

Enseigner la sociolinguistique

Médéric Gasquet-Cyrus

▶ **To cite this version:**

Médéric Gasquet-Cyrus. Enseigner la sociolinguistique. Claude Vargas; Louis-Jean Calvet; Médéric Gasquet-Cyrus; Daniel Veronique; Robert Vion. Langues et societes. Approches sociolinguistiques et didactiques, L'Harmattan, pp.170-185, 2011, 978-2-296-13991-6. hal-03216670

HAL Id: hal-03216670
https://amu.hal.science/hal-03216670

Submitted on 4 May 2021

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.

ENSEIGNER LA SOCIOLINGUISTIQUE[1]

Introduction

Comme son nom l'indique, le métier d'*enseignant-chercheur* a la particularité d'articuler des activités de recherche à une dimension pédagogique. Cependant, il est apparu ces dernières années que le volet « enseignement » était nettement moins considéré que le volet « recherche », censé constituer à lui seul la « valeur » d'un universitaire. On peut expliquer ce prestige de la recherche par l'imitation, dans le monde, d'un modèle anglo-saxon/américain plus ou moins fantasmé, mais aussi par la multiplication de réformes dans l'enseignement supérieur (processus de Lisbonne en Europe, loi LRU en France…). En effet, des textes de cadrage, associés à une généralisation de l'évaluation et au développement d'agences dévolues à ces tâches (AERES notamment), contribuent à valoriser les recherches et les publications « prestigieuses » dans des revues internationales (en anglais essentiellement) et couronnent des travaux par des primes, reléguant l'enseignement au rang d'une tâche plus ingrate, sinon comme une « punition » pour les supposés « mauvais » chercheurs. Au-delà des critiques d'ordre politique et structurel (Ségalat 2009) que l'on pourrait formuler contre ces mutations de l'enseignement supérieur et de la recherche publics, on peut déplorer l'accroissement de cet injuste déséquilibre et défendre l'enseignement universitaire. Même si les maîtres de conférences et les professeurs ne sont pas forcément formés pour cela, le métier d'enseignant-chercheur comprend une dimension didactique fondamentale, qu'on ne saurait occulter ou bâcler au risque de compromettre l'une des missions essentielles de l'Université, qui est non seulement de construire des savoirs, mais aussi de les transmettre, et de former des individus à la critique et à la réflexion libres.

> « Dans la fonction critique de l'université, sans laquelle il n'y a pas d'université, parce qu'alors il n'y aurait pas de recherche, il ne s'agit pas seulement de présenter des savoirs, mais de transformer des savoirs – pas seulement d'enseigner des savoirs, mais aussi et surtout d'enseigner à penser. » (Meschonnic 2008 : 200)

On sait que dans l'enseignement supérieur, où la notion de « programme » est bien particulière, il n'existe pas de manuels proposant des cours prêts à l'emploi ; chaque enseignement dépend de celui qui en a la charge et reflète à la fois ses compétences et son « caractère ». Or, l'enseignement de la sociolinguistique occupe une place à part dans un cursus, étant donné non seulement la position « fragile » de la discipline au sein des Sciences du Langage, mais aussi sa dimension critique. Un cours de sociolinguistique implique donc un positionnement par rapport à d'autres approches théoriques et disciplinaires au sein des Sciences du Langage, ainsi qu'une attitude critique à transmettre aux étudiants sur des notions comme celles de *langue, dialecte, norme(s), identité(s)*, etc.

À partir d'une double expérience d'étudiant et d'enseignant-chercheur, je propose à travers ce texte une réflexion sur l'enseignement de la sociolinguistique[2]. Il s'agira d'une part de mettre en avant la nécessité de situer et de légitimer la discipline au sein des formations de Sciences du Langage qui la confinent souvent à la marginalité, lorsqu'elle n'en est pas carrément exclue. D'autre part, il conviendra d'expliciter la dimension critique que comporte l'enseignement de la sociolinguistique, en lien avec la recherche dans le domaine.

---

[1] Médéric Gasquet-Cyrus, Université de Provence, Laboratoire Parole et Langage.

[2] Si ce texte s'appuie en partie sur mes propres pratiques pédagogiques et sur celles de collègues avec qui j'ai pu en discuter, il doit beaucoup aux enseignements de ceux qui furent mes « maîtres » en sociolinguistique, chacun avec ses méthodes, ses terrains, ses traditions et sa personnalité : Daniel Baggioni, Louis-Jean Calvet, Robert Chaudenson, et celui qui, dès mon entrée en licence de Lettres Modernes, grâce à la qualité, la rigueur et la générosité de ses cours, a commencé à me faire basculer du côté de la sociolinguistique, Alain Giacomi. Ce texte lui est dédié.

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.

La sociolinguistique au sein des Sciences du Langage

La sociolinguistique n'a pas la (bonne) cote

La légitimité de la sociolinguistique demeure fragile à côté d'un « noyau dur » de Sciences du Langage qui constitueraient la « vraie » linguistique (Gasquet-Cyrus 2003 ; Blanchet 2007 : 3-11). Cependant, cette marginalité repose aussi sur des aspects plus prosaïques.

Par exemple, dans les bibliothèques, de nombreux ouvrages de « sociolinguistique » ne sont pas classés avec les ouvrages de « linguistique », non pas par ostracisme théorique, mais en raison du cloisonnement de la classification Dewey qui colle mal avec la pluridisciplinarité de la sociolinguistique. Ainsi, les ouvrages relatifs aux « Langues » (cote 400 ; cote 410 pour la « Linguistique ») sont rangés à part des ouvrages de « Sciences sociales » (cote 300). Dans ce classement (que ne devait pas apprécier Meillet), la « linguistique » n'est pas une « science sociale », ce qui explique la dispersion de certains textes. Prenons un exemple très concret : dans une certaine bibliothèque universitaire, des livres de L. - J. Calvet sont en 400 et d'autres en 300. Lorsqu'une demande a été faite pour « rapatrier » les ouvrages en « Linguistique », les réponses fournies par la responsable du secteur « Sciences du Langage » (dont je respecte l'anonymat) de la BU en question furent les suivantes :

« En ce qui concerne le regroupement des ouvrages de M. Calvet sur un même rayon, cela me semble un peu délicat. En effet, la cote des ouvrages est déterminée en fonction des mots-clés utilisés pour l'indexation des documents. Certains de ses ouvrages sont classés en Linguistique (donc avec les Sciences du Langage) alors que d'autres sont en Sociolinguistique (donc avec les Sciences Sociales). Les cotes sont bien différentes et correspondent au plan de classement adopté par la BU ; géographiquement, ce sont des rayons diamétralement opposés. Il y a même quelques ouvrages dans le pôle Arts : cela dépend vraiment de l'indexation. » (courriel du 21/04/10)

« Au sujet du classement de la Sociolinguistique (cote 306.44) avec les Sciences Sociales, nous nous sommes conformés à la classification décimale Dewey, qui est le système de classement utilisé par de nombreuses bibliothèques françaises et étrangères pour le rangement des collections en libre-accès. Tout notre plan de classement s'y réfère. Les statistiques de prêt montrent que les ouvrages rangés sous cette cote 306.44 sont très empruntés : il semblerait donc que les lecteurs n'aient pas de difficulté à les trouver. » (courriel du 22/04/10)

Il n'y a évidemment pas lieu de crier au scandale ou à la discrimination car ces réponses pratiques et administratives sont d'une logique implacable. Simplement, la dimension pluridisciplinaire de la sociolinguistique lui joue ici un (relatif) mauvais tour, en la mettant hors de vue et hors de portée des étudiants (peu nombreux il est vrai…) qui fréquentent les rayonnages de linguistique.

La sociolinguistique dans les cursus

En France[3], dans les formations de Sciences du Langage qui offrent des licences complètes depuis la première année, la sociolinguistique ne fait pas partie des « fondamentaux » que constituent la phonétique, la phonologie, la syntaxe, la morphologie, la sémantique ou la lexicologie. Bien souvent, elle est enseignée après l'acquisition par l'étudiant des principaux savoirs « essentiels ». Du coup, elle n'est souvent présente que sur un seul cours, aux semestres 5 ou 6, ce qui fait bien peu à l'échelle de la formation intégrale, comme le confirme M. Meyerhoff (2006 : 2) : « Students often have the opportunity to take only one sociolinguistics course in an undergraduate linguistics degree. »

Par ailleurs, la sociolinguistique est souvent un cours optionnel que peuvent suivre des étudiants d'autres formations : « many people take sociolinguistics as an 'outside' subject while they are pursuing a degree in another field, e.g. languages, social anthropology, sociology, media studies, or communication. » (Meyerhoff 2006 : 2). Pour ces étudiants « pressés », il est donc nécessaire de survoler « l'essentiel » de la sociolinguistique, dont on verra qu'elle constitue pourtant un champ vaste et hétérogène. On ne peut que déplorer le sacrifice d'une certaine qualité dans ce qui peut être enseigné en un laps de temps si court.

---

[3] Cette réflexion mériterait d'être complétée par une étude de l'organisation des cursus et de l'offre en sociolinguistique dans les formations universitaires, en France et au niveau international.

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.

Ainsi, la sociolinguistique est objectivement traitée comme une discipline « secondaire ». Cependant, il ne s'agit pas de verser dans la paranoïa, car elle n'est pas la seule. On note en effet que cette organisation des formations reflète étrangement l'histoire de la linguistique du 20e siècle : sont considérées comme « fondamentales » les disciplines « historiques » du structuralisme : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la lexicologie. Si les approches plus « sociales » interviennent plus loin dans les cursus, c'est à l'image de leur émergence tardive dans le champ disciplinaire, à savoir dans les années 1960-1970. Aussi trouve-t-on relégués à un second temps (et à un second plan) des domaines comme l'analyse de discours, l'analyse des interactions, la pragmatique, mais aussi l'histoire et l'épistémologie de la linguistique (bien souvent absentes ou accessoires) et donc la sociolinguistique. On peut évidemment justifier ce choix par un aspect « technique » qui n'est pas dénué de logique : les disciplines « fondamentales » sont celles qui fournissent les principaux *outils* pour décrire les *langues*… ou plutôt « la langue » ; car avec cette organisation, on est bien dans une linguistique qui prend principalement appui sur la *langue*, au sens de système/structure, que le linguiste est chargé de *décrire*. Pourtant, d'autres choix pourraient être faits : partir de la communication, des interactions, des contacts de langues, de l'histoire, des cultures et des sociétés… Il est à croire que la tradition du monolinguisme et de la langue perçue comme entité monolithique est encore bien prégnante jusque dans les formations que dispensent les linguistes.

C'est la raison pour laquelle P. Blanchet se montre très critique lorsqu'il commente les propositions issues du *Référentiel Européen d'Enseignement de la Linguistique* (2006), et notamment l'évocation d'un consensus autour de « fondamentaux » :

> « Ce choix est concrétisé par le programme de formation proposé, où les fondamentaux (appelés « ossature ») sont consacrés dans cet ordre sur les trois années de licence à : « introduction à la linguistique, syntaxe (sur 2 semestres), phonétique, langues anciennes (on se demande bien pourquoi, réminiscences traditionalistes ou contraintes locales ?), phonologie, sémantique » et enfin au dernier semestre à « histoire et épistémologie de la linguistique ». Un seul module est consacré en « différenciation » (optionnelle ?) à « sociolinguistique », parmi « acquisition du langage, lexicologie, orthophonie, didacticiels… ». Revoilà donc ce noyau dur avancé ici comme consensuel (alors même que le texte ajoute juste après qu'il n'y a pas consensus non plus sur « l'ordre d'introduction des matières fondamentales […], la terminologie et les choix théoriques… »). Il y aurait donc une priorité consensuelle accordée, en amont ou au-delà de toute théorie, à la « langue » envisagée comme un code/un système/une structure phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique (cette linguistique que L.-J. Calvet appelle « consonne-voyelle » et que D. de Robillard appelle « technolinguistique »). Il y aurait ainsi une linguistique « sûre de son objet et de ses méthodes » (présentation, p. 10). Or, ce n'est pas le cas : ni cette conception de ce que sont les phénomènes langagiers des humains, ni surtout cette priorité, ne sont partagés par une théorie sociolinguistique (entre autres). » (Blanchet 2007 : 9)

En effet, il est difficile pour un sociolinguiste d'entrer dans ce « moule » qui ne correspond pas forcément à sa conception du langage et des langues. Comment parler de l'opposition *langue/parole* sans la dénoncer comme le « coup de force inaugural » (Bourdieu 1982) qui fondera une « linguistique de la langue » au détriment d'une « linguistique de la parole ». Comment présenter le « premier » Chomsky (1965) et son « locuteur-auditeur idéal parlant parfaitement sa langue dans une communauté linguistique complètement homogène » sans entrer dans une vive polémique sur le dogmatisme d'une partie du chomskysme ? Comment, en phonologie, conserver l'opposition très « brute » entre français « méridional » et le français « standard » (d'Ile-de-France ?) sans nuances et sans expliquer l'idéologie du « standard » et l'existence de normes régionales ?[4] Comment, en syntaxe, fonder la valence d'un verbe sur ses usages normatifs, ou comment accepter la distinction souvent artificielle entre énoncés grammaticaux et agrammaticaux quand on connaît la grande souplesse des usages ? Comment en rester, dans certaines disciplines, à des exemples préfabriqués pour qu'ils collent au modèle alors que les pratiques nous montrent tout autre chose ? Et plus généralement, comment expliquer le fonctionnement du langage d'un point de vue systémique alors que la

[4] Certains ne s'embarrassent pas de tels principes, comme P. Guelpa dans son *Introduction à la linguistique* (1997) : « Il faut maintenant attirer l'attention sur les prononciations déviantes du Nord et du Midi par rapport à la prononciation d'Ile-de-France et de Tours, en précisant que ces dernières font toujours foi en matière de bonne langue française (en cas de doute, vérifiez dans les dictionnaires) »

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.

sociolinguistique a montré depuis longtemps que la règle était la diversité des pratiques, l'hétérogénéité des formes, les contacts, le changement, etc. ?

Ces interrogations peuvent être ramenées à une question centrale : dans quelle mesure l'enseignant en sociolinguistique applique-t-il dans ses cours ce qu'il défend dans les colloques ou ses publications ? Il y a parfois une barrière difficile à franchir, comme j'ai pu en faire l'expérience. Pendant plusieurs années, mes cours d'introduction à la linguistique partaient du fameux credo de Martinet, selon qui la linguistique constitue une approche scientifique dans laquelle le linguiste « s'abstiendra de prendre parti » (1960 : 6-7). Or, on assume aujourd'hui en sociolinguistique non seulement la subjectivité du chercheur (toute science est la science d'un point de vue, et c'est le point de vue qui crée l'objet, comme le disait Saussure lui-même), mais aussi son implication dans sa recherche, au point d'en être l'un des acteurs. Le savoir est *« foncièrement subjectif, partiel, et socialement situé et intéressé »* (Heller, 2002 : 23) et *« [l]a recherche n'est donc jamais neutre. »* (*ibid.* : 21). Peut-on justifier cette sorte de « schizophrénie » qui consisterait à enseigner une linguistique de l'homogène, alors que les travaux de recherche déconstruisent cette représentation de la langue et de la science ? La puissance de la « tradition » est une réponse envisageable, surtout lorsqu'elle n'est pas éclairée par une mise en perspective historique voire politique des sciences.

« Il est en effet possible qu'une partie de l'inertie provienne du sentiment que l'on ne peut guère imaginer d'autre linguistique que celle que nous avons apprise, parce que nous ne parvenons pas à imaginer d'autre façon de faire de la science, parce que nous ne savons pas comment « la science » actuelle s'est faite. Cela nous contraint, du lundi au samedi, à transmettre malgré nous parfois, une linguistique qui diffuse implicitement l'idée que les contacts de langues ont des conséquences négatives, pour défiler le dimanche contre la présence d'un candidat d'extrême droite au second tour de l'élection présidentielle. Il faut se dire que nous pourrions peut-être éviter le risque qui nous fait défiler le dimanche si nous modifiions ce que nous enseignons du lundi au samedi. Mais cela nécessite que nous allions jusqu'à nous émanciper de la conception qu'on nous a inculquée de la science, en nous convaincant qu'il n'y en qu'une, qui serait achronique et acontextuelle, aculturelle, etc. » (Robillard, 2007 : 96)

Si l'enseignant doit s'adapter aux formations dans lesquelles il exerce et bien sûr respecter la diversité des théories et des disciplines, il ne doit pas se priver de formuler et de transmettre aux étudiants un regard critique, y compris lorsqu'il est en charge d'autres cours.

Pour une autre organisation des formations en sciences du langage

Serait-il donc si fantaisiste d'imaginer un enseignement de la linguistique différent, qui commencerait par une approche « sociolinguistique » (au sens large du terme) ? Après tout, si la linguistique est bien une science sociale (dans la perspective tracée par Meillet), ne devrait-on pas commencer toute initiation à la linguistique par la dimension sociale des échanges langagiers ? Ne devrait-on pas mettre en relief la variation et les contacts de langues, qui sont la règle à l'échelle planétaire, pour en arriver progressivement à la description d'unités (phrases, morphèmes, phonèmes…) constituant les systèmes langagiers ou ce que l'on appelle des *langues* ? On partirait d'expériences très concrètes vécues par les locuteurs que sont les étudiants (interactions, identités, cultures, conflits, représentations…) pour aller vers des abstractions et des modélisations plus sophistiquées, dès lors que l'on accepte le fait que la notion de *langue* est une « fiction utile » construite par les linguistes, ainsi que le disait Haugen (1972 : 335). On redescendrait ainsi les niveaux d'analyse énumérés naguère par Benveniste et surtout, on appliquerait le programme de L.-J. Calvet qui invite à inverser la tradition et à aller « de l'analogique au digital ». C'est d'ailleurs ce qu'il a appliqué dans ses *Essais de linguistique* (2004) où, avec un « effet de zoom », il passe de l'« étude de la vie des langues "au sein de la vie sociale" » (2004 : 53) à l'analyse de faits linguistiques digitaux (variantes phonologiques, par exemple).

P. Blanchet est allé plus loin dans l'esquisse de ce qui pourrait être une formation radicalement différente du standard qui prévaut aujourd'hui.

« D'un point de vue sociolinguistique, on aurait donc plutôt commencé ces enseignements par « histoire et épistémologie de la linguistique » (pour contextualiser et relativiser les connaissances scientifiques), bien sûr aussi par « sociolinguistique[s] », et il y aurait eu, en outre, des enseignements de didactique des langues, de

politique linguistique, d'analyse sociopragmatique des discours, de sémiotique, d'anthropologie culturelle, de sciences de l'éducation, d'épistémologie des sciences… Et si l'on devait poser un ordre de priorité, on placerait en premier (comme « noyau », mais une telle configuration n'est pas judicieuse) les pratiques sociales hétérogènes, chaotiques et complexes, et en second plan l'image réductrice présentée en termes d'organisation régulière (tendancielle ou légaliste) qu'en donnent les descriptions linguistiques internes (les *technolinguistiques* dont parle D. de Robillard). » (Blanchet 2007 : 10)

Ces propositions ne peuvent paraître choquantes qu'aux yeux de ceux qui en restent à une vision « traditionnelle » de la linguistique, et qui considèrent en outre que la sociolinguistique n'est qu'une linguistique mâtinée d'un peu de sociologie ; en tout cas rien de plus qu'un éclairage « externe » sur des faits « internes » qui suffiraient à expliquer la parole et le langage – pas de la « vraie » linguistique, donc. Pourtant, la sociolinguistique, à travers sa diversité et sa complexité, ambitionne plus que cela. N'est-elle pas « la linguistique, toute la linguistique – mais la linguistique remise sur ses pieds », selon la célèbre formule de P. Encrevé (1976 : 9) ? Un enseignant un tant soit peu convaincu cherchera à transmettre cette vision du langage et des langues dans ses cours de sociolinguistique.

Désapprendre, apprendre, pratiquer... et critiquer

Après avoir montré la position singulière de la sociolinguistique au sein formations de Sciences du Langage, essayons de souligner la spécificité de son enseignement. Cette partie ne prétend fournir ni « conseils » ni « recettes », mais simplement des réflexions didactiques et critiques.

Désapprendre

Avant de transmettre les éléments essentiels de la discipline, l'enseignant doit commencer par « apprendre à désapprendre ».

On le sait, en tant que pratiques sociales investies de fonctions symboliques, les langues font l'objet de représentations fantasmées, de préjugés, de stéréotypes, voire de « mythes ». Les linguistes ont donc un travail de démystification à opérer, à l'image de celui qu'ont entrepris un groupe de chercheurs à propos de clichés comme « certaines langues sont plus difficiles que d'autres », « l'italien est beau, l'allemand est laid », ou encore « certaines langues n'ont pas de grammaire ».

« As linguists, we are very much aware that ordinary people have some well-established ideas about language. We meet these ideas when non-linguists talk to us at parties, in the common rooms of universities, from members of our families and in the media. Some of these ideas are so well established that we might say they were part of our culture. » (Bauer et Trudgill 1998 : xvi)

Le devoir de l'enseignant n'est pas de stigmatiser ou de vouloir changer ces préjugés, mais d'en proposer l'analyse, pour montrer en quoi les représentations jouent un rôle dans notre appréhension des pratiques langagières, dans notre perception des langues, dans la construction des identités, etc.

Enseigner la (socio)linguistique, c'est donc d'abord enseigner un regard « neuf » sur le langage et les langues. « Neuf », dans la mesure où les étudiants arrivent en cours non seulement nourris des certitudes qu'ils ont pu recevoir dans certaines disciplines « fondamentales », mais aussi pétris des préjugés communs en circulation sur les questions langagières. En cela, ils sont des locuteurs comme les autres, et personne n'est exempt de perceptions subjectives ou de relations affectives au langage, pas même le linguiste. « Neuf » ne veut pas dire « juste », car il n'y a pas une seule et unique Vérité que l'enseignant dispenserait, mais au contraire une multitude de points de vue et d'appréhensions du langage tout aussi respectables les uns que les autres. L'approche sociolinguistique essaie non pas de les opposer, mais de les expliquer, dans une démarche scientifique et avec des outils descriptifs et conceptuels. Avant d'apprendre, il faut donc désamorcer des idées reçues pour appréhender le langage différemment, ce que la sociolinguistique propose de façon privilégiée avec ses réflexions sur la variation (et pas « La Langue »), les normes (et pas simplement « La » Norme), le bilinguisme (qui n'est pas un handicap), le plurilinguisme (qui est la règle), les créoles (qui ne sont pas des langues africaines simplifiées), etc.

Cela n'est pas toujours aisé : difficile de convaincre un étudiant français que sa langue n'est pas « claire et logique », que le breton ou le franco-provençal ne sont pas des « dialectes », que l'allemand

peut être considéré comme une langue « chantante » et « poétique » ou que la tournure *aller au coiffeur* n'est pas forcément une « faute ». En cours, on se heurte bien souvent aux convictions des étudiants, forgées par leur univers socioculturel. Mais loin d'être un problème, cette confrontation est justement le terreau qui permet d'alimenter des débats profitables en termes pédagogiques sur les normes, les appréciations des langues, les limites linguistiques et dialectales, la « beauté » des accents, la discrimination linguistique, la dimension politique des questions langagières, etc. Pour « provoquer » mes étudiants, je commence tous mes cours de sociolinguistique par deux exercices. Le premier comprend une liste de glossonymes très variés (*français, anglais, espagnol, catalan, wolof, kituba, argot, créole, espéranto, arabe, mauricien, provençal, occitan, langue des signes, ch'ti*…) ; il s'agit de dire, pour chaque « nom d'idiome », s'il correspond ou non à une « langue ». C'est l'occasion d'abord de faire émerger les savoirs *ET* les préjugés des étudiants, puis de passer en revue tous les paramètres définitoires (et parfois contradictoires ou discutables) qui peuvent fonder une « langue ». L'autre exercice est constitué d'une liste de mots (*essencerie, septante, bravitude, pébron, combientième, googler*…) dont les étudiants doivent dire s'ils les considèrent comme « français », ce qui révèle leur vision de la norme, des normes et de la variation. Une fois que les étudiants ont compris que leurs savoirs et leurs représentations devaient « bouger » et que la sociolinguistique ferait appel à leur esprit critique y compris sur leurs propres pratiques, on peut commencer à apprendre…

Apprendre

Un cours de « sociolinguistique » peut embrasser des contenus extrêmement variés, en raison de la diversité de la discipline, qui traite de questions aussi éloignées que les législations linguistiques, les emprunts, l'alternance codique, les argots, ou les interactions quotidiennes (voir la contribution de R. Vion, ce volume). Le domaine peut être abordé à une échelle « macro » (politiques linguistiques, scolarisation, histoires des langues, changements…) ou à une échelle « micro » (lexique, discours, conversations…).

Par ailleurs, cette diversité est renforcée par le caractère pluridisciplinaire de la sociolinguistique, qui peut dérouter un étudiant de première année. On est certes dans le domaine des sciences du langage, mais on convoque tour à tour la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'histoire, la géographie, la littérature, l'économie, la philosophie… C'est ainsi que la sociolinguistique invite l'étudiant à contextualiser ses réflexions, ce qui nécessite une solide culture générale. Prenons un exemple : enseigner l'« histoire du français », ce n'est pas énumérer une série d'évolutions phonétiques ou morphologiques, ni donner une série de dates (842, 1539, 1635, 1789…) et dérouler le fil d'évènements s'enchaînant en toute logique ; c'est surtout expliquer l'émergence d'une langue *nationale* avec l'articulation d'une série de processus historiques, politiques, économiques, démographiques, littéraires, esthétiques… C'est expliquer dans quelle mesure les dictionnaires sont le reflet des idéologies d'une époque. C'est expliquer comment des écrivains et des « Remarqueurs » sont à l'origine d'une image fétichisée de la langue (Meschonnic 1997 ; Paveau et Rosier 2008)… C'est expliquer en quoi la vision commune que les Français ont de leur langue (vision centraliste *vs* les « périphéries » que constitueraient la Belgique, la Suisse, le Canada, l'Afrique francophone… et les régions !) est le fruit d'une histoire et d'une vision politique de la langue.

La dimension pluri-scalaire de la sociolinguistique et sa pluridisciplinarité la distinguent d'autres disciplines beaucoup plus centrées sur leurs théories et leurs concepts. Cette ouverture intellectuelle, qui doit s'appuyer sur une culture générale (à construire) et qui contribue à aiguiser les facultés d'observation et d'analyse, va à l'encontre des tendances actuelles à l'hyperspécialisation, qui guettent les étudiants eux-mêmes.

Pratiquer

Pour les raisons déjà évoquées plus haut (manque de légitimité, etc.), la sociolinguistique est généralement absente des ouvrages d'introduction à la linguistique (Blanchet 1999 ; Gasquet-Cyrus 2003) ; elle n'a pas sa place, par exemple, dans *Les grandes théories de la linguistique* de Paveau et Sarfati (2003). En revanche, elle ne manque pas de livres introductifs, et ce dans de nombreuses langues. Cependant, ces ouvrages de vulgarisation sont assez peu conçus comme des manuels, y compris, par exemple, le « handbook » d'Ammon *et al.* (2006) : cet ouvrage très dense est une

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.

véritable encyclopédie dans laquelle ne peuvent s'y retrouver que ceux qui sont déjà familiers avec le champ.

En français, certains livres d'introduction à la sociolinguistique[5] sont fort bien faits, mais non seulement

« la plupart des ouvrages de présentation globale de la (?) sociolinguistique (etc.) sont conçus pour offrir à des étudiants grands-débutants, et non à des étudiants-chercheurs, des concepts déjà construits, dans l'esprit des cours magistraux de l'Université » (Blanchet, 2000 : 12),

mais de plus, ces ouvrages ne comportent généralement pas d'exercices à proprement parler.

Les « exercices »

Il est vrai que contrairement à d'autres disciplines, la sociolinguistique ne se prête pas (ou peu) aux manipulations « techniques » courantes en linguistique : segmentation, commutation, substitution, transformation, etc. Il est donc difficile de concevoir des « TD » de sociolinguistique, dans la mesure où les supports propices à ce genre de travaux n'existent pas. Les « suggestions d'exercices » proposées à la fin de *La variation sociale en français* par F. Gadet (2003) constituent sûrement une exception. Cette annexe propose des activités aussi diverses que de la collecte de lexique, des enregistrements, des transcriptions, mais il s'agit surtout d'inviter le lecteur/l'étudiant à mettre en pratique des outils d'observation, de collecte et de transcription et à exercer des facultés d'analyse et d'interprétation des « résultats ». Aucun « corrigé » n'est donc possible, vu qu'aucune « réponse » calibrée n'est attendue. On est déjà dans la recherche… Voici un exemple d'« exercice » :

« Enregistrer une variété d'accents francophones, d'accents et hors de France (en se posant la question de comment et où les recueillir). En effectuer un montage. Faire écouter la bande en demandant de reconnaître les accents, et d'énoncer sur quels critères repose le jugement […] » (Gadet 2003 : 117)

Certains manuels en anglais, comme par exemple Coulmas (2005) ou Meyerhoff (2006), proposent la même démarche : les questions posées à la fin des chapitres ne sont ni des exercices au sens propre du terme, ni des questions fermées, mais des invitations à une réflexion nuancée et argumentée ainsi qu'à l'enquête de terrain. C'est comme cela que les présente M. Meyerhoff :

« Exercises are provided in order to consolidate through practice the information that has just been discussed in the text. These are not intended as test questions ; I have interleaved them with the text because they are designed to take the reader a little further (sometimes anticipating material which follows later). » (Meyerhoff 2006 : 4)

Voici le premier exercice proposé dans les premières pages du chapitre 2 « Variation and language » :

> « *Identifying variables and variants* […]
> ■ Now try and think of at least one word (or set of words) that you sometimes pronounce in different ways (like the example of 'cheers/chairs' in Bequian given above). What determines your use of these different pronunciations ? Is it the same kinds of factors that you identified in the *die* example ?
> ■ Do social factors enter into your account of pronunciation more or less than they do into your account of vocabulary differences? Why do you think that might be ?
> ■ For both the examples above, say what you would consider to be the **variable** and say what the **variants** are. » (Meyerhoff 2006 : 9)

[5] Pour se limiter au cas de la France, ils sont assez nombreux et présentent des approches à la fois cohérentes (pas de conflit majeur dans la présentation des tendances générales du champ) et suffisamment diversifiées pour que chacun puisse occuper un créneau. Mentionnons entre autres Boyer 1991 ; Calvet 1993 ; Baylon 1996 ; Boyer (dir.) 1996 ; Boutet 1997 ; Blanchet 2000 ; Gadet 2003 ; sans compter des références plus anciennes (et donc déjà « datées ») comme Marcellesi et Gardin 1974 et Garmadi 1981.

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.

Les questions posées par Coulmas sont dans le même esprit ; certaines peuvent certes être conçues comme des questions « de cours » appelant des réponses plutôt précises fournies dans le texte :

> What is the difference between a language and a dialect ? (Coulmas 2005 : 34)

Mais la plupart des questions nécessiteraient la rédaction de véritables dissertations !

« In what sense is sociolinguistics a Western science, and why does it matter ? »
« Accents closer to standard pronunciation tend to be more highly regarded than localized accents. In industrial societies, universal education and mass media make the standard accessible to all strata of society. Yet dialect persist. Why ? » (*ibid.*)

Dans la majorité des cas, le lecteur/étudiant est invité à s'appuyer sur sa propre expérience ou sur son entourage pour proposer des réponses :

> « How does your father refer to your mother/his wife :
> - in the presence of his children ;
> - in the presence of non-family members ?
> and how does it have to do with politeness ? (Coulmas 2005 : 102)
> « *Our awareness of the different linguistic forms we use* […]
> What would **you** say if someone asked you :
> 'Do you say *fas' cars and dangerous livin'* or *fast cars and dangerous living* ?'
> 'Do you say *libry* or *library* ?'
> Try asking some other people and see what they say. » (Meyerhoff 2006 : 12)

On le voit, l'enseignement de la sociolinguistique cadre mal avec certains formats d'exercices et de manipulations, en grande partie parce qu'elle repose sur des fondements épistémologiques et scientifiques relativement éloignés de certaines disciplines dont les bases peuvent être acquises et mises en pratique à travers des tests faciles à concevoir et à évaluer.

Bien sûr, on peut commencer par asseoir les savoirs en s'appuyant sur des commentaires de corpus écrits (analyser l'alternance codique dans un échange conversationnel ; étudier les *styles* mis en œuvre dans un discours ; repérer les variantes *diatopiques* dans un roman…) ou sur des bandes sonores écoutées en classe. Mais il est vite difficile de « faire » de la sociolinguistique sans aller sur le terrain, fût-il celui du quotidien. C'est la raison pour laquelle tous mes cours d'introduction à la sociolinguistique *ET* à la linguistique commencent par la recommandation suivante aux étudiants : « Ouvrez les oreilles et les yeux, ayez toujours à portée de main un carnet et un crayon, et observez les pratiques autour de vous, dans votre famille, dans la rue, au café, dans le bus, à la fac, au stade… ». De plus, la sociolinguistique a la « chance » d'être quotidiennement illustrée par l'actualité, étant donné qu'elle traverse des questions sociales, politiques et économiques. C'est ainsi que j'ai pu, au printemps 2010, m'attarder en cours sur la situation linguistique de la Belgique alors en pleine crise nationale. Faute de batteries d'exercices, c'est donc l'observation des pratiques et des discours qui doit alimenter les cours, d'autant que le « matériau » est immédiatement disponible.

Les étudiants

Concédons qu'il soit difficile de mettre en place et d'encadrer des enquêtes de terrain pour des groupes allant de 20 à 80 étudiants. On peut cependant miser sur l'hétérogénéité du public pour illustrer de nombreux points abordés. Il peut être très précieux de s'appuyer sur les ressources et les compétences langagières diverses des étudiants, de mettre à jour les répertoires pour montrer, par exemple, qu'il n'existe pas de monolingues. La présence d'étudiants étrangers est toujours la source d'enrichissements, car elle permet non seulement de confronter des « langues » (et donc, par exemple, des organisations linguistiques différentes de la réalité), mais aussi des pratiques et des cultures singulières. On l'a dit, les représentations des étudiants sur le langage et les langues devraient être exploitées avec profit pour susciter des débats.

L'une des rares à proposer des commentaires d'ordre didactique dans ce domaine, M. Meyerhoff explique pourquoi dans ses cours, elle part toujours de l'individu et de son expérience pour élargir la réflexion aux groupes.

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.

« In my experience, starting with the individual, and then working through other sociolinguistic topics, has a number of teaching advantages. First, it makes the subject matter directly accessible and relevant to students. As I have noted, people are generally aware of their potential to use language differently in different social contexts, but they lack the means of articulating this sociolinguistic knowledge. The first half of this book provides them with the means to articulate what they already know through personal experience. Second, I feel that by gradually expanding the focus from the way individuals use language to the way groups of individuals use language enables students to see more clearly what the connections are between sociolinguistics and contact between dialects and languages. » (Meyerhoff 2006 : 3)

L'étude sociolinguistique ne repose donc pas sur la manipulation d'unités, mais essentiellement sur des observations, des analyses et une certaine part d'interprétation, que D. de Robillard rattache à la tradition *herméneutique* :

« Quels que puissent être les sommets de sophistication atteints par ses enregistreurs d'images et/ou de sons, ses méthodologies, corpus, transcriptions, protocoles d'enquête, logiciels, on ne peut guère être plus catégorique que les savants du *mouseïon* d'Alexandrie sur le sens des discours des autres que l'on travaille, parce que rien ne garantit que le sens est plus dans les signes que dans l'expérience de sa construction. Nos interprétations sont « justes » lorsqu'elles rencontrent les besoins de ceux à qui nous racontons des histoires sur le monde des langues, et que nous nous appuyons sur les mêmes critères de légitimation qu'eux. » (Robillard, à paraître)

Critiquer

De par son histoire, son caractère pluridisciplinaire et ses positionnements théoriques, la sociolinguistique invite à exercer des critiques (constructives) sur l'ensemble des Sciences du Langage, afin d'éviter notamment que celles-ci ne se sclérosent à force de s'enfermer dans des chapelles hyperspécialisées. Cette critique doit être explicitée aux étudiants.

« Si l'enseignement universitaire est bel et bien défini par sa scientificité, par le fait qu'il est réalisé par des chercheurs (pour ma part j'y tiens), alors il faut aussi former les étudiants à une *méthode* scientifique (au sens d'E. Morin) : celle du doute, de la nuance et de la relativité de résultats en formes d'hypothèses toujours renouvelées, celle du renoncement à la Vérité unique et définitive, celle donc de l'hétérogénéité des théories, des méthodes, des configurations disciplinaires, celle de la modestie et de la contingence des connaissances […] Faute de quoi, on se situe hors d'une pensée scientifique (au sens large du terme) et/ou dans une démarche d'hégémonie, même inconsciente… […] Par conséquent, la démarche sociolinguistique marginalisée met en lumière de vastes et profonds enjeux épistémologiques : il s'agit de poser le problème autrement qu'en termes de noyau/périphérie, y compris parce qu'il n'y a pas de noyau « dur », en tout cas qui le soit de façon définitive et universelle. » (Blanchet, 2007 : 10-11)

La sociolinguistique, tout en demeurant une science avec ses théories et ses méthodologies, refuse désormais une totale objectivité illusoire. Nombreux sont ceux qui, à travers leurs recherches, s'impliquent désormais dans des problématiques sociales.

« Les linguistes ont cru assurer la positivité (« la scientificité ») de leur discipline en refusant toute intervention dans l'existence des pratiques linguistiques […]. C'est ainsi, par exemple, que les linguistes ont longtemps refusé de se prononcer sur toute réforme de l'orthographe. La neutralité axiologique de leur position était tout simplement illusoire : en refusant la discussion à partir de leur savoir, ils cautionnaient indirectement l'immobilisme et la sélection sociale que permet toute orthographe compliquée ou obsolète. Il est grand temps que les sciences du langage sortent enfin du carcan positiviste absurde qui assura au 19^{e} siècle l'autonomie et l'hégémonie de la linguistique sur les bases d'une autoréflexion épistémologiquement insuffisante. » (Auroux 1998 : 289)

Le linguiste peut proposer un regard avisé sur le langage et les langues, est en droit d'assumer une certaine position d'« expert » (sans prétendre détenir la vérité absolue), et peut aiguiller des prises de décisions politiques. Il doit aussi être conscient que toute intervention de sa part sur un terrain, fût-elle simplement dans le cadre d'une recherche, a un impact politique susceptible de changer les pratiques et les représentations des (variétés de) langues concernées. D'où un nouvel appel à la réflexivité de sa démarche, qui doit se refléter jusque dans ses enseignements :

« L'objectif de réaliser une sociolinguistique sociale et critique devient de plus en plus pressant au fur et à mesure que les sociolinguistes s'intéressent à des questions d'actualité, et sont appelé(e)s à se servir de leurs

approches pour traiter de questions importantes pour leurs communautés. En jouant ce rôle, les sociolinguistes se trouvent confronté(e)s de plus en plus à la question du lien entre leurs pratiques de recherche et d'enseignement, et leur activité comme participant(e) aux débats publics, sans toutefois que cette question soit ouvertement et clairement abordée. » (Heller 2002 : 11)

C'est aussi cette implication-là, avec ses enjeux méthodologiques, éthiques et politiques, que l'enseignant en sociolinguistique doit transmettre à ses étudiants, avant même qu'ils posent un pied sur le « terrain ». Peut-être faut-il leur rappeler aussi que Hymes considérait que « ce qui importe à la linguistique va bien au-delà de la linguistique elle-même ».

Conclusion

L'enseignement de la sociolinguistique repose en grande partie sur les mêmes pratiques didactiques à l'œuvre dans d'autres disciplines : certains principes fondamentaux (se mettre à la portée du public, être précis, attirer et garder l'attention, mettre en pratique, etc.) restent invariables. De plus, la part individuelle et subjective propre à chaque enseignant[6] enrichit chaque cours sans que cela puisse être réellement calibré, mesuré ou « évalué ». Mais au sein d'une formation en Sciences du Langage, la sociolinguistique occupe une place particulière qui peut se refléter dans son enseignement, lequel n'entre pas tout à fait dans le format classique des formations. La diversité de ses terrains et de ses échelles d'analyse, son caractère pluridisciplinaire, son recours à l'interprétation, l'implication du chercheur par rapport aux locuteurs et aux sociétés mettent en lumière d'autres modes de travail et de pensée, lui conférant ainsi une dimension critique voire politique.

Au terme de ce parcours, on peut se demander si les critiques et les propositions qui ont été formulées ici ne pourraient pas être valables pour « la linguistique », voire pour toutes les sciences. En effet, comment concevoir un enseignement « supérieur », quel qu'il soit, sans contextualiser les théories et les inscrire dans leur historicité ? Ce qu'écrit S. Auroux (1998 : 9) sur ce sujet (« […] parce qu'elle est un phénomène social, toute science se définit d'abord par une histoire »), Meschonnic l'a spécifié pour le langage :

« Enseigner le sens de l'historicité consiste à montrer que, du langage, on ne connaît que des représentations, et qu'on n'y a pas accès directement comme à la nature des choses ; que ces représentations sont toujours culturelles, historiquement situées, et souvent intéressées au maintien de tel ou tel ordre de choses » (Meschonnic 2008 : 202)

Finalement, la perspective générale, englobante et critique que propose la sociolinguistique n'est pas si loin de la *théorie du langage* envisagée par Meschonnic.

« Par *théorie du langage*, il en faut entendre ni la linguistique (ou sciences du langage), ni la philosophie du langage. Il ne s'agit pas d'une doctrine linguistique quelle qu'elle soit, ancienne ou nouvelle. Il s'agit de la réflexion indéfiniment en cours sur le statut, les conceptions et les pratiques du langage, de la langue et des langues, en distinguant entre la langue et le discours, dans toutes les pratiques sociales et dans toutes les représentations de la société. Mais d'abord dans les disciplines universitaires qu'on regroupe sous l'appellation de sciences humaines, en y incluant l'étude des langues, de la littérature et la philosophie, ainsi que les discours sur l'art. La linguistique elle-même n'échappe pas à cette enquête. » (Meschonnic 2008 : 201)

Cette (socio)linguistique-là, lorsqu'elle n'est pas conçue comme un petit territoire hyperspécialisé à protéger, peut être transmise aux étudiants comme une science exaltante qui permet de mieux comprendre les relations entre les langues, les hommes et les cultures. C'est cette sociolinguistique-là que m'ont transmise quelques professeurs enthousiastes ; c'est cette sociolinguistique-là, sans cesse renouvelée de critiques et d'expériences nouvelles, que j'essaie de transmettre à mes étudiants.

---

[6] À moins que les profils des sociolinguistes reposent plus qu'ailleurs sur les parcours biographiques. C'est en tout cas ce qu'a étudié J. Billiez (à paraître) à travers les témoignages de sociolinguistes français, et c'est ce que révèlent de nombreux autres cas, comme celui de Haugen : « much of my writings is simply an attempt to clarify and explicate the existential problems I have faced » (Haugen 1972 : 341).

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.

Bibliographie

AMMON U., DITTMAR N., MATTHEIER K., TRUDGILL P. (Éds), 2006, *Sociolinguistics : an International Handbook of the Science of Language and Society*, 2e édition, vol. 3., New York/Berlin, De Gruyter

AUROUX S., 1998, *La raison, le langage et les normes*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUER L., Trudgill P. (Éds), 1998, *Language myths*, Londres, Penguin Books.

BAYLON C., 1996, *Sociolinguistique - Société, langue et discours*, 2e éd., Paris, Nathan-Université.

BILLIEZ J., « Biographies langagières et choix de terrains en sociolinguistique : quels liens ? », à paraître dans les actes du colloque *Questions vives en sociolinguistique*, Aix-en-Provence, juin 2009

BLANCHET P., 1999, « Comparaison de récents « manuels » de linguistique(s) », *La Linguistique*, 35-1, p. 133-139.

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

BLANCHET P., 2007, « Quels 'linguistes' parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans P. Blanchet, L.-J. Calvet et D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n° 1, Paris, L'Harmattan p. 229-294.

BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOUTET J., 1997, *Langage et société*, Paris, Seuil, Mémo.

BOYER H., 1991, *Eléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod.

BOYER H. (Dir.), 1996, *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Delachaux et Niestlé.

CALVET L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?

CALVET L.-J., 2004, *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, Plon.

COULMAS F., 2005, *Sociolinguistics. The study of speaker's choices*, New York, Cambridge.

ENCREVÉ P., 1976, « Labov, linguistique, sociolinguistique », in W. Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, p. 9-35.

GADET F., 2003, *La variation sociale en français*, Paris/Gap, Ophrys.

GARMADI, J., 1981, *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

GASQUET-CYRUS M., 2003, « Sociolinguistique : sortir de la culpabilité ? », *in* P. Blanchet et D. de Robillard (Éds.), « Langues, contacts, complexité - Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 129-140.

GUELPA P., 1997, *Introduction à la linguistique*, Paris, A. Colin.

HAUGEN E., 1972, *The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen*, Stanford University Press.

HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

MARCELLESI J.-B., GARDIN B., 1974, *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale*, Paris, Larousse.

MARTINET A., 1996 [1960], *Éléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin.

MESCHONNIC H., 1997, *De la langue française*, Hachette-Littératures.

MESCHONNIC H., 2008, *Dans le bois de la langue*, Paris, Laurence Teper.

MEYERHOFF M., 2006, *Introducing sociolinguistics*, New York, Routledge.

PAVEAU M.-A., SARFATI G.-E., 2003, *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, A. Colin.

PAVEAU M.-A., ROSIER L., 2009, *La langue française. Passions et polémiques*, Paris, Vuibert.

Pour un REEL (Référentiel Européen d'Enseignement de la Linguistique), 2006, fascicule élaboré et diffusé par l'équipe enseignante du département de sciences du langage de l'UFR Lettres, langues et sciences humaines de l'Université d'Orléans, 57 p.

ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans P. Blanchet, L.-J. Calvet et D ; de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n° 1, Paris, L'Harmattan p. 81-228.

ROBILLARD D. de, « Fallait-il inventer la sociolinguistique moderne ? Enjeux autour de l'histoire et de la sociolinguistique », à paraître dans les actes du colloque *Questions vives en sociolinguistique*, Aix-en-Provence, juin 2009.

SÉGALAT L., 2009, *La science à bout de souffle*, Paris, Seuil.

Paru in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dirs), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 170-185.