



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°29 – juillet 2017

*Parole de jeunesse – La part langagière des  
différenciations sociales*

Numéro dirigé par Michelle Auzanneau, Patricia  
Lambert et Nadja Maillard-de la Corte Gomez

### SOMMAIRE

- Michelle Auzanneau, Patricia Lambert, Nadja Maillard-De la Corte Gomez : *Parole de jeunesse : vers une meilleure prise en compte de la différenciation sociale.*
- Maria Candea : *La notion d'« accent de banlieue » à l'épreuve du terrain.*
- Suzie Telep : *Le « parler jeune », une construction idéologique : le cas du francanglais au Cameroun.*
- Patricia Lambert et Laurent Veillard : *L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel.*
- Augustin Lefebvre : *Pratiques de catégorisation et jeunesse en régime totalitaire. Le cas de la Hongrie (1948-1956).*
- Violaine Bigot et Nadja Maillard-De La Corte Gomez : *« Jkiff ! En plus moi osi chuis une Z ! » : Reconnaissance de la différence et construction de la connivence dans le dialogue entre les chroniqueuses et leurs lectrices.*
- Stéphanie Pahud : *« T'as du clito » : analyse sociodiscursive des pratiques langagières et identitaires des trois héroïnes principales du film Divines.*

### Réédition et traduction

- Jacqueline Billiez, Nassira Merabti : *Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues* (1<sup>ière</sup> édition 1990) précédé d'une *Présentation* par Patricia Lambert, Jean-Pierre Chevrot, Cyril Trimaille.
- Penelope Eckert : *Structure sociale des groupes d'adolescents et diffusion des changements linguistiques* (1<sup>ière</sup> édition en anglais : 1988).

### Compte-rendus

- Maude Vadot : *L'Académie contre la langue française. Le dossier « féminisation »*, Viennot Éliane (dir.), Candea Maria, Chevalier Yannick, Duverger Sylvia, Houdebine Anne-Marie, Éditions iXe, collection xx-y-z, Donnemarie-Dontilly, 2016, 224 pages, ISBN : 979-10-900-62-33-7.
- Régine Delamotte : *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*, Véronique Castellotti, Paris, Didier, 2017, 352 pages.
- Caroline Juillard : *Les parlers jeunes dans l'Ile-de-France multiculturelle*, ouvrage coordonné par Françoise Gadet, Paris, Éditions Ophrys, 2017, 176 pages.
- Véronique Miguel Addisu : *Espaces, mobilités et éducation plurilingues : éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, Malory Leclère, Margaret Bento, Michelle Auzanneau, Edition des archives contemporaines, 2017, 275 pages, ISBN : 9782813002198.

# PRATIQUES DE CATÉGORISATION ET JEUNESSE EN RÉGIME TOTALITAIRE. LE CAS DE LA HONGRIE (1948-1956)

Augustin Lefebvre

Sorbonne Nouvelle Paris 3, CIEH & CIEFi

## Introduction

Cet article aborde les processus d'émergence et de construction de la catégorie *jeune* dans des activités situées et leurs conséquences sur l'organisation quotidienne d'une société de type totalitaire. Le contexte spécifique qui sera examiné est celui de la Hongrie entre 1948 et la révolution d'octobre 1956. L'article s'attachera à montrer qu'une étude des pratiques langagières et des catégorisations qui y sont opérées peut contribuer à respecifier les questionnements dans d'autres sciences humaines dans une démarche pluridisciplinaire. En effet, le parcours des problématiques développées en historiographie du totalitarisme et en sociologie de la jeunesse montre que dans les deux cas, la recherche, en construisant son objet, le décontextualise. D'où le problème analogue que l'on peut identifier dans ces deux champs : la sociologie de la jeunesse est contrainte de faire référence à des contextes qui la débordent (voir *infra*, Dubet 1996 : 33), alors que l'historiographie du totalitarisme perd le contexte qui lui permettrait de rendre compte de l'expérience des populations (voir *infra*, Gentile, 2006 : 153).

Je montrerai que l'analyse des pratiques de catégorisation inspirée des travaux de Harvey Sacks (1992) offre un cadre permettant de comprendre comment la jeunesse hongroise a géré et organisé son expérience de l'idéologie totalitaire portée par les membres du parti communiste dans la vie quotidienne. À travers une collection d'extraits, je présenterai alors les critères de catégorisation diffusés par l'idéologie soviétique en montrant qu'ils ont pour effet de produire avec les étudiants des *conflits de catégorisation* et une *insécurité catégorielle*, mais qu'ils induisent aussi une organisation interactionnelle autour de la paire de catégories surveillant/ surveillé.

## Jeunesse et idéologie totalitaire sous la république populaire de Hongrie

Dès 1948, la jeunesse hongroise commence à subir les décisions politiques arbitraires d'un gouvernement installé par Moscou (traité d'amitié hungaro-soviétique signé cette année-là). Les réglementations adoptées par le gouvernement de Mátyás Rákosi entraînent une confiscation pure et simple du libre arbitre de la jeunesse et plus généralement de toute la

population. Ainsi, un étudiant de 23 ans réfugié à Paris après avoir participé à la révolution de 1956 rapporte :

*Le but que le régime poursuivait en pleine conscience, c'était de tuer en l'homme la faculté de penser, toute activité spontanée des idées. Il n'en allait pas autrement à l'Université. (...) Je laisse de côté le système de mouchardage. C'était clair, tout le monde savait à quoi s'en tenir, mais le fait que la dénonciation et toute entreprise qui tendait à perdre quelqu'un fussent tenues pour vertueuses par les autorités officielles a déformé le sens moral de beaucoup de jeunes. (Baudy, 1957 : 317-318)*

Comment les segments de la population reconnus comme jeunes ont-ils vécu cette privation de liberté ? On examinera deux questions symétriques : - comment l'auto-attribution de la catégorie *jeune* ou *étudiant* est-elle devenue une ressource pour rejeter et se révolter contre l'idéologie soviétique ?, - comment l'hétéro-attribution de la catégorie jeune est-elle devenue une ressource pour les fonctionnaires de l'état pour contrôler les segments de la population qu'ils catégorisaient comme jeune ou comme étudiant ?

Dans la mesure où le régime soviétique en Hongrie visait particulièrement la jeunesse du pays, l'examen des pratiques de catégorisation visant la jeunesse peut permettre de contribuer à une question récurrente dans le domaine des sciences politiques et de l'histoire, à savoir : comment rendre compte des expériences de vie de la population en régime totalitaire et comprendre les mécanismes d'adhésion et de rejet de l'idéologie totalitaire ?

## **Le totalitarisme comme idéologie en sciences politiques et en histoire**

En théorie politique, le totalitarisme est habituellement traité du point de vue de son idéologie et de sa capacité de fascination et de contrôle des masses (Arendt : 2002 [1951] utilise le terme de *populace*). L'analyse porte alors principalement sur l'idéologie totalitaire telle qu'elle se manifeste dans les *discours* de ses dirigeants. Il en va de même dans les études historiques sur le fascisme ou le totalitarisme qui les abordent en tant qu'idéologies en relation avec d'autres modèles socio-politiques, le capitalisme ou le communisme par exemple.

La définition du fascisme élaborée par l'historien Roger Griffin (2010) sous l'enseigne du « New Consensus » – désignant ainsi l'ensemble des considérations sur lesquelles s'entendent aujourd'hui les différents courants de recherche historiographique pour définir le fascisme – offre un bon exemple de la description du totalitarisme en tant qu'idéologie (nous traduisons) :

*Le fascisme est en lui-même une force révolutionnaire autonome qui dans les conditions de crise de l'entre-deux guerres en Europe a pu exercer une attraction populaire dans toutes les strates de la société. (Griffin, 2010 : 30)*

L'expression « *force révolutionnaire autonome* » suggère que le fascisme serait une dynamique sociale dotée d'une capacité d'action extérieure aux individus qui l'incarnent. Cette force autonome serait ainsi un parfait exemple de *fait social* tel que Durkheim le définit :

*Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles. (Durkheim, 2002 [1937] : 14)*

Le fait social pré-existe à ses manifestations individuelles. Penser un phénomène en termes de fait social, ou de force, permet de définir les caractéristiques d'un système social telles

qu'elles déterminent dans n'importe quelle situation n'importe quel individu. Ainsi, toute « force » fasciste induirait la recherche d'une régénération nationale, la construction d'une nouvelle culture et d'un nouvel homme (Griffin, 2010 : 31).

Ce qu'on peut remarquer dans cette définition du fascisme comme *idéologie* c'est qu'elle évacue, sans la traiter, toute la question de sa réception, de son interprétation, par les individus. On se retrouve ainsi avec la description d'un système social dans lequel une idéologie circule dans la société, s'impose aux individus, sans que l'on sache précisément ce que ces individus en font. On peut supposer en effet qu'à la différence d'ordinateurs dans lesquels on implanterait un logiciel (l'idéologie), les individus produisent une réponse à cette idéologie et que cette réponse varie au moins en fonction des groupes d'appartenance de chacun et que par exemple la jeunesse y *répondra* à sa façon. Les membres des sociétés vivant en régime totalitaire sont en contact quotidiennement avec les diverses occurrences de l'idéologie du parti au pouvoir. Ils ont donc l'occasion de la percevoir et d'effectuer sur elle tout le travail interprétatif dont tout discours ou idée peut servir de ressource. Le traitement d'un fait social en tant qu'idéologie rend inaccessible à l'analyse ce travail interprétatif. C'est la rencontre entre la trame de l'expérience vécue de chaque individu et l'idéologie qui n'est pas pensée dans cette perspective. Certaines approches historiques en revanche tentent une telle articulation.

### **Le problème de l'expérience de vie en milieu totalitaire**

L'historien Emilio Gentile définit le totalitarisme en tant qu'*expérience* : « *Le totalitarisme est une expérience de domination politique mise en œuvre par un mouvement révolutionnaire et organisée par un parti à la discipline militaire* » (Gentile, 2006 : 121).

Si la notion d'*expérience* peut devenir un outil pour comprendre les modalités d'adhésion de la population à l'idéologie du parti au pouvoir, « *l'adhésion des consciences* » (Gentile, 2006 : 153), sa prise en compte dans la description du phénomène est problématique :

*Évaluer, au delà du nombre de cartes d'adhésion au parti fasciste, l'adhésion réelle des consciences est difficile ; et ce à cause du défaut d'analyses spécifiques sur ce sujet, mais aussi à cause de la fluidité du phénomène du « consensus » dans un régime totalitaire. Toute généralisation serait fallacieuse.*

La nécessité d'une prise en compte de l'expérience individuelle dans la compréhension du phénomène totalitaire apparaît également lorsqu'on examine le débat qui oppose *l'école totalitariste* et *l'école révisionniste* (Berelowitch, 1992 ; Werth, 2001) dans le champ des études sur le totalitarisme soviétique. Là c'est l'articulation entre la *population* et *l'Etat* qui est interrogée.

Pour l'école totalitariste, « le pays tout entier se partage entre les gouvernants et la masse atomisée, écrasée par la terreur et abreuvée de propagande mensongère » (Berelowitch, 1992 :10). Pour l'école révisionniste le régime stalinien repose « sur des forces sociales profondes, sur un consensus partiel entre le régime et la société » (Werth, 2001 :126). Ce que ces deux approches ont en commun, c'est qu'elles laissent le membre de la société et son expérience en marge du champ des considérations, elles font « disparaître les sujets de la scène de l'histoire » (Berelowitch, 1992 :18) produisant un phénomène de « déréalisation ». Dans une critique ethnométhodologique des études en science politique, on peut dire que ces approches ont pour caractéristique que la réalité n'est plus conçue que comme un cas d'application de la théorie (Dupret et Ferrié, 2010). Les chercheurs décrivent le fonctionnement d'un système social (totalitaire) sans avoir accès ni au point de vue ni à l'expérience des membres de cette société (pour plus de détails sur ce point, voir Lefebvre, 2015).

Décrire un système d'organisation sociale totalitaire en le réduisant à sa composante idéologique laisse donc de côté un impensé de taille : la façon dont cette idéologie est prise en charge par les individus dans leur expérience quotidienne. C'est pour cette raison que des historiens comme Werth et Berelowitch critiquent « l'effacement du sujet » dans la description de ce phénomène et que Gentile souligne l'importance qu'il y a à observer la « praxis » du totalitarisme et son existence dans l'action (Gentile, 2008 : 12). La question posée par ces auteurs est de comprendre comment articuler dans une même description *l'individu*, son *expérience quotidienne* et *l'idéologie* du parti au pouvoir.

On va voir que la prise en compte des pratiques langagières advenant dans une société totalitaire et des catégorisations dont elles sont le substrat permet d'articuler ces trois dimensions. Pour le dire autrement, les pratiques de catégorisation offrent l'intérêt de laisser des traces langagières, c'est à dire un matériau observable au moins dans sa dimension itérative (Derrida, 1988, voir *infra*). D'autre part, le segment de la population qui se catégorise et qui est catégorisée comme *jeunesse* en milieu totalitaire permet particulièrement d'observer cette articulation car cette *génération* (voir Mannheim, 1928 pour une approche de cette notion en sociologie) est celle que l'idéologie totalitaire vise en premier lieu pour se reproduire et projeter dans l'avenir. Symétriquement, en tant que nouvel arrivant dans la société, la jeunesse est plus susceptible de se révolter, pour des raisons de logique générationnelle abordées en sociologie de la jeunesse. C'est le point que j'examine dans la partie suivante, qui sera aussi l'occasion de montrer que dans cet autre champ de recherche, l'examen des pratiques de catégorisation apporte des pistes de réflexion au problème de la définition de la *jeunesse*.

## **La catégorie *jeunesse* en sociologie et en sociologie de la jeunesse**

Pour Edgar Morin, si l'on se place dans l'histoire longue des hominiens, la jeunesse est marquée par le fait que « le temps biologique de l'enfance et de l'adolescence s'accroît » (Morin, 1973 : 80). Pourtant cela ne suffit pas à constituer ce groupe générationnel en groupe autonome :

*Certes, les bandes, les cliques, les affinités de jeunes existent, mais la « classe » des jeunes est inachevée : très reliée encore à l'univers des mères au début de l'adolescence, très reliée déjà à la classe des adultes en cours ou en fin d'adolescence. Les jeunes hommes sous la dépendance des anciens, ne peuvent choisir qu'entre exclusion ou soumission : une marginalité institutionnelle n'est pas permise.* (Morin, 1973 : 80)

La domination des adultes sur les adolescents prend notamment la forme des rites d'initiation par lesquels les adultes contrôlent l'entrée des adolescents dans leur monde. Les adolescents, du fait qu'ils se trouvent dans une situation de transition vers la classe des adultes sont dépendants des plus anciens qui leur transmettent les connaissances et savoir-faire nécessaires à une existence autonome. La domination des adultes peut aussi être vue de façon plus radicale comme l'exercice d'une violence quotidienne des « majeurs » sur les « mineurs » dans le cadre des institutions comme la famille et l'école, y compris dans les sociétés occidentales, dotées pourtant de tout un arsenal juridique de protection des mineurs (Bonnardel, 2015 ; voir aussi dans une perspective pédagogique et développementale les travaux pionniers de Françoise Dolto et de Maria Montessori qui ont toutes deux défendu la nécessité de considérer les enfants comme des individus à part entière). Quoi qu'il en soit, la sociogenèse des hominiens est marquée par une juvénalisation de la société :

*les jeunes hominiens, plus longtemps que les jeunes anthropoïdes, jouent, explorent, sont attirés par le nouveau. En assimilant les savoirs et les savoir-faire adultes, ils*

*peuvent apporter des modifications, des perfectionnements, des innovations.* (Morin, 1973 : 80)

Le groupe des jeunes n'est donc pas seulement un groupe qui se caractérise par le fait qu'il est dominé par les adultes. C'est aussi un groupe qui se caractérise par une propension à l'innovation, à la remise en question de l'ordre établi. Ce faisant, il contribue autant à la reproduction de l'ordre social qu'à sa transformation. S'il nous est permis d'effectuer un bond temporel gigantesque pour passer de la sociogenèse des hominiens à nos sociétés occidentales contemporaines, on retrouve cette capacité des jeunes à bousculer l'ordre social. Ainsi, à propos des événements de mai 68, Alain Touraine note cette même ambivalence chez les étudiants. Sans former une classe homogène, ils n'en constituent pas moins un groupe porteur de changement social :

*Lorsque nous affirmons la nature de classe du mouvement et des conflits de mai, nous n'entendons pas dire qu'existe un milieu ou une classe étudiante, défendant sa culture ou ses intérêts particuliers, cherchant à améliorer sa situation ou à renforcer son unité, mais plutôt que sont apparues parmi les étudiants des minorités actives qui ont révélé par leur action certains problèmes sociaux, les contradictions propres à une société programmée.* (Touraine, 1968 : 30)

François Dubet fait le même constat, en soulignant que le conflit générationnel repose sur une dimension culturelle. La jeunesse s'oppose alors à des formes sociales anciennes qu'elle perçoit comme dépassées :

*si cette classe d'âge n'est pas un acteur social, elle a pu cependant apparaître comme un acteur culturel durant la période où une génération s'est identifiée à la modernisation culturelle. Autrement dit, sans être véritablement un acteur social, elle pouvait être définie par une épreuve historique et des références communes qui la distinguaient nettement en termes de génération. C'est là que le thème du conflit des générations peut acquérir une certaine réalité, quand les nouveaux venus d'une société s'identifient à des valeurs et à des modèles distincts de ceux des anciens.* (Dubet, 1996 : 31)

Du fait qu'ils se retrouvent face à une organisation de la société qu'ils n'ont pas choisie mais qui s'impose à eux, et qui leur présente un horizon d'injustices et de contradictions, les *jeunes* se trouvent dans une situation qui peut rendre pertinente leur contestation, voire leur révolte. Cependant, on le voit, du point de vue de la sociologie, il est impossible de définir « la » jeunesse en dehors de contextes sociaux spécifiques, elle est un segment de la population dont la définition est instable :

*Aujourd'hui, la sociologie de la jeunesse reste attachée à des problématiques qui la débordent : déviance, socialisation, activité politique, étude des politiques publiques... Cette labilité théorique vient sans doute de ce que, dans les sociétés modernes, la définition même de la jeunesse est ambiguë, et du fait que l'allongement de la jeunesse ne nous conduit pas pour autant vers des sociétés de classes d'âge.* (Dubet, 1996 : 33)

On peut se demander si cette labilité théorique est réellement un problème et s'il faut chercher à construire une définition de la jeunesse valable en dehors de tout contexte. En effet, le problème provient du fait que les études sociologiques cherchent souvent à définir la catégorie *jeune* sans s'interroger sur les procédures par lesquelles les membres de la société *eux-mêmes* accomplissent cette catégorie dans des activités où les pratiques langagières occupent une place centrale. En d'autres termes on peut se demander si la catégorie *jeune* n'est pas configurée spécifiquement par chaque contexte, tout en contribuant à configurer chaque contexte particulier. Une telle perspective a été développée dans les travaux sur la *construction interactionnelle de l'identité* (Antaki, Widdicombe, 1998 ; Greco, Mondada,



Renaud, 2014) eux-mêmes issus de la critique radicale que Sacks a porté sur l'ensemble de la sociologie :

*All the sociology we read is unanalytic, in the sense that they simply put some category in. They make sense to us in doing that, but they're doing it simply as another member. They haven't described the phenomena they're seeking to describe – or that they ought to be seeking to describe. What they need to do is give us some procedure for choosing that category which is used to present some piece of information. And that bring us back to the question, are there procedures that Members have for selecting categories? One of my aims is to show that there are. (Sacks, 1992 : 42)*

Le point de vue que j'adopterai dans cet article se situe dans la prolongation des deux dernières phrases de la citation : comment la catégorie *jeune* est-elle sélectionnée dans le cours d'activités et quel type d'actions permet-elle d'accomplir pour les personnes présentes ? Dans quelles façons de faire et de parler émerge-t-elle ? En d'autres termes, plutôt que de présupposer l'existence de la catégorie *jeune* j'analyserai comment cette catégorie est rendue descriptible dans des activités dans lesquelles elle est mobilisée avec pour effet réflexif de structurer ces activités, de les rendre intelligibles à ceux qui y participent.

## **Le corpus : Jeunesse d'octobre, témoins et combattants de la révolution hongroise**

L'étude proposée dans cet article s'appuie sur un recueil de témoignages de jeunes révolutionnaires hongrois arrivés à Paris en novembre 1956 après la répression soviétique, et publié en 1957 aux éditions de la Table Ronde, par l'écrivain et essayiste d'origine hongroise Nicolas Baudy, sous le titre de *Jeunesse d'octobre : témoins et combattants de la révolution hongroise*. Baudy, lui-même exilé hongrois, arrivé en France avant la seconde guerre mondiale, a mené de longs entretiens avec ces réfugiés, dans leur langue commune, le hongrois. Baudy propose dans cet ouvrage

*une galerie de portraits, où se recomposent autour d'une expérience individuelle et d'un cas particulier, les événements de la Révolution, et les causes, immédiates ou lentement accumulées qui provoquèrent la Révolution. (Baudy, 1957 : 10)*

Dans leurs témoignages, les étudiants décrivent des situations où ils sont en prise avec les membres du Parti communiste hongrois qui mobilisent tout un dispositif langagier de catégories dans lesquelles ils stockent l'idéologie du Parti, construite à partir de l'idéologie marxiste-léniniste qui vise « *le renversement du système politique existant* » par « *la conquête du pouvoir par le prolétariat* » (Baudy, 1967 : 221). La façon dont se structure l'expérience des jeunes Hongrois par rapport à l'idéologie du parti permet de comprendre l'une des causes qui a conduit à leur participation active à la Révolution d'octobre 1956.

Le recours à un texte littéraire en tant que corpus pertinent pour une étude sociolinguistique mérite certaines explications dans la mesure où une attente forte, en particulier dans les travaux issus des travaux de Garfinkel et Sacks – influences principales de la présente étude – consiste à distinguer entre donnée « fictive » et données « réelles », les secondes seules présentant une pertinence pour une étude scientifique. Si peu d'auteurs se sont penchés sur ce sujet, McHoul, 1987 soulève la question de la pertinence de données fictives pour mener des études en ethnométhodologie ou en analyse conversationnelle : « *what status the fictional in general might (or might not) have as a furnisher of materials for ethnomethodological and conversation-analytic investigation* » (McHoul, 1987 : 84). McHoul rappelle que l'opposition entre données fictives et données « advenant naturellement » traverse toutes les sciences humaines depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, sous l'impulsion des sciences

naturelles. Dans le domaine des sciences du langage, Austin a contribué à banaliser l'opposition entre données fictives et données réelles : « *a first and second class of speech acts – the serious/ literal/ ordinary as opposed to the frivolous/ fictional/ special* » (McHoul 1987 : 85). Austin ajoute : « *our performative utterances, felicitous or not, are to be understood as issued in ordinary circumstances* » (Austin, 1962 : 22, cité par McHoul, 1987 : 85). La même opposition se retrouve chez Searle (1977). Pourtant, McHoul relève que l'opposition entre données « non sérieuses » (« *unserious* ») et « vie réelle » (« *real life* ») est loin d'être si évidente :

*Does it not seem a little peculiar that a given society should have one sphere of its practice relegated to the 'unserious' while another qualifies as 'real life'? Are we that certain of our ontological divisions that we can, with any consensus, use the term 'real life' in any exclusive fashion?* (McHoul, 1987 : 85)

Si l'on examine des données anthropologiques par exemple, et que l'on considère les pratiques pour *faire tomber la pluie* et les pratiques pour *couper du bois* en circulation dans certaines cultures, la mise en œuvre de l'opposition *fictif VS vie réelle* n'est guère évidente sauf à projeter nos propres catégories de classification sur la culture en question, du point de vue de laquelle ces deux types de pratiques sont prises dans une seule et même trame de la vie quotidienne. Ainsi rien ne porte à croire que *faire pleuvoir* est du point de vue de cette culture moins vrai, moins réaliste que *couper du bois* (exemple tiré de Coulter, 1979, cité par McHoul, 1987). De fait, il n'existe aucun critère qui permette de décider de façon absolue si un élément d'une culture appartient au domaine du « non sérieux » ou au domaine de la « vie réelle ».

Le deuxième argument examiné par McHoul est l'idée qu'une fiction ne serait qu'une copie imparfaite ou caricaturale d'un modèle réel. McHoul s'oppose à cette assertion en s'appuyant sur les travaux de Derrida qui pointent le fait que tout acte de langage peut être mimé, reproduit ou cité. Cette caractéristique des pratiques langagières est d'ailleurs mentionnée également par Garfinkel et Sacks (1970) sous le terme de « formulation », qui désigne l'ensemble des pratiques par lesquelles les participants à une activité peuvent décrire ce qu'ils sont en train de faire : « *a member may use some part of the conversation as an occasion to formulate the conversation* » (Garfinkel & Sacks, 1970 : 350). Ainsi, dans la mesure où la vie quotidienne « réelle » est elle-même faite de répétitions et de citations de toute sortes – Derrida avance l'exemple qu'une promesse qui ne pourrait pas être répétée ne serait pas vraiment une promesse (voir McHoul, 1987 : 87) – ne pas tenir compte de répétitions produites par les membres de la société dans les textes dits de fiction est donc analytiquement limitant.

Le troisième argument généralement avancé pour ne pas prendre en compte les textes de fiction dans les recherches est le fait qu'il s'agit de données écrites, alors que l'analyse de conversation (mais aussi d'autres formes d'analyses sociolinguistiques) ne pourrait reposer que sur des données produites à l'oral. Mais là encore, l'opposition entre *oral* et *écrit* est poreuse. En effet, l'analyse conversationnelle repose crucialement sur la *transcription* de parole, c'est-à-dire sur de l'écriture, avec toutes les transformations induites par ce passage :

*To get at the fine detail of, say, overlapped tag-positioned address terms (Jefferson 1973), it is crucial that the analyst read rather than hear them. Even in less acute cases, the presentation of conversational materials in writing is crucial to their public dissemination and membership in an official corpus.* (McHoul, 1987 : 87)

Il y aurait donc un paradoxe à accepter l'écrit dans le cas de transcriptions de données orales mais pas dans le cas de données fictives. Ce qu'avance McHoul c'est que les données



« advenant naturellement » (« *naturally occurring* ») et les conversations de fiction entrent dans le phénomène plus général d'*itérabilité* (Derrida, 1988) *i.e.* elles peuvent être *répétées*.

McHoul, établit ainsi un parallèle entre le fait que pour Sacks, le travail sur les conversations n'était qu'une façon d'accéder aux *événements véritables* (« *actual happenings*<sup>1</sup> ») et le fait que, en suivant le raisonnement de Derrida, la parole de fiction est un *événement* tout aussi *véritable* dans la mesure où elle constitue une trace de la « machinerie culturelle d'itération » (« *a culture's iteration machinery* » McHoul, 1987 : 88). Cela signifie que la production de sens dans une culture donnée repose sur un recyclage permanent de symboles, de parole et de discours en circulation, que ceux-ci soient répétés dans des interactions sociales ou dans des textes.

Pour résumer, on a vu que les oppositions entre « réel » et « fictif », entre « oral » et « écrit » peuvent être respecifiées dans la perspective d'un fonctionnement sociolangagier qui recycle en permanence le sens en circulation dans toute société, dans une variété de supports. *Jeunesse d'octobre* est tout à fait représentatif de cette itérativité des pratiques langagières : de jeunes Hongrois arrivent en France et entrent en contact avec Nicolas Baudy. Ils tiennent des entretiens en hongrois, que Baudy traduit et réécrit en français. Le corpus sur lequel repose cet article contient la formulation d'une expérience que ces jeunes Hongrois ont vécue précédemment. Leurs témoignages sont l'occasion d'accéder au « *actual happening* », c'est-à-dire à comment leur catégorisation en tant que jeune est devenue une ressource de contrôle et d'oppression sur eux par les membres du régime ; pratiques de catégorisation qui ont donc structuré leur expérience de vie en régime communiste. Dernière précision sur ce corpus, Baudy met en scène les jeunes Hongrois et apparaît tout au long du texte notamment par des descriptions d'actions ou d'état d'âme de ceux-ci, ou la description de la situation dans laquelle les actions des témoins se déroulent. Dans les limites de cet article, je ne prendrai pas en considération ces interventions de l'auteur qui mériteraient une étude à part entière.

## **Le dispositif de catégorisation des membres défini par Sacks**

L'intérêt de Sacks pour les phénomènes de catégorisation est venu de l'observation de conversations ordinaires. Sacks a commencé par observer que de nombreuses conversations commençaient par des questions du type « *What do you do?* » ou « *Where are you from?* ». Il a cherché à comprendre à quelles méthodes correspondaient ces questions :

*I wanted to see if there was some simple way that I could describe the items that those questions contain, so as to provide for their occurrence by rather abstract descriptions.*  
(Sacks, 1992 : 40)

Pour Sacks, une première caractéristique des catégories est qu'il s'agit d'une classe de phénomènes organisés en ensembles (*a class of category sets* ; Sacks, 1992 : 40) où chaque ensemble est constitué d'un groupe de catégories pouvant être nommé et ayant des propriétés communes. Des exemples d'ensembles sont : le *genre* ; l'*âge* ; l'*ethnie* ; la *religion* ; la *profession*. Du point de vue des membres de la société, ces ensembles servent tous à classer une population et chaque ensemble contient des catégories qui peuvent classer n'importe quel membre de la population. Sacks propose d'appeler ces ensembles des « ensembles de type-quel » (« *which-type sets* » ; Sacks, 1992 : 40) parce que les questions à propos de n'importe lequel de ces ensembles peuvent se formuler ainsi : « Pour tel ensemble, de quelle catégorie es-tu ? » (*Which, for some set, are you ? ; ibid.*). Sacks précise que la réponse « aucune »

<sup>1</sup> « my research is about conversation only in this incidental way, that conversation is something that we can get the *actual happenings* of on tape and transcribe them more or less, *i.e.*, conversation is simply something to begin with » (Sacks, 1968 ; in McHoul, 1987 : 88)

n'est pas possible dans la mesure où il existe toujours une catégorie à laquelle un membre pourra se référer. C'est pour cette raison que les questions du type « qu'est-ce que tu fais dans la vie ? » adviennent souvent en début de conversation : elles permettent d'enclencher un ensemble d'inférences liées au savoir social stocké dans la catégorie obtenue en réponse à cette première question. C'est là une seconde caractéristique fondamentale des catégories : elles rendent possible des inférences, elles sont « *inference rich* » : « *a great deal of the knowledge that members of a society have about the society is stored in terms of these categories* » (Sacks, 1992 : 40). Dans la mesure où une grande partie du savoir que les membres ont à propos de la société est « stocké », « archivé » dans ces catégories, une grande quantité de connaissances peut être « activée » à partir d'une de ces catégories : le fait d'attribuer une catégorie à un membre de la société permet d'articuler un segment de savoir social à un segment de la population (et notamment de formuler des thèmes de conversation). Enfin, une troisième caractéristique des catégories est que n'importe quel membre de la société peut être considéré comme un représentant de cette catégorie à toutes fins pratiques, c'est-à-dire pour n'importe quel but rendu possible par le savoir stocké dans cette catégorie. Sacks dénomme l'ensemble de ce dispositif de catégorisation le *MIR*. «M» (*membership*) renvoie à la propriété d'être membre, «I» (*inference rich*) renvoie à inférence et «R» renvoie à représentatif.

Pour résumer, chaque membre d'un groupe ou d'une société peut mobiliser des ensembles de catégories pour agir *avec* et *sur* d'autres membres de son groupe ou de sa société. Pour Sacks, ce dispositif est central pour décrire comment les membres s'appréhendent entre eux, *i.e.* se catégorisent – et comment ils utilisent ces catégorisations pour organiser leur vie quotidienne c'est-à-dire dans une perspective ethnométhodologique, pour comprendre d'un point de vue endogène l'ensemble des activités au cours desquelles la société émerge.

Le dispositif *MIR* offre donc un excellent point de départ pour comprendre comment s'est structurée l'expérience de vie de la jeunesse hongroise pendant la période soviétique, d'un point de vue endogène. On va voir dans la partie suivante que le système politique soviétique tel qu'il se déploie en Hongrie se caractérise d'abord par une réorganisation très particulière du dispositif de catégorisation des membres de la société dans un dispositif de catégorisation dénommé le *kader*.

### **Le cadre de catégorisation du parti communiste**

Le *kader* constitue un *dispositif de catégorisation* que les membres du parti communiste hongrois mobilisent pour catégoriser les membres de la jeunesse (mais aussi les autres générations de la population hongroise). Sa description permet de comprendre comment l'idéologie soviétique est implémentée dans la vie quotidienne de la jeunesse hongroise. Prenons connaissance de la façon dont Baudy présente ce *kader* :

*Mieux vaut tirer au clair sans plus attendre ce mot redoutable qui revient dans tous les entretiens avec les étudiants, ou tout habitant d'ailleurs du monde communiste hongrois. La déviation de ce mot allemand est mystérieuse. Durant la première guerre mondiale, il servait à désigner l'armée de réserve. Puis il disparut du langage usuel, et même durant la seconde guerre mondiale, ne reparut point. Il ressuscita avec un sens inattendu quand la Hongrie devint démocratie populaire, pourvu d'une adjonction hongroise dans « kader-lap ». Le « kader-lap » est une feuille de cadres, et le kader tout court, non une feuille mais un dossier, dont la donnée principale tient au relevé de l'origine sociale. Il semble que le classement, en ce qui concerne la jeunesse estudiantine (car tout hongrois avait un « Kader » en sorte que le mot équivalait à celui de qualité) que le classement de la jeunesse estudiantine donc, soit dû à Elizabeth Andics, la grande maîtresse de l'enseignement en Hongrie. Quelle que soit l'odyssée de ce kader, passé de l'armée K.u.K. (Königlich und Kaiserlich : Royale et Impériale comme il convenait dans*

*l'ancienne monarchie) au travail communiste dans la période de l'illégalité, et se retrempe au passage dans la notion russe de « cadre » il était devenu l'obsession et la croix de toute la population, depuis l'entrée dans les classes enfantines jusqu'à la possibilité d'exercer un métier, que ce fût celui de conducteur de tramway ou de chanteur d'opéra. (Baudy, 1957 : 20).*

Au delà de l'ironie qui ressort de la description diachronique du lexème *kader*, passé d'un système politique aristocratique à un système politique communiste, ce qui nous intéresse ici, c'est qu'il organise un « classement de la *jeunesse estudiantine* » et qu'il est « devenu l'obsession et la croix de toute la population, depuis l'entrée dans les classes enfantines jusqu'à la possibilité d'exercer un métier » (je souligne) ; *i.e.* il vise particulièrement le segment de la population en transition vers la vie adulte, la jeunesse. Le dispositif du *kader* constitue un exemple intéressant de dispositif MIR configuré par une idéologie totalitaire : en organisant un nouveau système d'inférences aux catégories lexicales, il définit réflexivement une organisation de la vie sociale, c'est-à-dire dans la perspective d'une sociologie phénoménologique, un ensemble d'attentes normatives constituant la *culture du groupe* (Schütz, 2007 [1966] : 118 ; voir aussi Garfinkel, 1967 et Barthélémy et Quéré, 2007). Cette réorganisation lexicale est opérée à l'intersection de deux ensembles de catégories, l'ensemble de la *famille* et l'ensemble de la *profession*. Le régime, grâce au *kader*, inverse les inférences rendues possibles par les catégories langagières. Le but de cette opération est de configurer l'avenir de la société à l'image de l'idéologie soviétique qui, rappelons-le, vise une palinogénèse prolétarienne : le retournement des prérogatives des classes dominantes de l'ancien régime au profit des classes prolétariennes dominées. Il y a en effet du point de vue idéologique un enjeu central à contrôler et transformer les nouvelles générations – la *jeunesse* – pour les formater à l'idéal d'une société communiste. La citation suivante montre concrètement comment le *kader* organise une nouvelle articulation des catégories lexicales de l'ensemble *famille* et de l'ensemble *profession* pour produire une nouvelle organisation socio-politique :

*(...) En haut de la pyramide [du kader] est le M1 (M de Munkas, ouvrier). Les M1 sont des fils de mineurs, de métallos, de hauts fonctionnaires du Parti, ou de membres de la Police Secrète AVH. Il n'est pas de noblesse achetée au vieux François-Joseph qui eût jamais assuré pareil privilège au départ que le M1 du « kader », à ceux qui étaient affectés à l'étude, s'entend. Puis vient le M2, qui concerne les descendants d'ouvriers moins aristocratiques. Suivent les P1, 2 et 3, paysans (Paraszt) 1, pauvre, 2, moyen, et attention ! P3, paysan riche, et marque d'infamie. Ensuite on tombe dans les catégories franchement mauvaises ; E (avec accent) (Értelmiség), intellectuel, professions libérales, enfin l'ingénieur et méprisant E (sans accent) du mot « egyéb », c'est à dire et coetera, ce qui ne compte pas, choses ou gens qui ne sont que déchets, egyéb. La classification se termine par X qui désigne les ennemis congénitaux, fils d'officiers, de nobles, ou de hauts fonctionnaires des régimes défunts. (Baudy, 1957 : 19- 20)*

Le *Kader* fonctionne donc comme une structure figée dans laquelle catégoriser un membre de la population comme *jeune*, revient à lui attribuer une place qui est fonction de la profession de ses parents. Dans cette logique, la jeunesse est indissociable de l'héritage que la génération précédente lui fait porter. Le dialogue suivant entre une étudiante et un membre du parti est typique du poids que le régime fait peser sur les jeunes en les associant systématiquement au patrimoine matériel de leurs parents :

*Avez-vous de la fortune ? – Non. – Votre père avait-il de la fortune ? – Oui. – Un tiers d'immeuble sis rue Thököly. (Baudy, 1957 : 86)*

Pour le membre du parti qui pose les questions, il n'est pas suffisant pour catégoriser l'étudiante de savoir que celle-ci n'a pas de patrimoine, il faut également savoir si son père en avait. La réponse affirmative à la deuxième question entraîne une impossibilité quasi

irréversible de suivre le cursus universitaire ou professionnel de son choix. La présentation du témoin suivant suit la même logique :

*Tamas Sarkany, fils d'un tonnelier de Békéscsaba, avait pu entrer sans grande difficulté à l'Ecole des Arts Décoratifs, bien que son « Kader » ne fut pas des meilleurs.*  
(Baudy, 1957 : 19)

Le segment de la population qui peut être catégorisé comme *fil de...* perd de ce fait toute autonomie : ces *fil de...* n'existent plus en tant que groupe autonome, mais en tant que groupe dont les perspectives dépendent exclusivement de la position sociale de la génération de leurs parents. Une fois qu'un *jeune* est catégorisé comme *fil de...*, l'ensemble des catégories auquel il pourra prétendre est déterminé à l'avance en fonction du système de correspondances établi par le *kader*. De cette façon, pour les membres du Parti communiste le *kader* devient l'outil de contrôle des trajectoires socio-professionnelles de tous les jeunes d'une période donnée. On comprend dès lors la centralité que les pratiques langagières et les pratiques de catégorisation qu'elles rendent possibles vont occuper dans les processus de différenciation et de lutte sociale. La mise en œuvre du *kader* va notamment entraîner des interprétations divergentes de la réalité sociale entre les jeunes membres de la population catégorisés comme *fil de...* et les membres du Parti. J'examine dans la partie suivante comment la jeunesse du pays comprend, interprète et répond à ce dispositif de catégorisation dans des situations concrètes. Je développe pour cela les notions de *conflit de catégorisation* et d'*insécurité catégorielle*.

### Conflits de catégorisation

Les extraits suivants montrent comment les membres de la société que les fonctionnaires du parti catégorisent comme *jeunes* (i.e. *fil de...*) interprètent la catégorisation dont ils font l'objet.

#### Extrait 1 : Un boulanger exploiteur

On m'a par deux fois refusé l'entrée à l'Université ! Mon père était « maszek » (Magan Szektor – secteur privé). Même l'avis transmis par le lycée était défavorable étant donné que ma famille prenait place au rang des exploités. Je ne comprends, s'écrie-t-il. Où est l'exploitation, quand mon père a travaillé depuis l'âge de quatorze ans ! Il avait succédé à mon grand-père au four. Exploité, parce qu'il a donné un métier et du travail aux compagnons qui l'aidaient ? Il se levait tous les matins à trois heures, comme eux tous, un cousin, le fils de ma marraine, des gars du village qui avaient voulu s'embaucher comme mitrons. Je suis fils d'exploité ? (Baudy, 1957 : 87-88)

#### Extrait 2 : Compétence vs origine sociale

J'ai connu au lycée, poursuit Pista, un garçon passionné de physique, de mathématiques et d'astronomie. Ses professeurs, et des gens compétents en dehors de l'école, étaient émerveillés de ses dons. Par six fois, il a essayé d'entrer à l'Université. Six fois, sa demande a été rejetée, parce que son père avait été officier de carrière. Quand je l'ai vu pour la dernière fois, il était cantonnier et travaillait sur la chaussée. C'est ça la contre-sélection. (Baudy, 1957 : 88)

Dans l'extrait 1, la catégorisation du jeune dénommé Pista en *fil d'artisan boulanger* devient du point de vue du Parti un critère pour le *contre-sélectionner*, c'est-à-dire lui interdire l'accès à l'université. Du point de vue de l'administration, le trait saillant pour catégoriser le père de Pista c'est que celui-ci est *propriétaire* et *qu'il emploie d'autres travailleurs*. Il entre dès lors dans la collection de catégories des « *exploités* ». Face à cette catégorisation administrative, le jeune étudiant oppose une catégorisation qui se fonde sur la

pratique quotidienne de son père, qui partage la même vie que ceux qui travaillent avec lui (« *Il se levait tous les matins à trois heures, comme eux tous* »). Pour Pista, son père est un *travailleur* comme les autres. Le conflit réside ici dans l'opposition entre les catégorisations d'*exploiteur* et de *travailleur*.

Le conflit émerge d'autre part dans la décontextualisation qu'impose la catégorisation du *kader* par rapport à l'espace social des pratiques situées des étudiants. En effet, dans son application stricte de l'idéologie contenue dans les catégories du *kader*, la logique administrative ignore les relations sociales endogènes des membres de la société : les relations familiales (*cousin ; fils de ma marraine*) ou de voisinage n'ont aucune pertinence pour peu que l'on active la catégorie d'*exploiteur*. Si du point de vue des membres de sa famille, le père de Pista leur *rend service* en leur donnant un travail et un salaire, la logique administrative renverse l'interprétation de cette situation en la voyant comme une relation d'exploitation dont le bénéficiaire est le père de Pista alors que ses employés en sont les victimes.

Pour résumer, du point de vue du Parti, la catégorisation de Pista en *fils d'exploiteur* et sa contre-sélection sont idéologiquement fondées : en n'accédant jamais à l'université il ne reproduira pas la position d'exploiteur de son père. Pista reste prisonnier de la catégorie attribuée à son père, en contradiction avec la sélection de la catégorie « travailleur » documentée par son expérience vécue.

Le même phénomène de décontextualisation est observable dans l'extrait 2 où Pista cite le cas d'un ancien camarade de classe, comparable au sien. La catégorisation endogène, fondée sur l'expérience du terrain, proposée par « *ses professeurs et des gens compétents en dehors de l'école* », qui trouvaient à cet élève un véritable *potentiel*, est ignorée et invalidée par la catégorisation idéologiquement fondée de l'administration, pour qui le critère pertinent de catégorisation de cet individu *en âge d'entrer à l'université* n'est pas celui des *qualités personnelles*, mais celui de la *l'origine sociale*, indexée par la position professionnelle du père sous l'ancien régime. L'accès à l'université au fils d'un ancien officier de carrière est impossible, quelles que soient ses qualités personnelles.

À partir de ces deux extraits on peut définir le *conflit de catégorisation* comme un antagonisme fondamental entre deux principes de perception du monde social : 1- le principe de perception des membres de la société qui se fonde sur une expérience inscrite dans des situations de vie réelle, et qui vont sélectionner l'âge et les qualités d'un individu comme critères pertinents pour décider de sa trajectoire éducative ; 2- celui des membres du Parti qui substituent aux critères fondés sur l'expérience endogène les principes de classification et de description de la réalité contenus dans l'idéologie communiste. La pertinence de l'âge et des qualités d'un individu est niée au profit du critère unique de l'origine sociale. Autrement dit, le *kader* permet aux membres du Parti de faire dépendre l'activation de la catégorie *âge* à l'origine sociale. Dans le cas où l'origine sociale n'est pas pertinente, les possibilités liées à la *jeunesse* dans d'autres systèmes sociaux, *e.g.* développement des qualités personnelles, droit d'entrer à l'université, etc., deviennent indisponibles. Du point de vue du Parti, les potentialités personnelles attachées à l'âge d'un individu deviennent secondaires par rapport à celles attachées à son origine sociale.

## **La catégorisation et l'organisation des activités sociales.**

### **Insécurité catégorielle**

La mise en application du *kader* par les membres du Parti se réalise par une vérification constante et méticuleuse, véritable méthode de surveillance par auto-restitution de leur *kader* par les jeunes, amenés à justifier en toute occasion leur droit à prétendre à telle ou telle position/catégorie sociale. Le témoin de l'extrait 3 donne un exemple de ce phénomène de



*vérification* à l'occasion d'un examen d'entrée d'une école de théâtre et cinéma, où les étudiants se présentent sous l'œil de quelques membres du Parti.

### *Extrait 3. Avouer ses origines sociales*

Nous nous asseyons tous autour d'une longue table. Chacun se lève, tour à tour, et raconte sa vie. Je regardais les visages, j'écoutais les garçons et les filles. Que faisaient leurs parents, qu'avaient-ils fait eux-mêmes pendant la guerre, et que font-ils depuis la libération ?

À mesure que se poursuivaient les confessions, je pâlisais d'envie. Pour la plupart, ils pouvaient faire état d'une origine excellente, les uns paysanne, les autres, ouvrière. Bien sûr leurs déclarations allaient être contrôlées. Je n'en menais pas large. J'ai avoué un père professeur, sans parler de la tare de la famille, l'immeuble de la rue Thököly. Je ne pourrais pas la cacher longtemps : on demandait sans cesse de nouvelles biographies, et dans chaque nouvelle école, dans chaque nouveau travail, les anciennes déclarations vous suivaient. Malheur à vous si l'année de la vaccination indiquée sur les différentes formules n'était pas la même ! C'était même là le moyen de chicanes que les spécialistes des Kaders employaient le plus fréquemment. « Comment, en 1949, vous avez déclaré que vous aviez commencé vos études à X..., et maintenant vous déclarez qu'à cette date vous habitez le 9<sup>ème</sup> arrondissement ? Que voulez-vous cacher ? (Baudy, 1957 : 92)

Le témoin de l'extrait 3 commence par décrire le cadre participatif (« *participation framework*<sup>2</sup> » ; Goffman, 1981 : 137) dans lequel se déroule l'interaction entre les candidats à l'examen d'entrée à l'école et les membres du Parti. Le cadre physique prend la forme d'une assemblée autour d'une table où le mode de participation est la prise de parole successive de chaque participant qui rend publique sa présentation aux autres, qui l'écoutent. Ce format de participation place chaque jeune sur une scène qui rend pertinente l'activation des critères du *kader* pour organiser une présentation de soi. Cette activité de présentation de soi en public participe ainsi d'une socialisation des critères d'évaluation du *kader* : elle conduit les participants à intérioriser, adopter et manifester ces critères pour se présenter mais aussi pour interpréter la présentation des autres. Ce *setting* institutionnalise réflexivement les principes de catégorisation mis au point par le Parti et assigne à leur adoption la légitimité de l'Etat. Les jeunes participants organisent en effet leur présentation en s'orientant vers la valeur de certaines origines sociales, *excellentes*, quand d'autres sont seulement, et difficilement, *avouables*. Une incohérence minime dans les déclarations et c'est la porte d'une école ou d'une profession qui se ferme définitivement.

L'adoption de ces critères ne va pas sans problème. Cette situation d'examen contient en effet simultanément des attentes contradictoires. Pour le témoin, la situation d'examen intègre la chance d'une possible réussite. Mais simultanément le témoin sait que ses origines sociales sont, d'après le *kader*, incompatibles avec son choix de trajectoire scolaire. *L'insécurité catégorielle* désigne cet état organisé dans et par l'institution scolaire qui place l'individu en face d'une incompatibilité entre les inférences attachées à la catégorie qui lui est attribuée et les attentes de réussite possible portées par la situation.

### *Extrait 4. Écrire son autobiographie*

Mon cousin Paul T... avait voulu être médecin, mais il n'avait été accepté que dans la section de géologie de la Faculté des sciences. Pendant qu'il faisait son service militaire, il devait comme

<sup>2</sup> « if one starts with a particular individual in the act of speaking (...) one can describe the role or function of all the several members of the encompassing social gathering from this point of reference (whether they are ratified participants of the talk or not) (...). The relation of any one such member to this utterance can be called his "participation status" relative to it, and that of all the persons in the gathering the "participation framework" for that moment of speech. » (Goffman, 1981 : 137).



toutes les autres recrues, écrire son « curriculum vitae », chaque semaine, presque chaque jour. La trentième fois, lassé, humilié, il écrivit sur le formulaire un poème en trois strophes qu'il intitula « Autobiographie ». L'affaire m'a beaucoup fait rire à l'époque. C'était en 1950. Ce poème... voyons, disait ceci : « Toute ma vie, je me suis promené parmi les roses – Et je n'ai récolté que des épines... Toute ma vie j'ai bâti des projets hardis – Et je n'ai recueilli que le mépris – Longtemps, je me suis laissé leurrer par des rêves – Et quand j'ai voulu que la réalité enfin m'apparût – Voici que la fumée a tout recouvert et que mes décisions se sont envolées.

Trois jours après cette blague, l'Avo [la police secrète] a arrêté mon cousin, et pendant trois jours et trois nuits l'a soumis à un interrogatoire serré ; par-dessus tout, la police voulait savoir ce qu'il entendait par « fumée » ? Le pauvre garçon n'en démordit pas : ce n'était qu'une licence poétique ; il s'agissait de son désarroi, en somme d'une autocritique. (*Baudy, 1957 : 93*)

Cet extrait nous montre la *dimension temporelle* de la surveillance institutionnalisée par le *kader*. Cette surveillance ne s'exerce pas uniquement à l'entrée des institutions scolaire ou militaire, elle s'exerce aussi de l'intérieur de ces institutions de façon répétitive. La demande des membres du Parti d'écrire son *curriculum vitae* presque chaque jour installe et socialise les critères du *kader* sous le régime de l'*obsession*. Pour la sémiologie psychiatrique, l'obsession est un *symptôme* qui tient de la névrose obsessionnelle ou du trouble obsessionnel compulsif. En installant la surveillance catégorielle dans le temps, et grâce à la méticulosité des spécialistes du *kader* qui vérifient chaque parole, chaque information, à chaque nouvelle occasion, le régime totalitaire a pour caractéristique de constituer en obsession son idéologie chez l'ensemble des membres de la jeunesse qui l'intériorisent pendant leurs passage dans ses institutions. On peut donc dire que le régime totalitaire construit et répand une pathologie sociale chez sa jeunesse – l'obsession des origines sociales – qui induit aussi des réactions de défense et de rejet chez celle-ci. Il est intéressant de voir que l'acte de résistance contre cette pathologie imposée par l'état totalitaire peut prendre une forme poétique. Le registre poétique permet en effet la description, sous forme de métaphore, des maux réels de la vie quotidienne d'un individu exposé à la pathologie sociale institutionnalisée par l'Etat. Deleuze (1987) souligne à ce propos « une affinité fondamentale entre œuvre d'art et acte de résistance ». L'extrait suivant montre cette affinité dans le cas d'une pièce de théâtre montée par des étudiants :

#### *Extrait 5 : Le théâtre comme résistance*

Gardée derrière les portes closes, la jeune génération hongroise a trouvé mille moyens de manifester sa vitalité. En évoquant le pamphlet (nom donné par les étudiants à une suite de saynètes satiriques de leur création) joué par son école en 1953, Agnès éclate de rire.

On nous enseignait l'histoire du cinéma, mais nous ne pouvions pas voir les films décisifs dans l'histoire du cinéma, ceux de Chaplin, par exemple. Le motif de notre pamphlet était Chaplin visitant Budapest. Il arrive à notre école et veut s'entretenir avec notre directeur, Zsuzsa Simon. Celle-ci n'est pas visible. Chaplin la cherche partout. Les élèves le conduisent dans toutes les classes, lui montrent tous les recoins. Tout en cherchant Zsuzsa Simon – que la Révolution a destituée, soit dit en passant, et qui sous Kadar a retrouvé à l'École un poste de professeur – Chaplin assiste au cours de marxisme et participe au cours de défense nationale. Lui-même, nous confie-t-il, aimerait revoir un de ses films, ici à Budapest : mais il doit d'abord répondre aux questions embarrassantes du secrétaire du parti : ses origines sociales autorisent-elles pareille faveur ? Enfin, il est introduit dans le saint des saints, le bureau de Zsuzsa Simon, où il se retrouve en présence d'un gramophone sur lequel tourne un disque. Il entend la voix de la directrice. – « Comment vas-tu Charlie ? as-tu de l'argent ? Comment va le moral ? Tu es membre de la Disz, de la Disz, de la Disz, répète inlassablement le disque rayé... (*Baudy, 1957 : 196*)

La mise en scène de Chaplin visitant Budapest et l'école des étudiants est l'occasion pour ces derniers de révéler toute l'absurdité du système éducatif. En appliquant la vérification de l'origine sociale à une figure faisant autorité dans l'histoire du cinéma, les étudiants peuvent représenter un système qui empêche tout épanouissement créatif. Le fait que Chaplin lui-même ne puisse accéder à ses films est un euphémisme révélant que la mise en œuvre du *kader*, ne permettra jamais à quiconque, même à quelqu'un aussi doué que Chaplin, de monter le moindre film. Le caractère borné des membres du Parti apparaît dans leur représentation par un disque : leur discours et leur comportement n'est rien d'autre qu'une répétition automatique interdisant toute communication. En rendant possible la représentation d'un système politique absurde à travers des formes symboliques, l'expression artistique offre donc aux étudiants un espace de résistance.

*L'insécurité catégorielle* désigne un phénomène double. D'une part, elle renvoie à l'organisation sociale d'une ségrégation scolaire et professionnelle que les membres de la population pouvant prétendre au statut d'étudiant expérimentent si la catégorisation que les membres du Parti leur appliquent est incompatible avec la trajectoire scolaire et professionnelle qu'ils visent. *L'insécurité catégorielle* désigne d'autre part le fait que la catégorie à laquelle un étudiant peut s'identifier n'est jamais acquise une fois pour toutes, du fait de la répétition des vérifications et la méticulosité des spécialistes du *kader*. L'insécurité catégorielle se manifeste dans les façons de faire des membres de la jeunesse qui *surveillent leurs propres paroles* pour tenter de les rendre compatibles avec l'idéologie du Parti. La catégorisation qu'ils peuvent induire d'eux-mêmes dans les multiples occasions de vérification auxquelles les exposent régulièrement les membres du Parti devient ainsi un principe d'organisation de leur conduite : autant que faire se peut, les étudiants ne montrent rien qui puisse conduire à une catégorisation négative. Face à cette insécurité catégorielle, l'expression artistique offre cependant aux étudiants un espace possible de contestation et de dénonciation de ce système politique. Dans l'espace artistique, les étudiants partagent leur vision commune de cette insécurité, premier pas vers une contestation plus structurée. La perception socialement organisée et communiquée de l'insécurité catégorielle est l'un des facteurs qui conduira à la révolution.

### **Surveillant/surveillé, la dimension interactionnelle de la catégorisation en milieu totalitaire**

Les catégories sont une ressource autour de laquelle s'organisent les activités sociales (Sacks, 1992). Un exemple avancé par Watson (1994) pour faire comprendre ce phénomène est celui de la queue devant un magasin. Chaque personne, par sa façon de se placer derrière une autre personne va se rendre identifiable comme « faisant la queue », activant par là l'ensemble des attentes sociales spécifiques de cette activité (*e.g.* on ne passe pas devant la personne devant soi, on sera servi par ordre d'arrivée, etc., chaque remise en cause de cette attente motivant un rappel à la règle et des réparations par les autres participants faisant la queue). La catégorisation est donc une « activité culturelle méthodique » (Watson, 1994 : 152).

Les deux extraits suivants de *Jeunesse d'octobre* présentent par rapport aux précédents la particularité de montrer la catégorisation comme principe d'organisation de l'interaction sociale entre membres du Parti et étudiants. Cette catégorisation émerge réflexivement avec l'organisation des tours de paroles. On va ainsi voir que lorsque les membres de la jeunesse entrent en interaction avec les membres des institutions étatiques – on considèrera ici le cas de l'institution scolaire – c'est la paire de catégories surveillants/surveillés qui est activée et qui structure réflexivement l'activité.

La paire de catégories surveillant/ surveillé intervient ici en tant que dispositif d'organisation de l'interaction langagière en milieu totalitaire. Les catégories de

« surveillant » et « surveillé » engendrent des obligations et des droits (Watson, 1994 : 165) qui structurent l'interaction sociale. Au cours de l'interaction entre le surveillant et le surveillé, le surveillant cherche à obtenir un certain type d'information du surveillé. Dans l'extrait suivant, le membre du Parti tente d' enrôler un étudiant dans la surveillance de ses camarades. L'étudiant manifeste à cette occasion une culture de la méfiance.

*Extrait 6 Beépiteni (Installer) : organiser la surveillance mutuelle*

Et j'arrivai une fois encore en retard à l'école. J'allais non sans appréhension chercher ma carte d'identité dans le bureau de la femme Koltai. Elle m'offrit une chaise, s'intéressa à ma vie privée, bref, se révéla d'une prévenance extrême.

- j'ai beaucoup de sympathie pour vous, camarade Sarkany. Vous avez un tempérament d'artiste, et la discipline doit souvent vous peser, je le comprends bien. Y a-t-il dans votre classe des garçons de votre qualité, dont vous vous sentiez proche ? Ou bien s'en trouve-t-il dont la mentalité ne vous plait guère ?

- Il y a des gars bien, et d'autres qui le sont moins. Pourquoi ?

- Qui par exemple ? insista la Koltai.

- Je n'aime pas parler derrière le dos des gens, lui dis-je. Je n'aime pas désigner les gens nommément. Soudain, j'avais compris : la garce essayait de « m'installer » (Beépiteni : enfermer dans la maçonnerie ; littéralement, incorporer). J'ai l'air comme ça plutôt docile. Je me levai, un peu trop brusquement.

- Parfait, camarade Sarkany. Je voulais seulement vous mettre à l'épreuve, me dit la Koltai d'un ton sec. (Baudy, 1957 : 25)

Alors que la secrétaire attachée à la *Disz*<sup>3</sup> pourrait saisir l'occasion du retard de l'étudiant pour lui rappeler son manquement au règlement (dans un contexte où une action anti-retard a été mise en place à l'école) et le sanctionner – comportement attendu en une telle occasion par l'étudiant lui-même pour interpréter ce moment (« *non sans appréhension* ») –, la secrétaire se montre au contraire prévenante, offrant à l'étudiant de s'asseoir, lui posant des questions sur ses relations personnelles (« *elle (...) s'intéressa à ma vie privée* »). La secrétaire saisit cette occasion pour mettre en œuvre une méthode qui répond à un problème pratique typique de la catégorie de *surveillant* des membres du Parti : obtenir le maximum d'informations sur ce qui se dit entre étudiants, découvrir leur opinion et finalement leur degré d'adhésion au parti. Il s'agit donc de faire parler ce jeune membre malgré lui, en lui posant des questions sur les membres de son groupe. Pour ce faire, elle commence par recatégoriser son interlocuteur non plus en tant qu'*étudiant*, mais en tant qu'*artiste*. Cette dernière catégorie permet à la secrétaire du parti d'activer un ensemble d'inférences, annoncé par le prédicat « la discipline doit vous peser ». En catégorisant son interlocuteur de la sorte, la secrétaire crée un *cadre participatif* (Goffman, 1981 : 137) dans lequel la méfiance n'est pas pertinente, offrant au jeune homme l'occasion de décrire son mode de vie et ses relations sociales (« *Y a-t-il dans votre classe des garçons de votre qualité, dont vous vous sentiez proche ? Ou bien s'en trouve-t-il dont la mentalité ne vous plait guère ?* »). En passant d'une catégorisation de son interlocuteur en tant qu'*étudiant* à une catégorisation en tant qu'*artiste*, la secrétaire tente de

<sup>3</sup> « *Dolgozo Ifjusag Szövetsége*, association de la jeunesse laborieuse, qui n'impliquait pas l'appartenance au Parti, en principe, bien qu'elle fût pratiquement obligatoire et dont les dirigeants étaient désignés par le Parti. Il faut expliquer chaque mot. Les sigles, dans la démocratie populaire hongroise sont composés souvent de manière à former des mots flatteurs appliqués à ce qu'ils désignent. *Disz* veut dire *ornement* en hongrois ». (Baudy, 1957 : 22).

désactiver la méfiance associée au cadre scolaire<sup>4</sup> et d'activer un régime de la confiance avec son interlocuteur. En recatégorisant son interlocuteur, la secrétaire transforme également, implicitement sa propre catégorie dans l'interaction : elle devient une confidente à qui l'on peut parler en toute confiance, loin des attentes du cadre institutionnel.

Pour résumer, la secrétaire commence par désactiver les attentes du cadre institutionnel et les actions que l'étudiant attend d'elle. Je propose de désigner ce phénomène sous le terme de *déconnexion catégorielle* : l'individu se présente comme ne relevant plus des comportements attachés à sa catégorie habituelle, connue de ses interlocuteurs. Le deuxième mouvement de la secrétaire consiste à adopter une attitude compréhensive vis-à-vis de l'étudiant, phénomène pour lequel je propose le terme de *connivence catégorielle*. Elle adopte une ligne de conduite qui la place en affinité avec l'étudiant. La *déconnexion catégorielle* et la *connivence catégorielle* produisent le *travestissement catégoriel* : une méthode qui permet au membre du parti de se faire passer pour ce qu'il n'est pas et de piéger les membres de la société. D'autres extraits pourraient montrer que la méthode du travestissement catégoriel peut aussi être mise en œuvre par les membres de la jeunesse (voir Lefebvre, 2016).

#### *La ligne de conduite du surveillé : la pratique de la prudence*

Sarkany adopte quant à lui une ligne de conduite<sup>5</sup> (Goffman, 1974) qui relève du régime de la *prudence*. Sans refuser de répondre à la secrétaire, il reste on ne peut plus vague (« *il y a des gars bien et d'autres qui le sont moins* »). Sa demande de justification (un *account* ; Sacks, 1992) par la question *pourquoi* (l. 8) lui permet de comprendre le but réel de la secrétaire. Sacks a souligné très tôt l'intérêt de répondre par « pourquoi » à une question à laquelle la personne questionnée veut éviter de répondre (dans l'exemple de Sacks donner son nom au centre d'appel d'un hôpital psychiatrique) :

*what one does with "Why?" is to propose about some action that it is an 'accountable action'. That is to say, "Why?" is a way of asking for an account. (...) the use of accounts and the use of requests for accounts are very highly regulated phenomena. We can begin to cut into these regularities by looking at what happens when "May I have your name?" is followed by "Why?". Then you get an account; for example, (...) "It's just for our records". To which the other might say, "Well I'm not sure I want to do anything with you, I just want to find out what you do" – so that the records are not relevant. (...) That is, if the account is to control the action, then if you can find a way that the account controls the alternative action than it proposed to control, you can use it that way.* (Sacks, 1992 : 4-5)

Dans le cas que l'on considère ici, l'utilisation de « pourquoi ? » par l'étudiant lui permet de conduire la secrétaire à révéler sa focalisation sur les informations qu'il pourrait lui donner. En effet, la secrétaire reformule sa question sans prendre le temps de formuler un *account*.

<sup>4</sup> Ce qui montre que les représentants du Parti savent parfaitement le double dispositif de catégorisation à l'œuvre chez les jeunes.

<sup>5</sup> La notion de *ligne de conduite* traverse toute l'œuvre de Goffman. Elle désigne l'ajustement mutuel auquel les participants à une interaction se livrent à toutes fins pratiques notamment pour maintenir l'intelligibilité mutuelle de l'activité ou pour préserver la face de chaque participant en évitant les actions ou propos inappropriés. Le choix d'une ligne de conduite implique notamment toute une gestion des informations que les participants détiennent les uns sur les autres pour adopter une ligne de conduite appropriée : « When an individual enters the presence of others, they commonly seek to acquire information about him or to bring into play information about him already possessed. They will be interested in his general socio-economic status, his conception of self, his attitude toward them, his competence, his trustworthiness, etc. Although some of this information seems to be sought almost as an end in itself, there are usually quite practical reasons for acquiring it. Information about the individual helps to define the situation, enabling others to know in advance what he will expect of them and what they may expect of him. Informed in these ways, the others will know how best to act in order to call forth a desired response from him. » (Goffman, 1956 : 1).

Dès lors, son travestissement catégoriel devient évident du point de vue de l'étudiant. Elle ne s'est pas transformée en amie, elle est au contraire en plein exercice de surveillance : elle essaye de *l'installer*, lui, en tant qu'espion de l'administration. L'existence d'un terme en hongrois (*Beépíteni*) pour désigner cette façon de faire des membres du Parti montre qu'il s'agit d'une pratique connue, *répandue*, faisant partie d'une culture de la surveillance, que les membres de la population ont appris à identifier. La demande d'*account* apparaît dès lors comme une méthode qui permet aux étudiants de déceler les pièges des espions du Parti.

L'étudiant organise donc sa contribution à l'interaction de façon à contrôler les informations qu'il pourrait communiquer au membre du Parti. *Se méfier* est une pratique langagière qui est une réponse à l'insécurité catégorielle que les étudiants expérimentent dans leur vie quotidienne et qu'ils mettent en œuvre dans leur participation à l'interaction verbale. Aux méthodes de surveillance des membres du Parti répondent donc les méthodes de *méfiance* des membres de la jeunesse. Ces méthodes sont des accomplissements organisés à partir des catégories de participation surveillant/ surveillé qui sont inhérentes à l'organisation des tours de parole dans la conversation (voir Watson, 1994 : 162).

### **Conclusion : de la systématisme des pratiques de catégorisation décrites dans cet article**

On a vu que les phénomènes de catégorisation se manifestent principalement dans l'organisation sociale (insécurité et conflits catégoriels) et interactionnelle (catégories surveillant/surveillé) des pratiques langagières. C'est donc en observant les pratiques langagières que les processus de différenciation sociale peuvent être appréhendés dans une perspective qualitative, au plus près des perspectives spécifiques de chaque membre de la société. L'observation des pratiques langagières offre donc les fondements d'une réflexion pluridisciplinaire croisant sociolinguistique interactionnelle, sociologie, histoire et sciences politiques.

J'ai avancé l'idée que le phénomène de catégorisation est un bon candidat pour comprendre l'implémentation de l'idéologie totalitaire dans la société à la fois du point de vue de sa diffusion par les membres du Parti et de son interprétation par un segment de la population catégorisé comme *fil de...* i.e. la jeunesse, dont elle structure quotidiennement l'expérience de vie sociale. Ces phénomènes de catégorisation permettent aussi de comprendre ce qui a mené la jeunesse hongroise à jouer un rôle important dans la révolution de 1956.

On a vu tout d'abord que l'idéologie soviétique se structure elle-même à travers un dispositif de catégorisation, le *kader*, qui crée un système d'inclusion/ exclusion ne tenant aucun compte de la vie concrète et située de la jeunesse. Elle ramène en effet la complexité de l'expérience sociale à un critère unique, celui de l'origine sociale sous l'ancien régime, pour décider des trajectoires professionnelles accessibles à chaque membre de la jeunesse.

J'ai développé certaines notions qui permettent de décrire les effets de ces pratiques de catégorisation dans la vie intersubjective de la jeunesse hongroise pendant cette période historique. Le conflit de catégorisation et l'insécurité catégorielle qu'il engendre, l'organisation des interactions langagières sous le régime de la paire surveillant/surveillé, sont certainement parmi les phénomènes majeurs qui permettent de rendre compte de l'expérience de vie des membres de la jeunesse en milieu totalitaire.

Dans ces remarques conclusives, je voudrais répondre à une interrogation possible concernant l'opérativité descriptive de ces notions au-delà des cas particuliers évoqués dans les extraits. On pourrait objecter en effet qu'il ne s'agit là que de cas particuliers sans valeur représentative réelle. Sans prétendre que ces pratiques de catégorisation et les effets



interprétatifs qu'elles engendrent soient les seuls existants, ni qu'ils épuisent la description de l'expérience de vie en milieu totalitaire, elles nourrissent néanmoins une *approche qualitative* de ce phénomène. La démarche heuristique de l'ethnométhodologie repose sur l'affirmation du caractère méthodique des pratiques sociales (Garfinkel, 1967). Toute pratique sociale est le résultat de la mise en œuvre d'une méthode qui a des propriétés organisationnelles et routinières. Le caractère routinier des pratiques sociales renvoie à leur *systematicité*, i.e. la même méthode peut être appliquée de la même façon un nombre de fois infini. Ainsi, dans le cas des sociétés totalitaires, les méthodes attachées à la paire de catégories *surveillant/surveillé* comme le *travestissement catégoriel*, qu'on a décrites ne sont pas des phénomènes liés au hasard et qui n'apparaîtraient qu'une fois pour disparaître à tout jamais. Ce sont au contraire des méthodes qui sont mobilisées systématiquement quand les membres du Parti et les membres de la population entrent en interaction. La constitution de collections de ces phénomènes à partir des témoignages de *Jeunesse d'octobre*, mais aussi d'autres sources reste un programme à poursuivre pour affiner leur analyse. D'autre part, les limites de cet article ne permettent pas d'étendre le corpus par exemple aux méthodes d'organisation des étudiants en réseaux secrets (voir à ce sujet Baudy, 1957 : 260-265 ; Lefebvre, 2016) ou aux méthodes coercitives les plus brutales du Parti (voir à ce sujet les témoignages de Gabor Pakozdi et de Bela Molnar ; Baudy, 1957 : 259-298). Les pratiques langagières de catégorisation qu'on a examinées dans cet article permettent néanmoins de comprendre certaines des causes qui ont poussé la jeunesse hongroise à se révolter et à apparaître comme un segment de la société tentant de contribuer au rejet d'un usage pervers et paradoxal de catégories par l'État.

Enfin, je fais l'hypothèse que les phénomènes de catégorisation décrits dans un contexte totalitaire pourraient *mutatis mutandis* servir de base pour décrire l'expérience de la jeunesse dans des systèmes politiques moins autoritaires. On peut supposer en effet que les conflits de catégorisation et l'insécurité catégorielle ou que la paire de catégories *surveillant/surveillé* ne sont pas spécifiques de régimes totalitaires : des jeunes issus de milieux dits défavorisés et/ ou minoritaires peuvent bien être confrontés à de tels phénomènes dans leur relation avec l'institution scolaire ou judiciaire dans les pays occidentaux, à notre époque. Si les méthodes mises en œuvre par les membres du Parti communiste, qu'on a qualifiées de *travestissement catégoriel* ne sont certainement pas applicables telles quelles (on suppose en effet la sincérité des membres représentant les institutions étatiques dans nos sociétés occidentales), il n'en reste pas moins que des phénomènes de *déconnexion* ou de *connivence catégorielle* pourraient être repérés comme méthodes permettant par exemple à un travailleur social ou à un enseignant de laisser de côté les attentes normatives liées à sa catégorie pour faciliter l'échange avec un individu catégorisé comme « jeune en difficulté ». La méthode serait la même qu'en milieu totalitaire, mais les objectifs différents. Cette remarque ouvre sur la question du continuum des pratiques sociales et langagières d'une organisation politique totalitaire d'une part et d'une organisation politique démocratique d'autre part, et des conditions de passage de l'une à l'autre.

## Bibliographie

- ANTAKI Charles, WIDDICOMBE Sue, 1998, *Identities in Talk*, London, Sage.
- ARENDT Hannah, 2002, [1951], *Le système totalitaire, les origines du totalitarisme*, Editions du Seuil, Paris.
- BARTHELEMY Michel, QUERE Louis, 2007, « L'argument ethnométhodologique. Introduction à Recherches en ethnométhodologie », dans Garfinkel, Harold 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, Paris, pp. 9-44.



- BAUDY Nicolas, 1957, *Jeunesse d'octobre. Témoins et combattants de la Révolution hongroise*. La Table Ronde, Paris.
- BAUDY Nicolas, 1967, *Le marxisme. Le centenaire du « capital »*, Encyclopédie Planète, Editions Planète, Paris.
- BERELOWITCH Wladimir, 1992, « La « soviétologie » après le putsch. Vers une guérison ? », *Politix*, n°18, pp. 7-20.
- BONNARDEL Yves, 2015, *La domination adulte : l'oppression des mineurs*, Editions Myriadis, Paris.
- DELEUZE Gilles, 1987, « Qu'est-ce que l'acte de création ? » dans Conférence donnée dans le cadre des « Mardis de la Fondation », *Cahiers multimédia de Ministère de la Culture et de la Communication*, le 17 mars 1987.
- DERRIDA Jacques, 1988, *Limited INC*. Evanston, IL, Northwestern University Press.
- DUBET François, 1996, « Des jeunesses et des sociologies. Le cas français », *Sociologie et société*, n+281, pp. 23-35
- DUPRET Baudoin & FERRIE Jean Noël, 2010, « L'idée d'une science sociale et sa relation à la science politique », *Revue française de science politique*, Paris, Presses de Science Po, 2010/6, pp. 1159-1172.
- DURKHEIM Emile, 2002 [1895], *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Prentice-Hall, Polity Press. (Traduction française : 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF).
- GARFINKEL Harold, SACKS Harvey, 1970, « On Formal Structures of Practical Actions », dans John C McKinney & Edward A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments* New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 337-366.
- GENTILE Emilio, 2006, « Fascisme, totalitarisme et religion politique : Définitions et réflexions critiques sur les critiques d'une interprétation », *Raisons politiques*, n°22, pp. 119-173.
- GENTILE Emilio, 2008, « Le silence de Hannah Arendt : l'interprétation du fascisme dans les origines du totalitarisme », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°55-3, pp. 11-34.
- GOFFMAN Erving, 1956, *The Presentation of Self in Every Day Life*, University of Edinburgh, Social Sciences Research Center.
- GOFFMAN Erving, 1981, *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- GRECO Luca, MONDADA Lorenza, RENAUD Patrick (dir.), 2014, *Identités en interaction*. Limoges, Lambert Lucas.
- GRIFFIN Roger, 2010, « Exploding the continuum of history: a non-Marxist's Marxist model of fascism's revolutionary dynamics », dans Traian Sandu (dir.), *Vers un profil convergent des fascismes? "Nouveau consensus" et religion politique en Europe centrale*, *Cahiers de la nouvelle Europe*, pp. 27-49.
- LEFEBVRE Augustin, 2015, « La catégorisation dans *Jeunesse d'octobre* de Nicolas Baudy : expérience et idéologie du totalitarisme », dans Judit Maar et Augustin Lefebvre (dir.), *Exils et transferts culturels dans l'Europe moderne*, *Cahiers de la nouvelle Europe*, L'Harmattan, Paris, pp.167-176.
- LEFEBVRE Augustin, 2016, « La gestion de l'idéologie totalitaire par les membres de la société : une approche praxéologique de l'espace social », dans Judit Maar et Augustin Lefebvre (dir.) *Sociétés plurielles contemporaines : crise et transferts culturels*, *Cahiers de la nouvelle Europe*, L'Harmattan, Paris, pp. 197-210.
- MANNHEIM Karl, 2011 [1928], *Le problème des générations*, Armand Colin, Paris.
- McHOUL Alexander W., 1987, « An initial investigation of the usability of fictional conversation for doing conversation analysis », *Semiotica* n°67-1/2, pp. 83-104.
- MORIN Edgar, 1973, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Editions du Seuil, Paris.

- SACKS Harvey, 1992, *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell.
- SEARLE John R., 1977, « Reiterating the differences : A reply to Derrida », *Glyph*, 1, pp. 198-208.
- SCHÜTZ Alfred, 2007 [1966], *Essais sur le monde ordinaire*, Le Félin Poche, Paris.
- TOURAINÉ Alain, 1968, *Le communisme utopique, le mouvement de Mai 68*, Editions du Seuil, Paris.
- WATSON Rod, D., 1994, « Catégories, séquentialité et ordre social : un nouveau regard sur l'œuvre de Sacks », in *L'enquête sur les catégories*, B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (dir.), *Raisons pratiques*, n°5, pp. 151-184.
- WERTH Nicolas, 2001, « Le stalinisme au pouvoir. Mise en perspective historiographique. » *Vingtième siècle*, n°69, pp. 125-135.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juillard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Mickaël Abecassis, Salih Akin, Josiane Boutet, Régine Delamotte, Marie-Laure Elalouf, Robert Fournier, Médéric Gasquet-Cyrus, Luca Greco, Emmanuelle Huver, Caroline Juillard, Malory Leclère, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Catherine Miller, Muriel Molinié, Marie-Louise Moreau, Isabelle Pierozak, Rada Tirvassen, Véronique Traverso, Cyril Trimaille, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dylis – Université de Rouen  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425