'il est possible de dire « la même chose » de plusieurs manières – et sur plusieurs registres. En revanche, d'un point de vue sémantico-pragmatique, qui prend en compte une sociolinguistique où le langage est d'abord instrument, moyen, d'entretenir un certain type de relations avec autrui et pas seulement de s'exprimer soi-même de telle ou telle manière, alors je pense que le choix des mots pour le sens précis qu'ils ont, par rapport à d'autres, a un rôle social. C'est un phénomène qui est mis en lumière par la comparaison de certains usages lexicaux dans différentes langues. Le français, par exemple, ne dispose que d'un verbe « aimer » pour exprimer

l'ensemble du champ des sentiments affectifs là où l'anglais en a deux : « *to love* » et « *to like* ». Un autre exemple un peu différent montre que le concept de « gourmandise » est tout à fait propre à la langue (et à la culture?) française, et distinct de celui de « gloutonnerie », là où l'anglais n'offre qu'un seul terme, celui de « *gloutonnery* », qui n'a dans la réalité rien à voir avec la notion de gourmandise elle-même. On ne dit donc pas tout à fait la même chose selon les mots qu'on emploie.

Cela renvoie à la question référentielle du sens qui, d'un point de vue pragmatique et praxématique, est la seule qui vaille, et d'un point de vue fonctionnaliste, est la seule qui vaille dans l'interlocution, la conversation (je ne parle pas ici, bien sûr, des œuvres de création artistiques, qu'il s'agisse de textes de chansons, de slam, ou de poésie...) : « Les choses, les êtres, les actes que les pratiques langagières catégorisent ainsi ne le sont pas à des fins intellectuelles et purement spéculatives, mais à partir de besoins, avec des visées, des intentions, des finalités concrètes. Le registre de la parole ordinaire ignore les interrogations métaphysiques sur ce dont il parle et se satisfait du constat des existences : « cela est ! ». Le réel s'impose à lui à la façon du pudding. » (Siblot, 2007 : 29). Pour Humboldt : « Chaque langue organise le monde et la pensée d'une façon propre [...] les différentes langues projettent autant de visions du monde (*Weltansischten*) » (Humboldt, 1822/2000 :12-13) et « La diversité des langues consiste en plus de choses qu'en une simple diversité des signes, que les mots et la syntaxe forment et déterminent en même temps les concepts et que, considérées dans leur contexte et leur influence sur la connaissance et la sensation, plusieurs langues sont en fait plusieurs visions du monde » (*idem* : 115). L'hypothèse dite de Sapir et Whorf reprend l'idée déjà suggérée auparavant par Humboldt : « qu'il existe une solidarité entre les "formes grammaticales" et le développement des idées », en allant cependant dans le sens d'un conditionnement linguistique de la pensée. Ainsi, selon B.L. Whorf : « Nous découpons la nature selon les tracés que notre langue a dessinés sur elle. » (1956 [1940] : 212) (Fracchiolla, 2002 : 142/37). Autrement dit, je ne dissocie pas la forme et le sens ; elles me semblent aller de pair en sociolinguistique. Pourtant, ce vieux débat remonte à une distinction entre la manière dont Meillet et Saussure envisagent la langue et le social (Moïse, 2010 : 19-20). « Du fait que le langage est une institution sociale, il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social dont les variations du langage ne sont que les conséquences parfois immédiates et directes, et le plus souvent médiates et indirectes » (Meillet [1921], 1982 : 17). Les principaux éléments de la manière dont s'est articulée cette problématique dans mes travaux se retrouve dans la publication de

2002, où j'aborde la notion de "politiquement correct" sous l'angle de la culture.

8. INTERCULTUREL

1. DÉFINITION DE L'INTERCULTUREL DU POINT DE VUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Martine Abdallah-Pretceille donne la définition suivante : « Le préfixe « inter » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri-, le multi-culturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère « interculturel ». Ainsi, selon la nature de l'objet, on évoquera une pédagogie interculturelle, une communication interculturelle, des relations interculturelles... notions qui ne deviennent légitimes qu'à condition de les appréhender à partir d'une approche interculturelle […]. Le premier axe de définition repose sur la reconnaissance des données interculturelles comme des données construites qui correspondent à des attributs. Désigné comme un discours (M. Abdallah-Pretceille, 1986), comme une problématique (F. Jullien[19], 1989), ou une approche, l'interculturel relève d'un mode d'interrogation spécifique et non d'un champ d'application particulier. La notion de « discours » est à entendre non pas dans un sens linguistique strict, mais comme un cheminement, un mode d'interrogation […]. Sans objets particuliers et ne recouvrant pas un nouveau champ disciplinaire, l'interculturel (interculturalisme) prend en compte la dimension culturelle des problèmes, non comme un épiphénomène, encore moins comme une variable unique et centrale, mais selon des principes et modalités précises » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 48-52).

En didactique des langues, l'interculturel se définit d'abord comme un processus. Il repose sur le principe que *l'Autre* est identique à moi en même temps qu'il est différent de moi (Porcher et Pretceille, 1996 : 8). C'est pourquoi l'on réfère souvent à la communication interculturelle. C'est une notion que j'ai eu l'occasion de travailler à diverses reprises, aussi bien à travers mes cours à Paris 8, dont j'ai tiré des publications (Fracchiolla, 2009b : 302, 2009c : 328, 2010a : 342) que lors de formations que j'ai dispensées au Centre International d'Etudes Pédagogiques durant les stages d'hiver du BELC destinés à la formation des enseignants de français langue étrangère (77). J'ai également travaillé cette notion de manière évolutive lors de conférences (par exemple déjà en

19 Jullien, F., (1989), *Procès ou création. Une introduction à la pensée chinoise. Essai de problématique interculturelle*, Paris, Seuil, 1989.

Espagne, en 2002 : 70 et 71, puis en 2011 : 75, jusqu'à dernièrement au Costa Rica, en décembre 2013 : 81).

Sans considérer l'interculturel comme une notion totalement nouvelle, elle m'intéresse en cela qu'elle m'a permis de travailler la notion d'altérité et de construction collaborative du sens dans une perspective constructiviste. Et l'on pourrait certainement interpréter les *Lettres persanes* de Montesquieu à l'aune du paradigme de l'interculturel. C'est donc plutôt, comme toute notion, une notion inscrite dans l'histoire évolutive humaine même et qui a émergé à une époque donnée en raison d'une mise en relation multiples d'éléments concordants pour la faire émerger (Abdallah-Pretceille, 2004). Mais, dans l'interprétation que l'on peut en faire dans la dimension temporelle il existe et a toujours existé. Je fais ainsi de l'interculturel un paradigme synchronique (relatif à la rencontre et à la mise en relation de différents individus maniant des codes, règles, habitudes, etc. différentes, mais pas seulement) et diachronique, car les traces (en particulier, livres, depuis l'invention de l'imprimerie, très récente à l'échelle de l'humanité, mais aussi cinématographique, etc.) nous confrontent au fur et à mesure que les années passent à des autres possibles, à des univers autres qui ont existé, qui sont aujourd'hui révolus, mais qui nous échappent dans leur différence à un tel point que pour les comprendre, nous sommes contraints de faire appel à la dimension empathique qui nous habite (Fracchiolla, 2006e : 168).

1. La dimension interculturelle du temps

La dimension interculturelle du temps est celle que je trouve la plus intéressante car elle ne renvoie d'abord qu'à une variation diachronique du lexique, des modes de dire, de l'expression à laquelle nous sommes tous confrontés un jour ou l'autre dans notre propre langue, dans notre propre histoire et autoconfrontation. L'interculturel ne nécessite pas même, je pense, la présence d'un Autre, mais juste la conscience d'un Autre, qui peut avoir existé et n'être plus présent.

Si j'emploie ainsi certaines expressions de manière régulière et naturelle, telle que « se faire porter pâle », « minute papillon », « un cautère sur une jambe de bois », ce n'est que face à l'étonnement de certains de mes contemporains que je prends conscience – et eux avec moi – d'une forme de glissement temporel imperceptible et pourtant là, qui relie les générations entre elles en même temps qu'elles se renouvellent totalement. Car ces expressions, qui leur sont parfois totalement exotiques, sont pour moi les expressions familières de ma grand-mère maternelle

décédée en 2010 à l'âge de presque 102 ans.

J'ai commencé à travailler la dimension interculturelle après être passée entre les fourches caudines de la littérature comparée et de la phonétique historique, qui sont également les deux matières où j'ai obtenu mes meilleures notes à l'écrit de l'agrégation de lettres modernes. D'une certaine manière, je pense que ma première compréhension de l'interculturel découle d'une synthèse entre les deux et réfère d'abord à une dimension de sens variables parce que temporellement décalés. Je m'aperçois aujourd'hui avec le recul que c'est déjà cette thématique que j'ai travaillée dans mon mémoire à Smith College (1994), puis dans mon mémoire de DEA (1995), puis dans une première publication non directement universitaire (2002 : 34), et enfin dans une communication puis un article (2006e : 168).

J'emprunte un exemple concret à Viktor Klemperer : « Fanatique* et fanatisme* sont des mots qui sont toujours employés dans un sens extrêmement réprobateur par les philosophes des Lumières, et ce, pour une double raison. À l'origine – la racine est dans *fanum*, le sanctuaire, le temple –, un fanatique est un homme qui se trouve dans le ravissement religieux, dans des états convulsifs et extatiques. […] où que pénètrent les idées des Lumières, un sentiment d'aversion est attaché au concept de fanatique » (1975/trad.fr. 1996 : 89). Puis, en philologue, Klemperer explique comment une note trouvée chez Rousseau ouvre une fenêtre de lecture positive du mot : « ce qu[e Bayle] n'a eu garde de dire, [...] c'est que le fanatisme, quoique sanguinaire et cruel, est pourtant une passion grande et forte qui élève le cœur de l'homme, qui lui fait mépriser la mort, qui lui donne un ressort prodigieux [...] » (*Émile ou de l'éducation*, Garnier Flammarion, 1966, p.408-409, cité par Klemperer : 90).

« Ici, continue Klemperer, le renversement de valeur qui fait du fanatisme une vertu est déjà un fait acquis. Mais en dépit de la renommée universelle de Rousseau, il est resté sans effet, isolé dans cette note » (1975/trad.fr. 1996 : 90).

Et il n'y avait en effet aucune raison, aucun élément émergent qui permettent alors à ce sens de prendre forme, de s'incorporer, de s'installer. En revanche, explique Klemperer, la glorification de la passion sous toutes ses formes, que l'on retrouve dans le romantisme, par exemple dans *Les Souffrances du jeune Werther* de Goethe, a fourni un terreau à l'émergence du sens que le mot a pris dans la langue du troisième Reich, et pour la première fois en 1932. « Jusque là, le fanatisme était demeuré, malgré cet éloge discret, une qualité réprouvée, quelque chose qui tenait le milieu entre la

maladie et le crime » or « le national-socialisme étant fondé sur le fanatisme et pratiquant par tous les moyens l'éducation au fanatisme, « fanatique » a été durant toute l'ère du Troisième Reich un adjectif marquant, au superlatif, une reconnaissance officielle. Il signifie une surenchère par rapport aux concepts de témérité, de dévouement et d'opiniâtreté, ou, plus exactement, une énonciation globale qui amalgame glorieusement toutes ces vertus ». (*ibidem* : 92)

La notion de formule (Krieg-Planque, 2009) fonctionne un peu selon ce modèle : elle s'actualise par glissement de sens et une fossilisation associative se produit à un moment donné. La formule est née.

C'est par l'articulation de ce questionnement épistémologique et temporel avec les discours relatifs à la théorie de l'énonciation et à l'AD – et donc au lien entre présent et temporalité – que j'articule ma compréhension de l'interculturel avec la notion de compétence de communication. « Dans ce cadre théorique, la compétence à communiquer ne dépend pas que des aptitudes linguistiques *stricto sensu*, mais elle est également conditionnée par la maîtrise des normes qui déterminent ce qui est approprié, à la fois aux rôles sociaux, aux attentes culturelles générales et contextualisées. C'est le sens de la définition que donne Hymes de la compétence de communication : « Un enfant acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière. » (Hymes, 1984 [1971] : 74) » (Sterponi et Usree, 2012 :74).

L'interculturel s'élabore d'une certaine manière au sein même de la théorie des actes de langage et de l'analyse des interactions ; il en est issu, d'une certaine manière, comme paradigme, dans la mesure où : « L'interculturel se place d'emblée à la frontière entre le savoir et l'agir. Il s'appuie sur une imbrication étroite des dimensions sociales et scientifiques, de la réflexion et de l'action (qui ne reprend pas la « traditionnelle » et stérile dichotomie théorie/pratique). L'hyperempirisme des origines s'estompe petit à petit au profit d'une meilleure maîtrise, tant sur les plans conceptuel que praxique. L'interculturel peut désormais être défini comme un paradigme au sens de Kuhn et R. Boudon[20] (1979), c'est-à-dire à partir « d'un ensemble de propositions formant une base d'accord à partir de laquelle se développe une tradition de recherche » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 51).

20 Boudon, R., (1979), *Effet pervers et ordre social*, Paris, PUF.

Par ailleurs, au centre de l'interculturel comme processus se trouve le principe d'agentivité : « Un principe fondamental dégagé par les recherches sur la socialisation langagière est que les adultes comme les enfants, experts et novices, participent activement aux pratiques d'enseignement et d'acquisition/ apprentissage en tant qu'agents (Ochs, 1986, 1988). » (Sterponi et Usree 2012 : 75).

2. DÉFINITIONS DU POINT DE VUE DE L'ANALYSE DU DISCOURS

Le *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau (2002 : 322-323) explique que le terme « interculturel peut qualifier soit un objet (la situation ou la rencontre interculturelle), soit des types d'approches de la communication, des discours et de l'interaction qui se focalisent sur la *variation culturelle »*. Le premier versant de la définition « met l'accent sur le contact entre des individus ou groupes d'individus appartenant à des cultures différentes », soit en raison de situations de communications exolingues, soit en raisons de différences ou de variations dans leurs normes communicatives. Le recueil et l'analyse de différents types de données selon différentes méthodologies telles qu'enregistrements, questionnaires, entretiens, etc., peut faire l'objet d'une analyse de discours. Nous avons utilisé ce type de données à partir de nos cours pour les étudier ensuite (Fracchiolla avec Dervin, 2010a : 418). Par ailleurs, comme le dit Gadet, les nouvelles technologies ont induit des changements qui modifient la relation dichotomique écrit/oral et multiplient les effets de variation écrite (langage sms, chat, forums...) (2010 : 116). En vertu de quoi : « L'usage de la langue s'est vu reconfiguré à partir d'effets culturels induits par ces technologies, qui toutes conduisent à réévaluer le face-à-face [Goffman 1972/ trad. 1974 pour les effets sur les places de producteur/récepteur de parole] : il pourrait ici y avoir synergie entre AD et sociolinguistique. » (*ibidem*).

Enfin, c'est sur le modèle des études comparatives et contrastives que j'ai élaboré ma thèse. Celles-ci mettent « en parallèle des comportements communicatifs d'individus appartenant à des cultures différentes » (dans ma thèse, la manière de parler d'autrui, de tenir un discours sur autrui, chez les verts français et italiens) et, à partir d'un élément posé comme universel, « une situation, un acte de langage, etc., dont on compare la réalisation par des individus de cultures différentes ». C'est ainsi que j'ai étudié le fait de se dire écologiste et d'en partager les valeurs – la « vertitude » (Faucher, 1997)[21]. Mon approche était fondamentalement ethnométhodologique, dans la mesure où

21 « Dans la mesure où chaque parti développe en effet une sous-culture qui lui est propre, les verts prétendent tirer leurs particularismes d'une prise de conscience internationale en faveur de l'écologie, d'un mouvement irrésistible des peuples découvrant la rupture de l'harmonie des relations entre l'homme et la nature. Ils affirment partager un

je me suis essentiellement intéressée à la manière dont les adhérents verts et verdi définissaient eux-mêmes leurs valeurs.

Ainsi, de manière régulière, je travaille d'une part en FLE sur la communication interculturelle, et je m'intéresse en AD à des phénomènes interculturels. Parmi ceux-là, en particulier, la relation homme/femme créée et véhiculée par les discours (Fracchiolla, 2010d : 402, à paraître c : 546) ; et aussi par rapport à l'ethos[22] féminin (la manière dont les femmes se présentent ou sont (re)présentées à travers leur propre discours, et ce que cela induit en termes de représentations véhiculées et circulation des discours) (Fracchiolla, 2008d : 234, 2010b : 368, 2011b : 426). D'une manière plus large, la question de l'ethos politique m'intéresse, en particulier dans sa dimension interculturelle (Abélès, 2000).

Je vais expliquer à présent la méthode anthropologique telle que nous l'avons pratiquée avec Fred Dervin pour travailler sur la communication interculturelle et *en* interculturalité, en nous appuyant sur diverses expérimentations de cours médiés (par ordinateur, de différentes manières). J'ai plus particulièrement exploré ce dernier aspect dans mon cours de Master 1 sur l'évolution des supports et leur utilisation en didactique des langues – et du FLE en particulier – en parallèle avec quelques expériences d'enseignement en FLE menées à Paris 8 et à l'université de Turku, seule ou en binôme. Ces expériences ont pu être réalisées grâce au soutien apporté à notre projet « Cyberanthropologie, didactique des langues et interculturalité » par la MSH Paris Nord. Je montrerai de quelle manière cette méthodologie est également un point d'accroche pour développer mon approche de sociolinguiste (plus particulièrement autour du concept de 'Linguas francas', 2010a), comme d'analyste du discours.

3. ANTHROPOLOGIE ET INTERCULTURALITÉ

La toute première rencontre du terme « interculturel » fut au cours de « communication interculturelle » que donnait Martine Abdallah-Pretceille à Paris 3, et que je suivis l'année de mon

idéal de "société soutenable" et une foi dans la démocratie comme moyen d'y parvenir et comme fin politique en soi. Ces proclamations participent d'une vision unifiée de la vertitude, perçue comme transcendant les barrières non seulement institutionnelles mais également culturelles pour former un mouvement animé par un unique élan, une même prise de conscience des responsabilités de l'humanité et un accord fondamental sur les objectifs et les moyens de les atteindre. » (Faucher, 1997 : 578).

22 En rhétorique, c'est depuis Aristote que l'ethos renvoie à l'image que le locuteur donne de lui-même à travers son discours (Amossy, 1999). Elle va naturellement de pair avec toute analyse s'intéressant aux présentations et représentations de soi.

DEA (1994-95). En en retrouvant la bibliographie, qui date d'il y a dix-huit ans, je constate que le thème du cours sera l'étude de l'altérité et de l'hétérogénéité. La plupart des références sont en anthropologie (Augé, Balandier, Bastide, Sansot, Labarrière) et en particulier en anthropologie dite de la modernité, mais aussi en philosophie, sociologie, psychologie, ethnopsychiatrie : Lévinas, Lipianski, Serres, Watzlawick, Bateson, Hall, Nora, Vigarello, Corbin, Devereux, Camilleri. Des auteurs que j'ai tous lus, à un moment ou à un autre de mon parcours intellectuel, et parfois relus, et qui constituent encore aujourd'hui des points cardinaux de ma compréhension du monde. Aussi est-ce sans surprise que M. Abdallah-Pretceille écrit en 1999 : « le positionnement interculturel emprunte à la fois de la philosophie (phénoménologie), de la sociologie (sociologie compréhensive et interactionnisme), de l'anthropologie (anthropologie de la modernité, théorie complémentariste, de la psychologie sociale (représentations, catégorisations). La convergence des analyses et leur traduction dans un paradigme particulier, conforte l'idée de l'émergence d'un « thème flottant » (G. Gusdorf[23], 1960) ou d'un *épistémé*, selon l'expression de M. Foucault[24] (1969) » (1999 : 52). Sans étonnement, ma compréhension de l'interculturel est enracinée elle aussi dans cet ancrage théorique qui nous a conduits, avec Fred Dervin, Professeur en éducation multiculturelle à l'Université d'Helsinki, à collaborer pour nos cours comme pour notre recherche, plus particulièrement entre 2007 et 2010. Je développerai ci-après plus précisément ces collaborations.

4. TIERS MÉDIATEUR ET INTERCULTUREL

Comme nous l'avons vu (pages : 57 à 59, 62 et suivantes), la communication *médiée* recherche une troisième voie, différente, en dehors des chemins tracés, et plus difficile, car demandant un effort. L'interculturel se définit comme une voie autre, par rapport à un comparatisme culturel stéréotypique qui mène au culturalisme par une mise en avant des différences au détriment de la relation. La relation, au contraire, est développée au sein du processus interculturel (Abdallah-Pretceille, 1996, 2004, 2012 ; avec Louis Porcher, 1996, 1998). « Dans un acte de communication**,** nous devons également tenir compte de l'interlocuteur. Le besoin de communication présuppose un "vide de communication" que l'on pourra néanmoins combler grâce au chevauchement ou à la congruence partielle entre le contexte mental de l'utilisateur et le contexte mental de l'interlocuteur. Dans une interaction en face à face, l'utilisateur de la langue et son interlocuteur partagent le même

23 Gusdorf, G., (1960), *Introduction aux sciences humaines*, Paris, ed. Les Belles Lettres.
24 Foucault, M., (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

cadre situationnel (si l'on excepte l'élément crucial que constitue la présence de l'autre) mais, [...] la perception et l'interprétation qu'ils en ont diffèrent. L'effet – et souvent l'ensemble ou une partie de la fonction – d'un acte de communication est d'étendre le champ de la congruence et de la compréhension de la situation dans l'intérêt d'une communication efficace qui permette aux apprenants d'atteindre leurs objectifs. Il peut s'agir d'un échange d'informations factuelles. Plus difficiles à combler sont les différences de croyances et de valeurs, de convenances, d'attentes sociales, etc. dans des termes dont les différentes parties interprètent l'interaction, à moins qu'elles n'en aient acquis la conscience interculturelle appropriée. » (CECR[25] : 44). L'interaction, le discours lui-même fonctionnent alors comme une médiation pour élaborer une compréhension différente là où quelque chose de nouveau est créé.

En revanche, lorsque cette 'troisième voie' ne se manifeste pas d'elle-même, un tiers devient nécessaire pour aider l'interaction à sortir de l'impasse de son point de vue binaire.

En didactique – des langues et des civilisations – c'est ce 'tiers quelque chose' que j'appelle tiers médiateur, et qui peut être un objet, une personne, une image. C'est ce que j'ai développé dans mes enseignements et recherches en communication interculturelle, et que je vais présenter ci-après (Fracchiolla 2003b, 2006e : 168 , 2009b : 302, 2009c : 328, 2010a : 342, 2011c : 436, 2012a : 464).

5. Multimédia, télécollaboration et communication interculturelle médiée par ordinateur

J'ai rencontré Gilberte Furstenberg pour la première fois avec Shoggy Waryn en 1996, alors que je faisais mon service national au titre de la coopération comme attachée linguistique auprès des services culturels de l'ambassade de France à Boston. A cette époque, les outils qu'ils avaient mis au point et ceux qu'ils commençaient à développer au département français du Massachusetts Institute of Technology, à Cambridge, MA, avec leur collègue Sylvie Levet, étaient particulièrement novateurs et ont beaucoup marqué mon parcours d'enseignante de FLE. Je m'en inspire encore aujourd'hui. J'ai souvent eu l'occasion de revoir Gilberte Furstenberg par la suite, la dernière fois étant en 2008, quelques mois avant son départ en retraite, lorsque je l'ai invitée à venir présenter ses travaux (et le projet de télécollaboration *Cultura* en particulier), aux étudiants de Master DDLE à Paris 8. Trois principaux outils multimédias ont ainsi été mis au point.

25 Cadre Européen Commun de Référence.

Le premier est le DVD *A la rencontre de Philippe*[26], qui est une véritable fiction interactive. Il plonge les apprenants au cœur d'une situation dont ils deviennent les principaux protagonistes. L'histoire connaît différentes issues possibles en fonction des choix que font les étudiants au fur et à mesure – ce qui dépend à la fois de leur bon vouloir et de leur compréhension. Le documentaire est enrichi de nombreux outils linguistiques qui permettent aux étudiants d'être véritablement impliqués dans un processus d'apprentissage.

C'est un support que j'utilise régulièrement en cours avec mes étudiants de Master 1 DDLE, à la fois comme illustration de ce qu'est un véritable outil interactif, mais aussi pour montrer le problème de la réactualisation de tels documents vidéos. Par exemple, tournés au milieu des années 90, à Paris, le documentaire montre des personnages s'exprimant en francs, fumant, interagissant avec des répondeurs enregistreurs. Ces éléments 'décalés' par rapport à la réalité de 2013 sont à l'opposé de la visée didactique de la vidéo-fiction, qui est d'impliquer les apprenants dans l'histoire. En même temps, ce décalage peut également s'exploiter en tant que tel pour travailler dans une perspective historique.

Le second DVD est également un documentaire multimédia interactif, *Dans un quartier de Paris*[27]. Situé dans le Marais, le documentaire fonctionne comme une base de données visuelles qui peuvent être explorées, exploitées de nombreuses manières par les apprenants de tous niveaux, pour différents apprentissages. J'ai vu à diverses reprises des démonstrations à partir de cet outil, dont les enregistrements vidéos sont également datés. Cette dimension permet d'ailleurs une utilisation nouvelle et intéressante de comparaison diachronique pour une mise en évidence de l'évolution de la langue parlée à travers l'étude de la variation sociolinguistique.

Enfin, le projet *Cultura*[28], grand projet de télécollaboration, toujours vivant, et en perpétuelle évolution, est fondé au départ sur la mise en relation d'étudiants français de Polytechnique et américains du MIT par le biais d'Internet. Ces étudiants apprennent respectivement l'anglais et le français. Pendant un semestre, les étudiants travaillent ensemble à partir de documents qu'ils recueillent et qui se trouvent ensuite partagés sur le site Internet du projet. L'originalité de l'échange est fondé sur le fait que chacun s'exprime dans sa langue maternelle ou, du moins, quotidienne (pour les étudiants étrangers qui étudient dans l'une ou l'autre institution), et non dans la langue cible. Au cours de leurs échanges, les étudiants partagent leurs points de vue sur les documents

26 http://web.mit.edu/fll/www/projects/Philippe.shtml
27 http://web.mit.edu/fll/www/projects/Quartier.shtml
28 http://cultura.mit.edu/

proposés – à travers des forums, des courriels, ou autre médium de communication : « l'idée est de mieux comprendre les points de vue de l'autre et de construire une réelle compréhension de sa culture » (Gilberte Furstenberg, propos recueillis par Mathilde Landier pour RFI, 14/10/2003[29]). Il s'agit ici de travailler la dimension cachée de la culture, mise en évidence par Hall (1966/trad. 1978) et, *in fine*, la rencontre interculturelle au sens plein : « Ce n'est pas le prof qui leur dit : « voilà comment ils pensent ! ce sont les étudiants eux-mêmes qui, à la lumière des documents qu'ils analysent et découvrent, et à travers le regard de leurs collègues étrangers, se créent et se constituent petit à petit leur propre compréhension de l'autre, une compréhension qu'ils affinent en permanence » (*ibidem*). Aujourd'hui, les expériences se sont diversifiées, comme le montre le site, et l'on trouve des échanges avec l'Espagne, la Russie, etc. Les archives documentaires proposées sur le site sont une précieuse source à la fois pour les enseignants et les chercheurs qui s'intéressent à ce type d'échanges et je les utilise chaque année également dans mes cours de Master Didactique des Langues Etrangères autour de la question de l'utilisation et de l'évolution des supports, pour réfléchir à la manière dont on peut travailler à la fois la langue et la culture en même temps *via* ce type d'échanges.

1. L'exemple du projet « Cultura » MIT

Ainsi, pour Gilberte Furstenberg, la « clef d'un forum réussi », à propos du projet Cultura (MIT), c'est lorsque les participants communiquent non pas pour parler directement d'eux-mêmes mais pour parler d'un troisième objet (ce que l'on peut appeler les matériaux), à travers lesquels ils vont se révéler. La démarche est identique pour des expérimentations telle que la rédaction d'un « journal interculturel » (Hess, 2010 ; Alaoui, 2009). Dans ces cadres de communication médiée, par des matériaux et par les échanges *sur* ces matériaux, l'écriture est elle-même médiatrice et permet une objectivation du processus, en même temps qu'elle permet de sortir d'une relation duelle (laquelle est toujours susceptible d'être conflictuelle). Or, le conflit vient souvent de l'immédiateté (rapidité et spontanéité) de la réponse (Fracchiolla et Romain, à paraître a : 522 et d : 554). On peut voir par là qu'il existe un lien entre temporalité et processus de communication interculturelle réussi. Dans la communication interculturelle, comme dans tout autre type de relation en interaction, la figure du tiers médiateur joue le rôle de réflecteur, mitigeur : il permet la mise à distance et l'objectivation par comparaison et extériorisation. Il interroge ce qui est *donné pour réel* par le locuteur à

29 http://www.rfi.fr/lffr/articles/072/article_233.asp

l'interlocuteur. "In the realm of culture, outsideness is a most powerful factor in understanding. It is only in the eyes of ANOTHER culture that foreign culture reveals itself fully and profoundly [...] A meaning only reveals its depths once it has encountered and come into contact with another, foreign meaning" (Bakhtine, 1953/trad. fr. 1997). Ainsi, lorsque le processus de l'interculturel est en cours, la médiation elle-même n'est plus nécessaire, car une troisième voie est construite, que nous pouvons nommer « métissage », « hybridation », « variation », etc. (Gilberte Furstenberg, présentation du projet *Cultura*, Université de Paris 8, 2008).

Dans la relation didactique le professeur est le tiers médiateur : « The purpose of learning is for an individual to construct his or her own meaning, not just memorize the "right" answers and regurgigate someone else's meaning [...] The focus is on making connections between facts and fostering new understanding in students. Instructors tailor their teaching strategies to student responses and encourage students to analyze, interpret, and predict information » (Jacqueline et Martin Brooks, 1999). En didactique des langues, l'enseignant agit au titre de (tiers) médiateur entre une langue, une culture et les apprenants. L'interculturel fonctionne comme un processus de rencontre et d'intercompréhension qui constitue une forme de médiation *pour la rencontre.*

C'est dans cette perspective que j'aborde maintenant les diverses expériences de cours que j'ai initiées au sein du département de Com Fle à Paris 8. La partie qui suit s'attachera ainsi à présenter l'articulation de l'enseignement et de la recherche dans mes travaux, à partir d'une démarche anthropologique, pour mettre en œuvre l'interculturel comme processus.

6. La recherche par l'enseignement

1. La démarche interculturelle en pratique

Dans le cadre d'un projet de recherche – intitulé « Cyberanthropologie : enseignement des langues et interculturalités » et soutenu par la MSH Paris Nord au sein de l'Axe 1 du thème 7 dont je suis co-responsable – nous avons réalisé pendant deux ans (en 2007 et 2008) des expérimentations de cours à distance en binôme entre nos étudiants, avec Fred Dervin, alors professeur à l'université de Turku (Finlande).

Le premier versant de notre projet, qui était une recherche exploratoire, prenait son point de

départ dans un projet didactique conjoint. L'objectif de ce projet était en premier lieu de nous permettre de recueillir un corpus de recherche. Notre idée de départ était de comprendre en quoi la communication médiée par ordinateur modifiait (ou non) l'apprentissage d'une langue – ici, le français – en nous appuyant pour notre expérimentation sur une méthodologie anthropologique. Pour y parvenir, nous avons décidé de mettre en commun des ressources didactiques, de créer un cours à l'identique et en simultané à Turku et à Paris et de rassembler un groupe d'étudiants de Turku et de Paris 8 par le biais de rencontres médiées par les nouvelles technologies. En même temps que l'expérience était conditionnée par notre recherche, nous avions également fixé des objectifs didactiques comme points de départ. Il s'agissait à la fois de sensibiliser les étudiants aux problématiques de la communication interculturelle et à ceux de l'étrangeté, à travers un projet de recherche effectué en parallèle par les étudiants des deux institutions. Le second objectif, qui consistait à explorer les possibilités offertes par les nouvelles technologies dans la communication à distance et la découverte de l'autre, était commun à notre recherche et à la visée didactique. Socio-constructiviste, notre approche visait à mettre en application l'hypothèse que le savoir est une activité sociale plutôt qu'un processus individuel cognitif, en ayant recours à la cybercollaboration. L'objectif, ambitieux, de notre projet était d'explorer les frontières de la découverte de l'autre et de son étrangeté, à travers l'espace virtuel et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Nous avons ainsi mené deux cours différents sur deux ans, au titre de cette recherche exploratoire. Le second versant de notre projet, que nous avons mené à bien en décembre 2008, était de réaliser un colloque international, bilingue, conjoint aux universités de Paris 8 et Turku (Finlande) et à la MSH Paris Nord intitulé "Anthropologie, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues étrangères", partiellement fondé sur cette recherche exploratoire d'enseignement. Je reviendrai plus loin sur ce colloque.

Je vais à présent relater en détail ces deux expérimentations d'enseignement. D'une part, je souhaite montrer comment nous avons constitué notre corpus de recherche ; d'autre part, la méthodologie qu'elles suivent constituent une illustration de la manière dont je travaille la démarche interculturelle, dans une perspective relationnelle, toujours fondée sur l'échange et la rencontre. Sans surprise, on y retrouvera des sujets qui intéressent mes recherches de manière caractéristique, par exemple autour du stéréotype (qui fonctionne comme une sorte de paradigme commun à l'interculturel, aux questions de genre – au sexisme en particulier, qui est un type particulier de mise en scène du stéréotype – et à la violence verbale : voir les points développés précédemment autour

de ces thématiques et de la catégorisation, pages 71 à 74).

La méthodologie suivie pour le cours montre ainsi la manière dont le processus interculturel se déroule, à travers une mise en commun de documents, des échanges interactionnels à distance selon des moyens diversifiés et la création d'une relation entre des personnes : « what seems to count is what the students say to each other, in the widest sense, rather than how they say it. Specifically, how they express themselves, the mistakes they make etc. are not really taken into account by the others. This means that semantics, the meaning of words and sentences matters more than morphosyntax, spelling and grammar, and that exchange aims to create a relationship of trust and exchange, despite the distance and use of technology » (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 209/364). Elles illustrent également la façon dont les enseignants sont là comme tiers médiateurs dans cette rencontre : ils l'initient, la favorisent, l'étayent, sans jamais la dicter. Dans ce type de cours, l'enseignant est avant tout organisateur : il structure et propose ; les étudiants disposent, si l'on peut dire. La transmission ici, n'est pas celle d'un savoir mais plutôt d'un savoir faire, l'enseignement d'un certain type de démarche qui peut se transformer en méthodologie s'il est suivi et répété. J'aimerais dans le futur pouvoir renouveler ce type d'expérience, mais avec des étudiants de Master DDLE, afin d'y ajouter une dimension méta, de réflexion sur la pratique interculturelle elle-même comme élément d'enseignement à s'approprier.

2. La communication interculturelle à distance (cours du second semestre 2007)

Les étudiants de l'université de Turku étaient tous spécialistes de français, de niveau master 1 ; ceux de Paris 8 suivaient des cours de méthodologie du français écrit et oral au département de Communication français langue étrangère. Ces cours sont ouverts aux étudiants francophones et non francophones. La première année, l'intitulé du cours commun était « La communication interculturelle à travers les médias ». Nous avons utilisé la plateforme pédagogique en ligne *Claroline* de l'UFR Sciences de l'éducation, Psychanalyse, Français Langue Etrangère/Com Fle de l'université de Paris 8 afin de mettre en ligne les documents, consignes ainsi que les tâches à réaliser durant le semestre. Grâce à cette plateforme, les étudiants pouvaient partager et échanger entre eux, et nous avec eux. Le cours se déroulait sur un semestre, sur le principe d'un 'chat' (ou clavardage) entre étudiants à partir de documents partagés mis en ligne. Répartis en 11 groupes de 3 à 4 personnes, les étudiants devaient échanger autour de ces documents chaque semaine en se donnant rendez-vous sur la plateforme ou sur une autre plateforme de clavardage de leur choix, puis

enregistrer leur clavardage. Celui-ci devait figurer dans un dossier final, accompagné d'un journal de bord personnel que chacun était tenu de rédiger après chacune de ces rencontres. Les étudiants étaient plus particulièrement invités à s'interroger dans leur journal à partir des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui m'a surpris dans ce dont nous avons discuté avec mon partenaire cette semaine?
- Quels problèmes de communication avons-nous rencontrés (autres que technologiques)?
- Y-a-t-il des choses que je n'ai pas comprises?
- A mon avis, qu'est-ce que mon partenaire a appris pendant notre conversation?
- Qu'ai-je moi-même appris pendant notre conversation?
- Ai-je développé ma compétence interculturelle? Si oui, comment? Exemples?

Les étudiants devaient constituer pour la fin du cours une synthèse de l'expérience dans un dossier à remettre aux enseignants. Les objectifs du cours étaient pour nous, enseignants, de développer les compétences interculturelles des étudiants ; de permettre aux étudiants de communiquer en français avec des étudiants d'autres pays à travers la communication médiée par ordinateur ; de leur permettre de discuter de sujets sociétaux et sociaux actuels et globaux par lesquels tous se sentent concernés (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 191/346).

3. La communication médiée par ordinateur[30]

L'intérêt du clavardage était, à l'époque, celui d'une communication gratuite, facile et disponible pour tous, médiée à distance mais relativement directe, tout en étant écrite. Ce dernier élément nous a permis d'analyser certains de ces échanges et d'en proposer une interprétation que nous avons présentée en anglais (58) puis synthétisée dans une publication également en anglais (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 342). Comme toute technologie, le clavardage a une influence sur la manière dont les personnes interagissent et sur le langage qu'elles utilisent. Les frontières entre l'oral et l'écrit ont tendance à s'y amenuiser et les modes interactionnels dépendent également de la situation de communication. Il est évident que l'attention portée au langage à proprement parler est probablement plus grande dans la situation universitaire qui nous intéresse ici que s'il s'agissait de clavardage informels. Clavarder présente des avantages pour l'interaction en général : cela permet

30 Pour un état actuel et général de la question on pourra se reporter à l'ensemble du volume 15 de la revue *Alsic*, 2012, en ligne (n°1, coordonné par Françoise Demazière et Katerina Zourou ; n°2, "Spécial Epal 2011", coordonné par Maud Ciekanski et Charlotte Dejean-Thircuir, et n°3 coordonné par Françoise Demaizière).

une égalité de participation, plus de tours, une prise de responsabilité et d'autonomie dans le processus d'apprentissage. L'anxiété est réduite du fait de l'anonymat, qui donne aussi plus d'espace à la créativité, aux échanges authentiques et à la synchronie (Lloyd, 2012). D'un autre côté, les écueils du clavardage sont de longs monologues, les retards de réponse et les problèmes technologiques en général, un stress accru de la performance ainsi qu'un manque de contextualisation et de données paralinguistiques qui permettent l'adaptation (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 193/348 ; Lamy et Hampel, 2007 : 77 ; Fracchiolla et Romain 63, à paraître a : 522, à paraître d : 554), même si d'aucuns tentent de les pallier par le recours aux smileys et autres émoticônes (Marcoccia et Gauducheau, 2007). On s'aperçoit parfois que, dans le cas d'une interaction à 2+n, le format même du clavardage entraîne une simultanéité polyphonique des réponses : les tours se confondent, on ne sait plus qui répond à quoi exactement, car la linéarité successive des réponses qui s'affichent à l'écran ne correspond pas nécessairement à la distributivité question/réponse attendue. La cacophonie communicationnelle qui apparaît comme un effet de superposition de voix – et pouvant n'être due qu'à de l'enthousiasme ! – est donc encore plus difficile à gérer qu'à l'oral, car elle demande une reprise, des précisions (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 202/357). Il en ressort que le bon fonctionnement de tels échanges ne peut se faire que selon des modalités distributives de la parole assez régulières, ce d'autant plus que le nombre de participants sera important.

Plusieurs recherches ont été menées sur l'utilisation et le rôle du clavardage dans l'enseignement-apprentissage des langues. Elles sont généralement axées sur des interactions entre natifs et non-natifs (Demaizière et Yun, 2008). Les avantages sont alors ceux d'une situation d'échanges réels sans avoir à se déplacer physiquement. Des désavantages existent cependant, comme celui d'une possible perte d'intérêt, pour les natifs, dans de tels échanges. Les causes peuvent être dues au manque de fluidité ou de naturel dans les échanges, ou encore au fait que « chatting with a native speaker can lead to difficult face threatening situations as hierarchy cannot but be established between them, as the "native speaker" is "always right", which can add to the stress of having to use a foreign language » (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 192/347). Notre étude porte en revanche sur une situation d'échanges entre non natifs, des deux côtés (voir aussi par exemple Santos, 2012 pour un compte-rendu d'expérience similaire entre la Franc et le Brésil). Ainsi les questions que nous posons dans cette analyse sont-elles spécifiques, comme de savoir si le fait qu'aucun des étudiants ne soit de langue maternelle française entraîne des difficultés particulières. Les malentendus et

incompréhensions gênent-ils la communication ou non ? Et quand des difficultés se produisent, en quoi sont-elles ou non liées au fait qu'il s'agit d'une communication médiée par ordinateur ? Par ailleurs, l'expérience étant axée sur le développement de la communication interculturelle, quelles sont les identités interculturelles négociées ? Comment ? Par qui et à quelles fins ? (*ibidem*).

La présentation du déroulement séquentiel de cette première expérience n'est pas détaillée dans l'article. Elle l'est ci-dessous, et permet de mieux en comprendre les résultats comme la méthodologie.

Nous avons organisé deux visioconférences pendant le semestre ; une première intermédiaire au mois d'avril et une dernière, une fois les dossiers rendus, et pour les discuter, au mois de mai. Au cours de ces visioconférences, les étudiants ont pu échanger de vive voix et mieux faire connaissance.

4. Démarche et étapes du cours

La première séquence du cours comportait une réflexion sur la netiquette (ou néthiquette) et les éléments d'une communication médiée et à distance respectueuse. C'est là l'un des sujets sur lesquels j'ai régulièrement travaillé également avec les étudiants de Master Didactique des Langues Etrangères (désormais DDLE) de Paris 8, dans les différents cours et séminaires que j'ai pu faire. Nous avons ensuite demandé aux étudiants d'apporter une ou deux illustrations de leur environnement personnel, en expliquant leur choix et pourquoi cela représentait quelque chose d'important pour eux, tout en exposant en quoi ils pensaient éventuellement que leur illustration était représentative de la France ou de la Finlande. Ils devaient également trouver un document sur le pays de l'autre en français (vidéo dans Youtube, texte tiré d'un journal, un chat, un weblog, un forum, un film...), le commenter en 400 mots maximum (c'est-à-dire, le présenter en précisant d'où il était tiré, donner des informations sur son auteur, en donner les idées principales, puis donner leur avis sur ce que l'on dit dans le texte). Selon le même processus récurrent, les documents étaient envoyés quelques jours avant le clavardage aux correspondants, puis discutés pendant celui-ci. Nous avons parallèlement demandé à nos étudiants de répondre et d'envoyer à leurs partenaires respectifs le questionnaire suivant :

- Qu'est-ce que je sais sur le pays de mon partenaire?

- Comment j'imagine la vie dans ce pays?

- Comment j'imagine les gens du pays de mon partenaire?

- Et mon pays? Comment sont les gens de mon pays?

- Comment je pense savoir tout ce que je sais de la Finlande et de la France?

Nous avons ensuite visionné les différents documents envoyés par les uns et les autres, à la suite de quoi ils ont effectué leur premier 'chat'. Les consignes étaient assez précises pour cet échange : faire connaissance (parler de soi, se présenter, physiquement, parler de son caractère, sa personnalité, ses études, sa vie, par exemple *via* le *Questionnaire de Proust*...), puis échanger sur les documents envoyés. Une sorte de guide *a minima* des éléments auxquels répondre leur était fourni (pour éviter les silences et le fait de ne pas savoir quoi dire, mais aussi afin d'obtenir, pour notre recherche, un corpus qui soit cohérent) :

1/ Y-a-t-il des choses qui vous ont surpris dans ce que votre partenaire a écrit dans ses réponses au questionnaire?

2/ Est-ce que le document trouvé par votre partenaire vous a surpris ? Choqué ? Etait-il stéréotypé ? Êtes-vous d'accord avec ce texte? Pourquoi ? Expliquez.

3/ Avez-vous des critiques à faire sur le commentaire du document que votre partenaire vous a envoyé ?

Tout en encourageant les critiques positives dans les commentaires qu'ils devaient faire de l'avis de leurs correspondants (avez-vous compris son avis? êtes-vous d'accord?), nous avions demandé aux étudiants de relever, dans les réponses de leurs partenaires, au moins 5 fautes concernant aussi bien la langue (syntaxe, vocabulaire, orthographe, conjugaison, ponctuation...), que la structure des réponses (le commentaire est-il logique?). Ils devaient enfin définir ensemble et par écrit, ce qu'était la *compétence interculturelle*.

En préparation au deuxième clavardage, nous avons demandé aux étudiants de trouver quatre définitions de la compétence interculturelle, deux documents sur la France et les Français et lister ensuite les éléments qui, dans ces documents, semblaient être des stéréotypes, en motivant et expliquant pourquoi. Les documents pouvaient être de tous types, y compris provenir de sources hors France. Parallèlement, tous ont visionné le film *La Haine*. Les consignes pour le deuxième clavardage orientaient la discussion sur la compétence interculturelle : est-elle importante ? Pourquoi ? Pensez-vous être compétent interculturellement ? Expliquez et donnez des exemples. Il

fallait ensuite discuter des deux documents envoyés par chacun ainsi que de deux publicités proposées par les enseignants (certaines de ces publicités sont encore en accès sur mon site personnel d'enseignante-chercheuse : http://beatricefracchiolla.com/images-fle/). Les étudiants étaient invités à se demander si des points communs existaient entre les stéréotypes que chacun avait identifiés individuellement, à dire s'ils étaient d'accord avec ces stéréotypes, ce qu'ils en pensaient et pourquoi. La dernière partie du clavardage portait sur le film *La Haine*, avec des questions diverses portant : sur les représentations de la banlieue, de l'espace urbain, de la police ; sur la manière dont les médias les véhiculent ; sur les stéréotypes :

- Expliquez, chacun votre tour, comment est d'après vous la banlieue en France et comparez, ensuite, vos opinions. Vos opinions et représentations de la banlieue sont-elles différentes, et si oui, pourquoi d'après vous ? Est-ce dû au pays où vous habitez ? à votre expérience personnelle?

- Question pour les étudiants habitant à Paris ou les finlandais ayant déjà habité en France : avez-vous déjà été ou habité dans une banlieue ? Si oui, est-ce que cela ressemble à ce qui est décrit dans le film ?

- Peut-on parler de stéréotypes dans ce film ? Si oui, lesquels ? et pourquoi peut-on parler de stéréotypes ?

- Que pensez vous de la représentation de la police qui est donnée dans le film ? Vous paraît-elle correcte ? Selon vous, comment est la police en France et en Finlande (chaque étudiant répond pour les deux pays) ?

- Que pensez vous du titre du film ?

- Pensez vous que les médias français utilisent ce type d'images ? Quel peut-être l'impact de ce type d'images, les conséquences sur la population en général ?

Notre objectif commun d'enseignement et de recherche, à Fred Dervin et moi-même dans ce projet, était orienté sur la compréhension puis la destructuration progressive du stéréotype, pour parvenir justement à la démarche interculturelle. Pour cela, l'une des premières étapes est la confrontation des points de vue autres. Un peu comme au théâtre, l'idée est de se rendre compte qu'on ne perçoit pas les mêmes choses en fonction du lieu d'où on les voit, perçoit, ressent. Au-delà de la culture, c'est la subjectivité individuelle qui est visée par ce type d'exercice. Le troisième clavardage avait

pour objectif d'approfondir cela. Une partie préparatoire présentait une série de huit activités à faire seul, d'abord. Les étudiants en discutaient ensuite pendant le clavardage pour répondre finalement *ensemble* aux questions posées par les enseignants. Il s'agissait donc d'un véritable travail collaboratif, impliquant une négociation du sens, au-delà d'un échange écrit sur un sujet.

Il y avait d'abord une série de questions de type QCM :

1/Qu'est-ce qu'un stéréotype culturel ?

a/C'est une image se rapportant à un groupe de gens que je me suis construite seul(e).

b/C'est le reflet fidèle d'un trait de caractère de ces gens.

c/C'est une image, que j'ai entendue une ou plusieurs fois, censée représenter ces gens.)

2/ Que pensez-vous des stéréotypes ?

a/Ils sont représentatifs de la réalité culturelle.

b/Ils sont parfois vrais, mais on ne peut les utiliser pour tout le groupe.

c/Ils sont faux et ils appauvrissent notre vision des autres.

3/ Quelles sont les conséquences des stéréotypes ?

a/Ils permettent de mieux comprendre les autres.

b/Ils nous donnent une vision fausse des autres.

c/Ils nous montrent les caractéristiques principales des autres.

4/ Où trouve-t-on le plus de stéréotypes ?

a/Dans les discours des hommes politiques.

b/Dans les journaux et à la télévision.

c/Dans la publicité.

5/ Croyez-vous avoir des stéréotypes ?

a/Oui, je vois les autres avec des stéréotypes.

b/De temps en temps.

c/Non, je ne pense pas.

La seconde activité présentait six dessins. Chaque dessin illustrait de manière stéréotypique les habitants d'un pays (par exemple un torero avec une cape rouge et une femme en train de danser le flamenco, ou un homme habillé en cowboy à côté d'un kangourou, ou encore une geisha à côté d'un karatéka, etc.). Pour chaque dessin, les étudiants devaient noter dans quel pays ils pensaient que vivaient les différentes personnes représentées, en justifiant pour chacune des éléments qui leur

donnaient cette idée précise. L'activité suivante en était la continuation : différents noms de peuples (les chinois, les brésiliens, les italiens...) étaient proposés, avec la tâche de les relier à l'expression qui semblait leur correspondre le mieux dans une liste d'activités (ils ne mangent que du riz, ils font souvent la fête, ils parlent toujours avec les mains...). On donnait ensuite des expressions idiomatiques françaises impliquant des habitants d'autres pays, dont il fallait deviner le sens, à nouveau à partir de choix multiples : « il a filé à l'anglaise », « parler français comme une vache espagnole », « être saoul comme un polonais », « boire en suisse », etc. A cette étape, nous cherchions à travailler sur les représentations et les *a priori.* Je pense qu'il serait intéressant de retravailler cela en faisant appel à des outils différents. Par exemple, en introduisant une réflexion parallèle sur la définition de ce que sont : un symbole, une allégorie, une métaphore, une comparaison... Le travail sur les représentations et la question des stéréotypes se poursuivait ensuite à travers différentes publicités sur lesquelles il fallait donner son avis ; puis à partir d'un texte trouvé sur un blog, où une jeune américaine citait toutes les mises en garde auxquelles elle s'était trouvée exposée à l'égard des français, dès lors qu'elle avait commencé à dire qu'elle partait prochainement pour un séjour en France (par exemple : « Il existe des gens qui croient que les français sont sales, ne sentent pas très bon et ne prennent pas fréquemment des douches [⋯] la France, et surtout Paris, est un pays (une ville) connu pour les aventures amoureuses des jeunes français et jeunes françaises. La France est aussi un pays rempli de petits villages charmants où tout le monde porte une baguette et un béret. Plusieurs personnes, quand je leur ai dit que j'allais en France, m'ont dit que je devrais être prudente, puisque les français seraient soit snobs, soit ils détesteraient les américains »). Les étudiants réfléchissaient à la provenance, au sens et au fondement de tels stéréotypes. Enfin, la dernière activité visait à obtenir leur réaction face à une campagne publicitaire choc contre le racisme et l'antisémitisme, visant à combattre la montée des nationalismes en Europe.

Je dirais que cette expérience fut le début d'un "tricotage" autour du stéréotype, dont les mailles se resserrent progressivement. Partie d'une expérience mettant en œuvre la démarche anthropologique, je me rapproche au fur et à mesure d'une approche linguistique, *via* le genre et la question du sexisme en particulier. Aussi, je travaille toujours la dimension du stéréotype dans mes cours (y compris en FLE), mais de plus en plus à partir du genre, qui est l'un de mes objets de recherche, et auquel je m'intéresse en partant des études anglosaxonnes. Par ailleurs, la question des identités de genre se pose chaque année différemment dans mes classes de FLE en particulier, en fonction des étudiants étrangers qui y assistent et de leurs valeurs, éducation, langues et cultures

propres (Sunderland, 2005 ; Talbot, 2007). Je réfléchis ainsi de plus en plus à un rapprochement entre les deux et à la manière de comprendre comment le genre est pris en compte ou mis en scène – la répartition des rôles masculin/féminin, ou l'indifférenciation des rôles, et pas seulement la dimension grammaticale du genre, que j'ai déjà étudiée (Fracchiolla, 2008c : 216 et 2008f : 264) – en didactique des langues, par exemple par une analyse du discours des manuel de langue, etc.

A ce stade, la première visioconférence a eu lieu. Cette première rencontre *de visu*, qui clôturait en même temps la première partie du semestre et le sujet du stéréotype, fut l'occasion de discuter ensemble la question : peut-on se débarrasser des stéréotypes ? Et si oui, *comment faire* ? Parallèlement, la seconde thématique du semestre portant sur l'hypermodernité était amorcée avec une autre série de documents dont un entretien de Michel Maffesoli sur les nouvelles religions et la préparation des quatrième et cinquième clavardages, dont les débats portaient sur le paradigme de l'hypermodernité, ce que les étudiants en pensaient et s'ils se reconnaissaient dans les caractéristiques et descriptions qui en étaient données. Puis les étudiants devaient rédiger une synthèse objective et critique de l'entretien de Michel Maffesoli, après quoi ils devaient discuter de deux documents trouvés sur les réseaux sociaux, des blogs, youtube ou autre qui leur paraissaient refléter les conséquences de l'hypermodernité.

La question de l'hypermodernité fait également l'objet d'une partie de mon cours de Master en DDLE, par rapport à la problématique des supports et de leur utilisation. J'ai développé progressivement ce sujet afin d'aider les étudiants et futurs enseignants de FLE à savoir comment utiliser les ressources à la fois matérielles, logicielles et numériques à leur disposition, et dans un cadre légal, qu'ils ignorent souvent. Cela m'a amenée par exemple à aborder la problématique de la non pérennité des supports actuels, et le fait qu'il devient difficile, aujourd'hui, de lire des documents sauvegardés sur disquette dans les années 90, à la fois pour des raisons matérielles et logicielles ; ou encore les sujets relatifs : à la numérisation (reproductibilité à l'infini d'un document et questions des droits d'auteur, du copyright/copyleft), à la miniaturisation, parallèle à l'augmentation du potentiel de mémoire, etc. Je travaille beaucoup pour ce cours à partir du chapitre 7 du *Cours de médiologie Générale* (Debray, 1991). Bien que je n'ai pas publié dans ce domaine, ce sujets m'aident à étayer mon approche épistémologique générale et me permettent, en cherchant à mieux comprendre les évolutions des sociétés, de mieux comprendre les évolutions linguistiques qu'elles contribuent à forger, comme celles des discours.

Avant le dernier 'chat', chacun envoyait son dossier complet à l'un des correspondants étrangers

(français ou finlandais). Ce dossier contenait absolument tous les échanges en plus de tous les documents trouvés, préparés, et du journal de bord individuel, avec une conclusion argumentée sur leur expérience (l'expérience a-t-elle été difficile ? Qu'ai-je appris durant cette expérience ? Ai-je changé ma vision de la Finlande et de la France ? Ai-je envie de visiter le pays de mon partenaire maintenant? Pourquoi? Ai-je bien compris le lien entre toutes les thématiques traitées ?). Une fois les dossiers lus, le dernier clavardage a permis de commenter, d'échanger à la fois sur les dossiers et sur leur expérience globale du cours : leurs représentations, points de vue s'étaient-ils (ou non!) modifiés au contact les uns des autres, et au cours de leurs échanges (compétence interculturelle, banlieues, médias, hypermodernité, etc.) ? Nous souhaitions, par cette approche réflexive, les faire penser aux raisons pour lesquelles leurs enseignants avaient souhaité les faire dialoguer ensemble sur ces questions.

7. Analyse du corpus obtenu

Comme je l'ai dit précédemment, l'un des intérêts pour nous était de recueillir un corpus – assez abondant – d'échanges de ce type (électronique, clavardage), en même temps que de pouvoir suivre l'évolution d'une *relation* entre nos étudiants. C'est ainsi que, suite à ce cours, nous avons communiqué puis rédigé une analyse dans le sens de l'utilisation du français comme *lingua franca.* Comme le remarquait Kordon pour l'anglais *lingua franca* : « ELF is not only transactionnal in its use but [...] it also carries a phatic function, i.e. it also serves to establish and maintain rapport between speakers of all kinds of different cultural backgrouds » (2006 : 78). Nous sommes parvenus à établir que la même dimension, première, relationnelle, existait dans l'utilisation du français *lingua franca* (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 194/349). Et il est vraisemblable que cela soit l'un des éléments définitoires d'une *lingua franca*, quelle qu'elle soit. Ainsi : « what seems to count is what the students say to each other, in the widest sense, rather than how they say it. Specifically, how they express themselves, the mistakes they make, etc. are not really taken in account by other. This means that semantics, the meaning of words and sentences matters more than morphosyntax, spelling and grammar, ant that the exchange aims to create a relationship of trust and exchange, despite the distance and use of technology » (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 209/364). Pour répondre aux questions de fond qui étaient les nôtres avant le déroulement de l'expérience, et à partir d'une analyse centrée sur le clavardage entre un groupe donné d'étudiants, nous nous sommes rendu compte que les malentendus et incompréhensions donnaient lieu généralement plutôt à des

autocorrections de la part des participants, à tous les niveaux linguistiques (orthographe, temps verbaux, genre, etc.). Nous avons remarqué par exemple l'auto correction de "farnce" en "France" (*idem* : 200/355) ; ou encore assisté à des reprises avec le terme approprié par un des autres participants : B. emploie ainsi "memory stick" entre guillemets, signalant qu'il ne connaît pas le mot français, à quoi A. répond au tour suivant : « j'ai perdu tout ce qu'il y a sur ma clé USB » (*idem* : 199/354). Dans les clavardages, les erreurs ne se trouvent pas corrigées ou pointées par les autres, mais plutôt "réparées", au sens où probablement, il s'agit de collaborer au sens, collectivement (*idem* : 200-202/355-357), tout en préservant la face d'autrui, et donc de chacun (Goffmann, 1959/trad. fr. 1973, 1967/trad. fr. 1974). J'ai également beaucoup travaillé sur cette dimension de construction collaborative du sens entre étudiants non-natifs mis en situation de travailler ensemble en français, à partir même des autres expériences de cours que j'ai réalisées en me fondant sur la mise en œuvre d'une démarche de communication interculturelle – y compris avec des étudiants possédant un niveau de français très faible (Fracchiolla, 2009c : 328 et 2009b : 302). La notion de négociation de face est particulièrement vraie dans ce type de contexte où, en réalité, chacun est apprenant, même si en fonction des thèmes abordés, et relativement aux positions (y compris géographiques) ou aux expériences vécues antérieures de chacun, les rôles de "ceux qui savent" *versus* "ceux qui ne savent pas" ou, du moins, sauraient moins bien, se répartissent différemment entre les intervenants. Nous avons pu remarqué ainsi que A., un étudiant du Moyen Orient de langue maternelle arabe, qui vivait en France et étudiait à Saint-Denis, était pris comme référent "français" par les étudiants finlandais, par exemple pour tout ce qui relevait des représentations sur les banlieues (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 206/361). Il était reconnu compétent en raison de sa relation avec le monde environnant, en prise directe, au quotidien, tel qu'un individu peut le vivre depuis la France. Par exemple, quand C. demande à A. : « A., est-ce que tu penses que les Français sont désagréables contre les personnes qui ne parlent pas de français ? » (*idem* : 207/362). Parfois, les étudiants finlandais 'oublient' que A. n'est pas français, bien que vivant en France : « A. : moi, je ne prends pas d'alcool/ B. : pardon, j'ai parlé des Français » (*idem* : 208/363). Dans tous les cas, la liberté de parole avec laquelle chacun s'exprime introduit des références à des termes (comme au *mökki*, cabane d'été finlandaise, ou encore à la *makkara*, saucisse fréquemment consommée en été) ou situations (référence à la fête du 1er mai, particulièrement importante en Finlande), qui donnent lieu à des demandes d'ajustements, d'explications de la part de A., l'étudiant de Paris 8. La construction de la relation et de la connaissance de l'autre se fait tout au long du clavardage selon un certain type de ritualisation interactionnelle où l'utilisation de formules idiomatiques en Français

apparaît aussi comme une donnée symbolisant une compétence linguistique, mais pas seulement. Nous avons défini les « acts of identification as discourses used in the chats to categorise and boost the *Self* an the *Other* (Abdallah-Pretceille, 2003) ». La démonstration de la maîtrise d'idiomes, comme *performance*, en fait partie : « A. : Chapeau B. ! », « D. : bon je verrai quand le 'jules' rentrera tout à l'heure », c'est la capacité à *être* français qui se joue.

Nous avons ainsi voulu voir en quoi les identités étaient rendues « performatives » par la mise en scène, l'utilisation même du langage, des mots qui les expriment : « These performative identities, which emerge from the two ablest students, can also be accompanied by *declared identitites* or *declared competence* » (Fracchiolla et Dervin, 2010a : 205/360). La variabilité des identités, des 'peaux' que l'on prend, correspond à une adaptation des identités à autrui, à la situation, et même au sujet dont il est question – ce que le langage aussi permet de réaliser, de performer.

De mon point de vue, c'est là sans doute l'un des fondements de l'interculturel. Dans cette variabilité et cette capacité d'adaptation fondamentale qu'il requiert, le processus interculturel me semble correspondre d'un point de vue anthropologique à ce que la sociolinguistique recouvre d'un point de vue linguistique.

8. Seconde expérience de cours en télécollaboration médiée par ordinateur : les non-lieux (premier semestre 2007/2008)

L'année suivante, nous avons renouvelé l'expérience sous une nouvelle forme, toujours dans le cadre du projet soutenu par la MSH Paris Nord sur « Cyberanthropologie : enseignement des langues et interculturalités ». Pour ce cours, nous avons interpellé les étudiants par les questions suivantes : A l'heure de la mondiale-globalisation, comment approcher la problématique de la communication ? Quelles en sont les différentes formes d'expressions médiatiques ? Comment envisager la relation à l'autre ? Et quelle est l'influence des médias dans notre relation à autrui? Quelles sont les représentations véhiculées et suscitées ? Comment le lien est établi, grâce aux médias, entre langue et culture ? Comment émergent les représentations de chacun ? Comme l'année précédente, nous avons utilisé pour ce cours la plateforme d'échange et de cours en ligne *Claroline*, selon des modalités d'utilisation identiques. Un peu bousculés par les grèves qui ont eu lieu alors dans les universités françaises, nous avons malgré tout réussi à tenir notre échange, bien qu'avec un nombre réduit d'étudiants côté français et avec un aménagement des modalités

initialement prévues. Nous avons décidé de travailler à partir des « non-lieux », tels que les a définis Marc Augé (1992). L'objectif final était que les étudiants réalisent un travail de coopération en ligne à partir d'un projet commun de cyberanthropologie par lequel nous souhaitions, toujours, susciter le développement potentiel de compétences interculturelles, définies avant tout comme des savoirs-faire de rencontres et d'analyses des constructions de soi et de l'autre. Nous sommes partis cette fois plus directement de documents de presse (titres, articles de presse) ainsi que de publicités pour réfléchir à ce qu'est la communication interculturelle elle-même. L'hypothèse du projet, pour nous comme pour les étudiants, était que le fait de travailler sur la thématique de l'hypermodernité conjointement avec un étudiant d'une autre institution dans le cadre de rencontres médiées par les nouvelles technologies, pouvait contribuer à développer ces compétences.

1. Compétences et objectifs

Dans les compétences et objectifs annoncés aux étudiants il y avait le fait de faire communiquer des étudiants étrangers apprenants de FLE (Français Langue étrangère, Paris 8) avec des étudiants de FLA (Français Langue Académique) de l'université de Turku par le biais du Web2.0 et Web3 ; de leur faire réaliser des projets de recherches conjoints et de réfléchir, dans ce processus, à la définition et au développement de compétences interculturelles. L'objectif final était la soutenance, par visioconférence, de dossiers et de projets de recherches conjoints sur les « non-lieux » choisis par les étudiants. Forts de notre expérience antérieure et de notre travail sur le corpus de clavardage (d'abord présenté oralement communication n°58, 27 septembre 2008, avant d'être publiée Fracchiolla et Dervin, 2010a : 342), nous précisâmes aux étudiants qu'ils devaient communiquer en français, sans pour autant exclure l'utilisation de quelques mots anglais ou d'autres langues, non plus que celle des smileys et des formules de politesse ; ils pouvaient se tutoyer ou se vouvoyer ; bien que le clavardage fût utilisé, ils restaient dans le cadre d'un cours à l'université, avec une obligation d'utiliser une langue relativement formelle – cette consigne était donnée essentiellement à l'attention des étudiants de Paris 8 qui étaient aussi, pour certains, francophones. Cela, afin de ne pas risquer de pénaliser les étudiants finlandais par une utilisation d'un français proche d'une oralité ou d'un usage dont ils eussent pu se trouver éloignés. Aussi, pour ce cours, nous sommes nous fondés sur l'idée de « l'anthropologie chez soi » développée depuis les années 50 et 60 (Caputo, 2000) et le fait que l'on cherche plutôt à ethnographier (renvoyant à la méthode qui consiste à observer un groupe humain sur un terrain spécifique et une longue période) « les relations entre les

groupes dont les frontières sont souvent difficiles à délimiter), ainsi que les rapports entre le local et le global » (Fracchiolla, 2001 : 24[31]). « L'anthropologie est ainsi passée de l'étude de peuples spécifiques à celle de thèmes (enfance, ville, maladie, temps, guerre...) (Augé et Colleyn, 2004 : 25). C'est dans ce sens, et à partir du livre de Pierre Sansot sur *Poétique de la ville* (1973, réédition 2004) et de coupures de presse mettant en scène la vie et les réseaux urbains, que j'avais d'ailleurs élaboré mon cours de Master enseignement du français à Middlebury College, en 1998. Aussi l'application de la *méthode* anthropologique, découverte pendant mon année de DEA, m'était-elle déjà familière depuis de nombreuses années.

Les premières séquences du cours portaient sur les questions théoriques, lectures, définitions autour de l'observation ethnographique, de ce qu'est un « lieu », puis de ce qu'est un « non-lieu », ainsi qu'une introduction aux travaux de Marc Augé (dont une lecture d'extraits de son ouvrage *Un ethnologue dans le métro,* 1986). Nous avons ensuite présenté une série d'outils tels que : FlickR, Google Map, google Earth ; ce que cela signifie de photographier avec son téléphone portable et de s'échanger des photos et comment le faire... Car cet ensemble d'outils, issus du Web2.0, aujourd'hui disponibles modifient aussi par leur utilisation, voire, uniquement par la seule possibilité de leur utilisation, l'observation ethnographique. Le travail sur les « non-lieux » à proprement parler a ensuite débuté par la rédaction d'une liste de ce qui semblait à chacun d'entre eux pouvoir être répertorié sous cette formule. Mises en commun sur la plateforme 'wiki' de *Claroline*, les listes n'en ont plus formée qu'une seule, au sein de laquelle chaque étudiant put choisir une thématique de « non lieu » sur laquelle elle ou il souhaitait travailler. Nous avons parallèlement effectué un travail sur les questionnaires d'enquêtes, dans la mesure où ils pouvaient devenir des instruments pour leur étude. Au cours du premier clavardage, les étudiants faisaient connaissance puis trouvaient une définition commune du « non-lieu ».

A chaque fois les étudiants devaient sauvegarder l'ensemble de leurs travaux et échanges (sans les corriger) et les joindre au dossier final. Une première visioconférence a ensuite eu lieu, au nombre de participants toujours très réduit en raison des grèves, et les étudiants ont finalement réalisé la plupart des tâches en différé. Ces tâches comprenaient : une présentation de chacun, un partage/discussion des expériences de chacun à propos des « non-lieux » et de la théorie de l'hypermodernité ; puis un envoi de photos *via* leurs téléphones portables ou courriels et une

31 Cet article, écrit en 2001, a je pense pendant assez longtemps été l'un des rares à évoquer ce sujet et à circuler sur Internet. Il m'a valu ainsi d'être citée dans le Magazine du *Monde* comme « une spécialiste des nouvelles technologies », ainsi qu'une demande d'autorisation de reproduction pour un manuel de BTS, et encore une ou deux demandes d'entretiens journalistiques auxquelles je n'avais pu donner suite.

discussion en direct à partir d'une connexion commune sur Google earth/map, avec projection de photos communes. Je remarque que, réalisée il y a cinq ans, l'expérience, à l'époque, a partiellement achoppé sur certains de ces échanges censés mettre en scène l'hypermodernité en raison de la technologie qui faisait défaut. Elle serait intéressante à recommencer *aujourd'hui*, dans la mesure où les envois de sms, mms, courriels, etc. se sont banalisés jusqu'à devenir 'gratuits' ou, plus exactement, compris dans la plupart des abonnements téléphoniques portables. De même, à l'époque, nous ne disposions pas encore d'un accès wifi généralisé et commun sur l'ensemble de l'université, à Paris 8. Nous étions par conséquent obligés de faire ce cours dans une salle informatique spéciale qui restait, parfois, le seul moment et le seul endroit, où les étudiants de Paris 8 disposaient d'un accès possible et gratuit à Internet.

Suite à la visioconférence, nous avons regroupé les étudiants par deux ou trois, en fonction des « non-lieux » qu'ils avaient choisis d'étudier dans la liste générale. Ils ont pu à partir de là, élaborer, négocier et fixer ensemble une problématique et une grille d'observation du ou des terrains. A partir de la mi-mars 2009, nous avons dû dissocier nos méthodologies de travail, toujours en raison des grèves et des contraintes du calendrier universitaire. Pour les étudiants de Paris 8, le cinquième cours s'est ainsi trouvé remplacé par une exploration sur le terrain choisi, avec l'éventuelle possibilité de réserver une caméra, un enregistreur, pour les observations participatives, et un travail à faire sur la prise de notes à partir du cours précédent, où le sujet avait été abordé. Chaque équipe franco-finlandaise devait créer un blog sur son terrain, où relater : les problèmes rencontrés, les impressions, etc. en même temps qu'y préparer l'observation suivante. Chaque semaine, les échanges se faisaient en parallèle sur le blog, et chacun devait y rédiger également un compte-rendu de ses observations. Pour diverses raisons techniques d'accès à Internet pour les étudiants de Paris 8, cette partie de l'expérience s'est révélée difficile. D'une manière générale, j'ai remarqué qu'il était souvent plus compliqué qu'on ne le pensait de mettre en œuvre des expériences impliquant l'utilisation des nouvelles technologies (du moins pendant mes premières années à Paris 8 entre 2006 et 2011 – date de l'arrivée du wifi généralisé sur l'ensemble du campus). Nous avons ainsi envisagé un moment d'exploiter le logiciel de réalité virtuelle *Second Life* pour élaborer notre cours expérimental, mais les difficultés techniques et administratives d'installation et d'exploitation du logiciel sur les ordinateurs de l'université sont rapidement venues à bout de notre enthousiasme. Il était sans doute « trop tôt ». J'ai pu lire avec intérêt depuis, et travailler avec mes étudiants de Master DDLE, sur le compte rendu d'une expérience de ce type réalisée par un collègue pour

l'enseignement de l'anglais (Wen Jun Tang, 2012). Aussi, souvent, les réalisations n'étaient-elles pas à la hauteur de mes ambitions. En particulier lorsque mes cours impliquaient une création de site Internet ou de blog de projets FLE par mes étudiants de Master. Dans le cas précis qui nous occupe, il était évident que les finlandais bénéficiaient déjà de certaines conditions d'accès aux outils technologiques dont nous ne disposions pas encore, ce qui compliquait inévitablement les choses. Finalement chaque étudiant a réalisé un compte rendu très précis de son expérience d'observation participative, qui s'est déroulée sur trois visites et prises de notes sur le terrain, pendant au moins trois heures successives. A Paris 8, les étudiants ont par exemple travaillé sur la Cathédrale de Chartres, la gare saint Lazare, un centre commercial... Leurs homologues finlandais ont travaillé en écho, qui sur la gare d'Helsinki, qui sur une église ou un centre commercial. Après avoir cheminé plus en parallèle qu'ensemble, dans cette expérience, nous avons finalement envoyé les dossiers des uns aux autres et fait une dernière visioconférence, très riche, qui a permis aux étudiants à la fois d'être étonnés (par exemple par le fait que dans une gare, en Finlande, l'on puisse trouver des machines à sous...) et surpris aussi par la compréhension qu'ils avaient 'd'un seul coup' de l'ensemble de la démarche comparative et expérimentale. Les échanges de fin d'année ont ainsi été très nourris en ce qui concerne l'expérience en général et ce qu'elle leur a permis d'apprendre. La suite et fin du projet soutenu sur deux ans par la MSH Paris Nord s'est réalisée à travers l'organisation d'un colloque sur le thème de l'anthropologie et l'enseignement-apprentissage des langues, dont l'appel fut en partie fondé sur nos expérimentations de cours.

9. COLLOQUE ET PUBLICATION ANTHROPOLOGIE ET INTERCULTURALITÉ

L'anthropologie travaille sur la variation avec, comme objectif, de formuler une théorie de l'homme et de la société en s'appuyant sur la diversité, cette diversité étant elle-même décrite, comptabilisée grâce au travail des ethnologues. Avant, les sociétés décrites étaient lointaines, et nous avons tous lu *Tristes Tropiques* de Lévi-Strauss (1955). Depuis les années 1980 se pratique un travail orienté sur l'anthropologie du quotidien, dont le but est de rendre familier ce qui est étranger. Cette anthropologie-là se définit par un certain regard, une mise en perspective ; à partir de là, tout peut être objet d'investigation, car elle s'intéresse à tout. Dans cette mouvance, il est plus facile de penser étudier ce qui se trouve 'en marge' de la société (les exclus, les marginaux, les différents) et, en analyse de discours, de chercher à comprendre les ruptures, les épiphénomènes, avec l'idée qu'on peut les interpréter comme caractéristiques de *cette société-là*, *à ce moment-là.* Marc Augé que son

livre *Un ethnologue dans le métro* (1986) à fait connaître au grand public, est l'un des pionniers de cette approche, dont je m'inspire pour mes cours et pour ma recherche. Pour Augé et Colleyn (2004 : 90), « tous les chercheurs qui tentent de répondre à la question « qu'est-ce que l'homme ? » font, d'une manière ou d'une autre, de l'anthropologie ».

Certes, les cultures n'ont pas à être évaluées en fonction d'une seule culture, mais chaque culture devrait s'évaluer en fonction de ses propres pratiques, et de sa cohérence propre – ce qui, à l'ère de la mondialisation et de la *Déclaration des Droits de l'Homme*, comme valeur supranationale, n'est pas toujours évident à appliquer... (Danblon, De Jonge, 2010). Lorsque nous étudions un terrain, quel qu'il soit, il n'est jamais irrémédiablement, qu'un échantillon – quel que soit l'ambition quantitative du corpus.

Aussi est-ce dans ce sens que nous avons réfléchi pour organiser le colloque international et bilingue français/anglais qui s'est tenu à la MSH Paris Nord du 4 au 6 décembre 2008 et auquel ont participé 80 personnes venues du monde entier (Nouvelle-Zélande, Canada, Grèce, Italie, Espagne, Haïti, Inde, USA, Norvège, Finlande, Gande-Bretagne...).

Dans notre introduction « Anthropologies, enseignement-apprentissage des langues et interculturel » à l'ouvrage qui a fait suite au colloque, *Anthropologies, inerculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Quelles compatibilités ? Anthropology, Interculutrality and Language Learning-Teaching. How compatible are they ?* (Fracchiolla et Dervin, 2012a : 464), nous avons tenté de faire un état de l'art et de la manière dont l'anthropologie est aujourd'hui utilisée en didactique des langues, un peu partout dans le monde (*idem* : 1-2/468-69). A partir d'un bref historique, nous tentons ensuite de circonscrire ce qu'est la « nouvelle anthropologie » qu'on appelle aussi « anthropologie des mondes contemporains » – que l'on retrouve aussi dans le titre d'un livre de Marc Augé (1994) – apparu autour des années 90, et que nous considérons comme la plus adaptée pour travailler l'interculturel. Ce courant reconnaît le fait social comme étant instable et fondé sur des processus « qui ne cessent d'évoluer sous l'action des hommes » (Augé et Colleyn, 2004 : 8). Ainsi, « L'anthropologue du cinquième mouvement s'intéresse [...] davantage à des processus qu'à des faits, des normes ou des structures (*idem* : 8, 61). Il travaille sur les rapports intersubjectifs entre les individus postmodernes, qui sont constamment recomposés, reconstruits et co-créés (*ibid.*). Aussi comprend-on mieux à partir de ces éléments comment le travail sur l'interculturel, et en particulier en didactique des langues, rencontre *naturellement* l'anthropologie » (Fracchiolla et Dervin, 2012a : 5/472). Le nœud de cette nouvelle anthropologie est le fait qu'elle

renonce à toute neutralité, celle de la description comme celle des représentations (*idem* : 6/473 ; Rosaldo, 1993 : 37). Plus encore, de nombreux anthropologue considèrent aujourd'hui que l'on peut faire de l'anthropologie sans culture, aussi paradoxal cela puisse-t-il paraître (Eriksen, 2001 ; Gupta et Ferguson, 1997 : 2 ; Wikan, 2002 ; Abdallah-Preceille, 2012). Eriksen le décrit comme un terme "couverture", terme à tout faire et pour parler de tout, donc en réalité de rien (Eriksen, 2001 : 141). Wikan liste les divers problèmes posés par cette notion. Elle remarque en particulier que la culture n'est pas un *agent*, elle ne pense pas, ne fait pas, etc. : les individus sont les seuls à se rencontrer et agir (Wikan, 2002 : 87 ; Fracchiolla et Dervin, 2012a : 8/475). Or, c'est souvent la culture qui est pointée, comme pour déculpabiliser les individus qui sont seuls responsables de leurs actions, alors que la culture n'est *que* représentations, *versus* des individus, qui sont des personnes. En cela, les cultures sont des médiums d'interactions dans la manière dont se tissent les liens, les relations entre les personnes. En aucun cas elles ne *sont* les relations, ni ne sauraient les remplacer. « Ce sont, paradoxalement, les relations qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées, et non pas les caractéristiques qui définissent les relations. [...] L'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale. C'est l'Autre qui est premier, et non pas sa culture » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 56-57). Mais il est vrai que les cultures – parce qu'elles s'ancrent dans une certaine circulation des discours, préconstruction historique, mémorielle des représentations (notions de « prédiscours » (Paveau, 2006), « cadres sociaux de la mémoire » (Halbwachs, 1994), « intertextualité », (Détrie, Siblot, Vérine, 2001 : 158), et d'autres encore – représentent les biais par lesquels les relations sont souvent d'abord engagées, abordées. Pourtant, pas plus hier qu'aujourd'hui, « l'habit ne fait le moine », même s'il y participe... Aussi la thématique parallèle est-elle la question de l'identité – et dès lors que l'on parle d'identité, l'on parle automatiquement d'altérité. Bref, face à la notion de culture, qui contribue à un enfermement, une fossilisation des identités dans des représentations stéréotypées de groupe (par exemple, « les italiens parlent beaucoup avec les mains », voir *supra* les activités du cours autour des stéréotypes), la notion de relation met au contraire l'accent sur la dimension *unique* du lien tissé à chaque fois entre deux individus. C'est là ce qui oppose essentiellement la démarche interculturelle – laquelle est axée sur le processus de la rencontre et de la mise en relation, puis construction de la relation – à la notion de culture, avec les culturalismes essentialistes qui l'accompagnent, et qu'il est très difficile de déjouer, souvent pour des questions de paresse. Car, nous l'avons déjà évoqué, il est plus facile de catégoriser, de "mettre dans le même sac", et beaucoup plus complexe et coûteux d'apprendre à discriminer (voir page 105 et Martinet 1967 : 176-177).

C'est pourquoi, en termes de didactique des langues, tout notre effort – et le mien en particulier – se porte sur des activités qui donne la priorité à un apprentissage de savoir-faire, d'analyse et au développement de compétences critiques et réflexives pour y parvenir (Fracchiolla et Dervin, 2012 : 10/470). L'approche ethnographique en général (questionnaires, entretiens, observations, etc.) est un outil essentiel dans ce type de démarche car elle permet de réinterroger sans cesse ce qui semble déjà connu, de développer un regard critique, en particulier face aux discours et aux actes présentés comme « vrais ». Et, encore une fois, je songe ici aux médias et à la nécessité didactique non pas de développer un discours critique *per se*, mais de permettre aux étudiants de développer eux-mêmes un discours critique, chaque fois que cela est nécessaire. La méthodologie me semble centrale par rapport au résultat, qui demeure secondaire.

Aussi, l'approche que je propose dans la plupart de mes cours est-elle fondamentalement réflexive. J'y enseigne moins des connaissances que des manières d'apprendre à connaître, reconnaître, comprendre, l'objectif étant que chacun y trouve, fondamentalement, le résultat de ce qu'il ou elle y apporte. Je propose à présent, pour illustrer cette démarche, de parler plus spécifiquement d'une publication qui est l'aboutissement d'une expérience didactique que j'ai réalisée selon cette dynamique, à Paris 8 (voir Fracchiolla, 2009b : 302).

1. La communication interculturelle

Pendant plusieurs années, l'un des cours que je donne à Paris 8 a porté cet intitulé, que nous avons également donné aux deux cours communs entrepris avec Fred Dervin. Ce cours, qui portait donc toujours le même nom, n'avait cependant jamais le même contenu. J'ai souvent, surtout, approfondi l'oral avec les étudiants, francophones et étrangers, réunis ou séparément, autour de cette thématique, en les faisant travailler ensemble. Il s'est ainsi toujours agi d'un cours collaboratif pendant lequel les étudiants co-construisaient *ensemble* un objet, une production commune, qui se matérialisait à la fin du semestre par une vidéo enregistrée. Lorsque je suis arrivée en poste à Paris 8, l'une des difficultés et des richesses à la fois était d'être dans un département de FLE qui ne prenait pas *a priori* en compte le niveau de langues des étudiants. Ainsi, le principe d'une inscription repose sur le conseil et l'envie, sans que rien de formel (examen, test de niveaux, etc.), ne vienne planifier à l'avance les cours qu'un étudiant peut ou non prendre. Cette liberté a, nécessairement, un revers : libres de choisir, les étudiants sont avant tout libres de "tester" les cours, de s'y promener quelques semaines, puis d'en changer et, comme tout liberté, elle connaît des abus.

Il est donc parfois compliqué de faire cours avec un effectif qui s'est modifié de moitié, voire des trois-quarts, entre le premier et le quatrième ou cinquième cours quand le semestre en compte treize.

Le second élément d'hétérogénéité, en plus de celui des niveaux, est celui des provenances (pays), mais aussi des cursus suivis et des niveaux dans ces différents cursus. Je puis ainsi avoir dans mes cours des étudiants étrangers inscrits en doctorat d'arts plastiques qui côtoient des Licences 1 d'informatique, ou des étudiants Erasmus ou américains qui ne seront là que pour six mois et dont les objectifs ne sont pas du tout comparables. J'ai voulu comprendre et tester ce que l'on pouvait faire avec ce type de public avec, comme objectif de cours, l'idée de permettre aux étudiants de « perfectionner leur communication orale globale (expression et réception) en contexte quotidien et universitaire ; de gagner en clarté énonciative, aussi bien en ce qui concerne la prononciation, l'élocution, le lexique que la correction grammaticale – ou plus simplement, améliorer sa communication avec autrui » (*idem* : 178/307). On remarquera au passage que la question de la *parole*, de l'altérité énonciative, qui va avec l'idée d'une linguistique relationnelle, est présente *aussi* dans mes cours, depuis longtemps – pour ne pas dire depuis toujours. Je discute ensuite plus précisément dans cette publication, les difficultés qui existent à mettre en place des dynamiques de groupe dans ce cadre précis.

Pour la publication qui a suivi cette expérience, je me suis attachée aux imaginaires des étudiants, autrement dit, à la manière dont leurs représentations se manifestaient de manière créative dans leurs productions collaboratives en m'interrogeant sur ce que l'on peut ou ne peut pas faire dans ce type de contexte. Ma première remarque fut relative aux niveaux de langue. Supposés neutralisés, ils ne le sont en réalité jamais car chaque étudiant a lui-même une représentation propre de son niveau de langue (au moins par rapport aux autres), de même que l'enseignant se forge progressivement une représentation de ce dont chacun est capable, etc. Le niveau "réel" serait ici une forme de négociation entre ce que l'étudiant se pense capable de faire et ce que l'enseignant estime qu'il est capable de faire. Aussi est-ce la compétence de communication qui a d'abord été jugée, bien que les critères de départ soient assez formels pour réaliser l'objet de l'évaluation – un enregistrement vidéo – avec un cadre et des consignes assez stricts. Cette vidéo devait en effet durer de 2 à 8 mn au plus, sur un sujet totalement libre, mais dont le scénario, la langue, etc. était négociés, travaillés en classe, avant d'être enregistrés (en une seule prise, avec la collaboration du service audiovisuel de l'UFR 8) puis visionnés en classe ensemble (*ibidem*).

Les premiers cours sont toujours consacrés à expliquer la démarche, les principes du cours, et à réaliser divers types d'exercices dont le but est de tester le niveau, les capacités, les compétences, la timidité, etc. des étudiants pour mieux les connaître et pouvoir constituer des groupes assez cohérents. En général, ce sont toujours les étudiants qui se constituent eux-mêmes en groupe de 3 ou 4 pour élaborer ensemble leurs scénarios – s'il s'agit de dialogues inventés – choisir les extraits – s'il s'agit de représenter par exemple un extrait de pièce de théâtre, ou de chanter une chanson, etc. Dans tous les cas, j'ai pu remarquer que : « La méthodologie didactique, qui consiste pour l'enseignante à se positionner en retrait, comme tutrice/ « chef d'orchestre », et non comme référent, a été bénéfique au développement d'une autonomie linguistique et au perfectionnement d'une communication personnelle de chaque étudiant, *versus* formelle chez les étudiants » (*idem* : 186/315). Par ailleurs, j'explique également comment l'utilisation de la vidéo, en tant que telle, permet de lancer une dynamique du changement, à la manière de Watzlawick (1974/1975), pour *tous* les étudiants, quelles que soient par ailleurs leurs représentations de ce qu'est, et comment doit se comporter, un professeur *(idem* : 183/312).

Le résultat le plus intéressant de ce type d'expérience est finalement humain : « le travail en groupe restreint s'est révélé propice à créer du lien social entre étudiants, entre étudiants et professeur – en particulier pour les étudiants qui souffraient initialement d'isolement – ainsi que de la solidarité et de l'entraide intergroupale (résultat social et visualisable, quoique non quantifiable, en termes de développement de la compétence communicative en français) » (*idem* : 186/315). Je propose ensuite une analyse de trois des enregistrements recueillis (en 2006), pour illustrer cette dimension "d'imaginaire recréé" dans et par l'interaction avec autrui, chaque fois de manière différente. Pour l'étudiant colombien qui parle de Bogota, l'ambition est de déconstruire auprès de son auditoire les uniques associations à la drogue et au café, et d'en proposer d'autres ; pour l'étudiante coréenne, l'objectif est de partager son étonnement comparatif en "étonnant" d'une certaine manière, elle-même son auditoire ; enfin, pour l'étudiante japonaise, qui veut au départ faire partager une chanson *française* d'une chanteuse *française*, l'enjeu est de s'apercevoir que cette chanteuse est totalement inconnue en France, et que le jeu des représentations n'enlève rien, cependant, à la chanson qu'elle apprécie.

Ainsi, dans ces différentes expériences : « l'enregistrement vidéo se crée comme espace interculturel où "je me donne à voir" et "tu te donnes à voir", et "je me donne à voir tel que tu ne penses pas que je puisse être". Si bien que l'on peut parler ici de 'recréation' ou de transformation

d'ethos *via* une performance : la présentation du travail demandé. C'est dans cette communication interculturelle obligée tout au long du semestre que des liens se sont tissés, permettant cette mise en scène à la fois d'une quête de réactivité chez l'autre, et d'une réaction chez soi – vis-à-vis de l'autre, témoignages patents d'une prise de conscience interculturelle qui n'a pas besoin d'être conscientisée comme telle pour exister » (*idem* : 196/325). Bien que les cours que j'ai proposés en « communication interculturelle » soient chaque fois différents, ne serait-ce qu'en raison du changement de leurs participants, j'ai chaque fois pu remarquer le même phénomène, qui peut sembler paradoxal, à savoir que : « le figement par l'image fixée sur support apparaît finalement moins paralysant pour l'évolution des relations entre les personnes et pour l'évolution des personnes elles-mêmes, que le figement des représentations imaginées qu'elles peuvent construire les unes des autres, et réciproquement. » (*idem* : 197/326).

En retravaillant sur ces expériences de cours pour rédiger cette synthèse, je pense que j'aimerais reprendre cette méthodologie, et l'utilisation de la vidéo en particulier, pour approfondir avec les étudiants un travail de réflexion et de déconstruction des stéréotypes. Je souhaiterais faire cela en travaillant au sens large sur la dimension dite "culturelle" des stéréotypes, clichés et autres types de représentations clôturantes avec les étudiants étrangers – c'est-à-dire en utilisant leurs "étrangetés", celles qu'ils donnent comme celles qu'ils perçoivent lorsqu'ils se retrouvent en France – mais aussi avec les étudiants de Master didactique des langues, par rapport à leur propre positionnement d'enseignants de français langue étrangère, en France ou dans leur pays d'origine, et tout en étant malgré tout "étudiants". Cette problématique est compliquée pour eux. Je pense par exemple que si la plupart de ceux auxquels nous recommandons, voire intimons, de suivre des cours de français durant leur cursus de Master DDLE ne le font pas, c'est en partie parce que leur identité de futur enseignant de FLE est en jeu. Il ne fait aucun doute qu'il soit difficile pour certains des étudiants non francophones qui suivent ce master, d'être à la fois "reconnus comme spécialistes" ou dignes de l'être pour pouvoir enseigner le français – puisque nous les acceptons dans le cursus du diplôme – et, en même temps, renvoyés au fait qu'ils ne maîtrisent pas assez bien le français pour rédiger un mémoire, etc. Cette problématique est un sujet à la fois pour des recherches de sociolinguistique et d'analyse du discours universitaire de formation. Elle pose la question de l'adéquation entre le discours tenu par les universités en matière de formation et les attentes et représentations des étudiants par rapport à ces formations, et à ces discours ; elle pose donc, aussi, la question du malentendu, sur laquelle j'ai travaillé à différents niveaux, en milieu scolaire et universitaire, et que

je vais à présent développer.

10. La violence verbale en milieu scolaire

Le malentendu est le terreau d'une certaine forme de violence verbale. Il s'immisce dans les interactions entre des individus amenés à se fréquenter, échanger, interagir par obligation, plus particulièrement en milieu professionnel. Dans ce cadre, la violence verbale en milieu scolaire est à considérer comme un milieu professionnel parmi d'autres. Avec Christina Schultz-Romain, nous avons commencé il y a quelque temps à travailler ensemble sur cette question. Notre collaboration a débuté d'abord de manière un peu fortuite, suite à une demande de formation qui m'avait été faite par le rectorat de Versailles. Dans notre groupe sur la violence verbale, parallèlement à nos travaux communs, nous avons en effet chacune des terrains de prédilection. La violence verbale en milieu scolaire est d'abord celui de Christina Schultz-Romain. C'est pourquoi je l'ai sollicitée pour faire cette formation avec moi. Nous l'avons finalement préparée ensemble, puis, Christina s'étant trouvée empêchée, je l'ai présentée seule. Le sujet de la violence (verbale) en milieu scolaire suscite globalement beaucoup de demandes – pour comprendre, analyser, former et dédramatiser le phénomène, dirais-je, auprès des professionnels de l'éducation en général. Elle touche les relations entre élèves et enseignants, mais aussi celles des élèves entre eux et des enseignants entre eux. Le fait de travailler en collaboration avec quelqu'un, à un moment donné, sur un sujet donné est pour moi très précieux. J'éprouve toujours beaucoup de liberté, d'estime, dans les échanges, les propositions que nous nous faisons réciproquement et je trouve important de pouvoir réfléchir communément sur certains corpus. Cela augmente l'empan, les possibilités d'approche. Une fois posée que l'agression fait partie de la vie et qu'elle n'est qu'une manière pour chacun de marquer son territoire symbolique (Fracchiolla, 2013b : 504), il convient de la prendre en compte naturellement aussi dans le paysage scolaire, où les êtres sont contraints de vivre dans une certaine promiscuité (celle de la classe, de l'établissement), avec des personnes qu'ils n'apprécieraient pas nécessairement de fréquenter en dehors de cette obligation. L'idée est donc d'accepter cette agressivité, somme toute normale, tout en œuvrant pour éviter qu'elle ne se transforme en violence (Favre, 2006, 2007). D'où l'idée de mettre à distance des pulsions négatives, par une reformulation des affects et une explication des ressentis propres à chacun. C'est là l'une des techniques de la communication non-violente, telle que la pratique par exemple Hervé Ott[32], avec qui nous avions suivi une formation de

32 Institut Européen Conflits Cultures Coopération (IECCC), Millau, France, www.ieccc.org

trois jours à Montpellier en 2004). Dans l'institution scolaire, il s'agit de trouver un équilibre entre le statut et la personne. Cette question se pose également en termes de relations entre collègues au sein de l'institution universitaire. Nous l'avons abordée plus précisément à travers les échanges de mails institutionnels en copie (Fracchiolla et Romain, à paraître a : 522 ; Fracchiolla et Romain, à paraître d : 554 et communication n° 63).

Suite à l'intervention que j'ai faite à Bagnolet pour le rectorat de Créteil et l'Association "Profession Banlieue" (79), et qui a été enregistrée, une retranscription a été effectuée dans le bulletin de Profession Banlieue, *L'école et la ville*, en mai 2012. Cette intervention était l'avant-dernière d'une série qui s'est déployée entre 2010 et 2012 sur ce sujet (à l'IUFM du Mans, en 2010 (74) ; pour les conférences des "mercredis de Créteil", organisées par l'IUFM de Créteil (76) ; pour l'Académie de Versailles CAAEE (78), et enfin pour les journées d'études organisées par Marie-Madeleine Bertucci en novembre 2012 (64)). La publication qui en est issue est pour l'instant la seule trace que nous avons de nos travaux mutuellement nourris sur la question. On y retrouve le développement de mes propres recherches sur l'agression, ainsi que les principaux éléments de notre réflexion à partir d'autres travaux de collègues et de ceux de Hall sur la proxémie (Fracchiolla, 2012b : 3/486). Il y est question des faits dits « anodins », mais dont la répétition ne l'est plus ; du sentiment de harcèlement, des conflits de représentations dus à des malentendus communicationnels (*ibidem*) ; mais aussi de différence physiologique, par exemple en ce qui concerne le bruit, entre l'adulte et l'enfant, qui y est moins sensible ; de la transformation physique que subissent les corps à l'adolescence. Le coffret DVD *Violence verbale, fulgurances au quotidien* – qui contient deux DVD : *1 : Comprendre et 2 : Agir*, réalisé par Claudine Moïse sur une idée originale de Nathalie Auger et Claudine Moïse, met en scène par des saynètes la plupart de ces problématiques telles qu'on les rencontre en milieu scolaire et en propose une interprétation qui va dans le sens de nos travaux. Nos développements concernent ensuite la nécessité et les moyens de maintenir le lien qui, même ténu « permet de construire une relation » (Fracchiolla, 2012b : 484). Toujours en lien avec les grands principes de la communication non-violente – savoir identifier et exprimer les émotions ressenties, les sentiments éprouvés, ses propres besoins et la capacité à formuler les demandes qui visent à les satisfaire, sans porter de jugement sur autrui – nos habitudes de pensée nous conduisent plutôt à dissocier ce type de communication des représentations d'autorité afférentes au "maître d'école", à la place et au rôle de l'enseignant, que nous avons forgés au cours des siècles. Les deux semblent *a priori* incompatibles alors qu'elles sont peut-être

précisément intrinsèquement liées : apprendre à dire *Je* en toute circonstance, à exprimer son point de vu, ressenti, etc. n'est-ce pas en effet imposer son point de vue (certes, en douceur), et donc faire preuve d'autorité ? Cette problématique entre autorité, violence verbale et la place accordée à l'expression du *Je* représente également une piste que je souhaiterais approfondir, toujours en lien avec la théorie de l'énonciation qui place le *Je* au centre de tout dans des travaux ultérieurs, en particulier en lien avec l'éducation.

Dans cette publication[33], je propose une analyse de la scène d'*Entre les murs*, où le professeur interpelle une élève en lui enjoignant : « Arrête de te comporter comme une pétasse ! ». Or, « le conflit interpersonnel repose sur une remise en question de l'autre en « tu », dans un reproche de ce qu'il est, forme de conflit d'identité (Ott, 1997). On est dans le non respect de la face, sans précaution locutoire et dans une recherche de l'avantage conversationnel pour un maintien ou prise d'une place haute » (Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 639/259) – ou encore ce que certains appellent « le 'tu' qui tue ». Cette scène, qui engendre un conflit à partir d'un malentendu, est suivie ensuite d'une explication/ajustement entre l'adulte et les adolescents. Elle montre une négociation autour du sens, se scelle par un succès et une reconnaissance des différences de chacun dans sa compréhension du langage et, plus globalement, du monde. Elle montre que les représentations des uns et des autres sont toujours en train de s'ajuster, afin de parvenir à coïncider, au moins partiellement. C'est là le préalable à toute communication réussie ; en même temps « une communication réussie est une communication dont l'enjeu premier est le respect de la relation » (*idem* : 4/487). On se rend compte que l'ajustement par la parole, qui passe par la négociation du sens, est cependant aussi souvent un ajustement émotionnel, qui peut être requis pour diverses raisons. L'une de ces raisons peut être la différence de rythme biologique. On ne réagit pas de la même manière à un même événement en fonction des jours, de sa fatigue, de son énervement, sans que cela soit à proprement parler de la 'subjectivité'. Et on n'y réagira pas de même, non plus, selon son âge. La relation enseignant/élève ne va donc pas de soi pour toute une série de raisons possibles, qui ne sont ni objectives, ni subjectives, mais juste variables, changeantes. C'est pourquoi l'attention que nous portons à ces interactions, dans nos recherches, est centrée sur un travail qui vise à maintenir la relation pour désamorcer les possibilités de basculement dans de la violence verbale. Cela consiste, par exemple, à repréciser sans cesse la *valeur* que chacun donne aux actes, aux mots, aux choses vues, reçues, entendues – sans les juger

33 Scène dont il est question également dans le documentaire *Paroles contre Paroles* auquel j'ai participé (voir cédérom joint).

pour autant (*idem* : 5/488). Christina Schultz-Romain a montré, par ses études de corpus, qu'il existe typiquement deux profils d'interactions entre enseignants et élèves, dont nous donnons un aperçu sur corpus. Un premier profil montre des enseignants à l'attitude consensuelle. Leur démarche est d'essayer de comprendre et d'expliciter ; ils conservent assez longtemps la parole, tout en argumentant, développant. Le résultat est que les séquences se déroulent de manière plutôt linéaire, sans être par trop parasitées. Dans le second profil, on trouve des élèves qui monopolisent à tour de rôle la parole, parlent entre eux, et où l'enseignant(e) n'a de cesse de les réprimander, en passant tout de suite à la sanction, sans donner d'explication *pour* la sanction.

11. Violence verbale et courriels

Parallèlement à ce travail autour de la violence verbale en milieu scolaire, nous avons engagé un travail sur les courriels en milieu institutionnel. Le point de départ en fut un constat : les échanges en copie à tous, dans le cadre d'échanges professionnels collectifs, autres que strictement informatifs, devenaient souvent une scène de malentendus communicationnels, de montées en tension, pouvant mener à de la violence verbale. Nous avons cherché alors à définir quels en étaient les ressorts interactionnels et autres, permettant de le comprendre. Moyen de communication nouveau, le courriel regroupe à lui seul un ensemble de caractéristiques auxquelles aucun de nous, êtres humains participant aujourd'hui à la vie active, n'a été formé ; tous, nous avons pris ce train de la modernité en route, contrairement à nos enfants, qui seront nés avec. Or, cette forme d'écrit instantané ne correspond à presque plus aucun des codes de l'écrit traditionnel (Fracchiolla et Romain, à paraître a : 522 et à paraître d : 554). Suite à de nombreux recueils de corpus, en particulier par le biais d'un appel à envoi de corpus anonyme et anonymé, grâce à une boîte mail dédiée, nous avons pu, au fur et à mesure de nos analyses, mettre à jour plusieurs phénomènes. Dans un premier temps, et en commençant par nos propres boîtes mails, nous avons remarqué le côté "spam" des envois systématiques en "réponse à tous", y compris sur des réponses qui ne le requièrent pas. Dans un second temps, nous avons constaté qu'une prise à partie, même minime, se muait en effet tribunal avec, parfois, l'isolement de certaines personnes, prises comme "boucs émissaires", à qui l'on fait porter toute la responsabilité (Girard, 1982) (Fracchiolla et Romain, à paraître a : 522). L'un des interactants se retrouve alors attaqué, devant les autres, avec un déplacement systématique et plus ou moins progressif d'un conflit sur l'objet à un conflit sur la personne, souvent préexistant, en fait, au contexte motivant l'envoi du courriel. Et c'est à ce point

que l'échange, souvent, devient problématique. Ce processus est visible également de manière récurrente, et selon le même principe, dans des échanges qui ont lieu sur des listes de diffusion dont le propos originel est tout autre. Ces listes se muent alors en une espèce – là aussi hybride – de forum où s'échangent des propos polémiques entre quelques uns seulement, qui prennent l'ensemble à témoin, voire "en otage" dans la mesure où la teneur des propos échangés ne sont pas ceux attendus dans une liste de diffusion (la notion de modérateur, que l'on peut rapprocher de celle de médiateur, peut alors intervenir pour tenter de rétablir une forme d'ordre).

Par ailleurs, le fait même que ces échanges soient écrits et demeurent, les rend plus visibles et plus problématiques que des échanges oraux, qui peuvent toujours être réajustés en fonction de la réaction des personnes (*idem* : 523). Nous nous sommes aussi renseignées sur des recherches menées par des collègues dans d'autres disciplines, qui ont éclairé différemment notre vision et compréhension de certains phénomènes. Nous avons ainsi inclus à la multimodalité non seulement le verbal, le paraverbal et la mimogestualité, mais aussi par exemple l'accès à autrui par les neurones miroirs (Rizzolati et Sinegaglia, 2008) et l'ocytocine (Seltzer et al., 2011) (*ibidem*) et constaté que le courriel nous privait de la plupart de ces éléments de communication et d'ajustement. Par ailleurs, le fait de pouvoir répondre de n'importe où et à n'importe quelle heure, favorise le brouillage des frontières entre sphères privée et publique. Nous considérons également qu'un mail en CC est de fait public, dans la mesure où il peut être « transféré, copié, collé, posté, lu par d'autres (hackers, circulation sur le net, etc.) grâce à un simple clic, sans autre coût » (Fracchiolla et Romain, à paraître d : 554).

Dans nos premières analyses, nous avons surtout tenté de préciser et comprendre le cadre, le contexte global et la situation que constituent les échanges par courriels, d'en expliciter les caractéristiques par rapport à l'écrit en général, et à la lettre manuscrite en particulier. Il nous a semblé que la plupart de nos observations portant sur les mails pouvaient se retrouver dans les communications électroniques en général, et que les phénomènes de violence verbale pouvaient y prendre forme, s'y développer, selon des formes et modalités semblables. Nos premières conclusions portent ainsi sur le fait que : « l'interaction écrite *via* le courriel ne permettrait pas, dans le cas de relations interpersonnelles déjà difficiles, voire conflictuelles, d'œuvrer vers des points d'intention commun ou encore vers une meilleure compréhension d'autrui et, finalement, tout simplement, d'entrer en relation interactionnelle avec autrui » (à paraître a : 533).

Dans notre seconde publication, qui a fait aussi l'objet d'une communication au colloque

d'Helsinki en août 2012 intitulé *Dimension du dialogisme 3 : du malentendu à la violence verbale* (63), nous nous sommes intéressées de plus près aux liens entre malentendu et mésentente dans ces échanges. Nous avons constaté en effet, par l'analyse de corpus, que les courriels étaient pris par les interactants, de manière récurrente, comme des "territoires" où se disputer un certain pouvoir symbolique. Ainsi, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les places, les rôles, les statuts ne disparaissent pas lorsque l'on s'écrit des mails. Plus encore, certains malentendus ne semblent se cristalliser qu'en raison de conflits interpersonnels existant *déjà*, et bien que cela n'apparaisse pas forcément au grand jour. L'histoire interactionnelle est toujours présente et préexistante et les conflits de personnes/personnalités, quand ils existent, perdurent, voire s'amplifient à travers les mails (à paraître d : 563). Le courriel peut parfois devenir la scène de leur réactivation, de leur réinterprétation. Nous avons observé à partir de nos analyses de corpus la manière dont cela se mettait en place (à paraître d : 558-562 et à paraître a : 528-531) : « Si le malentendu est constitué par un acte direct explicite (violence verbale fulgurante), la mésentente, au contraire, est constituée par un acte indirect implicite (violence verbale détournée). Le malentendu serait l'occasion de mettre à jour la mésentente à la fois à charge de l'autre sous forme de violence verbale polémique et comme bouclier de défense de sa propre personne. Avancer le malentendu comme argument de mauvaise interprétation est une voie pour l'expression de la mésentente et la mise au jour de positionnements parfois véritablement inconciliables donnant au mail toute sa dangerosité. Les mails de cette ordre seraient ainsi une catégorie hybride faite de malentendu (conscience des désaccords) et de mésentente (les interactants ne font pas semblant de ne pas être d'accord) constitutive d'une violence à la fois polémique et détournée – et en réalité représentatifs d'un certain type d'échanges dans les mails universitaires (Fracchiolla et Romain, 2013) » (à paraître d : 563). Notre constat est que le groupe, dans son ensemble, est propre à identifier les éléments perturbateurs et les personnes introduisant des éléments communicationnels problématiques.

Globalement, nous avons mis en évidence que les échanges de courriel en CC étaient plutôt négatifs sur le plan des relations interpersonnelles (par exemple en ce qui concerne les règles de politesse, qui sont allègrement transgressées, bafouées), voire dangereux (dans le cas du harcèlement) et à tout le moins contre-productives (plus de temps est passé à écrire, justifier, tenter de répondre 'correctement' à ces courriels, qu'à réaliser les tâches professionnelles elles-mêmes). C'est pourquoi notre ambition est de réfléchir par la suite à une charte, inspirée de la « néthiquette » ou « nettiquette » (les deux graphies sont utilisées), pour proposer une codification, une régulation,

des interactions de ce type d'échanges afin que le flot des émotions et notre réactivité n'emportent pas tout sur leur passage. Notre conclusion porte sur le fait que « nous sommes, définitivement, des animaux sociaux et non des individus numériques » (*ibidem*).

12. La violence verbale : une question pour l'énonciation ?

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
Et les mots pour le dire arrivent aisément. »
(N. Boileau-Dépréaux, *L'art poétique*, 1674)

J'ai souvent l'impression que ce dont les individus sont les plus démunis dans le monde où nous vivons – société hypermoderne, territoire des médias, où règnent des valeurs de compétitivité – ce sont des outils, des moyens pour exprimer leurs affects, simplement ; comme si cela leur était interdit. Les interactions se fondent en partie sur l'idée systématique de rendre l'autre responsable de ce que l'on ressent, de ce que l'on vit – sans pour autant que soit jamais exprimé un ressenti ou un vécu, en termes d'énonciation personnelle par un *Je* (Fracchiolla, 2012b : 4/487). Pour donner un exemple : il me semble que, aujourd'hui, on stigmatise comme "ridicule" le fait tout simple de pouvoir dire à quelqu'un : « je t'aime » alors que dire « t'es con ! », pour dire la même chose que « je t'aime », semble acceptable et normal. Cela me paraît, comme chercheuse, mais aussi comme citoyenne, humaine, étrange, voire inquiétant. L'une des hypothèses principales que j'en suis venue à faire en travaillant sur la violence verbale, est que notre système éducatif manque avant tout d'un enseignement-apprentissage du mode d'adresse à l'autre et de ce que l'on peut – doit – dire à autrui. Pourquoi serait-il plus difficile de dire aux autres qu'ils comptent pour nous et que nous les apprécions, aimons, que de leur dire, *à la place*, des insultes ? En quoi exprimer ses émotions, ses sentiments serait-il plus négatif que de les cacher ? Peut-être là aussi, est-ce le pouvoir que nous donnons à la parole qui est à interroger. Le manque de confiance que nous nous faisons, la crainte de prononcer des mots qui changent le cours de la vie, nos relations avec les autres, qui engagent nos sentiments et nos émotions, montrent justement que nous avons conscience que les mots nous engagent. La performativité est au cœur de nos attitudes interactionnelles. Dire a le pouvoir de transformer : non pas directement les autres, mais le regard que les autres ont de nous, les relations qui sont engagées entre nous et les autres. Pourquoi ne pas enseigner aussi, que des mots qui

blessent peuvent être "retirés" ? : « Excuse-moi, je retire ce que j'ai dit, c'était méchant, ou j'ai parlé trop vite, etc. » ; qu'un malentendu peut être "réparé" en le mettant à plat ? À condition bien sûr d'avoir pu l'identifier, et d'en avoir identifié la provenance.

Dans cette optique, la question de l'adresse à, comme celle de l'interpellation de l'autre (Fracchiolla, avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2010c : 386) sont centrales. Elles constituent les premiers mots par lesquels j'indique à autrui le type de relation que je souhaite avoir, développer avec elle ou lui et sont, en cela historiquement fondamentales pour ce que deviendra ensuite la relation. Boris Cyrulnik parlait, dans ses cours, d'études réalisées sur les premiers mots prononcés par les parents à la naissance d'un enfant. Il expliquait comment ces mots inscrivaient l'enfant à une certaine place, dans un certain type de relation avec ses parents et au sein de la famille. Les paroles enferment et les paroles libèrent.

Dans ma communication au colloque *Ci-dit : dire et être dit : une affaire de genre*, à Stockholm (62 et Fracchiolla, à paraître c : 546), j'aborde la problématique de la nomination, de l'adresse et de la dimension performative qu'elle implique dans la mesure où nommer fait exister (comme) en relation à la case à cocher « mademoiselle » sur les documents administratifs. L'inscription historique de cette discussion sur la pertinence ou pas de la case « Mademoiselle », très ancienne et régulièrement re-débattue (voir page 74), pose également la question de la performativité du discours. Je remarque que : « c'est par le « rapport » du nom seul que nous existons et, en particulier, la déclaration de naissance et son inscription au registre d'état civil (né + Nom ; né sous X)... et ce, jusqu'à l'inscription *a minima,* de notre nom et prénom sur une tombe ou une urne, ou un registre de décès. D'un point de vue juridique, la transmission du nom, comme du patrimoine, se fait par désignation du nom de quelqu'un. En l'absence de testament, c'est la généalogie familiale, identifiable par la transmission des noms et de « qui est enfant de qui » qui décide de la transmission du patrimoine à l'un plutôt qu'un autre. Aussi, il me semble que l'objet véritable de ce débat [ici la question de la case à cocher "mademoiselle" sur les documents administratifs] est peut-être à chercher du côté de la filiation, de la transmission et de la distribution à parts égales entre les deux lignées matrilinéaire et patrilinéaire ; ce qui va très certainement de pair avec les enjeux de pouvoir liés à la différenciation des identités sexuées » (*idem* : 550). On retrouve ici, comme un 'trio infernal', les termes qui structurent nos rapports sociaux dans le langage : nommer, s'adresser, énoncer, par lesquels se réalisent/se performent, dans les relations sociales, les rapports de genre, de pouvoir, de domination, de transmission.

Dans la perspective de la nomination, de l'adresse (Lecolle et al. : 2009) et de la dimension performative qu'elle implique (Austin, 1962), au sens où nommer fait exister comme, « Madame (Mademoiselle) » associé au nom participe également à ce faire exister socialement *comme.* Cette création sociale d'identité tend ainsi à une catégorisation, voire à une essentialisation en même temps qu'à une asymétrie interactionnelle et sociale : les femmes catégorisées « mademoiselle » ne sont pas « madame », et *vice versa* (Rosier, 2006). Or l'on sait que la catégorisation fonctionne comme l'un des moteurs de montée en tensions agressives ou verbales, dans la mesure où elle crée, par définition, de l'inégalité par exclusion réciproque et simultanée d'un terme par l'autre. C'est pourquoi cette double dénomination renvoie à une différence sociale et nominative de l'identité de genre et de sexe, renforçant la dimension inégalitaire qui existe déjà entre hommes et femmes[34]. « Discourses can be seen as the 'rules' and 'guidelines' which we produce and which are produced for us in order to construct ourselves as individuals and to interact with others. » (Mills, 2008 : 8). [Aussi] la question posée par la confrontation des propos tenus par les partisans et détracteurs de la case « mademoiselle » est celle de savoir comment se négocie, dans la langue et le discours, la construction sexuée, culturelle et discursive à travers la parole d'autrui et l'adresse à l'autre » (*ibidem*). Je remarque que cette dynamique de l'adresse se joue sans cesse, au quotidien par des : « ça va, les filles ?! » ; le choix, en français, de qui l'on tutoie ou vouvoie ou encore, de qui l'on tutoie *et* vouvoie, selon les situations ; et de comment l'on souhaite être adressé(e) par rapport à comment on l'est vraiment. C'est à ce niveau que l'on retrouve l'injure.

13. L'INJURE COMME MODE D'ADRESSE

« Les injures sont les raisons de ceux qui ont tort » (Fénelon)

L'injure est un phénomène que tous les chercheurs travaillant sur la violence verbale croisent nécessairement. Il m'a, pour ma part, toujours interpellée et intriguée par la superposition de sens et de valeurs dont le mot s'épaissit à travers le sens anglais de « *injury* » (blessure) et la pénalisation qui peut s'ensuivre, d'en avoir proféré (donc, porté) (Fracchiolla, 2011a : 707/421). La demande de participation au *Dictionnaire de la violence* de Michela Marzano aux PUF, qui m'est arrivée par Florence Bellivier (professeur de droit à l'université Paris Ouest), que je connaissais bien pour avoir suivi les séminaires sur la thématique du corps qu'elle anime depuis de nombreuses années avec

34 On ne dit pas, en effet, Mondamoiseau...

Dominique Memmi (directrice de recherche au CNRS en sociologie) à la MSH Paris Nord, m'en a donné l'occasion.

Dans cet article, qui a pour ambition et vocation de proposer une synthèse sur ce qu'est une injure, je pars d'abord de tous les termes parents (outrage, insulte, invective...) pour expliquer quelles sont les spécificités de l'injure, par rapport à ces autres termes. La perspective que j'adopte est de comprendre l'injure « à partir des effets qu'on lui reconnaît » (*idem* : 706/420). « "Espèce de gros pédé !", crie un automobiliste à un autre automobiliste, et il l'insulte ; à un homosexuel, et il y a injure ; à agent de police, et il y a outrage. » (*idem* : 710/423). J'en explore ainsi les sens à partir des présupposés performatifs qu'on lui reconnaît et qui viennent, pour l'essentiel, de son étymologie et de l'histoire du mot lui-même et de ses emplois. Je remarque qu'à la racine du mot « injure » se trouve le droit *jus*, en latin. *Jurare*, en latin, renvoie ainsi au fait de prononcer une formule rituelle, et donc de jurer. « Primitivement, l'injure était une « formule religieuse à force de loi » (le *Robert*). Les deux verbes *injurio, are* et *injurior, ari (injuria)* signifient faire du tort à, outrager. Enfin, le substantif dont est directement issu le mot injure, *injuria, ae*, f. *(injurius)* a pour signifiés principaux : injustice ; atteinte à l'honneur ; violation du droit, tort, dommage. » (*idem* : 707/421). Si on admet aujourd'hui qu'insulte et injure se valent, globalement, dans un sens commun et populaire : « La plus grande différence entre les deux [demeure] que l'injure a une étymologie qui renvoie à une blessure physique, faisant couler le sang, et qu'elle a parfois maille à partir avec le droit en fonction des contextes d'énonciation où elle est proférée [et que] l'insulte renvoie à l'origine au mouvement (assaut, sédition) et l'injure au résultat (la blessure, la « navrure ») […]. L'insulte serait plus grossière et maladroite, plus directe aussi, verbale, mais frontale, alors que l'injure renvoie facilement à l'essentiel de l'être, blesse plus insidieusement » (*ibidem*). Formellement, insulte et injure renverraient ainsi à des choses assez identiques, mais « se distingueraient en ce qui concerne les effets [et là où] l'insulte, une fois réparée, serait comme non avenue, […] l'injure laisserait des traces – cicatrices. [Cela expliquerait pourquoi la justice, du coup] se mêle de punir et sanctionner certaines de ces injures, dans la mesure où elles renvoient à une essence identitaire de l'être différent (racisme, sexisme, sexualité), ou représentatif (magistrat) » (*ibidem*).

Les exemples que je donne ensuite de Zinédine Zidane ripostant par un coup de tête dans le thorax à une injure de Materazzi et de Don Diègue dans *Le Cid* de Corneille sont là pour illustrer la relation très physique qui est liée à l'injure, à l'honneur bafoué. Les duels, disparus finalement seulement dans les années 60, mais qui allaient jusqu'à la mort, le manifestaient aussi. L'expression

« crime d'honneur », liée elle aussi à l'idée d'injure, subsiste – qui signifie à la fois la violence de l'injure faite et celle de la réparation, surtout : « On voit donc que l'injure est soumise à *estimation*, ou *évaluation*, selon des critères variables avec le temps, aussi bien dans la sphère personnelle que dans le domaine légal [puisque] pour certaines catégories d'injures, reconnues par le droit, une réparation peut être demandée en justice » (*ibidem*). J'aborde également la thématique de l'honneur par rapport à la violence verbale, dans un sens plus ample, à la suite d'une lecture de *L'art de se faire respecter* de Schopenhauer, qui y décrit l'honneur comme « le représentant de notre valeur dans les pensées d'autrui » (traduction française de 2004) (billet du 21/05/2012 posté sur les *Carnets de la violence verbale* http://violenceverbale.hypotheses.org/).

La dimension performative de l'injure est naturellement posée, puis explicitée. « L'injure possède toujours une force illocutoire *voulue* par celui qui l'énonce (Austin, 1962), qui souhaite produire un effet injurieux sur son interlocuteur, et que l'injure soit perçue comme telle. Une injure est un acte de langage verbal auquel celui qui injurie (l'injurieur) confère certaines vertus réalisantes ». L'on retrouve ici l'idée de la foi, de la confiance que l'on met dans les paroles – ou non – de celle ou celui qui les a prononcées. Dans la mesure où l'injure « vise à ce que l'autre se sente être/devenir ce dont on le traite, parce qu'on l'a formulé ainsi […] elle semble presque avoir des caractéristiques magiques : ses effets sont réels tout comme la blessure qu'elle inflige. [Se crée ainsi] une relation de cause à conséquence entre mon discours et ce que tu ressens, l'image que tu as de toi : parce que je te traite d' « idiot », tu vas te sentir ainsi. Pourtant, l'agresseur n'a pas les moyens de contrôler la réception de son propos qui parfois tombe à plat : « Tu n'es qu'un fonctionnaire de seconde classe ! » : « Eh bien oui, c'est vrai » (Kerbrat-Orecchioni, 1980). [On peut ainsi considérer] l'injure aboutie dès lors que la visée est atteinte et qu'elle est reconnue comme telle par le(s) injurié(e)(s) ; blessure (spécifique) ou transgression (non spécifique), on peut en distinguer le sens en fonction de *l'effet ressenti* (Larguèche, 2009) » (*idem* : 709 : 423). Je note, pour finir sur la dimension performative de l'injure, qu'elle est parfois à double tranchant, dans ses effets pragmatiques. On ne parle jamais tout à fait impunément dans la mesure où en injuriant, l'injurieur s'auto-classe. L'injurieur qui traite autrui de « sale arabe » s'auto-classe ainsi lui-même *de facto* comme raciste (Rosier, 2006). Par ailleurs, d'un point de vue pragmatique, l'injure est également l'affirmation d'un pouvoir que l'on souhaite prendre sur quelqu'un – comme la menace. Toutes deux sont des actes de 'déstabilisation de face' dont « l'objectif est d'anéantir autrui par la parole. [Et le] fait même qu'elle constitue un objet de délit pour la loi témoigne de la puissance qu'on lui reconnaît. [Mais] l'injure

qui a échoué n'est pas une injure. Elle a *oublié* d'exister dans le psychisme du récipiendaire (Van Hooland, 2005) » (*idem* : 709/423).

Cet article illustre ma démarche méthodologique qui remonte aux sources, *via* l'étymologie, l'histoire des usages du mots, pour en comprendre la complexité actuelle, toujours en raison de cette 'épaisseur' du sens, par dépôts successifs. L'inscription de ma recherche dans la perspective d'une linguistique *relationnelle* y est également explicite : « Plus qu'elle ne « traite de » par son énoncé, l'injure qui (mal)« traite », manipule, inflige un traitement à l'autre par son énonciation ; c'est pourquoi l'injure est plus dans la relation que crée son énonciation que dans l'énoncé auquel elle fait croire (Larguèche, 2009) » (*idem* : 708/422).

Les développements que j'y propose autour de la performativité s'étendent en réalité à toute la problématique de la violence verbale, même si certains *actes* de langage qui sont du ressort de la violence verbale comme l'injure, la menace, le dénigrement – et tous les actes de langage directs en général induisant une action négative *sur* la personne –, en sont plus marqués. C'est pourquoi il me semblait nécessaire d'y revenir plus en détail, pour expliquer la manière dont le fait que « nommer fait être » s'articule aux actes de langage en impliquant une adresse à l'autre verbalement violents.

EN GUISE DE CONCLUSION...

> *« Les scientifiques détiennent un vrai pouvoir symbolique. Il ne faut pas croire que, pétris de bonnes intentions, nous allons échapper aujourd'hui à l'imprégnation au sein des discours, de nos construits idéologiques ; nous participons aux représentations en marche, de la diversité culturelle et linguistique à « l'intégration » en France ou ici-même à la « citoyenneté ». Nos recherches peuvent servir de légitimation (ou a contrario de repoussoir, donc de contre légitimation ce qui va, d'une certaine façon, dans le même sens) du politique. Il suffit sans doute de bien le savoir pour examiner avec auto-réflexion les conséquences de l'action de la recherche (Heller, 2000 : 15) »*
> (Auger, Fracchiolla, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 640/240)

D'une manière générale, je souhaiterais poursuivre et approfondir les outils issus de la méthode anthropologique, non seulement dans ses utilisations en didactique des langues, mais aussi en sociolinguistique et en analyse de discours. Développer – et encadrer des travaux d'étudiants – qui nécessitent un travail de terrain plus systématique comme cela se produit déjà dans le cours de sociolinguistique que je donne au niveau Master, m'intéresserait beaucoup ; cela, dans la mesure où « il est une première sociolinguistique qui s'intéresse à la société pour ce qu'elle nous dit sur la langue. C'est prendre souvent les différences sociales à travers des catégories préétablies, essentialistes (sexe, âge, origine, catégorie socio-professionnelle) dans une forme de réduction nécessaire, maniable et pratique, et s'en servir pour lire les variations de la langue » (Fracchiolla avec Auger, Moïse, Schultz-Romain, 2008e : 631/251). Une étudiante a ainsi réalisé un dossier de recherche, à partir d'entretiens et questionnaires dans le collège où elle enseigne, pour essayer de comprendre l'emploi de « i » à la place de « elles ». Les expériences 'méta' menées sur le long terme, par exemple dans le cadre de séminaire avec des étudiants de Master ou des doctorants, sur le modèle de celles réalisées en communication interculturelle, auraient du sens. La démarche expérimentale et réflexive sur la pratique interculturelle elle-même, comme élément d'enseignement à s'approprier, est un élément à développer en didactique, dans l'enseignement et la recherche.

Dans cette veine, et comme je l'ai évoqué précédemment, j'envisage d'aller plus avant dans un travail de déconstruction des éléments de représentations clôturants (comme le sont les clichés, ou les stéréotypes) et, par exemple, de m'intéresser à la rhétorique et à l'argumentation dans la manière de les mettre en scène dans le discours. Travailler à cela à partir du discours mis en image et d'une analyse multimodale des corpus me semble particulièrement riche, qu'il s'agisse de la production

des discours (en travaillant par exemple sur les productions réalisées par des étudiants étrangers), ou sur la réception des discours (qu'est-ce qui est sexiste, raciste, etc., pourquoi, et comment cela est-il construit?). On retrouve dans ce projet l'idée de ma recherche de fond sur les limites de ce qui fait une identité, par rapport à l'idée de ce qui est autre, étranger ; de qui *est* l'autre. C'est ici la frontière entre ces deux discours qui m'intéresse. Un des exemples que j'en donnais (voir pages 140-141) est celui des étudiants non francophones que nous admettons dans le cursus de Master pour devenir des spécialistes de l'enseignement du français langue étrangère et qui demeurent malgré tout des "étudiants" à qui nous demandons parfois de suivre des cours de français. Nous sommes là à la croisée des représentations des uns et des autres, et de l'importance des discours tenus, où prennent vie les malentendus – ou mé-compréhensions.

Mon terrain pour ce faire est toujours celui de la diversité, qu'elle soit dans les valeurs, dans les identités sexuées ou de 'culture'. La question du genre, dans les interactions didactiques, quelles qu'elles soient, la manière dont il est pris en compte ou mis en scène – la répartition des rôles masculin/féminin, ou l'indifférenciation des rôles, et pas seulement la dimension grammaticale du genre, que j'ai déjà étudiée (Fracchiolla, 2008c : 216 et 2008f : 264) – en didactique des langues, par exemple par une analyse du discours des manuel de langue, etc. – font partie de mes perspectives de recherche.

Finalement, à quoi sert d'apprendre la langue, si l'on ne s'intéresse pas à ce qu'on en fait dans l'échange avec autrui ? Le film *Entre les murs* de Laurent Cantet sorti en 2008 montre cela en partie (voir la vidéo réalisée avec les élèves du BTS audiovisuel du lycée Suger de Saint-Denis, n°90, et sur le cédérom joint). L'idée d'enseigner, très tôt, la pragmatique du langage, le sens des actes de langage directs et indirects – et surtout le fait même qu'ils existent, et d'apprendre à les reconnaître, pour les utiliser à bon escient – me semble tout aussi essentiel que d'enseigner la grammaire. Cela aussi participe du *bien* dire.

C'est pourquoi je ne conçois la linguistique et le langage – pour ne pas dire la communication en général – que par rapport à *ce que l'on en fait* dans, par et pour nos relations avec les autres – sinon, à quoi bon ? Les interactions, les conversations, l'énonciation, la pragmatique... chaque champ de la linguistique y contribue. Et c'est dans ce sens que je souhaite poursuivre mes recherches, que ce soit dans le domaine de l'analyse et de la compréhension de la violence verbale, celui des relations de genre, comme celui de la formation et de la transmission. C'est dans ce sens, et avec la conscience d'une performativité de double niveau, de la parole comme du discours, que je revendique une

linguistique relationnelle. Je dirais ainsi que je m'intéresse à la manière dont un discours qui blesse est construit, en même temps qu'à la manière dont un discours qui blesse, est perçu – pour faire écho à mon travail sur la notion d' « injure ». Dans cette perspective, et dans celle de la violence verbale en particulier, l'analyse des interactions parlementaires m'intéresse, en raison des dynamiques de montée en tension de l'agression et de la violence verbale qui les émaillent, tout en restant dans un cadre où la ritualisation, liée à l'accord ou au refus de la parole, est censée les réguler.

En termes d'analyse du discours et toujours par rapport à la violence verbale croisée ou non avec le genre, j'aimerais encadrer des travaux portant sur la dimension diachronique et une analyse de l'évolution des discours médiatiques et parlementaires dans le temps (en portant le regard à la fois sur la permanence de certains effets, de certaines structures discursives et sur les changements – sociolinguistiques en particulier). L'archivage systématique de ces données, par l'INA d'une part et par les Institutions d'autre part, le permettent. La prise en compte du genre et de la place des femmes dans le discours et sur la scène politique et médiatique participent aussi des domaines qui m'intéressent.

Plus largement, le fait de chercher à dénouer le nœud gordien où le langage s'articule au social, aux représentations, à l'attribution et l'endossement des rôles, à ce qu'il *performe*, donc (Butler, 1997/2004) est une thématique sur laquelle je travaille depuis longtemps et sans cesse, à travers différents aspects, et que je souhaite poursuivre. J'ai eu ainsi différents contacts avec des étudiants pour des encadrements de thèse, l'une d'entre eux souhaitait par exemple faire sa thèse sur les transformations du discours féminin pendant les évolutions du printemps arabe au Moyen Orient. Ce type de sujet s'insère par exemple dans mon questionnement sur l'énonciation et la performativité des discours, ensemble avec les questions du genre, avec, ici, une approche sociolinguistique. Le Groupement d'Intérêt Scientifique « Institut du Genre » m'a d'ailleurs contactée pour évaluer les thèses proposées au prix de thèse 2013 sur des sujets attenants à cette question[35]. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre où j'évoque rapidement les performatifs, la performativité, et ce que signifient performer et performance, je finis cette synthèse avec l'ambition de rédiger un ouvrage (juste ébauché pour l'instant) qui s'y attarde et les problématise ensemble. Les sujets qui concernent les discours parlementaire, juridique, la formulation des votes, ou encore la promesse électorale sont entièrement partie prenante, en termes de 'terrains', d'un tel projet

35 http://www.mshparisnord.fr/gis-institut-genre/

théorique, pour lui fournir des corpus à tester et réfléchir. Ils sont en effet des "lieux" discursifs, où le langage performe une transformation, à travers une énonciation, qui ne peut se faire qu'au présent – et une inscription historique, qui donne au chercheur la possibilité d'analyser des énonciations passées afin de tenter de comprendre comment elles ont permis la transformation des relations entres les hommes dans une certaine communauté ou société.

Aussi, en faisant de la recherche, j'ai pour ambition d'aider à la compréhension de certains phénomènes qui, au delà de leur manifestation linguistique, sont sociaux. En cela, les recherches communément menées sur la violence verbale en sont un exemple et manifestent le souhait de répondre à une demande sociale de compréhension et de remédiation.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M., (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., (2004), *L'éducation Interculturelle*, Paris, Que-sais-je ?, PUF.
- Abdallah-Pretceille, M., (2012), Quelle anthropologie pour quel enseignement ? », Fracchiolla, B., Dervin, F. (eds), *Anthropologies, interculturalités et enseignements-apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité(s) ?. Anthropology, Interculturality and Language Learning-Teaching : How compatible are they ?*, Transversales 32, Berne, Peter Lang.
- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L., (1998), *Ethique de la diversité et* éducation, Paris, PUF.
- Abélès, M., (2000), *Un ethnologue à l'Assemblée*, Paris, Odile Jacob.
- Adam, J-M., Bonhomme, M. (1997), *L'argumentation publicitaire : rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan.
- Aebischer, V., (1985), *Les femmes et le langage, Représentations sociales d'une différence*, Puf, Paris.
- Alaoui, D., (2009), « Le journal interculturel : une autre manière de traduire les préceptes de l'interculturel », *Synergies pays germanophones*, 2, p.113-125.
- Amossy, R., Herschberg-Pierrot, A., (1997), *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan Université.
- Amossy, R., (1999), « Images de soi dans le discours », *La construction de l'ethos*, Delachaux Niestlé, Lausanne.
- Amossy, R., (2000), « L'ethos oratoire ou la mise en scène de l'orateur », *in* R. Amossy (Dir.) *L'argumentation dans le discours*, Paris, Nathan, (réed. 2009), chap. 2, p. 60-73.
- Arendt, H., (1963), *Eichmann in Jerusalem : A Report on the Banality of Evil*, New York, The Vinking Press. Trad. fr. 1966 par A Guérin, Paris, Gallimard, coll. Folio Histoire (1991).
- Augé, M., (1986), *Un ethnologue dans le métro*, Paris, Hachette.
- Augé, M., (1992)*, Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité,* Paris, Le Seuil.
- Augé, M., (1994), *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard.
- Augé, M., (1994), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Champs Flamarion.
- Augé, M., Colleyn, J.-P., (2004), *L'anthropologie*, Paris, Que Sais-Je ? PUF.
- Auger, N. et Moïse, C., (2005), « Violence verbale, malentendu ou mésentente ? », Actes du colloque de Sousse (Tunisie), 15-17 avril 2004, *Le malentendu*, Université de Sousse,

Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse, Tunisie, pages 293-302.
- Austin, J.L. (1962) *How to do Things with Words,* London, Oxford University Press, trad.fr. 1970, Le Seuil.
- Bachelard, G., (1934), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.
- Bakhtin, M., (1977), *Marxisme et philosophie du langage*, trad. Du russe par M. Yaguello, Paris, éd. De Minuit, éd. or. 1929.
- Barthes, R., (1970), *Mythologies*, Paris, Seuil.
- Barthes, R., (1980), *La chambre claire : Note sur la photographie*, Paris, Gallimard/Seuil, coll. « Les Cahiers du cinéma ».
- Bateson, G., (2008), *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Éd. du Seuil, (éd.or. 1973).
- Beauzée, N., (1767), *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, Paris, Barbou, 2 vol. *in* 8° (republié chez Hachette, en 1971).
- Beliakov, V., Gautier, L., Mejri, S. (eds), (2010), "Stéréotypes en langue et en discours", *Revue Interdisciplinaire « Textes et Contextes »*, n°5.
- Ben Taler, O., (1984), *Actes de discours et performativité du français, de la syntaxe à la pragmatique*, Publication de l'université de Tunis, université de Tunis, Volume XXIII.
- Benvéniste, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Gallimard.
- Benvéniste, E., (1974), *Problèmes de linguistique générale*, 2, Paris, Gallimard.
- Berendonner, A., (1982), *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, éd. De Minuit.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., Revillard, A., (2012), *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles, Coll. Ouvertures politiques, De Boeck.
- Bonhomme, M., (2002), *Figures du discours et ambiguïté*, Besançon, Presses universitaires franc-comtoises.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, éd. De Minuit.
- Boutet, J., Fiala, P., Simonin-Grumbach, J. (1976), « Sociolinguistique ou sociologie du langage ? », *in Critique,* 344, 68-85.
- Boutet, J., Mainguenau, D., (2005), « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *in Langage et Société* n° 114, p. 14-47.
- Boutet, J., (2010), *Le pouvoir des mots*, Paris, La dispute, Rêve générale.
- Brooks, J. et M., (1999), "*In Search of Understanding: The case for constructivist classrooms"*, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Brown, P., Levinson, S., (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usages,* Cambridge, Cambridge University Press.
- Bulot, T., Blanchet, P., *La sociolinguistique au XXI*^{ème} *siècle*, http://www.sociolinguistique.fr
- Butler, J., (1990), *Gender Troubles,* Routledge, New York and London. Traduction française

(Cynthia Kraus), La découverte, Paris, 2005.

- Butler, J., (1997), *Excitable speech. A Politics of the Performative,* Routledge, New York and London. Traduction française (Charlotte Nordmann) (2004), *Le pouvoir de mots. Discours de haine et politique du performatif*, Paris, éd. Amsterdam.
- Butler, J., (2004), *Undoing Gender,* Routledge, New York and London. Traduction française, *Défaire le genre*, Amsterdam, Paris, 2006.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, (2000), Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Caplow, T., (1984), *Deux contre un. Les coalitions dans les triades* (1ère éd. en angl. 1968, trad. Française A. Colin 1971), ESF.
- Caputo, V., (2000), « At'home' and 'away' : reconfiguring the field for late twentieth-century anthropology », *in* Amit, V., (ed) *Constructiong the Field : Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*, London, Routledge, p. 19-21.
- Changeux, J.-P., Allocution prononcé en introduction du colloque *Darwin a 200 ans*, le 15 octobre 2009, au Collège de France.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Chevalier, Gheerbrant, (1982), *Dictionnaire des symboles*, Paris, Collection Bouquins, Laffont.
- Christie, C., (2000), *Gender and Language : Towards a Feminist Pragmatics*, Edinburgh University Press.
- Cohen M., (1956), *Pour une sociologie du langage,* Paris, Albin Michel, 1971, *Matériaux pour une sociologie du langage,* Paris, François Maspero, numéros 83 et 84.
- Corballis, M.-C., (2002), *From hand to mouth. The origins of language,* Princeton, Princeton University Press.
- Crawford, M., (1995), *Talking Difference. On Gender and Language*. London, Sage Publication.
- Courtine, J.-J., (1991) « Le discours introuvable : marxisme et linguistique (1965-1985) », *Histoire Epistémologie Langage*, 13/II, 153-71.
- Cuq, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Cyrulnik, B., (1999), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrulnik, B., (2001), *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.
- Danblon, E., De Jonge, E. (eds), (2010), *Les droits de l'Homme en discours*, Argumentation et Analyse du discours, la revue électronique du groupe ADARR, n°4.
- Debray, R., (1991), *Cours de médiologie générale*, Paris, Galimard.
- De Chanay, H.-C., (2010), *Adresses adroites, les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai*

2007, *in* Kerbrat-Orecchioni (ed), *S'adresser à autrui.Les formes nominales d'adresse en français*, Langage, n°8, éditions de l'université de Savoie.

- Demaizières, F., Yun, H., (2008), « Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE : le clavardage au service du français académique », *Revue de l'ACEDLE*, Volume 5, p.255-276.
- Détrie, C., (2002), *Subjectivité et textualisation*, Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Montpellier 3.
- Détrie, C., (2006), *De la non-personne à la personne : l'apostrophe nominale*, Paris, CNRS-Éditions.
- Détrie, C., (2010), « Apostrophe nominale et dynamique textuelle », *in Actes du XXVe CILPR*, Tübingen, Éditions Niemeyer, 387-396.
- De Waal, F., (1992), *De la réconciliation chez les primates*, Paris, Flammarion ; éd originale (1989), *Peacemaking among Primates*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Du Bellay, J., (1549), *La Deffence et illustration de la langue francoyse*, éd. Critique publié par Henri Chamard, Paris, Didier, 1970.
- Duchêne, A., Moïse C. (eds.) (2011) *Langage, genre et sexualité,* Montréal, Nota Bene
- Duschene, A., Leguay, T., (2004), *Turlupinades et tricoteries : dictionnaire des mots obsolètes de la langue française*, Paris, Larousse.
- Ducrot, O., (1980), *Les échelles argumentatives*, Paris, Editions de Minuit.
- Ducrot, O., (1989), *Logique, Structure, énonciation.Lectures sur le langage*, Paris, ed. de Minuit.
- Dolan, Kathleen, (2004), *The impact of candidate sex on evaluations of candidates for the U.S. House of Representatives*, Social Science Quarterly 85 (1), 206–217.
- Dufaye, L., Gournay, L., (2010), *L'altérité dans les théories de l'énonciation*, Paris, Ophrys.
- Dunbar, R., (2002), *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, Cambridge, Harvard University Press.
- Dunbar, R., (2010), *How Many Friends Does One Person Need ?Dunbar's Number and Other Evolutionary Quirks*, Chatham, Faber and Faber.
- Duranti, A., (2008), *Linguistic Anthropology,* Cambridge University Press, Cambridge.
- Eakins, B. & Eakins, G., (1976). "Verbal Turn-taking and Exchanges in Faculty Dialogue". *In* Dubois, B.L. & Crouch, I. (eds). *The Sociology of the Languages of American Women*, San Antonio, TX, Trinity University.
- Ellul, J., *Déviances et déviants dans notre société intolérante,* Paris, Erès, coll. Trajets, 1992.
- Elmiger, D., (2011), « Féminisation de la langue française : une brève histoire des positions politiques et du positionnement linguistique », *in* A. Duchêne et C. Moïse (eds), *Langage,*

genre et sexualité, Québec, Nota Bene, p. 71-89.

- Eriksen, T.H., (2001), « Between universalism and relativism : a critique of the UNESCO concept of culture », *in* Cowan *et al.* (eds), *Culture and Rights. Anthropological Perspectives*, CUP, Cambridge.
- Fahey, Anna Cornelia, 2007. French and Feminine: Hegemonic Masculinity and the Emasculation of John Kerry in the 2004 Presidential Race. Critical Studies in Media Communication 24 (2), 132–150.
- Faucher, F. (1997), *Vertitudes. Comparaison du militantisme vert en France et en Grande Bretagne*, Yves Schemeil (dir.), thèse pour le doctorat en Sciences Politiques, Aix-Marseille III.
- Favre, D., (2006), « Emotions et cognition : un couple inséparable », *CRAP-Cahiers Pédagogiques*, n°448, décembre.
- Favre, D., (2007), *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage,* Paris, Dunod.
- Fayhe, J.-P., *Langage meurtrier*, Paris, Hermann, 1996.
- Fayhe, J.-P., *Langages totalitaires*, Hermann, 1972.
- Felman, S., (1980), *Le scandale du corps parlant : « Don Juan » avec Austin ou la séduction des deux langues*, Paris, Seuil.
- *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions,* (1999), Centre National de la Recherche Scientifique, INALF, http://www.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994001174.pdf
- Ferréol, G., (1998), « Intégration et exclusion dans les sociétés occidentales contemporaines : l'exemple français », *in* Rey, J.-F., *Altérités, entre visible et invisible,* Paris, L'Harmattan.
- Fishman, P. (1983). "Interaction : the Work Women do". *In* Henley N., Kramarae Ch. & Thorne B. *Language, Gender and Society*. Rowley, MA : Newbury House.
- Fox, Richard L., Smith, Eric, 1998. The Role of Candidate Sex in Voter Decision-making. *Political Psychology* 19 (2), 405–419.
- Furetière, A., (1690), *Dictionnaire universel*, Arnout et Reinier Leers.
- Gadet, F., « Enjeux de langue dans l'analyse du discours », *in* Paveau, M.-A., *La théorie du discours. Fragments d'histoire et de critique*, *Semen*, n°29, 2010, p.111-123.
- Gidengil, E., Everitt, J., (1999), *Metaphors and Misrepresentation Gendered Mediation in News Coverage of the 1993 Canadian Leaders' Debates,* The Harvard International Journal of Press/Politics 4 (1), 48–65.
- Gidengil, E., Everitt, J., (2003), « Talking Tough : Gender and Reported Speech in Campaign News Coverage », *Political Communication*, 20, 209–232.
- Girard, G., (1747), *Les vrais principes de la langue française ou La parole réduite en méthode*, Paris, Le Breton.

- Girard, R., (1982), *Le Bouc émissaire*, Paris, Grasset.
- Goffman, E., (1987), *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit, éd. or. (1981), *Forms of Talk,* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E., (1974), *Les Rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, éd. or. (1967), *Interaction ritual, Essays on Face-to-Face Behaviour*, London, Allen Lane, The Penguin Press).
- Goffman, E., (1977), « La ritualisation de la féminité », Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 14 avril, Présentation et représentation du corps, p. 34-50
- Goffman, E., (1975), *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed. de minuit, (ed.or. 1963).
- Goffman, E., (1973a et b), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Editions de Minuit, collection le sens commun, éd.or. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Harmondsworth: Penguin.
- Graddol, D., Swann J., (1989), *Gender Voices*. Cambridge, MA.
- Greco, L., (2012), *Pratiques de catégorisation, genre et interaction : récit d'une transition*, Synthèse présentée en vus de l'habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2.
- Grice, H.-P. (1975), *Logic and Conversation*, volume 3, P. Cole (ed.), New York, Academic Press Edition, pages 41-58.
- Gumperz, J., (1989), *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, L'Harmattan, éd. or. *Discourse strategies*, Cambridge University Press, 1982.
- Gupta, A., Ferguson, J., (1997), « Culture, Power, place : Ethnography at the End of an Era », *in* Gupta, A., Ferguson, J., (eds), *Culture, Power, Place*, Durham, Duke University Press.
- Guyon, F., (1984), *La publicité n'affiche pas la couleur*, Paris, Denoël.
- Hagège, C., (1982), *La Structure des Langues*, Paris, PUF.
- Hagège, C., (1995), « Motivation humaine et morphogenèse des langues », *Intellectica,* 1, 20, pp. 75-81. http://www.intellectica.org/SiteArchives/archives/n20/20_06_Hagege.pdf
- Halbwachs, M., (1994), *Les cadres sociaux de la mémoire,* Paris, Albin Michel.
- Halbwachs, M., (1997), *La mémoire collective,* Paris, Albin Michel.
- Hall, E.T., (1978), *La dimension cachée*, Paris, Le Seuil, (Ed. or. 1966).
- Hall, E.T., (1984), *Au-delà de la culture*, Paris, Le Seuil, (Ed. or. 1976).
- Hall, E.T., (1984), *La danse de la vie*, Paris, Le Seuil, (Ed.or. 1983).
- Heller, M., (2002), *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- Hess, R., (2010), *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris, Téraèdre.
- Holmes, J., (1995), *Women Men and Politeness,* Longman, London.

- Houdebine, A.-M., (ed.) (2000), *La féminisation des noms de métiers. En français et dans d'autres langues,* Paris, L'Harmattan.
- Humboldt, W. Von, (2000), *Sur le caractère national des langues*, Paris, Seuil, éd. or. 1822.
- Hymes, D.H., (1961), « Functions of Speech ; an evolutionary Approach », *in* F.C. Gruber (ed.), *Anthropology and Education,* Philadelphia, University of Pennsylvania Press (p. 55-83).
- Hymes**,** D.H., (1964), « Introduction: Toward Ethnographies of Communication », *in The Ethnography of Communication,* John Gumperz & Dell Hymes (eds), Special publication of the *American Anthropologist,* 66, 6, part 2, p. 1-34.
- Hymes**,** D.H., (1962), « The ethnography of speaking », Gladwin T. et Sturtevant W.C. (Éds), *Antropology and Human Behavior,* The Anthropological Society of Washington : 13-53
- Hymes**,** D.H., (1964), *Language and Culture in Society*, New York, Harper and Row.
- Hymes**,** D.H., (1984), *Vers la compétence de communication,* Paris, Crédif-Hatier
- Johnstone, B., (2002), *Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell.
- Kahn, K. F., (1992), « Does being male help: an Investigation of Gender and Media Effects in U.S. Senate Races », *Journal of Politics*, 56, 154–173.
- Kahn, K. F., (1996), *The Political Consequences of Being a Woman: How Stereotypes Influence the Conduct and Consequences of Political Campaigns,* Columbia University Press, New York.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin ; édition utilisée : 4 ème édition : 1999.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1990), *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1992), *Les interactions verbales. 2*, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1994), *Les interactions verbales. 3*, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., Plantin, C., (1995), (eds.) *Le trilogue,* Lyon, PUL.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.
- Kebrat-Orecchioni, C., (2005), *Le discours et la langue*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (2005), *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., De Chanay, C., (2007), « 100 minutes pour convaincre : l'éthos en action de Nicolas Sarkozy », *in* Broth, M., (Ed.), *Le français parlé dans les médias,* Acta Universitatis Stokholmiensis, Stockholm, p. 309–329.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (2010), « Politesse, impolitesse, 'apolitesse', 'polirudesse': éléments théoriques et étude de cas », *in* Jamet, D., Jobert, M. (eds), *Theoretical Approaches to Linguistic (Im)politeness. (Im)politesse linguistique : enjeux théoriques*, *Lexis.E-Journal in English Lexicology*, août, http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_special_2.pdf

- Kerbrat-Orecchioni (ed), (2010), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Langage, n°8, éditions de l'université de Savoie.
- Kinsey, A. C. *et al.* (1948/1998), *Sexual Behavior in the Human Male,* Philadelphia, W.B. Saunders; Bloomington, IN: Indiana U. Press.
- Kitzinger, C., (2000), « Doing feminist Conversation Analysis », *in Feminism & Psychology,* Vol. 10(2) : 163-193.
- Kitzinger, C., (2008), « Developing Feminist Conversation Analysis : A Response to Wowk », *in Human Studies,* 31(2) : 179-208.
- Klemperer, V., *LTI la langue du IIIe Reich. Carnets d'un philologue*, Agora, Albin Michel, 1996, Pocket [Ed. or. Reclam Verlag, Leipzig, 1975].
- Koch, Jeffrey, (2000), « Do Citizens apply Gender Stereotypes to infer Candidates' ideological orientations? », *The Journal of Politics,* 62 (2), 414–429.
- Krieg-planque, A., (2009), *La notion de "formule" en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique,* Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Kristeva, J., (1988), *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Seuil.
- Kunert, S. et Hernandez-Orellana, M.-H., (2013), « Ethos de l'État et pathos communicationnel : les campagnes gouvernementales de lutte contre les violences faites aux femmes (Chili, France 2006-2010) », *Semen* n°36, à paraître en oct.
- Labov, W., (1972), « Rules for Ritual Insults », *in Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular,* Philadelphia, University of Pennsylvania Press (p. 297-353).
- Labov, W., (1978), *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, Ed. de Minuit.
- Lacan, J., (1966), « La signification du phallus », *Ecrits*, Paris, Seuil.
- Lagorgette, D., (2010), « Le crime est dans l'œil de celui qui regarde le dessin : l'analyse linguistique pour les tribunaux dans les procès Siné (2009) », *Langage et société,* 132, p. 77-99.
- Lakoff, R., (1975), *Language and Woman's Place*, New York, Harper and Row.
- Lakoff, R., (1990), *Talking Power : The Politics of Language*, New York, Basic Books.
- Lakoff, R., (2003), « Language, Gender and Politics : Putting « Women » and « Power » in the same sentence », *in* J. Holmes, M. Meyerhoff (eds), *The Handbook of Language and Gender,* Blackwell, LA, pp. 509-527
- Lakoff, R., (1975b/2006), 'On the « generic » he' , pp. 97-8, *in* Sunderland, J. *Language and Gender : an Advanced Resource Book*, London, Routledge.
- Lamy, M.-N., Hampel, R., (2007), *Online Communication for Language Learning and Teaching*, London, Palgrave Macmillan.
- Larguèche, E., (2009), *Espèce de… ! Les lois de l'effet injure*, Chambéry, Éditions du Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Université de Savoie.

- Larochebouvy, A., (1984), *La conversation quotidienne*, Paris, Crédif.
- Larreya, P., (1979), *Enoncés performatifs, présupposition : éléments de sémantique et de pragmatique*, Paris, Nathan université, information, formation, Linguistique générale.
- Lardellier, P., (2003), *Théorie du lien rituel. Anthropologie et communication*, Paris, L'Harmattan Communication.
- Lathuillière, Roger, (1966), La Préciosité, étude historique et linguistique, Genève, Droz.
- Lecolle, M., Paveau, M.-A. & Reboul-Touré S. (eds) (2009) : *Le nom propre en discours*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, (*Les carnets du Cediscor* n° 1).
- Leroi-Gourhan, A., (1964-1965), *Le Geste et la parole,* vol 1. et 2. Paris, A. Michel (Lagny, impr. E. Grevin et fils).
- Lévi-Strauss, (1955), *Tristes Tropiques*, Paris, Plon.
- Lipiansky, E.-M., (1991), « Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes », *in Connexions,* n°58.
- Lithgow, L., (2000), « A Question of Relativity: the Role of the News Media in shaping the View of Women in Asian political Dynasties », *in Working Papers The Joan Shorenstein Center on the Press*, Politics and Public Policy, Harvard University http://www.hks.harvard.edu/presspol/research_publications/ papers/working_papers/2000_13.PDF (accessed 27.04.10).
- Lits, G., (2009), « Tiers et objectivité sociale chez Georg Simmel », *in* Georg Simmel**,** *Environnement, conflits, mondialisation. Actualité de la sociologie formelle, Emulations. Revue des jeunes chercheurs en sciences* sociales, n°5, http://www.revue-emulations.net/archives/n-5---georg-simmel--environnement-conflit-mondialisation/tiers-et-objectivit-sociale-chez-georg-simmel-gregoire-lits, consulté le 19/04/2013
- Lloyd, E., (2012), « Language Learners' "Willingness to Communicate through Livemocha.com », *in Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ?*, Revue *Alsic*, Vol. 15, n°1.
- Lohisse, J., (1998), *Les systèmes de communication. Approches socio-anthropologique*, Paris, Armand Colin.
- Lohisse, J., (2009), *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck.
- Lorenz, K., (1974), *On Aggression,* Harvest Books
- Maingueneau, D., (1981)*, Approche de l'énonciation en linguistique française. Embrayeurs, « Temps », Discours rapporté*, Paris, Hachette.
- Maingueneau, D., (2009), « Auteur et image d'auteur en analyse du discours », *Ethos discursif et image d'auteur*, revue *Argumentation et analyse du discours*, n°3. http://aad.revues.org/660
- Malinowski, B., (1935) *Coral gardens and Their Magic.* (2 vol.), Allen and Unwin: London, tr. fr. *Les jardins de corail,* Paris, Maspero (trad. Franç. 1974)

- Marchand, P., (1998), *L'analyse du discours assistée par ordinateur*, Paris, Armand Colin.
- Marchand, P., Dupuy, P.-O., (2009), « Débat de l'entre-deux-tours 2007. La conquête de l'espace lexical », *Mots*, 89 (1), 105–117.
- Marcoccia, M., Gauducheau, N., (2007), « L'Analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques », *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°10, juillet.
- Meillet A., [1921 et 1936], (1982), *Linguistique historique et linguistique générale,* Paris, Champion.
- Merle, P., (2005), *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- Mills, Sara, (2003), *Gender and Politeness,* Cambridge University Press, Cambridge.
- Mills, S. (2008), *Language and Sexism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moirand, S., (2007), *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris, PUF (Linguistique nouvelle).
- Moïse, C., (2010), *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*, Synthèse pour l'habilitation à dirige des recherches, Université François Rabelais, Tours.
- Monière, D., (1995), *Sexes, langues et position discursives dans les débats télévisés au Canada*, *in JADT Analisi statistica dei dati testuali* (co-editor with Lebart, L., Salem, A.), CISU, Roma.
- Monnet, C., (1998), *La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation*, *in Nouvelles Questions Féministes*, vol. 19.
- Morin, E., (1977-2004), *La méthode*, Paris, Seuil.
- Ochs, E., (1988), *Culture and language development,* Cambridge, Cambridge University Press.
- Olivesi, A., (2012), *Implicitement sexiste ? Genre, politique et discours journalistique,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. Le Temps du genre.
- Origgi*,* G., (2008), *Qu'est-ce que la confiance ?*, Paris, Vrin, chemins philosophiques.
- Ortigues, E., (1962), *Le Discours et le Symbole*, Paris, Aubier.
- Pahud, S., (2011), « Construction discursive des identités sexuées : le cas de la publicité », *in* Duchêne, A. et Moïse, C. (eds), *Langage, genre et sexualité*, Montréal, Nota Bene.
- Paveau, M.-A., (2006), *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle.
- Pêcheux, M., (1975), *Les vérités de la Palice*, Paris, Maspéro.
- Pesce, S., Casanova, R. (eds), (2010), *Pédagogie alternative en formation d'adultes : éducation pour tous et justice sociale,* Issy-les-Moulineaux, ESF.

- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L, (1958), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Presses de l'université de Bruxelles.
- Perry, S., (2005), « Gender Difference in French Political Communication: from Handicap to asset? », *Modern and Contemporary France,* 13 (3), 337–352.
- Plantin, C., (1996), *L'argumentation*, Paris, Le Seuil.
- Porcher, L. et alii. (1986), *La civilisation*, Paris, CLEF International.
- Postman, L., Bruner, J. S., McGinnies, E. (1948), « Personal Values as selective Factors in Perception », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 142–154.
- Raffin, J-.P., (1993),« De l'écologie scientifique à l'écologie politique », *in* ABÉLÈS, Marc, (dir.), *Les Ecologistes en politique,* Paris, L'Harmattan.
- Reboul, O., (1975), *Le Slogan*, Bruxelles, Complexe.
- Récanati, F., (1979), *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*, Seuil, Paris.
- Récanati, F., (1981), *Les énoncés performatifs*, Ed. de Minuit, Paris.
- Reiser et Gresy, (2008), *L'image des femmes dans les médias. Rapport*, Secrétariat d'état à la solidarité, septembre, 95 pages.
- Rey, J.-F., (1998), « Autrui dans la pensée des Droits de l'Homme : *a priori* invisible et richesse du visible » *in* Rey, Jean-François (dir.), *Altérités : entre visible et invisible,* Paris, L'Harmattan.
- Ricoeur, P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioux, R., (2002), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Quadriges, PUF.
- Riviere, J., (1929), « Womanliness as Masquerade », *The International Journal of Psychoanalyis*, vol.10. Republié *in* Burgin, V., Donald, J, Kaplan, C. (eds), 1986, *Formations of Fantasy*, Methuen, Londres, p.35-44.
- Rizzolati, G., Sinegaglia, C., (2008), *Les neurones miroirs,* Paris, Odile Jacob.
- Robert, S., (2003), « L'épaisseur du langage et la linéarité de l'énoncé : vers un modèle énonciatif de production et d'interprétation de l'énoncé », Ouattara, Aboubakar (éd.), *Parcours énonciatifs et parcours interprétatifs. Théories et applications. Actes du colloque de Tromso- 20-28 octobre 2000*, (Oslo), Paris, éd. Ophrys, p. 255-274.
- Robichez-Dispa, A., (1989), *Le pointer de l'index,* Toulouse [Thèse de médecine].
- Robinson, G., Saint-Jean, A., (1995), « The Portrayal of Women Politicians in the Media: Political Implications », *in* Gingras, F.-P., (Eds), *Gender and Politics in Contemporary Canada,* Oxford University Press, Toronto.
- Rosaldo, R., (1993), *Culture and Truth : Remaking a Social Analysis*, Boston, Beacon Press.
- Rosier, L., (2006), *Petit traité de l'insulte*, Loverval, éditions Labor.

- Rosier-Catach, I., (2004), *La parole efficace. Signe, rituel, sacré*, Paris, Le Seuil.
- Rosier, L., Dufour, F., (2012), « Introduction : héritages et reconfigurations conceptuelles de l'analyse du discours « à la française » : perte ou profit ? », *in* Rosier, L., Dufour, F. (eds), « Analyse du discours à la française : continuités et reconfigurations », *Langage et société*, n°140, 2012/2.
- Ross, Karen, (1995), « Gender and Party Politics: how the Press reported the Labour Leadership Campaign », *Media, Culture and Society,* 17, 499–509.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G., (1974), « A simplest Systematics for the Organisations of Turn-Taking for Conversation », *in Language,* 50 : 696-735
- Saint-Hilaire, G., (1859), *Histoire naturelle des règnes organiques,* vol. II, Paris, Masson.
- Salem, A. et Lebart, L., (1994), *Statistique textuelle*, Paris, Dunod.
- Sandré, M., (2009a), « Analyse d'un dysfonctionnement interactionnel – l'interruption – dans le débat de l'entre-deux tours de l'élection présidentielle de 2007 », *Mots* n°89, *2007. Débats pour l'Élysée*, 69-81.
- Sandré, M., (2009b), « Quelles limites pour le contexte en analyse du discours ? Analyse des interruptions dans les *Questions au gouvernement* : une nécessaire prise en compte du genre du discours », *in* Sandré M. (éd.), Actes du Colloque Jeunes Chercheurs Praxiling 2007 *Analyses du discours et contextes*, Limoges : Lambert Lucas, 83-94.
- Sandré, M., (2010), *Constantes et spécificités des dysfonctionnements interactionnels dans le genre débat politique télévisé : une application au débat de l'entre-deux tours de l'élection présidentielle de 2007*, thèse de doctorat, dir. C. Détrie, Montpellier 3.
- Sandré, M., (2011), « Dialogisme, comportement et débat politique télévisé : Ségolène Royal lors du débat de l'entre-deux tours », *in* A. Jaubert *et al*. (dir.), *Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques, volume 2, Citations II. Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation*, Academia Bruylant, 241-256 [Version en ligne (2010) : http://revel.unice.fr/symposia/cidi...].
- Sandré, M., (2012),« Discours rapporté et stratégies argumentatives : Royal et Sarkozy lors du débat de l'entre-deux tours », *Langages et société* n°140, *Analyse du discours à la française : continuités et reconfigurations*, 71-88.
- Sansot, P., (1973), *Poétique de la ville*, Paris, Klincksieck.
- Santos, L., (2012), « Projet *Télétandem Brésil*, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne : le point de vue des étudiants français », *in Alsic*, *Spécial Epal 2011*, Vol.15, n°2.
- Sapir, E., (1921), *Language,* New York, Harcourt, Brace and World. [(1970), *Le langage. Introduction à l'étude de la parole,* tr. française de S. M. Guillemin, Paris, Payot].
- Saussure, (de), F., (1916), *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot.
- Scharrer, E., (2002), « An ''improbable Leap'': a content Analysis of Newspaper Coverage of Hillary Clinton's Transition from First Lady to Senate Candidate », *Journalism Studies,* 3 (3), 393–406.

- Schopenhauer, (2004), *L'art de se faire respecter*, Paris, éd. Circée, trad. Claude Maillard.
- Searle, J., (1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann, éd. or. *Speech acts [Texte imprimé] : an Essay in the Philosophy of Language,* Cambridge University Press, 1970.
- Searle, J., (1982), *Sens et expression : études de théorie des actes de langage,* Paris : Éditions de Minuit, 1982, éd. or. *Expression and Meaning : Studies in the Theory of Speech Acts,* Cambridge, Cambridge university press, 1979.
- Seltzer, L. J., Prosoki A. R., Ziegler, T. E., Pollak, S. D., (2011), « Instant Messages *vs.* Speech : Hormones and why we still need to hear Each Other », *in Evolution and Human Behavior*, Elsevier.
- Serini, S., Powers, A., Johnson, S., (1998), « Of Horse Race and Policy Issues: a Study of Gender in Coverage of a Gubernatorial Election by two major metropolitan Newspapers », *Journalism Quarterly,* 75, 194–204.
- Sherzer, J., (2012),« Langage et culture : une approche centrée sur le discours », *Langage et société,* Volume 1 n° 139, p. 21-45.
- Siblot, P., (2007), « Nomination et point de vue : la composante déictique des catégorisations lexicales », *in* Cislaru, G., Guérin, O., Morin, K., Née, E., Pagnier, T., Véniard, M., (eds), *L'acte de nommer, une dynamique entre langue et discours*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Simmel, G., (1999), « La détermination quantitative du groupe », *in* Simmel G., *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation* (1908), Paris, PUF, p. 81-161.
- Slembek, E. (1990). "L'éloquence réduite au silence : comment les femmes sont évacuées de la communication". *In Feminin-Masculin*, Publications de l'Université de Lausanne.
- Sperber et Wilson, (1989), *La pertinence : communication et cognition*, Paris, Éd. de Minuit, éd. or. (1986) *Relevance : Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.
- Sterponi L., Bhattacharya, U., (2012), « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société, Volume* 1 n° 139, p. 67-82.
- Sunderland, J., (2004), *Gendered Discourses*, London, Palgrave Macmillan.
- Sunderland, J., (2005) « 'We're Boys Miss ! » : finding gendered Identities and looking for Gendering of Identities in the foreign Language Classroom', pp. 160-79, *in* Mills, S. ed. *Language and Gender : Interdisciplinary Perspectives*, Harlow, Longman.
- Sunderland, J., (2006), *Language and Gender : An Advanced Resource Book*, London, Routledge.
- Sunderland, J., (2007) 'Contradictions in gendered discourses : feminist readings of sexist jokes ?' Gender and Language, 1/2, 207-28. ed.
- Talbot, M. (1998), *Language and Gender : An Introduction*, London, Polity.
- Talbot, M. (2003) 'Gender stereotypes : reproduction and challenge', pp. 468-86, *in* Holmes, J. and Meyerhoff, M. eds. *The Handbook of Language and Gender*, Oxford, BlackweIl.
- Talbot, M. (2007) 'Political Correctness and Freedom of Speech', pp. 751-64, *in* Rellinger,

M. and Pauwels, A. eds. *Handbook of Language and Communication : Diversity and Change*, Berlin and New York, Mouton de Gruyter.

- Tamba-Mecz, I., (1989), « The double Enigma of « on » perceived as Pronoun and Person in French and Japanese », *Sophia Linguistica* 27.
- Tannen, D. (1990) *You just not understand. Women and Men in Conversation,* Ballantine Books Editor.
- Tannen, D., (Ed.), (1993), *Gender and Conversational Interaction*, Oxford University Press, Oxford and New York.
- Taylor C., (1998), *Les Sources du Moi*, (ed.or. 1989), traduction française de Mélançon, Paris, Seuil.
- Thérrien, M., (ed), (2008), *Paroles interdites*, Paris, Karthala, langues O'.
- Théry, I., (2007), *La Distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*, Paris, Odile Jacob.
- Théry, I., (2013), *Genre et Interlocution*, séminaire de l'EHESS, 2ème et 4ème mardi du mois, 13h-17h.
- Van Hooland, M., (2002), *La parole émergente, approche psycho-sociolinguistique de la résilience : parcours théorico-biographique,* Paris, l'Harmattan, 2002.
- Van Hooland, M., (ed) (2005a), *Psychosociolinguistique : les facteurs psychologiques dans les interactions verbales*, Paris, L'Harmattan.
- Van Hooland, M., (2005b), *La troisième personne*, Paris, L'Harmattan.
- Van Hooland, M., (2005c), *Maltraitance communicationnelle : l'histoire communicationnelle dans les récits d'enfance maltraitée*, Paris, l'Harmattan.
- Vaugelas, C.-F. de, (1647), *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, A. Courbé.
- Vendler, Z., (1970), « Les performatifs en perspective », *in Langages* 17, p. 73-90.
- Véniard, M., (2007), *La nomination d'un événement dans la presse quotidienne nationale. Une étude sémantique et discursive : la guerre en Afghanistan et le conflit des intermittents dans le* Monde *et le* Figaro. Thèse pour le doctorat. Université de Paris 3 – Sorbonne nouvelle.
- Véniard, M., (2005). « La nomination : quel rapport à la langue ? », dans Dufour F., Dutilleul-Guerroudj E. et Laurent B., *La nomination : quelles problématiques, quelles orientations, quelles applications ?*, Montpellier, Presses universitaires de Montpellier 3, p. 187-205, avec Cislaru, Georgeta, Guérin, Olivia.
- Vincent, D., Turbide, O., (eds) (2004), *Fréquences limites. La radio de confrontation au Québec*, Montréal, éditions Nota Bene.
- Vincent, D., Turbide, O., Laforest, M., (2008), *La radio X, les médias et les citoyens. Dénigrement et confrontation sociale*, Montréal, collection interventions, éditions Nota Bene.

- Vincent., D., (2013), « L'agression verbale comme mode d'acquisition d'un capital symbolique », Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C., Auger, N., *Violences verbales*, Rennes, coll. Des sociétés, Presses Universitaires de Rennes.
- Walter, H.,Martinet, A., (2008), *Le français dans tous les sens : Grandes et petites histoires de notre langue*, Paris, Points.
- Walter, H., (2001), *Honni soit qui mal y pense : l'incroyable histoire d'maour entre le français et l'anglais*, Paris, Laffont.
- Walter, H., (1996), *L'aventure des langues en Occident*, Paris, Librairie générale française.
- Watts, Richard J., (2003), *Politeness,* Cambridge University Press, Cambridge.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, D., (1972), *Une logique de la communication,* trad. fr. de *Pragmatics of Human communication: a Study of interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes,* éd. or. 1967.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R., (1975), *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Paris, Point Seuil, éd. or. 1974.
- Watzlawick, P., (1984), *La réalité de la réalité*, Paris, Le Seuil, éd. or. 1977.
- Watzlawick, P., (1986), *Le langage du changement. Eléments de communication thérapeutique*, éd. or. 1978.
- Watzlawick, P., Weakland, J.-H., (ed), (2004), *Sur l'interaction : travaux du Mental Institute Research, Palo Alto, 1965-1974*, Paris, La Seuil ; éd or. *The Interactional View*, 1977.
- Wen Jun Tang, (2012), « Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions », *in Alsic*, *Special Epal 2011*, Vol.15, n°2.
- West C., Zimmerman, D., (1975), "Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation". *In* Thoine B. & Henley N. (eds.) *Language and Sex : Différence and Dominance*. Rowley, MA : Newbury House.
- West C., Zimmerman, D., (1983), "Small Insults : a Study of Interruption in Cross-sex Conversations between unacquainted Persons". *In* Henley, N., Kramarae, C., Thorne, B. (eds), *Language, Gender and Society*. Rowley, MA, Newbury House.
- West, C., (1983). "Stratégies de la conversation", *in Parlers masculins, parlers féminins ?* (Eds) Aebischer V., Ford, C., Lausanne Delachaux et Niestlé.
- Wilmet, M., (1995), *Grammaire critique du français*, Duculot, Paris.
- Wikan, U., (2002), *Generous betrayal*, Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Winkin, Y., (1996), *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Whorf, B. L. (1956), *Language, Thought, and Reality,* Cambridge MA, M.I.T. Press.
- Wirth, O., (1966), *Le tarot des imagiers du Moyen-Âge*, Paris, Tchou.

- Wlodarczyk, A., (1996), *Politesse et personne. Le japonais face aux langues occidentales*, Paris, L'Harmattan.

Sites Internet

- http://cultura.mit.edu/
- http://www.rfi.fr/lffr/articles/072/article_233.asp