

Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations linguistiques

Cécile PETITJEAN

Centre de linguistique appliquée (Université de Neuchâtel)
Laboratoire Parole et Langage (Université de Provence)

This article shows how the notion of social representation acts as a catalyst for interdisciplinary relations between sociolinguistics and both language sciences and all other fields of social sciences. The theoretical and methodological problems posed by the study of social representations show that interdisciplinary discussion may be a necessity and not only a scientific choice. We show how interdisciplinary exchanges have influenced the methodological and analytical framework used in the sociolinguistic study of social representations, and how these protocols have revealed in turn the limitations of the definition of the notion and, finally, led to a reorientation of the initial methodologies. We will illustrate the results of these interdisciplinary intertwining in practical terms, by proposing a new approach to social representations (i.e. the *representation-in-action*) that was inspired by different fields of language and social sciences. We will analyze the representations of interactional competences built by actors of didactic interactions, which allows us to show the relevance of a praxeologic conception of social representations.

La notion de représentation linguistique (désormais RL) bénéficie aujourd'hui d'une place de choix dans les problématiques sociolinguistiques. En tant que représentation sociale (désormais RS) portant sur les pratiques langagières des acteurs, elle constitue une porte d'entrée indispensable sur la manière dont ceux-ci construisent et organisent ensemble leur réalité sociale, et, ce faisant, s'inscrivent dans leurs relations aux autres. Toutefois, malgré (ou grâce à) cette centration de la discipline sur la notion de RL, les débats sont encore vifs concernant sa définition, et, surtout, les protocoles de recueil, d'observation et d'analyse des données. Notre objectif est de montrer de quelle façon les tentatives de définition de la notion de RL et les réflexions y relatives donnent à voir le rôle des dialogues interdisciplinaires, et ce dans un double mouvement: d'une part, entre la sociolinguistique et les autres sciences sociales; d'autre part, entre la sociolinguistique et les autres domaines des sciences du langage. La notion de RL apparaît comme un catalyseur des relations extra disciplinaires qu'entretient la sociolinguistique avec les disciplines connexes (qu'elles se placent à l'intérieur ou à l'extérieur du champ des sciences du langage), et ce pour

deux raisons principales. (i) La notion de RL se présente comme une reprise-modification d'une notion théorisée dans d'autres sciences sociales (notamment la sociologie et la psychologie sociale). (ii) Elle renvoie dans les faits à des ressources sociocognitives (socialement construites et partagées) se rapportant aux pratiques langagières. Ces ressources ne sont pas directement observables et ne sont accessibles que par l'observation des matériaux qui les construisent et par lesquels elles sont mises en circulation dans la sphère sociale, à savoir les discours en interaction. Ce qui induit la nécessité pour l'analyste de faire appel à d'autres cadres théoriques (comme par exemple l'analyse de discours) permettant de traiter ce type de données.

Il s'agit donc ici (1) de se pencher sur les différentes rencontres interdisciplinaires générées par les difficultés rencontrées dans l'étude des RL, qui permettent d'illustrer de manière idéale le fait que l'interdisciplinarité peut parfois être une nécessité théorique et méthodologique; (2) de voir de quelles manières les multiples mouvements de discipline à discipline influencent les protocoles méthodologiques et analytiques dans l'étude des RL; (3) d'illustrer de manière pratique certains résultats de ces imbrications interdisciplinaires, en proposant une approche possible de la notion de RL (à savoir l'analyse des *représentations-en-action*¹) découlant précisément de réflexions partagées par différents domaines des sciences du langage et par d'autres sciences sociales.

1. La notion de RS entre sociologie, psychologie sociale et sociolinguistique

1.1 *Du social à l'individuel (et inversement)*

Si la sociolinguistique s'est très tôt intéressée à la notion de RL, ou du moins au rôle que pouvaient avoir sur la dynamique des langues les points de vue des locuteurs quant aux différentes composantes de leur environnement linguistique (Labov, 1966; Encrevé, 1988), force est de constater qu'elle n'est ni à l'origine de cette notion ni la première à avoir œuvré pour une théorisation solide de celle-ci. En effet, il est aujourd'hui connu que la notion de RS apparaît pour la première fois dans l'ouvrage de Moscovici (1961) consacré à l'image de la psychanalyse dans la société française. Cependant, une fois encore, on pourrait dire que la psychologie sociale n'est pas à la source de ce concept, puisque la notion même de

1 Cette approche s'intègre aux recherches initiées par la Prof. Simona Pekarek Doehler dans le cadre de la préparation du projet *Interactional Competences in Institutional Practices: Young People between School and the Workplace (IC-You)* (financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, n° CRSII1_136291/1).

représentation découle de celle de *représentation collective* telle qu'elle a été proposée par Durkheim (1898).

Ce dernier oppose *représentation collective* et *représentation individuelle*, seule la première étant l'objet de la sociologie, tandis que la seconde est intrinsèquement liée aux mécanismes psychologiques. Les représentations collectives sont un ensemble de croyances (religion, mythes, etc.) qui ont la particularité d'être stables, pérennes et partagées par l'ensemble d'une société, tandis que les représentations individuelles sont propres à un sujet et de ce fait particulièrement sujettes à variations. L'étude des représentations collectives se place donc dans une perspective déterministe, les croyances et les attitudes des individus étant largement déterminées par la position qu'ils occupent dans une société donnée. La définition de cette notion n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle d'*institution*, laquelle, d'après Durkheim (1894), renvoie à "*toutes les croyances et à tous les modes de conduite institués par la collectivité*" (90) et "*consiste en représentations et en actions*" (97). Si les représentations collectives participent directement de ce que Durkheim qualifie d'institution, elles en partagent les mêmes caractéristiques, à savoir, entre autres, le fait de préexister à l'individu (79), de lui imposer des contraintes (107) et de disposer d'une "*existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles*" (107). Dans cette perspective holiste, la société ne se réduit pas à la somme des individus qui la composent: les institutions sociales, et de là les représentations collectives, sont autant d'entités dont l'existence est indépendante des pratiques individuelles.

A l'opposé de cette perspective déterministe, au sein de laquelle l'individu subit passivement les effets et les contraintes de l'ordre social, apparaissent les thèses individualistes (cf. Boudon, 1979, au sujet de leurs origines) pour lesquelles l'individu est à la base du social: la société devient dès lors un effet des actions et des relations des sujets. Elles s'opposent radicalement à l'idée que l'individu n'est là que pour "*réaliser un destin fixé d'avance*" (Boudon, 1988: 38). L'opposition individu/société apparaît ce faisant comme l'un des ferments de la sociologie, et, de manière générale, des sciences sociales (Filleule, 2005). Le dépassement (entre autres) de cette dichotomie a fait l'objet de nombreuses tentatives, comme par exemple le structuralisme de Parsons (1951) ou le structuralisme constructiviste de Bourdieu (1980). La principale critique émise à leur égard est qu'elles semblent reproduire, à des niveaux différents, la dichotomie en question (Berard, 2005). D'autres approches ont choisi de dépasser cette opposition en invalidant les termes. L'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) propose ainsi un nouveau point de vue sur les liens entre individus et sociétés:

L'ethnométhodologie appréhende cette réalité objective des faits sociaux comme étant une réalisation pratique continue de chaque société, procédant uniquement et entièrement, toujours et partout, du travail des membres, une réalisation

naturellement organisée et naturellement descriptible, produite localement et de manière endogène, sans relâche et sans possibilité d'évasion, de dissimulation, d'esquive, d'ajournement ou de désintéressement (Garfinkel, 2001: 443).

La perspective ethnométhodologique ne se situe ni du côté des individus ni de celui de la sphère sociale: l'un comme l'autre sont le produits d'actions entreprises collectivement. Apparaît donc un cycle entre institutions et pratiques individuelles: les premières, tout en étant le résultat des secondes, les autorisent dans le même temps.

Le passage de la notion de représentation collective de Durkheim à celle de RS chez Moscovici est lui aussi dépendant d'une réflexion relative aux liens entre individus et sociétés. Même s'il n'a pas su proprement y répondre, comme en témoignent les interrogations quant à la place accordée au sujet dans les premières théorisations de la notion (Jodelet, 2008). Dans l'approche proposée par Moscovici (1970), les RS appartiennent autant à l'ordre du psychologique que du social. Elles reposent sur des interrelations entre un sujet, un objet et un Alter: *"la relation sujet-objet est médiée par l'intervention d'un autre sujet, d'un "Alter", et devient une relation complexe de sujet à sujet et de sujets à objets"* (Moscovici, 1970: 33). Par ailleurs, la théorie des RS participe d'une infirmation des approches behavioristes, en cela que le sujet et l'objet ne sont plus dissociés (Moscovici, 1961): la réponse que produit l'individu par rapport à un objet devient partie constitutive de ce dernier et le détermine dans le même temps. L'objet n'existe donc pas en lui-même et pour lui-même; il n'existe que pour et par un individu et un groupe d'individus: *"ce lien avec l'objet est une partie intrinsèque du lien social et il doit donc être interprété dans ce cadre"* (Moscovici, 1986: 71). Cette conception a pour conséquence une remise en cause de la réalité objective, extérieure à l'individu: la réalité est au contraire toujours représentée (Abric, 1994). Elle est construite, réorganisée et négociée par les sujets et les groupes. Une RS ne peut donc pas être réduite à une simple image de la réalité et des objets sociaux la composant: elle s'apparente à une entité qui organise la réalité, qui la rend intelligible pour le groupe concerné. En tant que *"forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social"* (Jodelet, 1989: 53), les RS peuvent être définies comme un ensemble de ressources sociocognitives (Abric, 1994): cognitives car les processus représentationnels requièrent les activités d'un sujet; social car ces processus cognitifs s'inscrivent (et n'ont de sens que) dans le rapport à l'Autre et dans la co-négociation pour le partage d'une même réalité sociale. Les RS renvoient à différentes fonctions (Abric, 1994): (i) une *fonction de savoir*: les RS constituent un savoir pratique de sens commun permettant aux individus et aux groupes d'intégrer de nouvelles connaissances, de les rendre intelligibles en fonction de leurs systèmes de normes et de valeurs; elles autorisent par ailleurs la communication sociale

en définissant des références partagées nécessaires à l'échange social; (ii) une *fonction identitaire*: les RS permettent aux individus et aux groupes de se repérer dans la sphère sociale, d'élaborer une identité commune et valorisante; c'est cette fonction qui donne un rôle proéminent aux RS dans la gestion des relations intergroupes (Doise, 1972); (iii) une *fonction d'orientation*: les RS s'apparentent à des guides pour l'action (Abric, 2001) en orientant les pratiques; (iv) une *fonction justificatrice*: les RS, si elles déterminent les pratiques, permettent également aux individus et aux groupes de rendre compte, *a posteriori*, des pratiques qu'ils ont actualisées dans un contexte donné (Doise, 1972). Ce sont les pratiques qui conditionnent ici la signification des représentations, ces deux notions se retrouvant dès lors dans un rapport de détermination mutuelle.

La question de la place du sujet dans le champ de la psychologie sociale reste problématique et fait encore aujourd'hui débat (Jodelet, 2008). Un certain nombre de faits touchant à l'épistémologie des sciences sociales au cours du 20^{ème} siècle peut expliquer en partie cet effacement du sujet des préoccupations psychosociologiques (comme le rejet total du concept de sujet, caractéristique de certaines approches comme le holisme ou le structuralisme). Le fait est que la psychologie sociale ne renie pas entièrement l'individu (la théorie insiste sur la dimension psychologique et cognitive des représentations, Abric, 1994), mais qu'elle ne le conçoit que dans les rapports qu'il est susceptible d'entretenir avec l'instance sociale. Le sujet n'est ainsi pris en compte que par le prisme de l'interaction avec le social, sans que ne soit clairement posé le statut et la place qu'il peut avoir dans la genèse des représentations. L'une des portes de sortie proposée revient à refuser de considérer la notion de sujet comme devant forcément renvoyer à un sujet isolé et de penser plutôt celui-ci comme "*authentiquement social, un sujet qui intériorise, s'approprie les représentations tout en intervenant dans leur construction*" (Jodelet 2008: 28). Le sujet devient dès lors agent et acteur (Giddens, 1982), construisant dans ses activités les instances sociales qui à leur tour vont rendre possibles ces activités, leur donner un sens intersubjectif, les rendre reconnaissables et familières dans l'interaction sociale. La dimension subjective des liens sociaux réside dans le fait que ceux-ci ne mettent pas simplement en rapport des individus, mais qu'ils sont constitutifs de ce que sont ces individus (Descola, 2006). Jodelet (2008: 37-40) propose ainsi d'inscrire les RS dans trois grandes *sphères d'appartenance*: (i) la sphère de la subjectivité (processus par lesquels le sujet construit et remodèle les représentations, dont la part de liberté qu'il peut s'octroyer dans la mise en discours des contenus); (ii) la sphère de l'intersubjectivité (rôle de l'interaction entre les sujets dans l'élaboration et le partage des représentations; considérer le fait que le sujet n'est jamais isolé); (iii) la sphère de la trans-subjectivité, qui renvoie à tout ce qui est commun aux membres d'un même groupe (prise en compte du fait que les RS existent

dans et pour un espace social et public, qu'elles traversent et sont traversées par le jeu des logiques institutionnelles, des systèmes de normes et de valeurs, des pressions idéologiques, etc.). L'essence des RS se situe dans l'articulation de ces trois sphères qui tentent de concilier le subjectif et le social dans l'élaboration et la dynamique des savoirs sociaux partagés.

1.2 *Du social à l'individuel à la langue*

1.2.1 Une volonté partagée de repenser les dichotomies fondatrices

La question de la nature des liens unissant le sujet et le social, si elle a une place de choix en sociolinguistique, y est peut-être moins prégnante que dans d'autres sciences sociales, comme la sociologie ou la psychologie sociale. Différentes raisons peuvent être avancées. (1) La sociolinguistique repose sur une reconfiguration (parfois de nature oppositive) des perspectives structuralistes, qui tendent à effacer la place de l'acteur-locuteur tout comme celle des rapports sociaux dans l'appréhension de ce qu'est *la langue*. La primauté est donnée à *l'objet langue*, comme un tout institué qu'il est nécessaire, pour le comprendre, d'observer comme s'il était extérieur aux locuteurs qui l'actualisent. De là, la sociolinguistique s'est centrée sur ce qui pouvait instituer la dimension *socio* qui la compose, non pas seulement pour se distinguer des perspectives systémiques, mais aussi et surtout pour déterminer de quelles manières il était possible d'*observer* et d'*analyser* la langue dans son contexte social. Ce qui explique que la sociolinguistique soit définie par certains comme étant avant tout une *linguistique de terrain*² (Boutet, 1994). Ceci n'empêche pas une très grande diversification des approches se reconnaissant comme appartenant au domaine de la sociolinguistique, et dont les différences résident souvent dans l'interprétation qui est faite de la part de sociologique et plus largement des questions relatives à la nature des liens entre langues et sociétés. La question du sujet passe donc par cette enchevêtrement de niveaux – le sujet, la société, la langue – sans que l'on parvienne encore à penser leur articulation.

L'approche variationniste en est un bon exemple, où les liens entre langagier et social ne sont pas réellement problématisés: le social est réduit à des catégories réifiées souvent non questionnées (sexe, âge,

2 Cette catégorisation n'est pas non plus sans poser un certain nombre de problèmes quant à la caractérisation de la sociolinguistique. En effet, de nombreuses autres disciplines peuvent se prévaloir d'une telle appellation, en particulier la dialectologie et la créolistique. De là naît un certain nombre de réflexions quant à la définition du domaine de l'*écologie des langues* (Gadet, 2009), qui tente de construire une unité au-delà de la diversité des disciplines reposant sur l'observation de données réelles découlant "*de ce que font les usagers quand ils pratiquent les langues*" (Gadet, 2009: 123).

catégorie socioprofessionnelle) et est mis en relation avec des variations du système linguistique, comme deux entités autonomes et séparables qui n'ont de liens que corrélatifs. Mais rien n'est vraiment dit sur les manières dont le langagier construit le social et sur les façons dont le social agit sur le langagier, et encore moins sur la place du sujet au sein de ces relations. On peut distinguer deux grands ensembles d'approches qui se réclament de (ou fraternisent avec) la sociolinguistique: celles qui donnent la primauté à la langue et qui voient dans le social une possibilité de rendre compte des variations ou des changements linguistiques (comme, par exemple, la sociolinguistique variationniste, Labov, 1972; Sankoff, 1972); celles qui donnent la primauté au social et qui voient dans la langue la possibilité de comprendre les rouages de la sphère sociale et des phénomènes y relatifs (entre autres, la sociologie du langage³; Cohen, 1956; Achard, 1986, ou l'anthropologie du langage, Tabouret-Keller, 1997). On se retrouve toutefois, comme cela a été le cas en sociologie, pris au piège des dichotomies et des oppositions entre des catégories réifiées – la langue et la société – dont on ne sait plus si leur réalité découle de l'observation ou de prises de position épistémologiques. Et tout comme en sociologie l'ethnométhodologie a proposé un dépassement de l'opposition entre individu et société en remettant en question la pertinence même de la signification accordée à ces instances, la sociolinguistique s'achemine elle aussi vers une critique de l'opposition entre langue et société, en privilégiant une perspective praxéologique de la langue inspirée, entre autres, par les courants de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), de la pragmatique (Ducrot, 1984) ou encore de la praxématique (Barberis et al., 1989). La sociolinguistique critique (Heller, 2002) repose ainsi sur un refus d'élaborer des théories partant de la rigidité et de la décontextualisation de catégories telles que le *système social* et le *système linguistique*, dont l'opposition ne fait que rendre artificielle la nature des rapports les unissant. Privilège est donc accordé non pas aux systèmes, mais aux pratiques: la société renvoie à des pratiques sociales, tout comme la langue renvoie à des pratiques langagières. Ces dernières, au même titre que les pratiques sociales et culturelles, sont celles par lesquelles les acteurs parviennent à élaborer des ressources leur permettant de vivre ensemble, d'organiser des espaces communs de signification, de partager des normes et des valeurs communes et d'institutionnaliser ces savoirs et ces savoir-faire. Institutions qui en retour, dans une dynamique

3 Les débats portant sur la nature des liens entre sociologie du langage et sociolinguistique sont nombreux et toujours d'actualité, non seulement au niveau des affiliations disciplinaires (notamment la place de la perspective sociologique dans l'étude des langues) et des hiérarchies proposées (qui de la sociolinguistique ou de la sociologie du langage englobent l'autre?), mais également au niveau des objectifs recherchés: comprendre comment fonctionne la langue ou comprendre comment fonctionne la société (*cf.* Varro, 1999; Canut, 2000a).

perpétuelle, vont induire de nouvelles attentes, de nouveaux enjeux, de nouvelles pratiques.

C'est par le prisme de la langue qu'est pensée, en sociolinguistique, la question des interrelations entre sujet et société. Mais, une nouvelle fois, ces réflexions ont été pendant longtemps étouffées par le souci, non pas de réfléchir au rôle du sujet, mais de penser le sujet tel qu'il pouvait être dans une communauté linguistique, dans une organisation sociale définie par des pratiques langagières partagées. La notion de *communauté linguistique* a considérablement évolué, partant d'une critique de la *communauté de langue* (Bloomfield, 1933) pour se définir comme une *communauté d'usages* (ou de parole) puis comme une *communauté de normes linguistiques partagées* (Mackey, 1972; Fishman, 1971; cf. à ce sujet Bretegnier, 2010). Ces diverses conceptions de la notion de communauté linguistique s'enlissent pour la plupart dans une perpétuation de la dichotomie individuel/social, quand elles ne renvoient pas à un certain positivisme. Le locuteur est ainsi constituant de ce qu'est la communauté, mais sans que la fonction de ses actes en son sein ne soit clairement explicitée. L'acteur retrouve une place à part entière dans les approches dites interactionnelles, qui se placent à l'interface de différents courants, tels que l'anthropologie du langage (Sapir, 1921), l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) et l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes, 1972). Ce n'est dès lors plus la communauté qui est première, mais la manière dont les activités des acteurs parlant construisent, de manière dynamique et située, l'ordre de la communauté et la façon dont cet ordre vient à son tour donner un sens à ces activités. L'acteur-locuteur n'est plus défini par la seule place qu'il occupe dans l'organisation sociale (qui définirait à son tour l'organisation linguistique), ni prédéfini par les caractéristiques sociales émanant de cette organisation, mais par le fait qu'il construit (ou plutôt co-construit) cette organisation au travers de ses interactions quotidiennes, qu'il élabore (ou plutôt co-élabore) ce qui le constitue sur le plan social, culturel et langagier. La communauté linguistique devient un ensemble de pratiques diversifiées permettant, au jour le jour, d'organiser la diversité des pratiques (Hymes, 1991). Cela ne signifie pas que les pratiques des acteurs sont motivées par la seule volonté d'*effacer* l'hétérogénéité constitutive des instances sociales auxquelles ils participent, mais bien plutôt que ces pratiques sont une porte d'entrée sur les manières dont les acteurs *s'en accommodent*. Et la question des RL constitue à ce sujet un point d'ancrage particulièrement stimulant (cf. 2).

La question des RS, non plus des langues mais des pratiques donc, apparaît comme un catalyseur de ces réflexions épistémologiques en même temps qu'elle constitue un formidable champ d'application des avancées théoriques en sociolinguistique. La théorie des RS, et les

réflexions relatives aux liens entre sujet, société, langue et représentation, ont été et sont encore aujourd'hui une solide source d'inspiration pour les problématiques actuelles auxquelles doit faire face la sociolinguistique. Dans le même temps, les travaux réalisés en sociolinguistique fournissent à la psychologie sociale un cadre de recherche, tant théorique que méthodologique, permettant de respecter au mieux les résultats de ces questionnements sur la façon de concevoir les objets de recherche que sont les RS.

1.2.2 Des apports mutuels entre sociolinguistique et psychologie sociale

Les sociolinguistes ont proposé de très nombreuses définitions de la notion de RL, qui peut être ainsi considérée en termes d'imaginaire linguistique (Houdebine, 1982) ou encore de relations que les locuteurs entretiennent avec les langues (Calvet, 1998). Le souhait de proposer une définition propre à la sociolinguistique est légitimé par le souci de replacer une notion extra disciplinaire dans un cadre théorique propre au domaine concerné. Il apparaît cependant que nombre des définitions sociolinguistiques de la RL ont effacé des points importants qui fondent pourtant la pertinence de la notion et, de là, l'ont fragilisée. Ainsi, affirmer qu'une représentation est une image de la réalité (cf. aussi Castellotti & Moore, 2002) contredit l'essence même de la notion de RS, à savoir qu'une représentation est une organisation signifiante et non le reflet d'une réalité qui existerait ailleurs, indépendamment des acteurs (cf. 1.1). De la même façon, les RL ne peuvent pas être décrites dans les seuls termes d'une relation entre langues et locuteurs. Outre le flou que recouvre ici le terme de *relation*, cette approche dessine la problématique de manière horizontale, opposant les locuteurs d'un groupe à (i) leurs langues, (ii) celles des autres groupes. Est privilégié le seul lien entre les locuteurs d'un groupe et les langues de leur environnement, alors même que la psychologie sociale insiste sur la triangulation entre sujet, Alter et objet social. L'approche psychosociale apparaît donc comme utile aux sociolinguistes pour (1) penser et repenser la place accordée au sujet dans l'élaboration des RL; (2) éviter le danger qu'il y a à tout tabler sur un social immanent (des locuteurs, mais qui?) et à se centrer ce faisant en priorité sur l'objet social, i.e. la langue (ce qui n'est pas sans rappeler certains errements du structuralisme vivement critiqués par la sociolinguistique européenne). Il s'agit au contraire de mettre l'accent sur le fait que cet objet n'a de réalité que dans l'interaction entre l'*Ego* et l'*Alter*. Ce qui amène en retour à ne pas considérer la catégorie *langue* comme un donné, par rapport auquel les locuteurs vont élaborer des images, mais comme un construit participant de ce qui fait la réalité sociale partagée de l'individu et des groupes.

Dans le même temps, l'apport de la sociolinguistique dans les réflexions relatives à la notion de RS réside dans le souci de questionner les liens existant entre discours et représentation, et ce plus particulièrement au niveau méthodologique. En effet, si la psychologie sociale a insisté dès le début sur le rôle du discours dans l'appréhension des représentations (Abric, 1994), les méthodologies utilisées, majoritairement quantitatives, laissent peu de place à l'interaction⁴. En sociolinguistique, le fait que l'objet des représentations étudiées soit le même que celui qui les véhicule, a très vite orienté les réflexions sur la manière dont il était possible d'appréhender le rôle du discours et de là la nature même des représentations. Deux positionnements émergent ainsi des approches sociolinguistiques. On peut considérer le discours comme un espace présentant les traces laissées par des processus représentationnels se situant à un niveau autre. Les représentations sont considérées comme des entités existant *ailleurs* dans le cerveau des acteurs, qui sont autonomes et qui peuvent être approchées par les marques qu'elles laissent dans leurs discours (Matthey, 2000). Le problème est double: d'une part, l'inconnu relatif à l'*espace* au sein duquel ces représentations pourraient se situer; d'autre part la dévalorisation du rôle des activités des sujets dans ce que sont les représentations. On peut au contraire estimer que le discours est le lieu de construction et de réélaboration des représentations. De fait, celles-ci ne peuvent plus être considérées comme des instances extérieures. Elles s'apparentent au contraire à des construits n'existant que dans et par les discours en interaction (Petitjean, 2009). La principale critique faite à cette dernière approche réside dans le fait que chaque interaction pourrait donner lieu à de nouvelles représentations. Là encore, ces critiques laissent entrevoir une certaine conception de la représentation: il existerait une *vérité pure des représentations* (Maurer, 1999) qui transcenderait leur actualisation dans le discours. Or, affirmer l'existence de LA représentation va à l'encontre du fait que son efficacité sociale découle précisément de sa capacité à prendre sens dans une situation donnée, à s'adapter à la diversité des contextes. Par ailleurs, dire que l'interaction est l'espace de construction des représentations ne revient pas à affirmer que chaque interaction est une page blanche générant des représentations nouvelles sans lien avec les précédentes. Cela reviendrait à nier la dimension dialogique et polyphonique des représentations. Par contre, chaque interaction peut être considérée comme l'occasion de renégocier et de donner un sens nouveau aux représentations mises en circulation au cours d'une histoire interactionnelle, processus qui peut parfois entraîner le figement de certains contenus représentationnels. Il s'agit d'insister sur le fait que les

⁴ Pour un panorama des différentes approches quantitatives en psychologie sociale, (cf. Lo Monaco et Lheureux, 2007).

représentations n'existent pas en dehors des activités interactionnelles, que les interactions ne sont pas simplement le décor de l'implémentation de contenus qui existeraient indépendamment ailleurs. Si les représentations peuvent effectivement se cristalliser, cette cristallisation ne peut se faire que dans l'espace interactionnel.

L'autre conséquence de ces réflexions sociolinguistiques sur les liens entre discours et représentation réside dans l'explosion de l'homogénéité des objets représentés. En effet, si l'on considère que les représentations se construisent et se renégocient dans l'interaction, dans l'infinie diversité des pratiques sociales et langagières, cela sous-entend que ces renégociations entraînent une hétérogénéisation des objets représentés, découlant de la contextualisation intrinsèque des manières *situées* de représenter. Ainsi, tout comme la sociolinguistique a œuvré et œuvre encore à l'infirmité de la notion de langue objet, elle participe à une remise en question de la réification des RS et de leurs objets. Il ne s'agit donc plus de parler de RL ou de RS des langues, mais de RS des pratiques langagières. Le rôle du chercheur n'est plus de construire des répertoires, des classes, des catégories de représentations, dissociées de leurs actualisations dans les pratiques des acteurs, mais de partir de ce que nous donnent à voir les données. Si cela empêche en grande partie toute tentative de généralisation (décrire par exemple *les* représentations que *les* Français ont d'*un* objet social donné), cela témoigne d'une certaine humilité de l'analyste. Car, en effet, cela l'amène à faire le deuil (1) de la description de représentations transcendantes et d'une vérité représentationnelle a-contextuelle; (2) de la volonté de s'autonomiser des données réelles pour construire des généralisations théoriques. Le chercheur ne peut décrire que (et seulement que) les représentations telles qu'elles apparaissent dans une interaction donnée, à partir des données y relatives, et non pas les représentations dans leur ensemble⁵. Le défi étant dès lors de se confronter à l'hétérogénéité des pratiques, à celle de leurs représentations et de là à la pluralité des identités sociales en découlant.

2. De la sociolinguistique aux autres domaines des sciences du langage: observations et analyses des RS des pratiques langagières

Les réflexions sociolinguistiques relatives à la notion de représentation sont liées à des problématiques d'ordre conceptuel et méthodologique imposées en grande partie par la manière d'envisager les liens entre discours et représentation. Ces problématiques donnent lieu à d'intenses

⁵ Ceci n'empêche pas toutefois l'identification de certains patterns représentationnels ainsi que la mise à jour de patterns discursifs concourant à la construction des RS en interaction (cf. Petitjean, 2009).

échanges entre différents cadres théoriques affiliés au domaine des sciences du langage.

2.1 *L'approche discursive des représentations*

2.1.1 Cadre théorique et méthodes

La notion de RL est réputée comme étant difficile à appréhender, tout du moins dans le champ de la sociolinguistique. Ces difficultés définitoires ont été générées par un certain nombre de facteurs: l'origine extra disciplinaire de la notion ou encore son apparition en sociolinguistique via des thématiques proches mais non forcément en lien direct avec la question des RL (cf. Lambert et al., 1960; Trudgill, 1974). Les premiers travaux sur les RL ont ainsi permis de lancer de riches réflexions à son égard, mais tout en demeurant parfois à la périphérie de certaines problématiques incontournables (qu'est-ce qu'une RL? Comment observer ce type de données?). Des travaux plus récents (Py, 1993, 2000b; Singy, 1996; Serra, 2000; Petitjean, 2009) ont donné une nouvelle impulsion à ce type d'étude⁶, en se fondant sur deux prémisses: les RL sont des RS portant sur des objets sociaux spécifiques, les langues et les pratiques des locuteurs (donnant lieu à des recherches interdisciplinaires à l'interface de la sociolinguistique et de la psychologie sociale); les RL se construisent dans et par le discours des acteurs (donnant lieu à une approche à l'interface de la sociolinguistique et des analyses de discours). Ces travaux se placent dans une perspective socioconstructiviste, selon laquelle l'interaction est le lieu d'élaboration et de remodelage du social (i.e. de la construction des liens interpersonnelles, des identités et de la structuration de l'hétérogénéité de l'espace social). C'est également le lieu où le système de normes et de valeurs propres à une société, ainsi que les logiques institutionnelles y relatives, s'implémentent et, en retour, subissent des réadaptations dans et par les pratiques quotidiennes des acteurs. Dans ce cadre, une RL renvoie à un ensemble de connaissances socialement construites et partagées (soit des ressources sociocognitives) qui constituent des *contextes pragmatiques* (Pekarek Doehler, 1998) au sein desquels les acteurs parviennent à orienter leurs actions et à s'inscrire dans leurs relations aux autres, dans une démarche d'élaboration d'une réalité sociale partagée, transcendant la complexité qui la caractérise (Petitjean, 2009).

⁶ Il existe d'autres approches des représentations en sociolinguistique et en anthropologie linguistique qui mériteraient d'être citées ici, notamment les travaux réalisés sur les discours épilinguistiques (Canut, 2000b) qui présentent certains points communs avec l'approche discursive des représentations. Il n'est malheureusement pas possible de tout traiter dans le cadre de cet article.

La question qui demeure concerne la place du langage dans les RS: le discours contient-il les traces d'activités cognitives "de niveau supérieur" en lien avec la construction des RL? Ou bien est-il le lieu où naissent et évoluent les RL? Les protocoles méthodologiques développés dans ces travaux ne permettent pas de répondre à cette question, ou plutôt autorisent les deux positionnements. Il s'agit de privilégier une *approche* discursive des RL, en partant des données discursives conjointement accomplies par les interactants. Les procédés interactionnels deviennent ainsi des *lieux d'observation* des RL. Au niveau des recueils de données, sont privilégiés l'enregistrement d'entretiens semi-directifs (Petitjean, 2008), de débats (Py et al., 2000a) et l'auto confrontation lors de visionnages de séquences interactives (Matthey & Moore, 1997). Le principe commun est de proposer des déclencheurs représentationnels⁷ aux informateurs, qui vont ensuite, en les mettant discursivement en circulation, remodeler les connaissances proposées (cf. les notions de *représentation de référence* et de *représentations en usage*, Py, 2004). Voici un exemple extrait d'un corpus recueilli dans le cadre de cette approche⁸:

(1)

E1 hum hum + d'accord + et:: et selon toi euh:: est-ce que le français + euh serait en train de s'appauvrir
 L1 il s'Appauvrit dans un certain sens + par rapport au français qu'on PARlait peut-être euh:: y'a encore euh:: vingt ans trente ans parce que y'a des mots qu'on utilise plus du tout + on utilise beaucoup d'anglicismes aussi qui ont remplacé + ou des formules euh contractées ou raccourcies + euh: et le vocabulaire s'a- s'appauvrit énormément + j'ai l'impression que ça:: y'a un appauvrissement: vraiment: du vocabulaire [...]

Il s'agit ensuite d'observer quelle est l'organisation du discours et les pratiques discursives actualisées dans la réappropriation de ces déclencheurs. Ont ainsi été mis à jour des organisations argumentatives, le recours aux procédés métaphoriques (Marquilló Larruy, 2000), le rôle de la gestion énonciative (Serra, 2000), et tout un panel de stratégies à l'œuvre dans le déploiement discursif des RL (Petitjean, 2009)⁹. En dégageant une série de patterns discursifs à l'œuvre dans le déploiement des RS dans

7 Un déclencheur représentationnel peut être défini comme « un élément de la mémoire discursive (et peut-être de la culture du groupe) [qui] constitue un point de repère commun à tous les participants » (Py, 2000b: 14).

8 Cet extrait est issu du Corpus Représentations linguistiques Marseille 2007 (Petitjean, 2010, <http://crdo.fr/crdo000019/fr>). Cet extrait est présenté ici à des fins d'illustration méthodologique. Pour une analyse de cet extrait, cf. Petitjean, 2009: 227.

9 Entre autres, le discours rapporté (Rabatel, 2004), l'activité de catégorisation (Cavalli et al., 2004), de dénomination (Lüdi, 1991; Duchêne, 2000), de métaphorisation (Tamba-Mecz, 1981; Bonhomme, 2002) et de référenciation expérientielle (Adam, 1994) ainsi que certains phénomènes d'ordre énonciatif, comme l'activité de modulation (Vion, 2006) et la polyphonie énonciative (Authier-Revuz, 1984).

l'interaction, et en considérant que les formes discursives ne sont pas seulement au service de contenus représentationnels immanents mais qu'elles les construisent et les remodèlent, l'approche discursive optimise l'un des fondements de la théorie des RS en psychologie sociale, à savoir que *nous pensons avec nos bouches* (Moscovici, 1984)¹⁰. Par ailleurs, le type de données aussi bien que les modalités d'analyse rendent possible une observation en temps réel des positionnements des acteurs vis-à-vis des contenus qu'ils mettent en circulation. Il a ainsi été possible de montrer l'existence de liens entre les activités de modulation discursive et les degrés d'adhésion de l'acteur à la RS émergeant dans son discours (Petitjean, 2011), ce type d'analyse concourant à considérer la dynamique des RS dans une perspective émique. L'apport de cette approche quant à la nature des RS réside également dans la reconfiguration qui est proposée des liens entre Ego et Alter (Marková, 2007), et donc du triangle initial sujet/Alter/objet social (cf. 1.1): la dialogicité (Bakhtine, 1965) et la polyphonie énonciative (Authier-Revuz, 1984) posent l'idée de la présence de l'Alter dans le discours de l'Ego (et inversement) et tentent de dépasser l'opposition Je/Tu pour rendre compte de la multiplicité des voix du social. Le Je devient ainsi un *moi et toi* (Bakhtine, 1979: 391).

2.1.2 Limites de l'approche discursive

On peut faire une série d'observations sur les implicites théoriques et méthodologiques sous-tendus par cette approche, qui laissent en suspend un certain nombre de questionnements. (1) En proposant des déclencheurs représentationnels, on peut se demander si l'on ne part pas de l'idée que les RL préexistent à l'interaction, ce qui poserait en retour la question du lien entre représentation et pratique dans l'interaction. Il semblerait que la RL soit identifiée en amont puis que l'on observe les phénomènes discursifs et conversationnels y relatifs, ce qui ne serait pas sans rappeler l'approche structurale des représentations (théorie du noyau central, Abric, 1987). (2) Les analyses proposées s'appliquent de manière privilégiée à un cadre monologal. L'intersubjectivité est bien sûr prise en compte. Toutefois, si l'Autre est systématiquement présent dans les pratiques discursives d'un informateur, ce qui est révélé au niveau des analyses renvoie majoritairement à des questions de contenus des arguments actualisés par le seul interviewé, ou bien encore aux positionnements évolutifs de celui-ci face aux contenus proposés (Pépin, 2000; Petitjean, 2009). L'attention portée aux phénomènes interactionnels dans la construction et la mise en circulation des RL reste souvent minimale, d'où des techniques de recueil et des données qui ne permettent pas encore de

¹⁰ Alors même que la psychologie sociale semble prêter peu d'attention aux phénomènes linguistiques et à la communication en général (Moscovici, 1972; Marková, 2004).

donner une réelle importance à cet ordre de fait. Dans le cadre de la réalisation d'entretiens semi-directifs, l'accès aux procédés interactionnels est limité (même si l'entretien est une interaction à part entière), le rôle de l'enquêteur se limitant à la gestion de la circulation de la parole et étant contraint par son obligation de "neutralité". (3) Les méthodes de recueil de données sont soumises à une même directive, à savoir amener les locuteurs à parler de leurs pratiques, en les encourageant donc à développer un regard méta sur celles-ci (cette démarche fait d'ailleurs écho à celle proposée par la *folk linguistics*, cf. Preston, 2005). Si cette approche présente l'avantage de (re)donner la parole aux acteurs, elle dessine également une ligne de séparation entre représentation et pratique. Les représentations ne seraient observables que lorsque l'on provoque chez le sujet une mise en surplomb par rapport à ses pratiques, qui sont présentées en amont par le chercheur comme objet potentiel de représentation. Outre le fait que le chercheur participe directement à la création de ce qu'il cherche à observer, on considère que les représentations ne sont accessibles qu'à partir du moment où elles sont *déclenchées*. Si l'on estime dans cette approche que les représentations sont observables *via* les pratiques discursives des acteurs, on ne table donc que sur *certaines* pratiques, à savoir celles motivées par le fait de thématiser comme objet de discours l'objet représenté. C'est en grande partie de là que découle le dialogue, fructueux mais complexe, entre données et définitions. Qu'est-ce qui fait que les représentations ne seraient observables que dans des discours qui parlent explicitement de ces représentations? Cela induit-il l'idée que les représentations préexistent à l'interaction, et qu'il est nécessaire de provoquer leur actualisation dans une interaction donnée, qui ne sera donc en fin de compte qu'un "décor" de ressources existant "ailleurs"? En outre, comment faire dans ce cas-là une étude sur des objets de représentation qui ne sont pas eux-mêmes objets d'un regard méta de la part des acteurs? Comme des *objets*¹¹ langagiers qui ont une moindre saillance dans la communication collective mais qui n'en demeurent pas moins d'une grande importance dans la gestion de l'espace social et qui, de ce fait, constituent des objets de représentation par excellence. S'il est possible d'amener des acteurs à parler du bilinguisme ou des relations entre communautés linguistiques, il est beaucoup plus complexe de les faire parler, par exemple, des compétences qu'ils actualisent dans l'interaction. Ce qui ne signifie pas que ces compétences ne font pas l'objet de représentations.

11 *Objet* dans le sens d'objet social susceptible d'être socialement représenté.

2.2 *L'approche praxéologique des représentations*

2.2.1 Cadre théorique

Au vu des limites présentées par l'approche discursive, nous souhaiterions proposer une reconfiguration de l'étude des RS, basée sur un type différent de corpus, qui est en lien direct avec le cadre théorique qui nous semble être le plus prometteur. Il s'agit de remettre en question un éventuel lien de détermination entre représentation et pratique, et de privilégier l'idée que les représentations ne sont ni déterminées ni déterminantes, mais qu'elles sont des pratiques sociales, qu'elles naissent et se développent dans les pratiques interactionnelles. Il ne s'agit donc plus de penser les représentations et les pratiques comme deux articulations distinctes (Berrendonner, 1988), indépendantes (Labov, 1976) ou s'influençant mutuellement (Laplante, 1996), mais comme une seule et même dimension de l'action sociale. En partant de l'idée que l'interaction est le terreau du social, que ce sont au travers des interactions quotidiennes que les acteurs, ensemble, au travers de leurs pratiques, construisent le social, le refonde, le dynamise, le font évoluer (Mondada, 1998). Ceci correspondrait à une *conception praxéologique des représentations*, d'où découlerait une observation des *représentations-en-action*, i.e. dans les pratiques des acteurs et non plus (seulement) au travers des discours sur ces pratiques. Les représentations se construisent on line dans les interactions quotidiennes, à un niveau local et de manière dynamique (Mondada, 1998). L'accent est donc mis sur le caractère intrinsèquement hétérogène des représentations: l'objectif n'est plus d'identifier celles-ci comme autant d'entités figées et réifiées, extérieures aux pratiques des acteurs, mais d'insister sur le fait qu'elles n'existent qu'au travers de leurs circulations permanentes et situées dans la diversité des activités quotidiennes des sujets et des groupes auxquels ceux-ci appartiennent.

2.2.2 Illustrations du protocole et premiers résultats

Les recherches que nous menons actuellement portent sur l'observation des RS des compétences d'interaction¹² en classe de langue. Elles découlent des travaux décrivant ces compétences dans une perspective praxéologique (Pekarek, 2006; Hellerman, 2008), qu'elles complètent dans le même temps. Le corpus utilisé (corpus CODI¹³ du CLA, Université de Neuchâtel) regroupe des enregistrements audio et vidéo d'interactions scolaires en classe de langue (niveau Secondaire I), avec le français comme

12 Par exemple, l'organisation des tours de parole, la gestion intra et interlocuteurs des contenus thématiques, l'argumentation, la défense d'un point de vue.

13 Ce corpus a été recueilli et transcrit selon les normes de l'analyse conversationnelle par Virginie Fasel et Evelyne Pochon-Berger.

langue première (Neuchâtel). L'objectif est d'analyser, lors de séquences didactiques, comment s'actualisent les représentations des compétences d'interaction *dans les pratiques* des acteurs. Il ne s'agit plus seulement de prendre en compte la dimension dialogique, mais de se centrer sur les zones premières dans l'observation de la construction interactionnelle, notamment l'organisation des tours de parole, en s'inspirant des travaux réalisés dans le champ de l'analyse conversationnelle (Sacks et al., 1974).

A ce jour, les premières analyses réalisées sur les interactions en classe ont permis de révéler un certain nombre de phénomènes. Je me suis plus spécifiquement intéressée à une composante de la compétence d'interaction, à savoir *gérer la prise du tour de parole* (Sacks et al., 1974)¹⁴. Les observations portent sur deux types de débats organisés en classe par l'enseignant: des débats réunissant les élèves filles et ceux organisés avec les élèves garçons¹⁵. En se centrant sur la confrontation entre les activités de l'enseignant et celles des élèves, il a été possible de mettre à jour plusieurs patterns. Le premier pattern correspond à la sélection d'un élève par l'enseignant pour que celui-ci prenne la parole et une absence de chevauchement dans les prises de parole suivant le tour de l'enseignant (Pattern 1):

(2)

P: [mhm] bon **angelina** dis-moi où ça se passe.
 Ang: euh (.) dans une école (.) à berlin
 P: berlin (.) quel genre d'école **patricia** tu sais (.) quel: niveau quel degré
 Pat: euh
 Car: °lycée°
 Pat: terminale?

Le second pattern (Pattern 2) correspond quant à lui à l'absence de sélection du prochain locuteur de la part de l'enseignant¹⁶ (l. 3-4, 11, 16-17) et à la présence de nombreux chevauchements dans les tours suivant celui de l'enseignant (l. 5-9, 12-13, 18-19):

14 Nous avons également entamé une série d'analyses portant sur les représentations d'une compétence d'interaction spécifique, à savoir la compétence humoristique, et ce en collaboration avec Béatrice Priego-Valverde. Ces analyses se placent ainsi au centre d'une série de réflexions au cours desquelles se rencontrent (non parfois sans difficultés) sociolinguistique, analyse de discours et analyse conversationnelle.

15 Les débats en question portent sur le thème suivant: les graves problèmes de discipline que rencontre un lycée berlinois menacé de fermeture par ses enseignants.

16 L'enseignant désigne l'ensemble de la classe: il indique qu'il donne le tour aux élèves mais sans spécifier lequel d'entre eux doit le prendre.

(3)

- 1 P: les moins forts mhm? (...) bon (.) vous avez un petit tableau hein? (.)
12m00s beaucoup d'élèves étrangers c'est le: un lycée (1.7) où y a les
moins forts qui sont regroupés et puis y a rien qui va (1.1) d'accord
(1.3) qu'est-ce que vous savez de la directrice de cette école
- 5 Lis: elle est ma[lade?]
Car: [qu'elle est malade] [pendant] six mois elle (était) en&
?: [(malade)]
- Car: congé=
Lis: =y a pas de remplaçant
- 10 (1.5)
P: mhm? (.) ouais pis après sa maladie?
Noé: [elle est: retraitée]
?: [(°je sais pas (.) ouais°)]
?: ouais (.) (une) retraite anticipée=
15 ? : =°ouais°
P: elle a pris sa retraite hein ((rit: 1.0)) donc elle-même elle a pas tenu
le coup ou bien
?: [non]
?: [(x)]

Comme on le voit dans l'extrait 4, dans le cadre du pattern 2 (l. 1-2, 25-26), l'enseignant réalise un certain nombre d'évaluations (commentaires sur la façon dont les élèves s'attribuent la parole et se la répartissent entre eux, l. 10, 22-23, 30, 32-33) avant de revenir au pattern 1 (l. 33):

(4)

- 1 P: pis dans cette école là (.) qu'est-ce qu'y a qui joue peut-être pas très
bien (.) par rapport à ce que vous avez dit
(1.7)
Noé: laquelle [celle-là?]
- 5 Lis: [l'autorité]
P: euh l'école [euh] cette école de berlin là le: lycée rütli=
Noé: [ah]
Lis: =l'autorité
(1.0)
- 10 P: [mmm (.) dis voir un peu plus fort] qu'on t'entende=
Lis: [°je sais pas (.) l'autorité?°]
Lis: =l'autorité (.) je sais pas
P: [(mmm?)]
- 15 Noé: [non] l'autorité peut-être ils [en avaient les profs mais à force]&
?: [c'est la même chose qu'en maths hein]
Noé: &que (...) [de devoir des (.) (xxx)] [ben:] ils peuvent plus alors&
Car: [°tu sais quand ils se mettent tous à (x)°]
?: [(tu vois)]
Noé: &euh ils arrêtent enfin
- 20 15m03s
?: [(xx)]
P: [essayez] de parler une à- une euh (.) après l'autre (.) essayez de
vous écouter aussi (.) vous voyez lisa elle dit que: y a un manque
d'autorité? pis noémie elle dit que maintenant y en a plus parce que::
- 25 les profs sont usés (1.7) en fait (.) pourquoi est-ce que ils
travaillent pas bien dans cette école pis pourquoi vous vous travaillez
quand même euh (1.0) à part patricia en math hein (.) nettement mieux
((rires: 1.6))
?: °parce qu'ils ont° (1.1) euh leurs parents=
30 P: =[alors euh a]ttendez on demande (.) à noémie vous levez un pet- un&
?: =[parce qu'ils sont]
P: &petit peu la main (.) et puis vous tâchez de vous écouter vous regardez
si vous êtes d'accord. (.) qu'est-ce tu dirais toi.

S'il n'y a pas ou peu de chevauchements dans les tours de parole de l'enseignant, les prises de parole simultanées sont très fréquentes dans les tours des élèves faisant suite à celui de l'enseignant (sauf dans le cas du pattern 2). Les activités des élèves donnent à voir que, selon eux, la prise de parole *chorale* est acceptée, acceptable et légitime dans le cadre d'un débat scolaire. Ils valorisent ainsi dans leurs pratiques la stratégie du *starting first* (le premier parti prend le tour de parole). Les activités de l'enseignant témoignent quant à elles de la valorisation d'une autre compétence (*un seul locuteur parle à la fois*) et sanctionnent la représentation de la compétence d'interaction telle qu'elle émerge dans les activités des élèves (par l'entremise notamment des séquences d'évaluation). On voit se dessiner ici l'un des processus potentiels de la construction collaborative et située d'une représentation dans les pratiques: (i) l'enseignant soumet une configuration particulière aux élèves (pattern 2: pas de sélection du prochain locuteur, les élèves sont libres de gérer la répartition des tours); (ii) par leur réaction (prises de parole simultanées), les élèves témoignent de la façon dont ils donnent du sens à la configuration proposée par l'enseignant (valorisation de la stratégie du *starting first*); (iii) l'enseignant se base sur ce que disent les activités des élèves de la manière dont ces derniers interprètent la configuration qu'il leur a proposée pour évaluer la compétence qu'ils mettent en place. Ces évaluations reposent sur deux composantes: une évaluation explicite (*ne pas parler tous en même temps, s'écouter, parler fort*); une évaluation dans les pratiques (retour de l'enseignant au pattern 1, cf. ex.4). L'enseignant semble donc dans un premier temps laisser les élèves gérer la sélection des prises de tours pour ensuite recadrer leurs manières de procéder en posant une évaluation. L'enseignant thématise ce faisant la *bonne* compétence à avoir dans ce contexte. L'élaboration de la représentation de ce qu'est la compétence idéale réside donc dans l'imbrication et la synchronisation des pratiques de l'enseignant et de celles des élèves dans une situation donnée.

Les représentations de la compétence *gérer la prise de parole* dans un débat scolaire à visée didactique sont donc les suivantes. Chez les élèves, la prise de parole chorale est acceptable, sauf pendant les tours de l'enseignant. Chez l'enseignant, ne pas prendre la parole en même temps et s'écouter les uns les autres sont autant de compétences présentées comme légitimes. Par ailleurs, les pratiques d'hétéro-sélection de l'enseignant reposent sur une représentation de la compétence sous-jacente qui est essentiellement verbale (la désignation explicite sous-tendant que les modalités mimo-gestuelles ne sont pas suffisantes dans ce contexte).

Nos analyses ont également mis en avant certaines différences dans les pratiques de l'enseignant selon qu'il interagit avec les élèves filles ou

garçons. Outre le fait que le pattern 1 est plus fréquent dans les débats organisés avec les garçons, on observe que les évaluations de l'enseignant quant aux compétences actualisées par les élèves sont plus nombreuses et plus explicites. Le pattern 2 n'est quasiment pas actualisé par l'enseignant, et, dans ses très rares occurrences, il donne immédiatement lieu à une séquence évaluative et à un retour au pattern 1. Dans l'extrait 5, on observe une première actualisation du pattern 2 (l. 1-2), des chevauchements dans les prises de parole des élèves (l. 3), une évaluation posée en réaction par l'enseignant (l. 4-5) puis enfin un retour au pattern 1 (l. 6).

(5)

- 1 P: bon (.) je commence par l'autre bout (1.6) les garçons. (...) est-ce que
(.) vous trouvez que vous avez un comportement différent des filles.
Es: +ouais ((environ sept garçons simultanément))+
P: alors vous répondez l'un après l'autre. (.) vous levez un peu la main moi
5 je vous donne la parole hein? (...) si possible (.) pis vous dites (...) qu'est-ce tu dirais dominic

Ces séquences évaluatives se doublent d'une orientation plus franche, dans les pratiques de l'enseignant, des élèves vers la *bonne* compétence (*ne pas parler tous en en même temps, s'écouter, parler fort*): les pratiques de l'enseignant contraignent dans une plus large mesure les processus que les élèves actualisent pour élaborer les représentations qu'ils ont de la compétence en question (la stratégie *starting first* comme une compétence adéquate dans certains contextes). Dans ses interactions avec les élèves garçons, l'enseignant témoigne d'une certaine directivité qui induit une imposition dans ses pratiques de la compétence légitime à avoir dans le cadre d'un débat. Ces activités sous-tendent ainsi une autre représentation mise en circulation dans les pratiques de l'enseignant: les garçons seraient moins compétents que les filles dans la gestion des tours de parole et privilégieraient un plus haut degré de compétition interactionnelle.

2.3 Complémentarité des approches

L'approche praxéologique des représentations n'est pas une *fin en soi*, mais l'une des possibles manières d'aborder ce phénomène. Il ne s'agit donc pas d'opposer approche discursive et approche praxéologique, mais bien plutôt d'insister sur leur complémentarité. Afin de disposer d'un point de vue le plus complet possible sur les processus de mises en circulation des représentations, nous avons prévu d'organiser des débats semi-dirigés entre enseignants et élèves au cours desquels ceux-ci seront amenés à expliciter leurs positionnements épilinguistiques quant aux pratiques actualisées en classe. Il s'agira ensuite d'appliquer aux données les protocoles développés dans le cadre de l'approche discursive des représentations. L'objectif n'est pas ici de vérifier si les RS observées dans les pratiques des acteurs sont ou non similaires à celles observées dans

leurs discours sur leurs pratiques (ce qui laisserait entendre, à tort, qu'il existe une vérité stable des représentations), mais d'étudier de quelles manières les représentations élaborées dans les activités interactionnelles deviennent à leur tour objets de discours, s'en trouvent remodelées par une certaine distanciation de l'acteur vis-à-vis de ses pratiques et des connaissances sociales qu'il a de celles-ci. Ceci permet de mettre l'accent sur l'hétérogénéité des contenus des représentations, qui sont sans cesse redessinés au travers du flux ininterrompu des interactions et d'accéder à l'un des processus sociaux de construction des savoirs partagés, tout en reconnaissant une place princeps aux sujets grâce auxquels ces processus peuvent s'implémenter. On voit donc se dessiner ici un nouveau cadre d'observation et d'analyse des représentations qui reposerait sur la complémentarité entre analyse des *représentations-en-action* et analyse des *représentations-en-discours*¹⁷.

3. Conclusion

La complexité inhérente à la notion de RS fait de celle-ci un catalyseur des échanges transdisciplinaires entre, d'une part, la sociolinguistique et les autres sciences sociales, et, d'autre part, entre la sociolinguistique et les autres domaines des sciences du langage. La migration du concept de RS de la sociologie à la psychologie sociale puis à la sociolinguistique oblige à élaborer une approche intégrée de cette notion induisant un dépassement des cloisonnements disciplinaires. Définir la notion de représentation en sociolinguistique nous oblige à prendre en compte les questionnements qui sont à la base de sa théorisation dans les autres champs des sciences sociales, et de là à complexifier des problématiques traitées jusqu'alors de manière indirecte ou secondaire, comme la question des liens entre individuel et social ou encore la place du sujet dans la construction des RS. Le recours aux perspectives proposées par les autres sciences sociales devient dès lors non pas un choix, mais une contrainte nécessaire. La difficulté étant ici de parvenir à proposer une conception du social qui n'implose pas sous le coup des influences multiples et variées émanant des différentes disciplines invoquées, mais qui permette de satisfaire les objectifs fixés en sociolinguistique. A notre sens, le défi actuel n'est pas tant de mener des travaux uniquement dirigés vers la description des RL d'un groupe donné, mais bien plutôt de penser les liens unissant représentations et pratiques, et de confronter les hypothèses y relatives à ce que nous donnent à voir les données langagières. Définir et évaluer de

¹⁷ Il serait par ailleurs prometteur de croiser ces approches avec l'analyse du contenu des politiques linguistiques et éducatives, ces dernières participant aux soubassements dialogiques des RS (*cf.* la notion de *formation discursive*, Canut, 2006, et d'*interdiscours*, Pêcheux, 1990).

nouvelles méthodologies d'observation et d'analyse des représentations sont des activités indispensables en cela qu'elles nous amènent à repenser la définition théorique de la RS et de là les liens que celle-ci entretient avec les pratiques des acteurs et les discours qui en découlent. Ce sont précisément ces réflexions méthodologiques qui engendrent un dialogue fructueux entre la sociolinguistique et les autres domaines des sciences du langage. A la question de savoir comment il est possible d'observer les représentations, différentes réponses peuvent nous être apportées par les outils développés dans le cadre de l'analyse de discours et de l'analyse conversationnelle. C'est parce que la sociolinguistique peut choisir d'intégrer ces différentes approches des pratiques langagières qu'elle a aujourd'hui la possibilité d'enrichir à son tour la théorie des RS dans les autres sciences sociales.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1987): *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset-Fribourg (DelVal).
- Abric, J.-C. (1994): *Pratiques sociales et représentations*. Paris (PUF).
- Achard, P. (1986): Discours et sociologie du langage. In: *Langage et Société*, 37, 5-60.
- Adam, J.-M. (1994): Une définition générique du récit. In: Bres, J. (éd.): *Le récit oral/Questions de narrativité*. Montpellier (Université de Montpellier III/Praxiling), 431-444.
- Authier-Revuz, J. (1984): Hétérogénéité(s) énonciatives(s). In: *Langages*, 73, 98-111.
- Bakhtine, M. (1965/1970): *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Paris (Gallimard).
- Bakhtine, M. (1979/1984): *Esthétique de la création verbale*. Paris (Gallimard).
- Barbérís, J.-M., Bres, J. & Gardes-Madray, F. (1989): La praxématique. In: *Etudes littéraires*, 21/3, 29-47.
- Berard, T. J. (2005): Rethinking practices and structures. In: *Philosophy of the social sciences*, 35, 196-230.
- Berrendonner, A. (1988): Normes et variations. In: Schoeni, G. & al. (éds): *La langue française est-elle gouvernable?* Neuchâtel/Paris (Delachaux & Niestlé), 43-61.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New-York (Holt, Rinehart & Winston).
- Bonhomme, M. (éd.) (2002): *Figures du discours et ambiguïté*. In: *Semen*, 15.
- Boudon, R. (1979): *La logique du social*. Paris (Hachette).
- Boudon, R. (1988): Individualisme ou holisme. Un débat méthodologique fondamental. In: Mendras, H. & Verret, M. (éds.): *Les champs de la sociologie française*. Paris (Armand Colin), 31-45.
- Bourdieu, P. (1980): *Le sens pratique*. Paris (Seuil).
- Boutet, J. (1994): *Construire le sens*. Berne (Peter Lang).
- Bretegnyer, A. (2010): Renoncer à la "communauté linguistique"? In: Boyer, H. (éd.): *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*. Limoges (Lambert-Lucas), 107-115.

- Calvet, L.-J. (1998): Insécurité linguistique et représentations. Approche historique. In: Calvet, L.-J. & Moreau, M.-L. (éds.): Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone. Paris (Didier Erudition), 9-17.
- Canut, C. (2006): Construction des discours identitaires au Mali. Ethnicisation et instrumentalisation des *senankuya*. In: Cahiers d'Etudes africaines, XLVI (4), 184, 967-986.
- Canut, C. (2000a): De la sociolinguistique à la sociologie du langage: de l'usage des frontières. In: Langage et société, 91, 89-95.
- Canut, C. (2000b): Subjectivités, imaginaires et fantasmes des langues: la mise en discours "épilinguistique". In: Langage et société, 93, 71-96.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg (Division des politiques linguistiques/Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur/DGIV/Conseil de l'Europe).
- Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Marquillò Larruy, M., Matthey, M., Py, B. & Serra, C. (2004). Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. In: Castellotti V. & Mochet M.-A. (éds.): Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris (Didier), 65-99.
- Cohen, M. (1956): Pour une sociologie du langage. Paris (Albin Michel).
- Descola, P. (2006): Par-delà nature et culture. Paris (Gallimard).
- Doise, W. (1972): Représentations et relations intergroupes. In: Moscovici, S. (éd.): Introduction à la psychologie sociale. Paris (Larousse), 194-213.
- Duchêne, A. (2000): Les désignations de la personne bilingue: approche linguistique et discursive. In: TRANEL, 32, 91-113.
- Ducrot, O. (1984): Le dire et le dit. Paris (Editions de Minuit).
- Durkheim, E. (1894/1988): Les règles de la méthode sociologique. Paris (PUF).
- Durkheim, E. (1898): Représentations individuelles et représentations collectives. In: Revue de métaphysique et de morale, 6, 273-302.
- Encrevé P., (1988): La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français. Paris (Éditions du Seuil).
- Fishman, J. (1971): Sociolinguistique. Paris (Nathan).
- Filleule, R. (2005): Individualisme méthodologique/holisme. In: Borlandi, M. et al. (éds.): Dictionnaire de la pensée sociologique. Paris (PUF), 351-354.
- Gadet, F. (2009): Sociolinguistique, écologie des langues, et cetera. In: Langage et Société, 129, 121-135.
- Garfinkel, H. (2001): Le programme de l'ethnométhodologie. In: Fornel, M., Ogien, A. & Quéré, L. (éds.): L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale. Paris (La découverte), 33-56.
- Garfinkel, H. (1967/1984): Studies in ethnomethodology. Cambridge (Polity Press).
- Giddens, A. (1982): Profiles and Critiques in Social Theory. In: Cassell, P. (éd.): The Giddens Reader. Londres (Macmillan Press).
- Gumperz, J. & Hymes, Dell H. (1972): Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication. New-York (Holt, Rinehart & Winston).
- Heller, M. (2002): Éléments d'une sociolinguistique critique. Paris (Didier).
- Hellermann, J. (2008): Social actions for classroom language learning. Clevedon (Multilingual Matters).
- Houdebine, A.-M. (1982): Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain. In: Le Français Moderne, 50, 42-51.

- Hymes, Dell H. (1991): Vers la compétence de communication. Paris (LAL – Hatier Didier).
- Jodelet, D. (1989): Représentations sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. (éd.): Les représentations sociales. Paris (PUF), 47-78.
- Jodelet, D. (2008): Les mouvements de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. In: Connexions, 89, 25-46.
- Labov, W. (1976): Sociolinguistique. Paris (Les Editions de Minuit).
- Labov, W. (1972): Language in the inner city. Philadelphia (University of Pennsylvania Press).
- Labov, W. (1966): The social stratification of English in New-York City. Washington D.C. (Center for Applied Linguistics).
- Lambert, W. E. et al. (1960): Evaluational reactions to spoken languages. In: Journal of Abnormal and social Psychology, 60, 44-51.
- Laplante, B. (1996): Stratégies pédagogiques et représentation de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française. In: La Revue canadienne des langues vivantes, 52, 3, 440-463.
- Lo Monaco, G. & Lheureux, F. (2007): Représentations sociales: théorie du noyau central et méthodes d'étude. In: Revue électronique de psychologie sociale, 1, 55-64.
- Lüdi, G. (1991): Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine des connaissances lexicales. In: Dausendschön-Gay, U., Gülich, E. & Kraft, U. (éds.): Linguistische Interaktionsanalysen. Tübingen (Niemeyer).
- Mackey, W. (1972): The description of bilingualism. In: Fishman, J. (éd.): Readings in the Sociology of Language. The Hague (Mouton), 554-584.
- Marková, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale: dialoguer dans les focus groups. In: Bulletin de psychologie, 57(3), 231-236.
- Marková, I. (2007): Dialogicité et représentations sociales. Paris (PUF).
- Marquilló Larruy, M. (2000): Métaphores et représentations du cerveau plurilingue: conceptions naïves ou construction du savoir? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran. In: TRANEL, 32, 115-146.
- Matthey, M. (2000): Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. In: TRANEL, 32, 21-37.
- Matthey, M. & Moore, D. (1997): Alternances des langues en classe. Pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. In: TRANEL, 27, 63-82.
- Maurer, B. (1999): Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? In: Calvet, L.-J. & Dumont, P. (éds.): L'enquête sociolinguistique. Paris (L'Harmattan), 167-190.
- Mondada, L. (1998): De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. In: Cahiers de praxématique, 31, 127-148.
- Moscovici, S. (1961): La Psychanalyse, son image et son public. Paris (PUF).
- Moscovici, S. (1970): Préface. In: Jodelet, D., Viet, J. & Besnard, P. (éds.): La psychologie sociale, une discipline en mouvement. Paris/La Haye (Mouton), 9-64.
- Moscovici, S. (1972). The psychosociology of language. Chicago (Markham Publishing Co.).
- Moscovici, S. (1982): The coming era of social representations. In: Codol, J.-P. & Leyens, J.-P. (éds.), Cognitive approaches to social behavior. The Hague (Nijhoff). (Trad. fr. in Doise, W. & Palmonari, A. (éds.) (1986): Textes de base en psychologie: l'étude des représentations sociales. Paris (Delachaux & Niestlé)).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: Farr, R. M. & Moscovici, S. (eds.), Social representations. Cambridge (Cambridge University Press), 3-69.
- Parsons, T. (1951): The social system. New York (The Free Press).

- Pêcheux, M. (1990): L'inquiétude du discours. Paris (Editions des cendres).
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 84, 9-45.
- Pépin, N. (2000): Représentations de la communauté linguistique dans une famille francophone de Suisse romande. In: TRANEL, 32, 165-182.
- Petitjean, C. (2011): De l'influence des représentations linguistique sur les politiques linguistiques (et inversement). In: Cuvelier, P., Du Plessis, T., Meeuwis, M., Vandekerckhove, R. & Webb, V. (Eds.), *Multilingualism from below*. Pretoria (Van Schaik), 176-196.
- Petitjean, C. (2009): Représentations linguistiques et plurilinguisme. Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel/Université de Provence.
- Petitjean, C. (2008): Représentations linguistiques et accents régionaux du français. In: Journal of Language Contact, Varia 1, 29-51.
- Preston, D. R. (2005): What is Folk Linguistics? Why should you care? In: Lingua Posnaniensis, 47, 143-162.
- Py, B. (2004): Pour une approche linguistique des représentations sociales. In: Langage, 154, 6-19.
- Py, B. (éd.) (2000a): Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. In: TRANEL, 32.
- Py, B. (2000b): Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In: TRANEL, 32, 5-20.
- Py, B. (1993): Quand les représentations peinent à suivre les pratiques... Emergence du plurilinguisme chez des romands établis en Suisse alémanique. In: CILL, 19.3-4, 137-145.
- Rabatel, A. (2004): L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. In: Langages, 156, 3-17.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language, 50, 696-735.
- Sankoff, G. (1972): Sociolinguistic Research in French in Montreal. In: Language in Society, 1.
- Sapir, E. (1921): Le langage. Introduction à l'étude de la parole. Paris (Payot).
- Serra, C. (2000): Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales. In: TRANEL, 32, 77-90.
- Singy, P. (1996): L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud. Paris (L'Harmattan).
- Tabouret-Keller, A. (1997): From sociolinguistics to the anthropology of language. In: Bratt Paulston, C. & Tucker, G. R. (éds.): The early days of sociolinguistics: memories and reflections. Dallas (Summer Institute of Linguistics), 225-233.
- Tamba-Mecz, I. (1981): Le sens figuré. Vers une théorie de l'énonciation figurative. Paris (PUF).
- Trudgill, P. (1974): The Social Differentiation of English in Norwich. Cambridge (Cambridge University Press).
- Varro, G. (1999): "Sociolinguistique" ou "sociologie du langage"? Toujours le même vieux débat? A propos de deux ouvrages récents intitulés Sociolinguistique. In: Langage et Société, 88, 91-97.
- Vion, R. (2006): Dimensions énonciative, discursive et dialogique de la modalisation. In: Actas do III Encontro Internacional de Análise Linguística do Discurso, Processos Discursivos de Modalização. Braga (Universidade do Minho, Coleção Hespérides Linguística, 5).