



**HAL**  
open science

# Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France

Maria Milanova

► **To cite this version:**

Maria Milanova. Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France. Linguistique. Université Paris Cité; Sofijski universitet Sv. Kliment Ohridski, 2022. Français. NNT : 2022UNIP7106 . tel-04245899

**HAL Id: tel-04245899**

**<https://theses.hal.science/tel-04245899>**

Submitted on 17 Oct 2023

**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.



Université de Sofia  
St. Clément d'Ohrid



Université Paris Cité  
Ecole doctorale 622, *Laboratoire CERLIS*  
Centre de recherche sur les liens sociaux

en cotutelle avec

Université de Sofia «St. Clément d'Ohrid»

Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur  
les pratiques langagières et discursives des minorités  
en Bulgarie et en France

Par Maria MILANOVA

Thèse de doctorat en Sciences du langage

Dirigée par Gueorgui JETCHEV  
Et par Cécile CANUT

Présentée et soutenue publiquement le 19/12/2022

Devant un jury composé de:

Antony Todorov, Professeur en Sciences politiques, Nouvelle Université Bulgare (Rapporteur)

Cécile Canut, Professeure en Sciences du langage, Université Paris Cité (Co-directrice)

Gueorgui Jetchev, Professeur en linguistique française, Université de Sofia Saint Clément d'Ohrid (Directeur)

Ksenjia Léonard, Professeure en Sciences du langage, Université Paul-Valéry Montpellier 3 (Rapporteuse)

Krasimira Aleksova, Professeure en sociolinguistique, Université de Sofia Saint Clément d'Ohrid

Svetla Koleva, Professeure en Sociologie, Académie bulgare des sciences (Présidente du jury)



## Résumé

Dans le cadre d'une recherche sur les *idéologies langagières*, ce travail examine comment certains groupes minoritaires en Bulgarie (Roms) dont les langues n'ont pas été valorisées par les politiques linguistiques du pays, construisent leurs *pratiques langagières* aujourd'hui. Partant d'une recherche *ethnographique chez soi*, la présente thèse se propose, d'une part, d'étudier les discours et les attitudes discriminatoires de l'État bulgare envers divers groupes roms, et d'autre part, d'observer les effets produits par ces discours idéologiques sur les pratiques sociolangagières. En mobilisant les approches *sociolinguistique critique* de Monica Heller (2002) et *sociolinguistique politique* de Cécile Canut (Canut & al., 2018), il s'agit de déconstruire les mécanismes de catégorisation, d'altérisation et d'essentialisation de certaines minorités bulgares et d'en observer les conséquences sociales et subjectives sur les positionnements des locuteurs. Pour articuler ces réflexions, plusieurs corpus ont été constitués au cours d'une ethnographie en province bulgare (Nevski, Varna, Plovdiv), à Sofia, ainsi qu'à Colmar (France) auprès d'une famille *Burgudži* installée en France. En complément à ces enquêtes de terrain, j'ai opéré une sélection de textes législatifs et de discours médiatiques, de discours institutionnels des agents de l'éducation nationale, et j'ai réalisé des transcriptions issues de situations en classe et en famille. La mise en parallèle des données recueillies fait apparaître la production et la diffusion d'une « certaine identité rom » (Canut, Jetchev, Nikolova, 2016) au sein de la société bulgare. Cette production langagière a des effets sur les positionnements subjectifs mêmes des sujets discriminés.

Une première partie de la thèse s'intéresse aux cadres théoriques mobilisés, tout en contextualisant la recherche dans une perspective historique au sein de la politique linguistique de Bulgarie. En analysant des processus idéologiques d'intégration ou d'assimilation linguistique, il s'agit de voir comment est organisé le processus de catégorisation et d'homogénéisation de la figure « Rom bulgare ». Après une présentation de la chronologie de la recherche et les défis de mon propre positionnement engagé au cours d'une *ethnographie chez soi*, la thèse se concentre sur des situations d'interaction spécifiques issues du terrain. Saisir la matérialité langagière des propos de certains locuteurs, au sein de l'espace scolaire et en milieu familial, permet de mettre en évidence des processus de rhématisation (*iconisation*) (Gal, 2016; Irvine et Gal, 2000) et d'*essentialisation* des populations roms bulgares. A partir des analyses de discours réflexifs des individus en relation avec la langue dominante, il apparaît que les positionnements des individus discriminés se traduisent soit par des formes d'*assujettissement* à des *rapports de pouvoir* (Butler, 2002), soit par des formes de *résistance* et d'*émancipation symbolique*. Ainsi, cette recherche a pour objectif de souligner la nécessité d'une approche sémiotique et interdisciplinaire du langage qui s'intéresse à la *matérialité langagière* dans toute sa complexité. Elle ouvre, par ailleurs, des pistes de recherche pour examiner le rôle du langage dans les processus sociolinguistiques en contexte bulgare.

Mots clefs: idéologies, pratiques langagières, Roms, sociolinguistique politique

Title: Effects of linguistic policies and ideologies on the language and discursive practices of minorities in Bulgaria and France

#### Abstract

As part of a research on *language ideologies*, this work examines how certain minority communities in Bulgaria (Roma), whose languages have not been valued by the country's language policies, construct their language practices today. Starting from an *ethnographic research at home*, this thesis proposes, on the one hand, to study the discriminatory speeches and attitudes of the Bulgarian State towards various Roma communities, and, on the other hand, to observe the effects produced by these ideological discourses on sociolinguistic practices. By mobilizing the critical sociolinguistic approach of Monica Heller (2002) and the political sociolinguistics of Cécile Canut (Canut & al., 2018), the aim is to deconstruct the mechanisms of categorization, otherization and essentialization of certain Bulgarian minorities and to observe the social and subjective consequences on the positioning of the speakers. To articulate these reflections, several corpora were compiled during an *ethnography at home* in the Bulgarian provinces (Nevski, Varna, Plovdiv), in Sofia, as well as in Colmar (France) with a Burgudži family settled in France. In addition to these field surveys, I selected legislative texts and media speeches, institutional speeches by national education officials, and I made transcriptions from situations in class and in the family. The comparison of the data collected reveals the production and dissemination of a “certain Roma identity” (Canut, Jetchev, Nikolova, 2016) within Bulgarian society. This language production has effects on the subjective positioning even of the discriminated subjects.

A first part of the thesis focuses on the theoretical frameworks used, while contextualizing the research in a historical perspective within the language policy of Bulgaria. By analyzing the ideological processes of linguistic *integration* or *assimilation*, the aim is to see how the process of categorization and homogenization of the “Bulgarian Roma” figure is organized. After a presentation of the chronology of the research and the challenges of my own position engaged during an *ethnography at home*, the thesis focuses on specific interaction situations from the fieldwork. Grasping the linguistic materiality of the words of certain speakers within the school space and in the family's environment makes it possible to highlight processes of rhematization (iconization) (Gal, 2016; Irvine and Gal, 2000) and essentialization Bulgarian Roma populations. From the analyzes of the reflexive discourses of individuals in relation to the dominant language, it appears that the positions of discriminated individuals are revealed either by forms of subjection to power relations (Butler, 2002), or by forms of resistance and symbolic emancipation. Thus, this research aims to highlight the need for a semiotic and interdisciplinary approach to language that focuses on language materiality in all its complexity. It also opens avenues of research to examine the role of language in sociolinguistic processes in the Bulgarian context.

Keywords: ideologies, language practice, Roma, political sociolinguistics

Maria Milanova

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

Тема: Отражение на идеологиите и политиките за езика върху езиковите и дискурсивни практики на малцинства в България и Франция

#### Резюме

Като част от изследване, свързано с *езиковите идеологии*, дисертационният труд разглежда как определени малцинствени общности в България (ромски), чиито езици не са били валоризирани от езиковата политика на страната, конструират в днешно време *езиковите си практики*. Базирайки се на резултати от *етнографско теренно проучване у дома*, научният труд има за цел, от една страна, да изследва дискриминационните *дискурси* и *нагласи* на българската държава към различни ромски общности, а от друга страна, да анализира ефекта от тези идеологически дискурси върху *езиковите практики*. Като се съчетаят теоретичните рамки *критическа социолингвистика* на Моника Хелър (Heller, 2002) и *политическа социолингвистика* на Сесил Каню (Canut & al., 2018), целта е да се деконструират процесите категоризация (catégorisation), алтеризация (altérisation) и есенциализация (essentialisation) на определени български малцинства и да се наблюдават социалните и субективни последици върху *позиционирането* на говорещите. За поставените цели са съставени *корпуси* от теренните проучвания, проведени с представители на различни общности в България (Невски, Варна, Пловдив, София), както и със семейство бургуджии, емигрирало в Колмар (Франция). В допълнение към теренните проучвания, бе направена селекция от законодателни текстове и медийни дискурси, институционални дискурси на работещи в областта на образованието, както и транскрипции на ситуации в клас и вкъщи. Анализът на събраните данни разкрива формирането и разпространението на „определена ромска идентичност“ (Canut, Jetchev, Nikolova, 2016) в българското общество. Тези езикови явления оказват влияние върху *субективното позициониране* на дискриминираните.

Първата част на дисертацията се фокусира върху използваните теоретични рамки, като контекстуализира изследването в историческа перспектива в рамките на езиковата политика на България. Чрез анализиране на идеологическите процеси на езикова *интеграция* или *асимиляция*, целта е да се изследва как е организиран процесът на *категоризиране* и *хомогенизиране* на фигурата „български роми“. След представяне на хронологията на изследването и предизвикателствата на моята собствена позиция, възприета при прилагането на метода *етнография у дома*, дисертацията се фокусира върху анализ на конкретни ситуации от теренната работа. Тълкуването на лингвистичната материалност в изказванията на говорещите (ситуации в училище и в семейна среда) дава възможност да се открият процеси на *рематизация (иконизация) (rhématisation (iconisation))* (Gal, 2016; Irvine et Gal, 2000) и *есенциализация (essentialisation)* на българското ромско население. От анализите на *рефлексивните дискурси* на говорителите по отношение на *доминиращия език* се оказва, че *позиционирането* на дискриминираните се изразява или във форми на *подчинение на властовите отношения* (Butler, 2002), или във форми на съпротива и *символна еманципация*. По този начин, изследването има за цел да подчертае необходимостта от интердисциплинарен подход към езика, който се фокусира върху езиковата материалност в цялата му сложност. То също така открива възможности за изследване на ролята на езика в социолингвистичните процеси в български контекст.

Ключови думи: идеологии, езикови практики, Роми, политическа социолингвистика

## Sigles

AD	Analyse de discours
AL	Aménagement linguistique
CdE	Conseil de l'Europe
CELRM	Charte européenne des langues régionales ou minoritaires
CPMN	Convention – cadre pour la protection des minorités nationales
DE	Discours épilinguistique
DM	Discours métalinguistique
DS	Dāržavna sigurnost
ECRI	Commission européenne contre le racisme et l'intolérance
FPMI	Francophonie, plurilinguisme et médiation interculturelle
ILL	Idéologie de la langue et idéologie langagière
IM	Imaginaire linguistique
IRU	International Romani Union
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Nations Unies
PL	Politique linguistique
PLs	Politiques linguistiques
RS	Représentation sociale
SHS	Sciences humaines et sociales
SC	Sociolinguistique critique
SOP	Enfant à besoins spécifiques
SP	Sociolinguistique politique
UE	Union Européenne
URSS	Union de Républiques Socialistes Soviétiques

## Épigraphe

« Най-важното е... докато не се разберат българите, нали, да ни разберат, в смисъл, да ни приемат като хора, като част от България, в смисъл, да не ни делят, а, от една страна, в смисъл, да ни казват нали когато само е лошото... „Ей, този циганин!“ , нали, циганинът уби еди си кого! Защо го казват? Защо не казват българинът уби еди си кого, а като е българин казват само име? Кажете само името и на циганина, не го определяй циганинът убил еди си кого...“

П. М.

« Le plus important c'est ... avant que les Bulgares ne se soient compris, n'est-ce pas, de nous comprendre nous, c'est-à-dire, de nous accepter en tant qu'individus, comme faisant partie de la Bulgarie, c'est-à-dire, de ne pas nous diviser, euh, d'un autre côté, c'est-à-dire, de ne pas nous nommer seulement, n'est-ce pas, quand il s'agit du négatif... « Hè, ce Tsigane ! », n'est-ce pas, ce Tsigane a tué un tel! Pourquoi ils ne pas dire son nom? Car ils ne disent pas le Bulgare a tué un tel et ils ne disent que son nom. Alors pourquoi ne pas dire dans le cas du Tsigane juste son nom au lieu de le définir comme le Tsigane qui a tué un tel ? Dis alors seulement le nom du Tsigane et ne le définis pas, le Tsigane a tué un tel... »

P. M.



## REMERCIEMENTS

Ecrire une thèse dans le cadre d'une cotutelle internationale était une chance que j'ai saisie. Certains ignorent encore combien de personnes ont été impliquées directement ou indirectement dans le produit final. Je l'appelle un produit final car les quatre dernières années ont été consacrées à l'accomplissement d'un projet collectif. L'histoire de ce projet est complexe et c'est la raison pour laquelle la liste des personnes que j'aimerais remercier est longue.

A la manière d'une pièce de théâtre, cette thèse ne se serait pas réalisée sans la contribution de toute une équipe qui a rendu ce projet de recherche possible. C'est un travail collectif même si le seul nom qui figure en tête de ce texte est le mien. Je tiens tout de même à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce travail de quelque manière que ce soit.

J'adresse d'abord mes vifs remerciements à mes deux directeurs de thèse Guéorgui JETCHEV et Cécile CANUT qui n'ont épargné aucun effort pour mener à bien cette étude. Je leur resterai reconnaissante pour leurs orientations pertinentes, leurs critiques, leur suivi et leur encouragement tout au long de ma recherche. La confiance qu'ils m'ont accordée et l'énergie qu'ils ont consacrée à mon travail, ont fait de la période de mon doctorat une aventure unique. Je remercie Guéorgui JETCHEV pour avoir accepté de me diriger malgré le sujet de recherche qui semble loin de ses domaines de recherche. J'exprime ma gratitude à Cécile CANUT pour la rigueur de sa relecture qui a fortement marqué ma manière de voir la recherche.

En effet, il est peu probable qu'il ait été possible de mener à bien mon projet de recherche si je n'avais pas bénéficié du soutien et de la coopération de nombreuses personnes que j'ai connues au fil du temps depuis le début de mon Master Francophonie, plurilinguisme et médiation interculturelle jusqu'à la fin de la rédaction. Merci à Krasimira Alexova pour tous les encouragements depuis la fin du Master et pour m'avoir transmis son énergie positive et le goût pour la recherche en sociolinguistique. Je souhaite remercier chaleureusement Rose-Marie Volle pour le support moral et pour le plaisir des discussions que nous avons eues.

*Maria Milanova*

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

Je n'aurais jamais réalisé cette thèse sans la participation des acteurs de la recherche - Pepi, Steli, Vasko, Nasko, Di, Mar, Mitko, Irka, Petko et toutes les personnes de leur entourage. Je les remercie de m'avoir accueillie parmi eux et d'avoir accepté de répondre à mes questions avec un enthousiasme incessant.

Je remercie les membres de l'équipe de l'Institut Français de Sofia, plus particulièrement Bisera Kolarova, et le jury qui m'a sélectionnée en rendant ainsi cette co-tutelle possible. Je dois des remerciements à Marina, James et Stephen qui m'ont hébergée pendant mes séjours à Paris.

Un grand merci aux équipes administratives à Sofia et à Paris et notamment à Dessislava Hristova, Mariana Dikova, Iva Kiosseva, Jérôme Brocheriou, Essma Alem, Chafia Aït-Hellal et Ioana Chitoran. Je leur suis reconnaissante pour leur aide concernant les démarches administratives de la cotutelle.

Je remercie particulièrement Maya Grekova, Ivana Vuksanovic, Dimitar Vesselinov, Emilia Evguenieva et Elena Meteva pour la mise à disposition des ouvrages et pour leurs conseils pratiques et précieux. Un grand merci à Tsvetomira Venkova, Vesselin Tepavicharov, Stefana Dimitrova et Yovka Tisheva pour leur disponibilité. Je remercie également Patricia Von Munchow et Carola Mick, que je ne connais pas personnellement, mais qui m'ont permis de suivre leurs disciplines à l'Université Paris Cité en ligne pendant la pandémie. Les ateliers et les séminaires menés par ces professeurs ont constitué un cadre indispensable à mes travaux de recherche et à mes réflexions.

J'exprime ma plus grande gratitude à Carole et à Elisabeth pour leur travail de relecture et pour leurs précieux commentaires, ainsi que leur disponibilité sans limites et malgré les distances. Un merci spécial à mes collègues Viviane, Nikoleta, Sashka, Sony, Elena, Suzanne, Manon, Suzie, Arthur, Camilla et à mes amis Slav, Miroslava, Margaux et Milenka. Merci à toutes ces personnes d'avoir cru en moi plus que moi-même!

J'aimerais dire merci à ma grande famille pour leur soutien et pour leurs encouragements et spécialement à ma mère qui s'est occupée des enfants

*Maria Milanova*

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

pendant mes absences et qui m'a plusieurs fois accompagnée sur le terrain. Merci aussi à mes amis en Serbie, spécialement à Marina, Lilje et Branko qui m'ont encouragée pendant la période de rédaction.

Je clos ces remerciements en dédiant cette thèse à mon grand-père qui aurait été très fier de moi s'il avait vécu plus longtemps...

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	8
SOMMAIRE.....	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	12
1. GENÈSE DU TRAVAIL DE THÈSE.....	14
2. PROBLÉMATIQUE.....	16
3. ANNONCE DU PLAN .....	20
PARTIE I CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTE.....	24
Chapitre 1 UNE INTERDISCIPLINARITÉ QUI NE VA PAS DE SOI.....	25
Chapitre 2 IDÉOLOGIES .....	39
Chapitre 3 CONTEXTE HISTORIQUE DE LA BULGARIE.....	59
PARTIE II TERRAIN, MÉTHODOLOGIES ET CORPUS DE LA RECHERCHE .....	114
Chapitre 4 TERRAIN MULTI-SITE ET MOBILITE .....	115
Chapitre 5 METHODOLOGIE.....	146
Chapitre 6 CONSTRUCTION DU CORPUS DE LA RECHERCHE.....	158
PARTIE III CONSTRUIRE ET TRANSFORMER LE MONDE PAR LE BIAIS DU LANGAGE	168
Chapitre 7 L'ÉCOLE COMME LIEU DE DIFFUSION DES IDÉOLOGIES LANGAGIÈRES...	169
Chapitre 8 LA DISCRIMINATION, UNE AFFAIRE DE MISE EN CATÉGORIES.....	220
Chapitre 9 TRANFORMATIONS SOCIALES.....	252
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	313
BIBLIOGRAPHIE.....	321
TABLE DE MATIÈRES.....	349
Table Des Figures.....	352

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La crise sanitaire a surgi de manière inattendue en plein milieu de cette thèse. À la suite du premier confinement, les conséquences plus ou moins importantes sur cette recherche ont été: des formations doctorales ajournées, des déplacements annulés, une activité perturbée, une portée révisée de ma recherche, une problématique nuancée. Cette mise entre parenthèses du terrain ethnographique m'a obligée à repousser ma présence sur le terrain d'étude et à mettre l'accent sur d'autres méthodes, plus adéquates en période de crise. Ainsi la réorganisation du projet de recherche et de la méthodologie a inévitablement influencé les résultats récoltés tout en ouvrant de nouvelles perspectives et pistes de réflexion. Alors que le monde traverse une pandémie sans précédent, l'enjeu aujourd'hui est de dépasser l'observation directe d'un fait empirique pour construire notre propre positionnement et prendre le recul nécessaire pour réaliser cela.

Ecrire une thèse, c'est avant tout changer de vision, c'est passer du statut d'étudiant à celui de chercheur, c'est la transformation de celui qui explore un domaine en celui qui s'approprie une théorie, l'assimile et même la remet en question. Projet assez ambitieux pour la période de doctorat, mais passionnant dans sa globalité. Dans le cas concret, mon penchant personnel pour les langues dans leur contexte social est devenu une curiosité prononcée pour les *idéologies* linguistiques, ce qui a motivé cette transformation.

En avril 2018, je me suis déplacée à Nevski, ma ville natale, afin de régler des procédures administratives pour la vente d'un bien immobilier familial. J'ai accepté d'y aller à la place de mon père qui ne pouvait s'y rendre que quelques jours plus tard. Le hasard a fait que je suis sortie en ville avec une ancienne camarade de l'école primaire et, toutes les deux, nous nous sommes plongées dans les souvenirs de notre enfance. A un moment donné, son téléphone a sonné et elle a donné quelques conseils culinaires à son interlocuteur avant d'expliquer qu'elle n'était pas disponible et qu'elle rappellerait plus tard. Son explication concernant cet appel était inattendue et depuis ce moment-là sa parole n'a plus cessé de résonner en moi:

*Maria Milanova*

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

**PEPI** ah . c'était mon mari . il s'est trompé de produits dans une recette

**MM** ah, il est rentré alors/

**PEPI** non . pas encore . mais là . il parle pas la langue . il ne sait pas à qui demander . et il me parle en bulgare quand il sait que je suis avec des Bulgares . et . euh . il sait qu'on s'est vus et il me parle en bulgare . c'est ce qu'on fait quand on n'est pas à la maison ou parmi les nôtres

**MM** ah bon/

**PEPI** surtout quand je suis au boulot

J'avais déjà remarqué le fait que ma camarade ne parlait pas sa langue maternelle devant moi. Cette situation a suscité un flux de questions que je ne me serais jamais posées si je n'avais pas entrepris le projet de doctorat. Ce vécu se répétait non seulement pendant mes enquêtes de sociolinguistique dans différentes régions en Bulgarie – telles que Varna (avec la communauté arménienne), Plovdiv (avec le groupe *Millet*), Nevski (avec les groupes roms) – mais aussi lors de mes discussions en ligne pendant la période de confinement avec les participants à ma recherche. Parfois les personnes que je rencontrais faisaient des efforts pour parler un bulgare « correct » devant nous<sup>1</sup> et se sentaient obligés d'expliquer la cause de ce comportement normatif. D'après leurs explications, les causes étaient liées à la politesse, à la timidité, à la norme, à ce que les « gens disent », à ce que la Constitution stipule. J'entendais souvent des comparaisons avec les « autres pays européens » et des prises de position explicites pour ou contre certains discours politiques. D'où venait le fait que ces locuteurs se sentaient jugés en permanence de manière négative ? Lorsque ces questions sur la langue cachent une domination, alors il paraît indispensable de questionner les *idéologies* et les rapports de pouvoir car « le pouvoir sur la langue est une des dimensions les plus importantes du pouvoir » comme le constatent Bourdieu et Boltanski (Bourdieu & Boltanski, 1975, p.12).

---

<sup>1</sup> Ici, le « nous » vise mon Directeur de thèse en Bulgarie et moi

Cette confrontation entre la langue, l'identité et la culture m'a amenée à engager mon activité autour des perspectives de recherche de l'*anthropologie linguistique* et les usages sociaux du langage. Les quatre thématiques prioritaires retenues pour ce projet de thèse sont: les *pratiques langagières*, les *idéologies linguistiques*, les *minorités linguistiques* en Bulgarie et les *rapports de pouvoir* au sein de ces pratiques.

## 1. GENÈSE DU TRAVAIL DE THÈSE

Il est indispensable de préciser que ce travail est le fruit d'un parcours personnel particulier et l'aboutissement d'une réflexion collective qui a débutée en 2016 lors de ma première rencontre avec Cécile Canut, moment crucial pour l'orientation sociolinguistique de mes études dans le cadre du Master *Francophonie, plurilinguisme et médiation interculturelle* (FPMI). Cette collaboration a déclenché la découverte d'un champ de recherche dont je connaissais peu le fonctionnement et encore moins les méthodes. J'avais une idée assez vague des problématiques sur lesquelles je m'apprêtais à travailler. Après avoir achevé une étude sur une famille de Roms - représentants des *Kalderash*<sup>2</sup> - de Bulgarie, j'ai eu un sentiment d'inachevé. Il est rapidement apparu que les *pratiques langagières* ne pouvaient pas être complètement appréhendées sans prendre en considération les *idéologies langagières*, la politique linguistique (désormais PL) et le système éducatif du pays. Un travail de terrain de quelques semaines auprès d'un seul groupe minoritaire ne pouvait pas suffire à l'élaboration d'hypothèses suffisamment fortes. L'analyse des séquences enregistrées ne se montrait pas suffisamment approfondie et la construction du sens comme résultant d'un processus complexe n'était pas évidente.

---

<sup>2</sup> En bulgare «Калдераши», orthographe en français reprise du «Dictionnaire tsigane-français, dialecte kalderash » par Georges Calvet (1993)

Ainsi, la thèse prolonge une première recherche menée dans le cadre du Master FPMI et vise à aborder des thèmes insuffisamment traités jusqu'à présent en Bulgarie. Les grands axes qui ont orienté mon cadre théorique, formulés sous forme de questions, sont:

- Comment les langues parlées en Bulgarie sont-elles gérées par les institutions bulgares?

- Quelles *idéologies* langagières sont utilisées afin de promouvoir la langue bulgare?

- Comment ces *idéologies* sont-elles reprises dans les discours des individus?

- Quels sont les effets de la politique linguistique en Bulgarie depuis 1944 sur les *pratiques langagières*?

- Quels sont les phénomènes sociolinguistiques qui en résultent?

En choisissant de me centrer sur les impacts des *idéologies* et les effets des politiques linguistiques (PLs) sur les discours des minorités linguistiques en Bulgarie, j'avais mis de côté la mobilité des personnes. En réalité, je me forçais à limiter le terrain de recherche et à encadrer les groupes dans leur propre maison ou autour du lieu de naissance. Or, au cours des deux dernières décennies, un flot important d'immigrants venant de la Bulgarie ont touché l'Europe de l'Ouest. Cela suscitait des interrogations, certaines orientées vers les groupes roms en Bulgarie, et d'autres, sur les représentants des groupes roms et arméniens dispersés dans divers endroits en France (Colmar, Strasbourg), loin de la famille:

- Faut-il prendre en considération les expériences migratoires des participants à mes enquêtes?

- Comment s'identifient ces personnes?



## 2. PROBLÉMATIQUE

L'élaboration progressive de la question finale de recherche se situe loin de la problématique de départ car les liens avec les acteurs de mes enquêtes ont évolué et ont permis l'élargissement de l'enquête ethnographique. Au début de ma thèse, je souhaitais étudier les *pratiques langagières* et le répertoire linguistique des enfants issus d'un milieu minoritaire en Bulgarie. Dans le cadre d'un projet académique, j'avais réalisé une première visite dans une école à Nevski, accompagnée par l'un de mes deux directeurs de thèse, Gueorgui Jetchev. Ayant déjà reçu un premier accord de l'enseignante, j'envisageais de continuer sur le même terrain, en observant les mêmes enfants. Cependant, rester à l'école en tant que chercheuse et filmer les enfants lors de la récréation exigeait des formalités administratives complémentaires, l'accord obligatoire d'une instance supérieure et l'accord des parents (qui ignoraient la vraie portée de la recherche, et qui n'étaient pas très ouverts à celle-ci). Sans l'autorisation officielle de l'Inspectorat régional de l'éducation, il est tout simplement interdit de mener une enquête dans une institution scolaire publique en Bulgarie. Or, si j'avais bien obtenu une autorisation pour me rendre à l'école, je n'en avais pas pour filmer les enfants. Le refus visait l'utilisation de la caméra pour des raisons d'ordre juridique et de discrétion. La possibilité de n'être qu'un observateur en classe contrariait la méthodologie retenue, qui était de « se pencher sur ce qui est dit et uniquement ce qui est dit » (Canut & al., 2018, p.13) sans interpréter ou chercher des intentions. C'est pourquoi, j'ai décidé de repenser l'enquête en mobilisant tous les contacts possibles dans ma ville natale.

Ainsi, la problématique de cette thèse réside, d'une part, dans l'interrogation de différentes notions, en particulier celles des *pratiques langagières* vues comme des pratiques sociales hétérogènes (Canut & al., 2018) et, d'autre part, dans l'étude du poids des *idéologies* et des politiques linguistiques en Bulgarie repris dans les *discours* des individus. Dans le cadre d'une sociolinguistique des *discours* et des *imaginaires linguistiques*, cette

thèse se propose de montrer comment certains groupes minoritaires en Bulgarie, et leurs représentants en France, organisent leurs *pratiques langagières* aujourd'hui, sachant que leur langue n'a pas été valorisée par les *politiques linguistiques* en Bulgarie depuis l'avènement de la démocratie dans le pays.

En analysant les processus idéologiques historiques d'*intégration* ou d'*assimilation* linguistique, il s'agit d'examiner les effets des *idéologies de la langue*, des *idéologies langagières* et des *politiques linguistiques* sur les *pratiques langagières* et *discursives* de quelques groupes linguistiques en contexte minoritaire. Plus précisément, il est question de mobiliser les approches de la *sociolinguistique critique* de Monica Heller (Heller, 2002) et de la *sociolinguistique politique* de Cécile Canut (Canut & al, 2018) pour étudier la diversité des phénomènes sociolinguistiques dans une petite ville de province en Bulgarie. À partir des analyses interactionnelles au sein de l'espace scolaire et en milieu familial, j'ai cherché à comprendre, d'une part, l'historicité des *rapports de pouvoir* entre l'Etat bulgare et la catégorie de public « minorités roms » et, d'autre part, à commenter la parole des acteurs et notamment celle des enseignants, des représentants de la Municipalité et des locuteurs de langues minoritaires à Nevski.

A travers le prisme des *idéologies de la langue* et des *idéologies langagières*, plusieurs intérêts de recherche se dessinent:

- Tout d'abord, identifier, à partir de l'étude de la politique linguistique (PL) nationale, quels sont les discours sur les *minorités linguistiques* circulant en Bulgarie, puis de détecter de quelles *idéologies* ces discours sont le produit;
- Ensuite, observer comment les *idéologies* circulantes et les *processus sémiotiques* qui les constituent, construisent des *axes de différenciation sociolinguistique* selon de modèle d'Irvine et Gal (1995);
- Enfin, examiner le rôle important du langage dans les mécanismes d'inclusion et d'exclusion des sujets et dans les processus d'essentialisation des différences;

Saisir les *pratiques langagières* et *discursives* des représentants d'une même minorité linguistique dans des contextes de vie différents met en évidence des mécanismes d'influence entre les *représentations sociales* dans les *discours* des individus et la reproduction de la *différenciation* idéologiquement construite. Une série de phénomènes sociolinguistiques (*construction identitaire, catégorisation, subjectivation, émancipation*) se produisent permettant de rapprocher et/ou différencier *pratiques langagières*, langues et variétés (Costa, 2021a, p.167). Suivant le modèle de l'*axe de différenciation*, je me concentre sur les « trois processus sémiotiques, fondamentaux pour la création de frontières sociales et linguistiques: *l'iconisation, le gommage et la récursivité* » (Irvine & Gal, 1995), tout en démontrant comment ils sont mis en mots dans les discours des locuteurs. L'objectif final est non seulement de voir comment les acteurs, avec leurs *pratiques langagières*, participent à la construction du social, tout en étant influencés par celui-ci, mais aussi d'observer les processus de transformation sociale et l'*agency*<sup>3</sup> des acteurs sociaux. Cet aspect social du langage, peu exploré par les chercheurs bulgares, permet de repérer les conséquences sociales et subjectives de ces processus comme l'*essentialisation* de la différence ou l'*émancipation* des individus.

Considérant l'école comme un lieu de diffusion des *idéologies* langagières et l'importance des premières années scolaires pour la conscience linguistique, je me suis focalisée sur l'étude des *pratiques langagières* en contexte scolaire et familial auprès des *minorités linguistiques* dans une petite

---

<sup>3</sup> Notion reprise de la sociologie pour décrire la « puissance d'agir » du sujet. Le concept est développé par Judith Butler (2004). Cynthia Kraus (2006) a utilisé l'expression « capacité d'agir » (2006). Charlotte Nordmann et Jérôme Vidal ouvrent la discussion sur la traduction du terme en français dans leur note d'avertissement au début de la traduction de l'ouvrage de Judith Butler, *Le pouvoir des mots* (2004): "How should we translate agency? Should we speak of "agency", of action, of power, of autonomy, of effectiveness, of capacity, of capacity of action, of power of action, *agencéité* or *agentivité*?". Selon Andrea Zaharijevic (2018) le mot *agency* est dérivé du latin *agencia*, dont le sens s'inscrit dans le groupe lexique du verbe *agere*.

ville bulgare, tout en réinterrogeant mon vécu personnel dans le même environnement, il y a 30 ans. En contextualisant la recherche dans une historicité bulgare, je propose de donner du sens à ce qui se produit et se joue entre les individus. Cette démarche donne à entendre les personnes que je connais depuis longtemps et rend compte de la complexité de leurs positionnements.

La présente thèse est consacrée à la réalité sociolinguistique de la Bulgarie et se situe loin de la question des « Roms migrants » en situation précaire, souvent vue comme problématique. Le travail explore exclusivement des Bulgares d'origine rom dont une partie des membres de la famille a vécu en France ou s'est récemment installée en France pour des raisons d'ordre familial ou professionnel. Leur processus migratoire s'insère dans une perspective subjective d'ordre affectif et économique, et représente une migration choisie. Ce travail ne se propose pas d'étudier la diaspora bulgare en France et ne prétend pas à une représentativité, au sens statistique, des Bulgares en situation migratoire. Elle se focalise plutôt sur les *dire*s des sujets, sur les récits de leur vie ainsi que sur la réflexivité à leur langue.

L'ambition de cette thèse, qui ne prétend pas épuiser l'objet de recherche, est d'ouvrir des pistes d'investigation pour un chantier de grande envergure et notamment les effets des *idéologies* sur les *pratiques langagières* des représentants de certaines minorités bulgares en Bulgarie et ailleurs.

### 3. ANNONCE DU PLAN

Contrairement à la collecte de la *matérialité langagière* qui s'inscrit dans une approche inductive, la structure de la présente thèse suit une logique déductive. Cette entreprise prévoit la mise en contexte de la recherche dans la réalité bulgare pour arriver aux *productions langagières* des individus *in situ*. Cette thèse est essentiellement basée sur les *pratiques langagières* conçues comme des *pratiques sociales* hétérogènes. Elle permet de concevoir le langage dans ses liens avec les personnes, ainsi qu'avec le social pour analyser la façon dont les locuteurs participent, par leurs *pratiques langagières*, à la transformation du social, tout en étant imprégnés par lui. Pour articuler ces réflexions, le travail est divisé en trois parties.

La partie I développe, dans un premier temps, les cadres théoriques dans lesquels s'inscrit le présent travail. Située dans un domaine de recherche interdisciplinaire, la thèse examine des processus complexes en contexte bulgare tout en s'inspirant à la fois de la tradition anglo-saxonne et française de la sociolinguistique contemporaine, courants présentés dans la section 1.1. Dans un deuxième temps, le chapitre se poursuit avec la définition de la notion de *matérialité langagière* comme donnée fondatrice des *pratiques langagières* (1.2) et des *pratiques discursives* (1.3), pensées comme un espace agencé de *discours* sous différentes formes et selon différents critères de regroupement (Leimdorfer, 2008). Le deuxième chapitre présente plusieurs définitions du concept d'*idéologie* depuis la pensée marxiste, pour aboutir aux termes d'*idéologies langagières*, *idéologies linguistiques* (Silverstein, 1979; Rumsey, 1990; Jaffe, 1999), *idéologies de la langue et du langage* (Costa, Lambert, Trimaille, 2012) (2.1) ainsi que d'autres notions mobilisées tout au long de la thèse (*représentations sociales*, *imaginaires linguistiques* (Houdebine, 1982, 1986, 2015). Dans le but d'observer les positionnements des sujets et les conséquences de ces phénomènes sociolinguistiques complexes, la dynamique des *idéologies langagières* est ensuite abordée plus spécifiquement à travers le modèle de la différenciation sociale d'Irvine et Gal

(1995, 2000) et des formes de résistance à la *domination linguistique* (Jaffe, 2008) (2.2).

Puisque l'examen des *idéologies* concernant la langue et le langage ne peut pas contourner la question de la *politique linguistique* d'un pays, le troisième chapitre tente, pour sa part, de mettre en lien les notions mentionnées précédemment et le contexte historique bulgare, tout en transformant progressivement les questions de départ en problématique et la réalité sociolinguistique bulgare en laboratoire pour la recherche. Une première section (3.1) propose une revue de la politique linguistique nationale en Bulgarie pendant une période d'environ 80 ans et sa relation étroite avec la politique minoritaire du pays. La mise en parallèle du paysage sociolinguistique bulgare (3.2) et des réflexions sur l'application des droits collectifs des minorités nationales au sein de la politique linguistique monolingue, montre comment, par des contextualisations historiques, est organisé le processus de *catégorisation* et *d'homogénéisation* d'une partie de la société bulgare, à savoir la figure du « Rom bulgare » (3.3). Suite à une forte instrumentalisation politique de la « question rom » au niveau européen, les effets de ces politiques sont remis en question. Cependant, la nouvelle visibilité des populations roms et l'accroissement des actions de rejet ou de soutien ont mis en évidence de nombreux défis liés à l'identification et à la langue de ces groupes.

La deuxième partie de la thèse, constituée de trois chapitres, présente en détail l'ethnographie chez soi comme partie intégrante du terrain multi-site (chapitre 4), la méthodologie de la recherche (chapitre 5) et la constitution du corpus (chapitre 6). Après avoir présenté de façon récapitulative et chronologique (4.1) un terrain multi-site et multimodal, je procède au récit d'une enquête rétrospective (4.2) où je raconte mes entrées sur le terrain tout en me plongeant dans mes souvenirs. Une deuxième section est consacrée à la présentation d'une partie des participants à la recherche et des rapports entre eux (4.3). Le chapitre 5 se focalise sur la vitalité de la recherche ethnographique et la familiarité avec l'objet de recherche. L'objectif est de tracer les avantages et les limites de cette entreprise. Suivant une

approche de *sociolinguistique politique*, il s'agit non seulement de pratiquer une sociolinguistique qui se veut ethnographique, réflexive et critique, mais également d'opter pour une analyse interprétative, impliquante pour le chercheur qui participe à la construction de parole et d'expérience avec ses interlocuteurs. Voilà pourquoi une deuxième section (5.2) explique le choix d'une telle méthodologie tout en discutant ma subjectivité et mon positionnement sur le terrain. La dernière section du chapitre 5 (5.3) essaie de tracer mon va-et-vient entre les observations sur le terrain, les analyses et les éléments extérieurs qui ont été pris en compte. Le chapitre 6 présente les étapes dans la construction du corpus, la sélection des données ainsi que les outils informatiques utilisés pour le traitement des données et les transcriptions des fichiers audio/vidéo.

Dans la troisième partie de la thèse, la notion d'*idéologie* cédera la place à une nouvelle façon de penser les relations entre la connaissance scientifique et le cadre des conflits sociaux et économiques (Garcia, 2002). Il s'agit de montrer comment à partir des *pratiques langagières*, les individus se positionnent et transforment le monde socialement construit. Le chapitre 7 examine le fonctionnement des phénomènes *homogénéisation, catégorisation, essentialisation & altérisation* de la figure dite «rom» au sein de la société bulgare. Une première section (7.1) s'intéresse à la production de discours essentialisants sur la *persona* «élève rom» en analysant les *pratiques langagières* des locuteurs de l'éducation nationale. La section suivante (7.2) tente de démontrer comment ces discours idéologiquement construits ne font qu'altérer encore plus la figure dite « Rom bulgare » pour créer un groupe spécifique au sein de l'éducation nationale. À partir des cas micro sociolinguistiques observés en classe, la dernière section (7.3) examine comment les discours essentialisants sont reproduits et mis en circulation en contexte scolaire. Le chapitre 8, quant à lui, se focalise plus particulièrement sur une pluralité de points de vue d'habitants de Nevski afin de relativiser le positionnement propre par rapport à celui d'autrui. Une première section (8.1) essaie de déconstruire les mécanismes de *catégorisation, d'homogénéisation* de la figure dite « Rom bulgare » et une deuxième section (8.2) se concentre

sur les effets des discours d'*essentialisation* et d'*altérisation* sociale. Il s'agit d'observer les phénomènes langagiers de qualification des individus pour, ensuite, analyser les effets produits chez les locuteurs concernés. Le dernier chapitre (chapitre 9) essaie d'éclairer le flottement identitaire d'un groupe de locuteurs à partir des processus de *géographisation linguistique* (Panis, 2014), de *hiérarchisation* et de *mise en registre* (Agha, 2005, 2007). Les interactions soumises à l'analyse dans ce chapitre représentent les *pratiques langagières* d'un groupe concret bulgare, à savoir des représentants de la famille des *Burgudži* de Nevski. En analysant leurs positionnements discursifs individuels, le but est de savoir comment le mécanisme d'*assujettissement* et d'*émancipation* est à l'œuvre au sein de la famille et dans la société.

Toute la partie des analyses mobilise la pensée foucauldienne du *pouvoir* et la théorie de la *violence symbolique* de Bourdieu (Bourdieu, 1984, 1982) afin de montrer que les relations de communication fonctionnent toujours simultanément avec des rapports de pouvoir et de domination. Ainsi, déplier un panorama de phénomènes sociaux permet de démontrer la complexité et la dynamique des processus en cours et en devenir.



## **PARTIE I CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTE**

Cette partie tend à présenter le cadre théorique dans lequel s'inscrit la présente thèse. Le premier chapitre questionne l'ancrage disciplinaire de la recherche tout en la situant au sein de la *sociolinguistique politique* comme courant contemporain des sciences du langage. Le deuxième chapitre s'intéresse aux différentes conceptions d'*idéologies* (conception marxiste; Althusser, 1967; Silverstein, 1979; Rumsey, 1990; Schieffelin, Woolard & Kroskrity, 1998; Kroskrity, 2000) pour arriver à une définition d'*idéologie langagière* et d'idéologie de la langue, exploitable pour les fins de la présente thèse. Il ne s'agit pas de présenter en détail le développement des disciplines évoquées, ce qui éloignerait le focus de la thèse, mais de proposer des définitions exploitables des notions utilisées afin de les relier avec des phénomènes sociaux. Le chapitre 3 montre comment, par les contextualisations historiques, sont construits les processus d'*homogénéisation* et de *catégorisation* de certaines minorités bulgares. L'étude des politiques minoritaires de la Bulgarie en articulation avec les politiques linguistiques du pays amène à une description de la figure dite « Rom bulgare » au sein de la société bulgare.

Ce chapitre aborde le problème de l’ancrage disciplinaire de l’étude. Alors que la première section (1.1) situe la recherche au sein de trois traditions sociolinguistiques distinctes, la deuxième section (1.2) se focalise sur la définition de la *matérialité langagière* comme donnée de base pour toute analyse du langage. Après avoir présenté certains apports théoriques de la *sociolinguistique critique* de Monica Heller (Heller, 2002), et le concept des *pratiques langagières* de Josiane Boutet (1995, 2021), la dernière section (1.3) résume les contributions de la *sociolinguistique politique* de Cécile Canut (Canut & al., 2018) qui permet une analyse complète des processus sociolinguistiques à l’œuvre.

### 1.1 Traditions sociolinguistiques

L’ancrage disciplinaire est une nécessité, mais il reste difficile de placer une étude dont les frontières ne se situent pas dans les mêmes traditions scientifiques. Cette thèse s’insère dans un champ interdisciplinaire entre la *sociolinguistique francophone*, *l’anthropologie linguistique nord-américaine* et *l’analyse du discours*. Comme évoqué par Boutet et Heller: « les configurations intellectuelles et les découpages disciplinaires sont, on le sait, éminemment variables selon les pays et les traditions académiques » (Boutet, & Heller, 2007, p.308). Dans le monde anglophone, ces disciplines ont évolué en deux courants de pensées distincts selon les méthodes d’analyse de l’objet de recherche: un premier, institutionnellement rattaché à la linguistique, qui essaie d’expliquer les faits langagiers en faisant appel au social, et un deuxième, relié à l’anthropologie et à la sociologie, qui tente d’expliquer des

« phénomènes sociaux par la fenêtre de la langue » (Boutet, & Heller, 2007). En revanche, en France et en Bulgarie ces disciplines ont suivi des voies parallèles et se sont développées de façons autonomes. Si dans la tradition sociolinguistique anglo-saxonne, la présente thèse s'insère dans un champ désigné depuis des décennies comme « *anthropologie linguistique* », elle est classée comme une étude dans les *sciences du langage* en France et comme une recherche « *en philologie* » en Bulgarie.

La tradition nord-américaine de *l'anthropologie linguistique* connaît une longue histoire depuis 1879 avec la Création du Bureau d'ethnologie américaine où les boasiens classiques travaillaient comme linguistes à temps partiel parallèlement à leur travail d'ethnologues (Darnell 1998). En contexte bulgare, le terme d'*anthropologie linguistique* est relié à la pensée philosophique de John Locke et certaines caractéristiques de la langue comme outil de la *logique*. Cependant, *l'anthropologie linguistique* ne représente pas une discipline institutionnalisée en France, alors que c'est le cas aux Etats-Unis (Him-Aquilli & Telep, 2021, p.19). Même s'il y a eu des espaces de dialogue entre les courants évoqués ci-dessus en contexte francophone, grâce aux travaux de Geneviève Calame Griaule (1977), ceux de Bertrand Masquelier (2012) et une série de travaux récents - Cécile Canut (2000), Manon Him-Aquilli (2018), Suzie Telep (2019) - la dénomination du champ qui étudie la variation sociale connaît une série de débats en contexte français, débats lancés en 1976 par Boutet, Fiala et Simonin-Grumbach (1976). La discussion porte sur la désignation de la discipline *sociolinguistique* et sur les exclusions qui résultent d'un cadrage trop strict des frontières posées par plusieurs ouvrages parus sous l'étiquette « sociolinguistique ». C'est la raison pour laquelle revenir sur le terme utilisé dans le monde anglophone (*linguistic anthropology*) permet de mieux contourner le débat entre linguistes, analystes du discours, sociologues et anthropologues. Tout ceci afin de se concentrer sur la spécificité du domaine et leur objet de recherche commun.

Dans l'ouvrage récapitulatif d'Alessandro Duranti (2003), l'auteur distingue trois paradigmes qui ont émergé au cours de l'histoire de

*l'anthropologie linguistique* américaine. Le premier paradigme, plutôt structuraliste, regroupe les travaux de Boas, Powel et Sapir qui se concentrent sur la *revitalisation linguistique* ainsi que sur la documentation des langues et des cultures indigènes. L'idée centrale autour de laquelle gravitent ces travaux est que chaque langue reflète une vision du monde et permet d'accéder à la culture d'un groupe particulier. Le *langage* est vu comme un système linguistique et la tâche principale du chercheur consiste en une analyse grammaticale et phonologique des données recueillies. « L'analyse linguistique est alors pleinement intégrée à l'étude anthropologique » (Him-Aquilli & Telep, 2021, p. 20). Le deuxième paradigme apparaît avec les travaux de Gumperz et Hymes (Gumperz & Hymes, 1964) « en réponse à la linguistique chomskyenne » (Costa & Greco, 2021) sous l'appellation d'« ethnographie de la communication » ou d'*ethnographie de la parole*. Cette ramification du courant explore le *multilinguisme*, les *contacts de langues* et les *événements de parole* (*speech events*). La méthodologie de recherche privilégie l'observation participante et les enregistrements de conversations spontanées. Le but est de dépasser les observations grammaticales et d'analyser le *langage en contexte* au sein d'un groupe particulier. Le focus sur la langue est déplacé vers une étude du *répertoire* linguistique, ce qui oriente ce deuxième paradigme vers la *socialisation langagière* et la conception d'*indexicalité* (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011). Le troisième paradigme renverse la tradition de *l'anthropologie culturelle* et prend un tournant sémiotique. La recherche est orientée vers l'analyse de la production et la reproduction de l'ordre social au sein d'interactions, d'institutions et de groupes. Le langage ne représente plus une fin en soi mais le moyen d'accéder à des processus sociaux plus complexes comme la *construction identitaire*, les *rapports de domination symbolique*, ou encore les formes d'*émancipation*. Le langage, en interdépendance avec d'autres ressources sémiotiques, est vu comme « le médium indispensable pour la transmission et la reproduction de la culture et de la société » (Duranti, 2003, p. 333).

La sociolinguistique en contexte français est aussi un domaine d'étude récent. Bernard Laks considère qu'en « une quinzaine d'années on a

ainsi pu voir se dessiner progressivement les contours de ce qui, pour certains sociolinguistes, constitue une discipline autonome, pour d'autres une approche critique ou sociocritique de la linguistique, pour d'autres encore une tentative typiquement interdisciplinaire, pour d'autres enfin une des parties constitutives mais jusqu'alors négligée de la recherche linguistique » (Laks, 1984, p.103). Tabouret-Keller propose de la nommer « anthropologie du langage » (Tabouret-Keller, 1997) tandis que Josiane Boutet l'envisage comme une « linguistique du terrain » (Boutet, 1994, p.4). Selon cette dernière, la sociolinguistique en France est l'héritière d'une longue tradition d'études, parmi lesquelles la dialectologie du XIXe siècle (Boutet, 2010). L'évolution de la sociolinguistique aboutit à deux tendances bien distinctes. Une première qui présente la langue et la société comme deux systèmes incontestablement reliés, mais autonomes, et une deuxième qui conçoit la langue et le langage comme une *pratique sociale*. Cette approche critique devient de plus en plus pertinente en France lorsqu'elle se développe de manière rapide dans les années 1970 avec les travaux de Jean-Baptiste Marcellesi et Bernard Gardin (Marcellesi et Gardin, 1974), ceux de Robert Lafont (Lafont, 1978) et de Claudine Dannequin (1977), l'ouvrage de Jean-Louis Calvet sur l'Afrique coloniale (Calvet, 1974), les traductions de William Labov (1976) et de Basil Bernstein (1971), la création de plusieurs revues (*Langage et Société, Langue française, Linguistique et sociolinguistique, Les Cahiers de Praxématique*). Fortement marqués par les travaux de Pierre Bourdieu, Josiane Boutet, Pierre Fiala et Jenny Simonin créent, en 1976, le concept de « *pratiques langagières* » au sein de la théorie marxiste matérialiste de la domination et des rapports sociaux (Boutet, Fiala et Simonin, 1976). Peu à peu, le terme de « pratique langagière » remplace dans les études celui de « langue » pour désigner la « production verbale » et la « parole ». Pour Boutet, « la sociolinguistique ainsi que l'analyse de discours ont été, dès leur constitution dans les années 1970, des disciplines critiques » (Boutet, 2017, p.23). D'ailleurs, l'apport le plus important de la notion de « critique » est souligné par Pierre Bourdieu qui propose d'adopter une posture critique de la sociologie. Vers les années 2000, fortement inspirée par les rapports de domination au sens bourdieusien,

Monica Heller entame le projet d'une sociolinguistique critique qui « vise des espaces ou des acteurs qui donnent à observer des pratiques ayant des conséquences pour la structuration sociale » (Boutet & Heller, 2007, p.313). Le champ est délimité dans la définition suivante: « La *sociolinguistique critique* [...] explore les pratiques sociales pour ce qu'elles peuvent nous dire sur les manières dont les locuteurs construisent le sens dans le cadre de la construction des rapports de pouvoir; le sens est compris comme imbriqué dans des relations sociales qui sont à la fois des relations de catégorisation et des processus d'exploitation de ces catégories dans la stratification » (Boutet et Heller, 2007, p.312).

Si des études de ce type ont déjà été entamées pour la France et les langues de France par Alexandra Jaffe (2008), Cécile Canut (1998, 2000, 2006, 2013, 2018), Josiane Boutet (1985, 1995) Manon Him-Aquilli (2018), pour l'éco-sais et l'anglais par James Costa (2010, 2017), et pour les afro-descendants à Paris par Suzie Telep (2019), le sujet ne fait pas l'objet de nombreuses enquêtes en Bulgarie par des experts bulgares. La plupart des projets majeurs en rapport avec la langue bulgare (2005, 2015), Anguelov (1990), Alexova (2005, 2013), Pashova (2005, 2010), relèvent du premier ou du deuxième paradigme selon Duranti ou se trouvent en dehors du domaine de la sociolinguistique bulgare: Ivan Iliev (2019), Dimitar Popov (2019). Effectivement, à ce jour, la seule représentante du troisième paradigme en contexte bulgare est Cécile Canut (2000) grâce à ses recherches dans le quartier de Nadezhda à Sliven.

La description de l'ancrage disciplinaire de ce travail de thèse ne représente pas une nouveauté. Son originalité réside dans la manière de combiner la tradition anglo-saxonne de l'*anthropologie linguistique* de la fin du XIX<sup>e</sup> et la tradition française de la sociolinguistique critique (Heller, 2002, 2005) et politique (Canut & *al.*, 2018). Cette recherche semble ainsi nécessaire. De plus, l'intérêt de l'interdisciplinarité est de favoriser les échanges entre les disciplines afin de répondre à la complexité des phénomènes étudiés. Inspirée par les recherches *anthropographiques* de Cécile Canut (Canut, 2000, 2010, 2011, 2013, 2019) menées depuis une

quinzaine d'années à Sliven (Bulgarie), j'ai choisi de travailler sur les *pratiques langagières* et *discursives* des groupes minoritaires bulgares. Ma stratégie de recherche suit la logique de Marcus (Marcus, 1995) selon laquelle il faut « suivre les personnes »<sup>4</sup>. Il s'agit d'accompagner les personnes en suivant leurs trajectoires de mobilité afin de comprendre les échanges sur plusieurs aires géographiques.

S'il faut se référer à la description proposée par Duranti (2003), cette recherche se situe dans le cadre du troisième paradigme de *l'anthropologie linguistique* nord-américaine. À la différence des deux autres paradigmes, étudiant le *langage* comme système ou le langage dans son contexte, ce troisième courant envisage le *langage* comme un moyen d'accéder à des processus sociaux plus complexes comme la *construction identitaire*, les *rapports de race*, les *catégorisations sociales* et autres.

Combiner *l'analyse de discours* française, la *sociolinguistique* contemporaine francophone et *l'anthropologie américaine* est un projet assez ambitieux pour la période d'un doctorat. Si le sujet de ma thèse est lié aux *pratiques langagières* de certaines minorités bulgares en Bulgarie et en France, j'ai choisi de faire ma recherche de terrain dans ma ville natale (Nevski), en utilisant une approche ethno-anthropologique pour ensuite analyser des séquences et des enregistrements. Ainsi, je me suis retrouvée à l'intersection de trois champs de recherche avec le risque de ne faire partie d'aucun d'entre eux. La multidisciplinarité reste plus marquée par l'extension du corpus qui est polymorphe. En Bulgarie, mon sujet de recherche et le fait d'écrire une thèse en langue française me placent, en quelque sorte, en marge de mes collègues bulgares rédigeant des thèses sur des sujets classiques de linguistique ou de dialectologie. L'extrême spécialisation des thèmes de recherche en *sociolinguistique* et la méfiance de certains envers l'interdisciplinarité ont donné lieu à certaines incompréhensions quant à l'approche que je développais dans ma thèse. Des collègues étaient grandement surpris que je « fasse du terrain » au lieu de procéder par

---

<sup>4</sup> Follow the people.

questionnaires, comme le font les autres sociolinguistes. Par ailleurs, « faire du terrain » en Bulgarie, et ne me rendre à l'Université de Paris que de manière épisodique, tend souvent à me faire perdre de vue le statut de doctorante française.

La narration de ces trajectoires convergentes me conduit à justifier le choix final d'une approche interprétative dans le contexte spécifique de ma recherche. Ainsi, j'ai vu mon terrain non seulement comme le site de mes rencontres et observations, mais également comme un processus social, une manifestation de phénomènes en cours et en devenir. Dans cette situation complexe entre interdisciplinarité, trajectoires personnelles et traditions sociolinguistiques contradictoires, cette thèse se situe au centre des approches actuelles en sociolinguistique française contemporaine et rejoint notamment le courant de la *sociolinguistique politique* de Canut (Canut & al., 2018). Introduit comme un prolongement de la *sociolinguistique critique* telle que proposée par Monica Heller (Heller, 2002), le concept de *sociolinguistique politique* se propose d'interroger différentes notions, en particulier celles des *pratiques langagières* vues comme des pratiques sociales hétérogènes (Canut & al., 2018) et à déconstruire les objectivations et essentialisations identitaires et linguistiques pour aborder des formes plurielles des rapports de force tels qu'ils se produisent dans l'interaction en fonction des contextes qui les font naître (Juillard, 2019). Dans le cadre d'une sociolinguistique des *discours* et des *imaginaires linguistiques*, il s'agit d'étudier le poids des *idéologies* et des *politiques linguistiques* dans les *discours* des individus pour voir comment ceux-ci construisent et transforment le monde par le biais du langage. C'est la présence impliquée sur le terrain et le rapport des locuteurs à leur langue (à partir de leurs répertoires et leurs identités complexes) qui amènent ce travail à une orientation vers la notion de *pratiques langagières*.

## **1.2 Matérialité langagière comme donnée fondatrice des *pratiques langagières***

La notion de *pratiques langagières* est « fondamentalement étrangère aux approches décontextualisées du langage » (Reuter & al., 213, p.



169). Elle désigne la production langagière contextualisée et située historiquement. Les *pratiques langagières* ne constituent pas le simple agencement de formes linguistiques, ni l'articulation de signes, mais la construction de significations et de modes de signification. Aborder la question des *pratiques langagières*, c'est non seulement étudier comment fonctionne le langage en contexte, mais aussi examiner la production de sens et d'effets. C'est aussi questionner les rapports sujet/langage et sujet parlant/situation. En terme plus général, les *pratiques langagières* sont produites dans le milieu où l'individu se reconnaît participant et dans le contexte de l'interaction sociale où elles sont affichées.

L'usage de la notion de *pratiques langagières* s'est considérablement développée depuis sa création en 1976 par Josiane Boutet, Pierre Fiala et Jackie Simonin-Grumbach, repris en 1995: «[...] nous défendons l'idée que la pratique de langage ou *pratique langagière* est à considérer comme une pratique sociale et à analyser comme telle; c'est-à-dire que les mots, les discours, ne sont pas seulement les représentants de nos actes et de nos pensées, ils ne sont pas seulement là pour transmettre de l'information ou des idées ou des ordres. Ils ne se contentent pas de refléter le social, ils en sont partie prenante et ils agissent sur le social, y produisant des effets spécifiques que l'analyste doit repérer [...]. Tout acte, qu'il soit technique ou pas, est conçu, représenté par des acteurs sociaux, c'est-à-dire travaillé dans le matériau sémiotique qu'est le langage. » (Boutet, 1995, p. 6). Dans un article récent, Boutet explique: « le néologisme "pratique langagière" a été créé en 1976. Il est formé de l'adjectif "langagière" emprunté à Antoine Culioli (1999) qui créa *activité langagière* pour désigner des locuteurs et la distinguer de l'activité "linguistique" des linguistes, et du substantif "pratique" » (Boutet, 2021, p. 281). Largement repris dans diverses disciplines, utilisé comme un synonyme de « façons de parler » ou « la parole », le terme est premièrement employé comme alternative polémique à celle du concept de « langue », « construit historiquement et institutionnellement nécessaire à la construction politique des Etats-nations » (*idem*). Initialement définies comme des pratiques sociales possédant une double régulation, Boutet considère que

les *pratiques langagières* ont deux propriétés essentielles (*rapport de force et praxis*) (*idem*). Dans *Construire le sens*, la notion de pratiques langagières « renvoie au fait que toute activité de langage est en interaction permanente avec les situations sociales au sein desquelles elle est produite » (Boutet 1994, p. 61). Elles émergent au sein d'une société selon les relations *dominant/dominé* et, en même temps, elles sont *déterminées* par les situations sociales sur lesquelles elles agissent. La formation langagière est alors « l'organisation historique particulière de *pratiques langagières* liées entre elles par des rapports de domination » (*idem*). C'est Marcel Cohen qui développe la théorie du langage comme une activité sociale, et parle d'une « puissance du langage » où l'idée est que, lorsque nous parlons, nous agissons (Cohen, 1956). Le côté pragmatique est aussi débattu dans les travaux de Malinowski qui considère que la « principale fonction du langage n'est pas d'exprimer la pensée, ni de reproduire l'activité de l'esprit, mais au contraire de jouer un rôle pragmatique actif dans le comportement humain » (Malinowski, 1974, p.242). Lorsque les *pratiques langagières* s'associent à la notion d'*agir*, celle-ci est mise en relation avec l'ethnographie de la communication de Hymes (1972) et avec le terme *acte de langage*. Vues sous cet angle, les *pratiques langagières* peuvent être utilisées comme synonyme des *speech acts* au sens de Habermas (1987).

Il est important de souligner que l'expression « *pratiques langagières* » ne cesse d'être au cœur des débats en France. Cette expression est ainsi développée et retravaillée à plusieurs reprises depuis sa création (Boutet 1985; Ebel et Fiala 1983; Achard, 1995). Cependant si le concept au sens de Boutet s'intéresse uniquement aux *pratiques langagières* des individus conscients qui disposent d'une certaine liberté de la parole, alors l'analyse des productions langagières est dissociée de la notion de *discours* et s'éloigne de l'analyse de discours orientée vers les questions d'*idéologie*. Dans la présente recherche, en revanche, la définition du concept *pratique langagière* croise celle de *pratique discursive* considérée comme « objet de l'analyse du discours tournée vers les questions idéologiques liées aux discours politiques ou médiatiques essentiellement écrits » (Canut & al.,2018,

p. 25). Ainsi l'analyse des *pratiques langagières* s'avère consubstantielle d'une analyse des *pratiques discursives* dans la mesure où une dérive de *réflexivité langagière* des locuteurs est inhérente à toute parole.

La *sociolinguistique politique* reprend le concept de *pratiques langagières* introduit par Josiane Boutet, Pierre Fiala et Jackie Simonin-Grumbach en 1976, tout en soulignant la nécessité d'aborder les pratiques de langage dans leur multimodalité (Lafont, 1978; Boutet, 1994; Greco, 2017). Arriver à une définition exploitable des *pratiques langagières* revient donc à rejoindre la proposition de Canut (Canut & al., 2018) sur la notion: « ... toutes actions de transformations du monde par le biais du langage — entendu à la fois comme verbal, para-verbal et non verbal —, telles qu'elles sont prises dans des rapports de forces opérant entre jeu et contraintes et mises au jour par l'analyse interprétative à partir de la matérialité langagière recueillie dans le cadre de situations concrètes d'activité de langage ». La *sociolinguistique politique* conçoit le « langage comme une *praxis* sociale dans sa *matérialité langagière* plurielle et non pas comme un objet construit *à posteriori* » (Canut & al., 2018, p. 10). Le terme de *matérialité langagière* englobe toute « matière première de l'expression produite à un moment donné dans une situation donnée, à la fois vocale, scripturale, corporelle, etc., qui fait signe » (*idem*, p.11). Ainsi, la *matérialité langagière* constitue la « donnée fondatrice des *pratiques langagières* » (Canut & al., 2018) et il est crucial de ne pas dissocier le social du langagier. Contrairement aux approches cognitivistes, l'analyse des *pratiques langagières* permet l'étude de la réflexivité qui est au cœur de toute production langagière (*idem*, p. 347).

Pour visualiser ce que représente la *matérialité langagière*, la *sociolinguistique politique* propose le schéma suivant qui montre l'ensemble de la production langagière, conçue comme une pratique sociale. Cette idée est également développée par Bernard Lahire pour qui la « coupure institutionnelle entre les sciences dites « sociales » et la linguistique (sémiologie, analyses de discours, théories esthétiques, théories de la littérature) est un obstacle à la compréhension des phénomènes sociaux en

relation avec les phénomènes dits « linguistiques » (Lahire, 2015, p. 21).

### **1.3 Les pratiques langagières comme objet de recherche de la sociolinguistique politique**

Faire dialoguer la *sociolinguistique* et *l'analyse de discours* conduit inévitablement à combiner plusieurs concepts semblant contradictoires ou à rapprocher des notions antinomiques. Ainsi la tentative d'observer les *pratiques langagières* et *discursives* constitue le fait d'examiner les *pratiques langagières* simultanément avec les *pratiques discursives*. Il ne s'agit pas de distinguer deux objets différents (*parole* et *discours*), mais d'aborder les productions langagières de manières différentes à la fois – c'est-à-dire de combiner les principes de la *sociolinguistique critique* tout en démontrant une dimension discursive. Il convient alors de préciser qu'en *sociolinguistique politique* le concept de *pratique discursive* est considéré comme partie intégrante des *pratiques langagières* qui sert à situer le *dire* dans un cadre plus large, historique, social, etc. Il est indispensable de souligner que « les discours varient en fonction des espaces interactionnels et sociaux dans lesquels ils émergent, ils charrient avec eux l'ensemble du *déjà-dit* toujours remis en discours » (Canut & al, 2018, p. 74) Alors, selon Canut, la production des discours ne peut être dissociée de l'ensemble des discours sociaux *déjà dits* avant. Elle considère qu'il est plus « logique de parler de *pratiques épilinguistiques* que d'IL (idéologies linguistiques), au sein desquelles s'expérimente la réflexivité permanente vis-à-vis des pratiques langagières, que celles-ci soient directement ou indirectement mises en discours » (Canut & al, 2018).

Le terme de *pratique discursive* peut aussi renvoyer au *dialogisme* bakhtinien (Bakhtine, 1970 [1929], p.35) dans la mesure où toute production langagière présente un ensemble de points de vue ou un nombre incalculable de situations de discours antérieurs. Sandra Nossik explique le *dialogisme* de Bakhtine comme « tout énoncé qui doit en effet être considéré,

avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs [...]: il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux » (*idem* p. 298). Un énoncé constitue donc toujours une « réaction réponse » dans la mesure où il « manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui » (*idem* p.299). De même qu'il dépend des productions qui le précèdent, un énoncé est également « relié [...] à ceux qui lui succèdent dans la chaîne de l'échange verbal ». Tout énoncé est donc déjà en soi un *agglomérat d'énoncés* (*idem* p.296), dans la mesure où il « est sillonné [...] par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques » (*idem* p. 301) des énoncés antérieurs, énoncés qui « se reflètent les uns les autres » (Nossik, 2011, p. 37-38). Cécile Canut présente les discours antérieurs comme un « "déjà-dit" ou le "dit avant", "ailleurs", qu'ils soient politiques, idéologiques, sociaux, etc., parmi lesquels s'opèrent parfois des choix, [...] sont consciemment ou inconsciemment réactualisés dans nos propres discours. Ils sont bien souvent nourris d'habitus sociaux et culturels. En fonction de l'ensemble de ces paramètres, on assiste à de multiples métaphores de la frontière, de la distance instaurée entre soi et l'autre, à des fins plus ou moins "identitaires" » (Canut, 2001, p. 444).

Il est donc question d'un espace agencé de discours et d'activités de différentes formes qui créent le contexte de la recherche. Cette idée se rapproche de l'analyse des *formations discursives* au sens de Foucault (Foucault, 1969) et rejoint la réflexion développée par la *sociolinguistique politique* que « la notion de pratique renvoie à une activité, voire à une action et non pas à une chose ou à un objet clos » (Canut & *al.*, 2018, p. 24). Par conséquent, ce *dire* n'apparaît pas au sein d'une société concrète, mais il contribue à la construction de cette société « en façonnant les rapports sociaux selon les dynamiques de pouvoir » (Latimier, 2021, p. 26). Heller estime que l'étude des dynamiques sociales passe par les notions de *catégorisation* et de *stratification* ou *hiérarchisation*: « comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation qui sont

pertinentes pour les acteurs et pourquoi?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoirs sont en jeu?) » (Heller, 2002, p. 9). A partir de ce constat, il est pertinent de se demander quels sont les processus par lesquels les *pratiques langagières* produisent de la *catégorisation* et de la stratification sociale et quels locuteurs sont impliqués dans ces processus.

Pour résumer, la *sociolinguistique politique* réunit l'ensemble des approches existantes en sociolinguistique (la sociolinguistique interactionnelle au sens de Gumperz (Gumperz, 1982), l'anthropologie linguistique (Hymes, 1964; Silverstein, 1994; Irvine & Gal, 2000, Duranti, 2001, Schieffelin, Woolard et Kroskrity 1998), l'analyse de discours (Pêcheux & Fuchs, 1975), la sociologie du langage (Bourdieu, 1982; Achard, 1993; Leimdorfer, 2010), la sociolinguistique critique (Heller, 2002; Boutet & Heller, 2007) pour analyser le langage comme pratique sociale. En faisant dialoguer ces différentes approches, le langage (en tant que pratique sociale) peut être analysé sous plusieurs aspects différents en même temps. Selon les auteur.e.s de l'ouvrage *Le langage une pratique sociale, la matérialité langagière* (cf. figure 1) peut être examinée selon trois strates d'analyses, chacune proposant un point de vue particulier. Etant donné que toute *pratique langagière* est à la fois une pratique stylistique, interlocutive et discursive, la complémentarité entre elles contribuent à une appréhension globale de la matérialité langagière. Les *pratiques langagières* sont conçues comme pratiques stylistiques parce qu'il s'agit d'un processus où le signe et les valeurs indexicales sont mises en jeu, elles sont aussi partie constituante de l'interaction (d'où conversationnelles), et enfin, elles contiennent une dimension discursive. (Canut & al., 2018, p.34).

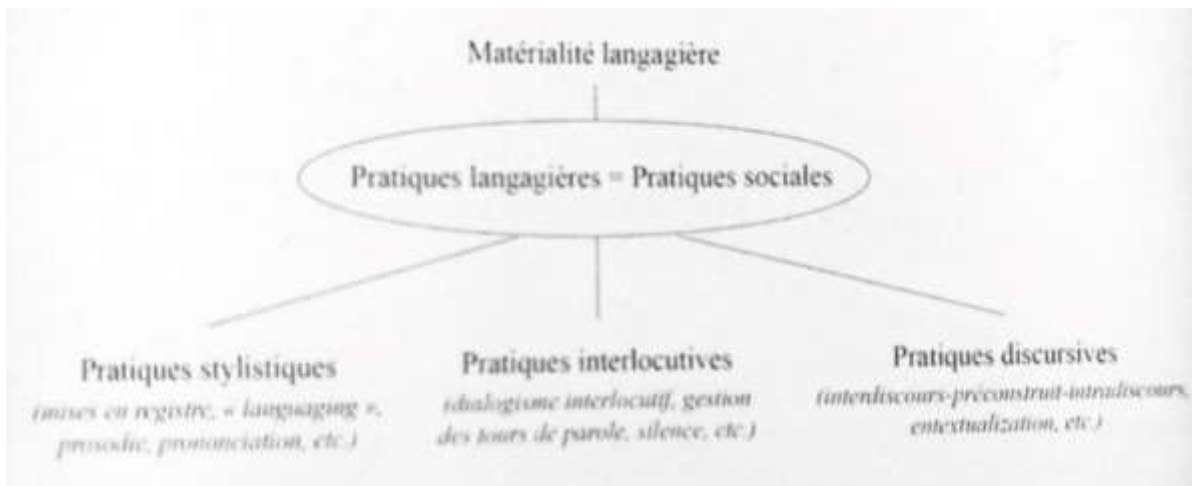


Figure 0-1 Schéma des différents points de vue proposés sur les pratiques langagières (Canut & al., 2018, p. 34)

## Chapitre 2 IDÉOLOGIES

Ce chapitre s'intéresse aux définitions du concept d'«*idéologie*» et cherche à comprendre les nuances entre *idéologie de la langue*, *idéologie linguistique* et *idéologie langagière* pour aborder ensuite les autres catégories subsidiaires qui gravitent autour de ces notions. La première section (2.1) relie la question d'*idéologie* avec celle du *langage* afin d'arriver au rôle fondamental des *idéologies langagières* dans la construction sociale. La deuxième section (2.2) examine les *axes de différenciation* au sens d'Irvine et Gal (1995, 2000) afin de comprendre leur fonctionnement dans *l'ordre interactionnel* de Goffman (1973), le lien avec les *représentations sociales*, *l'imaginaire linguistique* (Houdebine, 1982, 1986, 2015), les modalités de *résistance aux idéologies* (Jaffe, 2008), le discours *épilinguistique* (Canut, 1996, 1998, 2006, 2007) et le *stigmaté* (Goffman, 1975). Ainsi, la relation entre l'*idéologie* et les *catégories sociales* se situe au centre des études des *pratiques langagières*.

### 2.1 Idéologie de la langue, idéologie langagière et idéologie linguistique

Puisqu'il s'agit d'une recherche sur les relations entre la langue et la société, et plus particulièrement d'une étude des effets sur les *pratiques langagières* et *discursives* des individus, il est impossible de contourner la question des *idéologies*. Aujourd'hui, il existe une littérature abondante et de nombreuses définitions différentes du terme *idéologie*, ainsi que diverses façons d'aborder son étude. Le terme d'*idéologie* est pour la première fois utilisé par Destutt de Tracy en 1797 pour désigner la « nouvelle science des idées ». Cette théorie tente de s'imposer contre la « métaphysique politique »



de l'époque. Plus tard le terme reçoit un sens péjoratif dont hérite le XIX<sup>e</sup> siècle (Guilhaumou, 2008). Ensuite, le concept d'*idéologie* renaît dans un contexte allemand avec les travaux de Karl Marx et Friedrich Engels (Marx & Engels 1953 [1845]) en 1845. Il englobe l'idée que les *idéologies* sont des instruments de manipulation des foules employés à camoufler la réalité et à la présenter comme un *vrai absolu*. Dans les travaux de Robert Lafont, plusieurs idéologies liées aux questions linguistiques apparaissent: « l'idéologie de la diversité des codes », « l'idéologie de l'identité en bascule (Lafont, 1997), « l'idéologie diglossique » (Lafont, 1984), « l'idéologie nationale » (Lafont, 1997 [1967]), évoquée aussi par Citron (Citron, 2008, 2009) et « l'idéologie monolingue » (Lafont, 1997). Apparue d'abord comme un concept philosophique, largement discuté autour des travaux de Louis Althusser (1967 [1965], 1970) et Michel Foucault (1971, 1975), l'*idéologie* est ensuite développée en sciences sociales sous différents aspects et en connexion avec d'autres notions. Au sein de *l'analyse de discours* française l'*idéologie* est souvent reliée au *discours*, tandis qu'en sociologie, elle gravite autour de la question du *pouvoir symbolique* chez Pierre Bourdieu (1982, 1984). Quant à James et Lesley Milroy, ils explorent « l'idéologie du standard » (Milroy & Milroy, 2012). Selon Boudreau, l'idéologie du standard qui a été la plus « travaillée afin d'expliquer pourquoi certaines pratiques linguistiques sont légitimes et d'autres non, et comment elles participent à la catégorisation de personnes selon leur adhésion à cette idéologie » (Boudreau, 2021, p.172)

Dans le cadre de la conception dite « marxiste » de l'*idéologie*, il s'agit d'un terme éminemment politique dans la mesure où il se propose de décrire des ensembles de théories et d'idées qui cherchent à organiser et à réguler l'espace social. C'est des décennies plus tard que Louis Althusser (Althusser, 1967, p.238) propose une définition plus générale: « Une *idéologie* est un système (possédant sa logique et sa rigueur propre) de représentations (images, mythes, idées ou concepts selon les cas) doué d'une existence et d'un rôle historique au sein d'une société donnée ». En introduisant l'idée que l'*idéologie* a un versant « pratico-spatial » qui « l'emporte sur la fonction théorique », l'auteur explique que les *idéologies* sont des conceptions

imaginaires qui ne correspondent pas à la réalité, retraçant « le rapport imaginaire aux conditions réelles d'existence » (Althusser, 1970 [1976], p.40). Ainsi, l'individu est positionné au centre de cette réflexion, en adoptant la vision que l'*idéologie* n'est pas un système d'idées inculqué dans l'esprit des personnes par une instance supérieure. C'est un processus complexe qui commence par la constitution et la diffusion des *idéologies* via les *appareils idéologiques d'Etat* (désormais AIP) et qui façonne les relations entre les classes sociales. Plus précisément, il est question de savoir comment les *idéologies* sont construites par le biais des AIP et comment les personnes s'inscrivent dans ces *idéologies* tout en les faisant fonctionner. La réponse d'Althusser (1970) repose sur quatre aspects d'un système, indissociables les uns des autres, qu'il nomme « quadruple »:

-« l'interpellation des individus en sujets » ou bien une reconnaissance de l'autre comme un individu à part;

-« l'assujettissement au Sujet » ou chaque sujet « ordinaire » avec un s minuscule obéit à un Sujet unique avec un s majuscule, au nom de qui une *idéologie* s'articule;

-« la reconnaissance mutuelle de la situation et des positionnements des individus en tant que s(S)ujets ou la reconnaissance des autres et d'états des choses comme naturels et existants;

-« la garantie que tout est bien ainsi et qu'à la condition que les sujets reconnaissent ce qu'ils sont et se conduisent en conséquence, tout ira bien » (Althusser, 1970, p.35-36).

Donc, l'*idéologie* n'est pas uniquement un système de pensées mais aussi l'idée que l'individu se fait de ce système. Cela implique que l'individu est entièrement intégré à son fonctionnement par des pratiques et des rituels liés à cette représentation. L'exercice et la répétition de ces pratiques et rituels justifie l'existence de l'*idéologie* tout en la faisant se reproduire sans cesse.

Althusser (1970) considère que les *idéologies* se répandent à travers les AIP. Il s'agit des institutions et des dispositifs qui diffusent les idéologies (médias, famille, école, syndicat, Eglise). Selon Vernet, « la vision d'Althusser repose sur l'idée que l'*idéologie* est une pensée dominante d'Etat, englobante,

normative, dominatrice, une distorsion de la réalité» (Vernet, 2006, p.12). Ce système permet d'établir et de justifier « l'ordre des choses » ou bien les inégalités au sein de la société. Le principal apport de la définition althussérienne est la théorisation des rapports de pouvoir qui sous-tendent un espace social.

La philosophie d'Althusser sur l'*idéologie* est souvent présentée comme opposée aux idées de Foucault. Le désaccord semble porter sur le concept d'*idéologie* mais réside en réalité dans le rapport de l'*idéologie* avec d'autres notions. Cependant, comme l'indique Pallotta, si la pensée du premier peut être nommée un marxisme althussérien, celle du second apparaît comme une « alternative à Althusser, c'est-à-dire une nouveauté par rapport au marxisme dominant de l'époque » (Pallotta, 2015). Dans ses travaux, Foucault non seulement ne propose aucune définition du concept d'*idéologie*, mais il qualifie en plus cette notion d'inutile pour comprendre les relations de pouvoir dans la société capitaliste. Foucault critique l'*idéologie* en l'opposant à la connaissance, à la science et à la vérité, ce qui introduit l'idée que tout sujet est « en quelque sorte présupposé comme "pur", c'est-à-dire libre de toute détermination politique ou économique » (Irrera, 2016). Dans *La Société punitive*, paru comme une réponse au schéma althussérien de la reproduction, Foucault défend l'idée que le pouvoir « ne se définit pas par une fonction qui serait le maintien ou la reproduction des rapports de production: le pouvoir ne reproduit pas des rapports de production, il les constitue » (Pallotta, 2015, p.132). Par contre, en comparant les deux sens possibles du mot « sujet » dans les travaux des deux auteurs présentés ci-dessus – plus précisément la lecture sur les concepts d'« être libre » et d'« être assujetti », Althusser et Foucault arrivent au même paradoxe de la liberté du sujet comme une condition de l'assujettissement (Terrel, 2019).

Dans son ouvrage « Ideology », Eagleton (1991) résume les points majeurs des différentes utilisations du terme *idéologie* à la fin des années 1980. Selon Costa, qui reprend Eagleton, plus de seize différentes

caractéristiques<sup>5</sup> peuvent être distinguées dans les théories de la notion d'*idéologie* (Costa, 2011, p.115). La plupart d'entre elles renvoient à la notion d'idée, à savoir les points 2, 3, 4, 8, 9 (cf. note de bas de page), ou bien le rapport entre l'idée et le réel. Alors, l'*idéologie* représente un *filtre (idem)* au travers duquel la réalité est mise en discours et reconstruite soit par l'individu, soit par un groupe d'individus.

Le terme d'*idéologie* prend différents chemins, pénètre dans divers champs et entre en relation avec une multitude de notions subsidiaires. Son caractère pérenne aboutit à ce que Sahlins constate par rapport aux concepts en sciences sociales: « les paradigmes ne deviennent pas démodés parce qu'ils expliquent de moins en moins de choses, mais parce qu'ils en expliquent de plus en plus – jusqu'à ce que, bientôt, ils expliquent à peu près tout » (Sahlins, 2002, p.74).

Parmi les travaux systématisant les théories d'*idéologies*, se trouve l'ouvrage « Cultural Software: A theory of Ideology » de Balkin (1998). Selon lui, le chercheur doit prendre en considération quatre points saillants lorsqu'il

- 
- <sup>5</sup> 1) Althusser: the process of production of meanings, signs and value in social life;  
2) a body of ideas characteristic of a particular social group or class;  
3) ideas which help to legitimate a dominant political power;  
4) false ideas which help to legitimate a dominant political power;  
5) Habermas: systematically distorted communication;  
6) that which offers a position for a subject;  
7) Mannheim: forms of thought motivated by social interests;  
8) Theodor Adorno: identity thinking, socially necessary illusion;  
9) Bourdieu: set of spontaneous, automated habits –habitus)  
10) Foucault: the conjuncture of discourse and power;  
11) the medium in which conscious social actors make sense of their world;  
12) Seliger: action-oriented sets of beliefs;  
13) de Man: the confusion of linguistic and phenomenal reality;  
14) semiotic closure;  
15) the indispensable medium in which individuals live out their relation to a social structure;  
16) the process whereby said life is converted to a natural reality

aborde la théorie du concept: le problème de l'objet de l'étude propre ou l'« object of study », la portée de l'*idéologie* ou le « focus of study » (contenu, fonction, cause, effets), la posture interprétative ou « self-reference » et l'auto-référence ou « self-criticism »:

« 1. What kinds of things (objects, entities, mechanisms, or structures) are we investigating? This is the problem of the proper object of study.

2. Do we define ideology in terms of its content (for example, distortion or mystification), the functions it serves (for example, furthering the interests of the ruling class), its causes (for example, cognitive bias, reduction of cognitive dissonance), or its effects (for example, creating or sustaining unjust relations of social power)? This is the problem of the proper mode of explanation.

3. What is our attitude toward ideology-pejorative, positive, or neutral? This is the problem of interpretative stance.

4. How does our theory handle the inevitable difficulty that the analysis of ideology may itself be ideological? This is the problem of self-reference. » (Balkin, 1998, p.316).

D'après Balkin (1998), le premier point répond à la question: qu'est-ce qu'on étudie? Cela permet d'identifier le type d'*idéologie*: s'il s'agit d'un mécanisme, d'un processus cognitif ou d'une structure de croyances. Certaines théories définissent l'*idéologie* comme de fausses croyances détenues par des groupes ou des individus (Elster, 1985), d'autres (Thompson, 1991; Geertz, 1955) s'intéressent aux produits linguistiques ou culturels ou aux pratiques sociales de sens qui ne sont pas nécessairement dans l'esprit des individus mais que ceux-ci utilisent pour la compréhension du monde. Ainsi, pour Thompson et Geertz, l'étude des *idéologies* consiste à examiner les « symbolic forms » (Thompson, 1991, p.59). Une fois l'objet de recherche défini, il peut être exploré de manière diversifiée. Le second point concerne l'explication de l'*idéologie* pour voir d'où elle vient, quelles sont ses fonctions, ses raisons d'être ou ses effets. Les théories marxistes (Althusser

1967, 1970) s'attachent à savoir comment les *idéologies* servent les intérêts de certaines classes sociales tandis qu'Elster observe la façon dont les *idéologies* sont créées par des processus psychologiques. Pour sa part, Thompson cherche à comprendre de quelle manière les formes symboliques produisent ou entretiennent des relations de domination. La troisième question à prendre en considération pour la théorie concerne le rapport que le théoricien de l'*idéologie* entretient avec son objet d'étude. Suivant ce critère, les approches sont soit conventionnelles, soit neutres, soit péjoratives (critiques). Lorsque les rapports de pouvoir sont cruciaux pour l'étude des idéologies, il est question d'une approche critique (Woolard, 1998; Woolard & Schieffelin, 1994).

Les analystes contemporains des *idéologies* soulignent que la pensée marxiste essaie de se différencier de la dimension péjorative qui lui est attachée « en lui conférant l'universalité d'un outil d'analyse et de connaissance où la fonction pratique l'emporte sur la fonction cognitive » (Cortier, 1998, p.4). Ainsi, le point de repère est la théorie marxiste et la distinction entre les conceptions péjoratives et

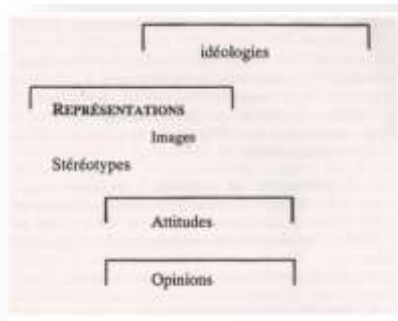


Figure 0-2 Schématisation des imaginaires communautaires (Boyer, 2003, p.19)

neutres se fait par rapport à elle. Le dernier point évoqué par Balkin concerne l'analyse du chercheur qui peut lui aussi être influencé par l'*idéologie*. Parmi les théoriciens de l'*idéologie*, Mannheim est le premier qui suggère l'insuffisance de la pensée autocritique (Mannheim, 1991). Balkin considère qu'une analyse idéologique réussie est possible dans les cas où les « outils de compréhension de l'analyste lui permettent de comprendre assez bien les conditions sociales pour effectuer l'analyse » (Balkin, 1998, p.400).

L'examen des *idéologies* amène à définir d'autres concepts connexes gravitant autour d'elles et suscitant des interrogations pertinentes. Le schéma de Boyer (2003, p.19) présente l'*idéologie* à la base d'autres notions dont les

définitions ont beaucoup en commun. Ainsi *idéologie* et *représentations*<sup>6</sup> sont considérées comme notions reliées mais distinctes. Mannoni rapproche également ces termes en proposant de « considérer représentation et idéologie sous l'angle de la similitude de nature, les différences n'étant que de la partie au tout et de l'élément à la structure d'ensemble à laquelle il appartient. En effet [...] de quoi une idéologie peut être constituée sinon d'un système (réseau) de représentations en interconnexion » (Mannoni 1998, p.54). Selon Mannoni les *représentations* sont donc constitutives de l'*idéologie*. Canut en revanche approche les termes « représentation », « attitude », « sentiment », « métalangage », « imaginaire linguistique » ou encore « discours épilinguistique » comme des notions à travers lesquelles un travail de réflexivité des locuteurs sur le langage est appréhendé (Canut & al., 2018, p.71).

C'est pourquoi le concept d'*idéologie*, tel qu'il est utilisé dans la présente recherche, s'inscrit dans le cadre des *idéologies* touchant particulièrement aux questions autour de la langue et prolonge une approche critique des idéologies. Afin d'arriver à une définition exploitable de l'*idéologie*, il est nécessaire d'approfondir les *idéologies* liées à la langue. A partir des années 1990, un courant issu de l'anthropologie nord-américaine, inspiré par la pensée de Bourdieu, commence à s'intéresser aux questions linguistiques par le biais des *idéologies* (Schieffelin, Woolard & Kroskrity, 1998; Kroskrity, 2000). Bien que la première définition de la notion soit introduite incidemment en 1979 par Michel Silverstein, la problématique suscite un large intérêt en 1991 lors de la réunion annuelle de l'Association d'Anthropologie à Chicago. A propos de cet événement, Kathryn Woolard explique: « The organizing premise of the symposium was that language ideology is a mediating link between social structures and forms of talk » (Woolard, 1998, p.235). L'« *idéologie* de la langue» est formulée par Silverstein comme « a set of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of

---

<sup>6</sup> En 1961, Moscovici reprend le terme *représentation* de la psychanalyse pour l'utiliser dans le social.

perceived language structure and use »<sup>7</sup> (Silverstein, 1979, p.193). Plus importante que la création d'une nouvelle définition est la considération que les *idéologies* linguistiques articulées et reconnues par les locuteurs d'une certaine langue comme un facteur, peuvent influencer les pratiques langagières. La pensée de Silverstein devient une source d'inspiration pour des chercheurs ultérieurs (Rumsey, 1990; Woolard, 1998; Bloomaert, 1999; Irvine, 2012; Canut, 2009). Son apport et ses travaux s'avèrent cruciaux pour la théorie des *idéologies* car il pousse la recherche sémiotique vers l'ethnographie (Keanne, 2018, p.64).

La définition d'Alan Rumsey (1990, p.346) reprend celle de Silverstein: « shared bodies of common sense notions about the nature of language in the world<sup>8</sup> ». Jugée comme insatisfaisante par Paul Kroskrity, la définition n'arrive pas à « problématiser la variation idéologique de la langue (par âge, sexe, strate sociale) et favorise une vision trop homogène des idéologies linguistiques » au sein d'un groupe culturel<sup>9</sup> (Duranti (dir.), 2004, p.496). La signification du concept d'« idéologie linguistique » est ensuite complétée par Kathryn Woolard qui la présente sous la perspective de la construction identitaire et de la socialisation: « *ideologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of languages to identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they underpin not only linguistic form and use but also the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation, state, schooling,*

---

<sup>7</sup>: tout ensemble de croyances à propos du langage, formulées par les utilisateurs comme la rationalisation ou la justification de la manière dont ils perçoivent les usages et les structures du langage. (Silverstein, 1979, p.193). (ma propre traduction)

<sup>8</sup> Ma traduction de la définition: « des ensembles partagés de notions de bon sens sur la nature du langage dans le monde ».

<sup>9</sup> “does not problematize language ideological variation (by age, gender, class, etc.) and therefore promotes an overly homogeneous view of language ideologies within a cultural group”.



*and law* »<sup>10</sup> (Woolard, 1998, p.3). Une proposition qui met davantage l'accent sur les facteurs socioculturels est celle de Judith Irvine qui présente le concept comme « le système culturel d'idées sur les relations sociales et linguistiques, avec leur charge d'intérêts moraux et politiques »<sup>11</sup> (Irvine, 1989, p.255). Une définition plus poussée est introduite par Alexandra Jaffe (1999) qui considère que les *idéologies linguistiques* recouvrent plusieurs phénomènes regroupés en quatre points saillants:

- « des croyances, souvent inconscientes, concernant ce qui définit une langue comme langue (ses critères fondamentaux);

- des notions collectives sur le bon/mauvais usage, à l'oral ou à l'écrit, par rapport à des genres et des registres de discours particuliers à des cultures différentes;

- des idées/convictions sur les critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, tels que la légitimité, l'autorité, l'authenticité, la citoyenneté – aussi bien que des traits comme la générosité, l'honnêteté, etc. –, c'est-à-dire le lien entre le bon/mauvais usage et le bon/mauvais comportement;

- des convictions – voire des certitudes – concernant le lien (culturel ou politique) entre langue et identité, touchant à tous les niveaux, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale » (Jaffe, 2008, p.517-518).

Kathryn Woolard propose de diviser les études sur les *idéologies* en deux perspectives: critiques et neutres. Dans les approches neutres les croyances ou les idées sur une langue sont construites à travers un système

---

<sup>10</sup> « les idéologies du langage ne concernent pas uniquement le langage. Au contraire, elles envisagent et mettent en œuvre les liens du langage avec l'identité, l'esthétique, la moralité et l'épistémologie. Grâce à ces liens, elles sous-tendent non seulement la forme et l'usage du langage, mais aussi la notion même de personne et de groupe social, ainsi que des institutions sociales fondamentales telles que le rituel religieux, la socialisation des enfants, les relations entre les sexes, la nation, l'Etat, l'école, le droit » (ma propre traduction)

<sup>11</sup> « the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests ».

culturel et les relations avec l'extérieur ne sont pas examinées. Dans ces cas-là, il s'agit d'une seule idéologie. En revanche, les approches critiques explorent la capacité des idéologies à être utilisées comme instruments pour maintenir un pouvoir et une domination linguistique.

L'expression « *idéologie linguistique* » est largement utilisée en anthropologie linguistique et en sociolinguistique, comme en attestent les nombreuses définitions proposées (Woolard & Schieffelin 1994; Silverstein 1998; Woolard 1998; Bloomaert, 1999, 2005; Roussiau & Bonardi, 2001; Cameron, 2006; Wodak, 2007; Irvine, 2012). Alors que, dans les travaux de Kathryn Woolard, les notions de « *linguistic ideology* », « *language ideology* » et « *ideology of language* » gardent plutôt le même sens, chez d'autres auteurs le terme subit une différenciation subtile. Selon Woolard la pluralité des expressions est due à l'existence de plusieurs débats scientifiques. Quant à Jaffe et Duchêne, ils utilisent le terme d'« *idéologies langagières* » à la différence du Conseil de l'Europe qui a, pour sa part, adopté le terme d'« *idéologie linguistique* ». La conception adoptée dans la présente thèse recouvre l'idée développée par James Costa, Patricia Lambert et Cyril Trimaille selon laquelle la signification du mot « *language* » en anglais donne la possibilité de le traduire en français soit par « *un langage* », soit par « *une langue* ». C'est la raison pour laquelle, lorsqu'ils débattent de la traduction de la définition de Silverstein,<sup>12</sup> les trois auteurs proposent d'introduire le concept englobant d'« *idéologie de la langue et du langage* » (désormais ILL): « La traduction de cette définition pose d'emblée une question d'interprétation sur le sens à donner au terme *language*, qui peut référer en anglais à la fois *au langage* et à *une langue* en particulier. Pour cette raison, nous proposons de traduire *language ideologies* par "idéologies de la langue et du langage", l'expression englobant les deux termes de l'alternative » (Costa, Lambert, Trimaille, 2012, p.2). Cette dénomination opère sur la distinction entre les *discours* sur la langue (idéologies de la langue) et les idéologies qui se manifestent à travers les pratiques langagières (idéologies du langage) (Costa, 2017).

---

<sup>12</sup> Pour la définition de Silverstein voir la note 7.

Selon Paul Kroskrity (2006, p.501-509) les études sur les ideologies langagières suivent au moins cinq principes:

1. « Language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group » (*idem* p. 501). Selon le premier principe, les idéologies langagières reflètent les intérêts de certaines categories sociales et ils peuvent produire des dominations symboliques lors d'un *événement de parole* spécifique.
2. Le deuxième principe stipule que les « language ideologies are profitably conceived as multiple because of the plurality of meaningful social divisions » (*idem* p.503). Cela signifie que les valeurs attribuées aux formes linguistiques sont socialement significantes et en rapport entre elles.
3. Le troisième principe introduit la question de la conscience linguistique des locuteurs en insistant sur sa variabilité: « members may display varying degrees of awareness of local language ideologies » (*idem* p.505).
4. Selon le quatrième principe, les ideologies langagières sont productrices de sens social: « members' language ideologies mediate between social structures and forms of talk » (*idem* p. 507).
5. Le cinquième principe suggère que le rôle des idéologies langagières dans la construction sociale des identités est fondamental. Cela permet de justifier l'existence des catégories sociales: language ideologies are productively used in the creation and representation of various social and cultural identities (e.g. nationality, ethnicity). (*idem* p. 509).

En France, les études sur les idéologies (Lafont 1984; Boyer 1990, 2012) sont peu théorisées. La perspective est différente parce que la recherche est focalisées sur le rapport de domination entre le français et les langues régionales (le catalan, l'occitan). Selon James Costa « l'étude des idéologies linguistiques [...] repose largement sur une analyse des discours et des attitudes vis-à-vis du langage dans une perspective d'explication et de dévoilement. » (Costa, 2017, p.123). Cette approche critique envers le langage rejoint la position de Bourdieu sur le rôle de la sociologie.

Dans le cas de la présente recherche, la notion d'*idéologie sur la langue* est présentée comme « un outil » prenant en considération non seulement les discours, les objets et les pratiques, mais aussi les ressources linguistiques et extralinguistiques et la manière dont elles sont constituées comme ressources rendant compte du rapport entre idées, actions et économie politique (Costa, 2017).

## **2.2 Axes de différenciation sociale en interaction**

Comme le rappelle Boudreau, « l'examen des idéologies linguistiques offre un éclairage sur la construction des différences et des catégorisations sociales, si l'on tient compte des conditions historiques de leur apparition et des événements qui ont mené à leur construction » (Boudreau, 2021, p.172). Les idéologies langagières sont perceptibles dans les discours parce que c'est là qu'elles sont construites et en circulation. Si les idéologies « peuvent s'incarner dans des institutions, des entités, c'est dans le discours qu'elles s'actualisent » (Vernet, 2016, p.18). Et c'est à partir des discours que les rapports de pouvoir sous-jacents aux idéologies langagières peuvent être mis en évidence. Comme l'explique Simo Määttä, les discours et les idéologies forment un tout qui est vu presque automatiquement comme une entité à examiner: « this is why we study language ideologies or racist ideologies or racist discourses and feminist discourse rather than just ideology or discourse - both ideology and discourse appear to be equally essentializable insofar as they are named so they form an entity. We may well think that things as such do not exist, yet we almost automatically see them as entities and provide them with an essence ». (Määttä, 2014, p.74). Le lien entre le discours et le pouvoir est central, ce que suggère Foucault: « le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi et par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer » (Foucault, 1971, p.12). Dans la présente thèse, ce lien est mis en relief car il est intrinsèquement lié à la question des *idéologies langagières*. Questionner

la circulation des ILL, c'est interroger la légitimité des *discours*, ou bien examiner les rapports de pouvoir entre les locuteurs.

Dans une série de travaux Gal et Irvine (Gal & Irvine, 1995, 2000; Gal, 1995, 2006) étudient la dynamique des processus sociolinguistiques en lien avec les ILL. En examinant l'aspect idéologique de ces phénomènes, elles s'intéressent non seulement à la structure des idéologies, mais aussi à leurs conséquences. Leurs observations portent sur trois aspects: comment les *idéologies* contribuent au changement langagier et comment les *idéologies* sont utilisées dans les politiques linguistiques: « First, we explore how participants' ideologies concerning boundaries and differences may contribute to language change. Second, we ask how the describer's ideology has consequences for scholarship, how it shapes his or her description of language(s). Third, we consider the consequences for politics, how linguistic ideologies are taken to authorize actions on the basis of linguistic relationship or difference » (Irvine & Gal, 2000, p.36). C'est au modèle de différenciation linguistique de Gal et Irvine (Gal et Irvine 1995) que je m'attache pour savoir de quelle manière les idéologies en lien avec la langue fonctionnent. Plus spécifiquement, il s'agit d'observer comment les individus conçoivent le lien entre les formes linguistiques et les phénomènes sociaux, en inscrivant ces rapports dans une approche sémiotique du *signe* au sens de Pierce (Pierce, 1958).

Comme suggéré par Irvine et Gal (2000), les formes linguistiques ont la capacité d'indexer des groupes sociaux: « It has become a commonplace in sociolinguistics that linguistic form, including whole languages, can index social groups. As part of everyday behavior, the use of a linguistic form can become a pointer to (index of) the social identities and the typical activities of speakers. But speakers (and hearers) often notice, rationalize, and justify such linguistic indices, thereby creating linguistic ideologies that purport to explain the source and meaning of the linguistic differences. To put this another way, linguistic features are seen as reflecting and expressing broader cultural images of people and activities.» (Irvine & Gal, 2000, p.37).

Selon Costa, Lambert et Trimaille, qui reprennent l'idée d'Irvine et Gal, les *idéologies langagières* « opèrent par trois processus sémiotiques fondamentaux pour la création de frontières sociales et linguistiques »: l'*iconisation*, le *gommage* et la *récurtivité fractale*<sup>13</sup> (Costa, Lambert, Trimaille, 2012, p.7). Gal et Irvine définissent l'*iconisation* comme un processus de construction de *signes iconiques* à partir des *représentations indexicales*. Plus précisément, l'*iconisation* apparaît dans les situations où une connexion immédiate est produite entre un trait lexical et l'ensemble des représentants d'un groupe social particulier. C'est-à-dire un phénomène linguistique décrit ou révèle l'essence d'un groupe social. Le *gommage* (erasure) est un deuxième processus par lequel l'idéologie, « en simplifiant le champ sociolinguistique, rend certaines personnes ou activités (ou phénomènes sociolinguistes) invisibles » (Irvine & Gal, 2000, p. 38). C'est aussi le fait d'homogénéiser certains groupes sociaux et leurs variétés de langues, en considérant la diversité inexistante: « a social group or a language may be imaged as homogeneous, its internal variation disregarded » (*idem*). Le troisième processus renvoie à la « projection d'une opposition saillante à un certain niveau de la relation, sur un autre niveau » (*idem*). Il n'est pas nécessaire que les trois processus apparaissent ni dans l'ordre présenté ci-dessus, ni simultanément. Irvine et Gal rappellent qu'il « n'existe pas de point de vue de nulle part »<sup>14</sup> (Irvine & Gal, 2000, p.36), car le monde est idéologiquement construit. Ainsi l'*axe de différenciation* permet de comprendre la fabrication de similitudes ou bien de différences comme deux facettes d'un même objet, qui existent parallèlement. Gal compare ce concept à une pièce de monnaie: « Similarity and difference are like two sides of a coin; they result from mutually implicated sociolinguistic processes » (Gal, 2016, p.114). En réalité, un ensemble de signes a des ressemblances avec un autre ensemble de signes mais qui est en contraste avec d'autres registres. C'est la raison pour laquelle les « registres ne coexistent pas simplement, mais se

<sup>13</sup> Les termes en anglais selon Irvine et Gal sont: iconization, erasure and fractal recursivity

<sup>14</sup> "there is no view from nowhere" (Irvine et Gal, 2000, p.36)

tiennent dans une relation co-constitutive qui se définit mutuellement »<sup>15</sup> (Gal, 2016, p.120).

Jaffe s'intéresse aussi aux modalités de *résistance* aux idéologies linguistiques dominantes dans les contextes minoritaires. Elle caractérise le processus d'*iconisation* chez Irvine et Gal (2000) comme dynamique. Ses recherches en Corse démontrent que les idéologies linguistiques circulent dans une société, devenant soit hégémoniques, soit contestées ou modifiées (Jaffe, 2008, p.518). Jaffe distingue trois formes de résistance aux idéologies dominantes selon une gradation avec laquelle les nouvelles manières de penser la relation langue/identité rompent avec les *idéologies langagières* dominantes: une résistance de renversement, une résistance de séparation et une résistance radicale (Jaffe, 1999). La première cherche à « bouleverser une hiérarchie linguistique » pour repositionner une langue/une variété de langue minorisée ou stigmatisée, la deuxième vise à « sauvegarder la valeur de cette langue dans un marché alternatif », alors que la troisième « remet en question non seulement la place de la langue minorisée dans la hiérarchie linguistique, mais aussi certains aspects des idéologies linguistiques dominantes » (Jaffe, 2008)

D'autres phénomènes sociolinguistiques qui opèrent à travers les *idéologies langagières* peuvent également se manifester au sein de l'*interaction*<sup>16</sup>. Par exemple, lorsque l'individu essaie de masquer un accent étranger, c'est un processus de *gommage du stigmat*. Le *stigmat* n'existe pas en soi, mais apparaît lorsque des stéréotypes sont en jeu car il s'agit du produit d'un rapport social. Le *stigmat* représente « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la

---

<sup>15</sup> "That is why it is important to emphasize that registers do not simply coexist; they stand in co-constitutive, mutually defining relation."

<sup>16</sup> Selon Goffman « Par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres [...] ». (Goffman, 1973, p.23)

société. » (Goffman, 1975, p. 7). Pour lui, la personne qui possède un stigmate est un « individu qui possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer » à l'attention des autres qui le rencontrent et en se détournant de lui. Le stigmate peut être une différence physique (une difformité ou un handicap), la couleur de la peau ou « la race, la nationalité et la religion » (Goffman, 1975, p.14). Quant à l'entourage de la personne ayant un stigmate, « ceux qui ne divergent pas négativement de ces attentes particulières » sont appelés les *normaux*. (...) Ainsi Goffman considère qu'il va de soi que, par définition, la personne ayant un stigmate n'est pas vue comme tout à fait humaine par les autres. Alors toutes sortes de discrimination s'opèrent, même si c'est souvent inconsciemment. Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, une théorie et une idéologie du stigmate sont élaborées (Goffman, 1975, p. 15).

En étudiant la présentation de soi que les individus transmettent par leur comportement lorsqu'ils sont devant un public, Goffman constate que « l'individu tend à extérioriser ce que l'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par-là, l'appréciation qu'il porte sur les participants » (Goffman, 1974, p. 9). Dans cette optique, la notion de « représentation » est inévitablement présente dans ces phénomènes. Pour Goffman, il s'agit de « la totalité de l'activité d'une personne donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants. Si on prend un acteur déterminé et sa représentation comme référence fondamentale, on peut donner le nom de public, d'observateurs et de partenaires à ceux qui réalisent les autres représentations. On peut appeler 'rôle' (part) ou 'routine' le modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions ». (Goffman, 1973, p. 23). ». La représentation de soi se rapproche du concept d'un *ethos* discursif se construisant dans l'activité langagière dans la mesure où elle représente la « projection de soi ou bien de l'image de soi » qui est mise en œuvre par l'acteur pour influencer le public. Ainsi, l'*ethos* est défini comme « ce que l'orateur prétend être, il le donne à entendre et à voir: il ne dit pas qu'il est simple et



honnête, il le montre à travers sa manière de s'exprimer. L'ethos est ainsi attaché à l'exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l'individu « réel », appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire » (Maingueneau, 1993, p.138, cité par Amossy, 2000, p.66). Maingueneau considère que l'*ethos* est « attaché à l'exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l'individu « réel » » (Maingueneau, 1993, p. 138). Partant de l'idée que l'ethos fait partie intégrante du discours (Amossy, 2010), il est crucial non seulement d'analyser l'énoncé même mais aussi la manière de le *dire*. Il est important d'étudier l'*ethos* en interaction et dans la négociation avec les autres. Parce que la position de celui qui parle et le contexte de la situation font partie de cette *image projetée* par l'orateur, ce qui représente « le composant de la force illocutoire du langage » (Amossy, 2000, p. 69).

### **2.3 Représentation sociale vs. Imaginaire linguistique**

Les *représentations* de soi renvoient à la notion de *représentations sociales* dont la « fonction première est d'interpréter la réalité qui nous entoure d'une part entretenant avec elle des rapports de symbolisation et d'autre part en lui attribuant des significations » (Guimelli, 1999, p. 63). Le concept est issu de celui de la *représentation collective* introduit par Durkheim et développé par Moscovici dans le domaine de la psychologie. Ainsi, les *représentations sociales* se manifestent comme des phénomènes très complexes et largement présents dans la vie sociale, étroitement liées aux idéologies. Elles sont constituées de différents éléments parfois appréhendés séparément (Jodelet, 2003), mais qui sont à un certain point liées aux idéologies: *attitudes, opinions, croyances*. Les représentations qu'un groupe social construit sur un objet s'appuient sur un ensemble d'informations, d'opinions, d'interprétations idéologiques relatives à celui-ci. La notion de *représentations linguistiques* est abordée de diverses façons, tant au niveau méthodologique qu'au niveau théorique (Adamou, 2002). La réflexion sur les

*représentations sociales* de la langue et sur leur rôle dans l'évaluation de la langue renvoie, de son côté, à un autre concept – celui d'*imaginaire linguistique* de Houdebine (Houdebine, 1982, 1986, 2015). Elle « envisage un sujet parlant socialisé, construit par le discours de l'Autre familial et social, par son époque et par les rationalisations, voire les fictions, de la société linguistique dans laquelle il s'inscrit » (Adamou, 2002, p.79). La notion d'*imaginaire linguistique* a été introduite par Anne-Marie Houdebine dans les années 1970 lors de ses recherches sur la phonologie du français contemporain et du français régional en Poitou. La théorie de *l'imaginaire linguistique* de Houdebine se focalise sur le « rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié par et dans sa parole; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies (versant social) et d'autre part des imaginaires (versant plus subjectif) » (Houdebine, 2002, p.10). Le concept d'Anne-Marie Houdebine peut être articulé avec les *discours épilinguistiques* de Cécile Canut où le « sujet-parlant-désirant » (Greco, 2014, p.3) joue un rôle considérable dans l'analyse des *pratiques langagières*. Selon Cécile Canut les *discours épilinguistiques* sont des « discours des locuteurs sur le langage, les langues, les pratiques langagières » (Canut, 2001, p.459). Ils englobent « les discours métalinguistiques au sens strict (discours des grammairiens, des linguistes, etc., impliquant une distanciation, un savoir et une objectivation par rapport à l'objet langue) » (Canut, 1997, p.70) et les « énoncés subjectifs des locuteurs ayant pour objet l'évaluation des langues ou des pratiques linguistiques sans fondement scientifique » (Canut, 1997, p.13). Les *discours épilinguistiques* sont le produit de *l'activité épilinguistique* (Culioli, 1990) des sujets, « c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans une dynamique [...] propre à chaque sujet dans son rapport à l'autre en discours » (Canut, 2000b, p.72).

Partant de l'idée que *l'imaginaire linguistique* participe à la fois des représentations sociales (manifestations des IL) et individuelles (imaginaires), Houdebine qualifie la langue « comme un concept-limite entre le collectif et le

singulier » (Houdebine-Gravaud, 1995, p.111). Ainsi, le comportement des personnes ne dépend pas uniquement de leur appartenance à un groupe social ou de leur positionnement dans la société, mais il est déterminé également par la façon dont ils se le représentent comme individu (Houdebine, 1983). La prise en compte de l'individualité des comportements permet de voir des comportements linguistiques divergents chez des locuteurs qui appartiennent à un même groupe social ou des comportements convergents chez des locuteurs de groupes sociaux différents. Ces comportements peuvent être examinés comme *attitudes* envers des langues ou des variétés de langues. D'une manière générale, les *attitudes langagières* « constituent l'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue » (Dubois & al., 2007, p.57).

En articulant la théorie de l'axe de différenciation d'Irvine et Gal (2000) dans l'ordre interactionnel goffmanien (Goffman, 1973), celle de l'*imaginaire linguistique* de Anne-Marie Houdebine (2015), les discours épilinguistiques de Cécile Canut (2000) et l'analyse idéologique d'Alexandra Jaffe (2008), on vise à rendre compte des interrelations entre, d'une part, les *idéologies langagières* et, d'autre part, les *pratiques langagières* et *discursives* des individus. La mise en relation de cette grille théorique avec l'analyse des situations issues du terrain ethnographique opte pour l'examen des *productions langagières* considérées comme des phénomènes locaux (micro-sociolinguistiques) afin de les situer dans des processus globaux (macro-sociolinguistiques) de reproduction de valeurs dominantes.

## Chapitre 3 CONTEXTE HISTORIQUE DE LA BULGARIE

Dans ce chapitre j'essaie d'expliquer, par la contextualisation historique de plusieurs éléments, comment s'agencent les processus d'*homogénéisation* et de *catégorisation* d'une partie de la société bulgare, à savoir les groupes roms. Le but est de retracer l'essentiel des faits pendant une période d'environ 80 ans, des événements ou des idées qui se rattachent à la question de la langue ou des minorités linguistiques dans la République de Bulgarie pour arriver au statut de la figure de « Rom bulgare » en Bulgarie et au niveau européen.

Le présent chapitre vise à présenter un survol des préoccupations en lien avec les langues (langue officielle, langues minoritaires) et les groupes minoritaires en Bulgarie, qui se sont manifestées dans le pays depuis la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle. Cette section ne place pas l'étude dans un cadre anthropologique ni culturaliste, mais dans une approche qui analyse les normes de la vie sociale, à partir de leur émergence du cadre législatif bulgare. Il ne s'agit donc pas de s'intéresser aux processus individuels d'intégration ou d'assimilation mais d'observer les conditions qui rendent ces processus possibles ou non. Pour comprendre leur fonctionnement il est important d'aborder le *droit objectif* car «les règles de droit sont produites par la société et influent sur la société elle-même » (Tabin, 1999, p.78). Et ces règles créent des effets réels même s'il existe toujours des écarts entre la norme énoncée et la réalité.

Pour comprendre comment se sont agencés les rapports entre les Bulgares et les groupes minoritaires bulgares pendant des années, j'entame ici un travail d'analyse des conditions d'apparition et de continuité de ce système. Sachant que le rôle des discours et des idéologies véhiculées est considérable, je m'attache à examiner les processus de construction de la

catégorie « Rom bulgare » qui permettra l'analyse des données du terrain ethnographique.

### **3.1 Politiques minoritaires au sein des politiques linguistiques de Bulgarie**

« La Bulgarie est un des rares pays au monde qui fête son alphabet. » (Jetchev, 2012). Célébrer son alphabet est un signe clair de PL déclarée. Le 24 mai, jour férié en Bulgarie, est une fête importante pour les Bulgares. C'est la journée des lettres, la célébration de l'écriture cyrillique créée en 855 où les citoyens chantent l'hymne en hommage à Cyril et Méthode.

Les idéologies linguistiques ont autant à voir avec le politique qu'avec la langue (Boudreau, 2021, p.172), car elles servent des intérêts nationaux. Les politiques linguistiques d'un pays donné sont conditionnées, dépendantes des facteurs historiques, temporels et territoriaux. Si les *idéologies langagières* se propagent par le biais de la PL d'un pays, la présente recherche ne peut pas contourner l'étude de la PL nationale, ni la situation sociolinguistique des minorités nationales en Bulgarie. Ainsi, pour analyser le rôle du langage dans les processus liés aux rapports de pouvoir et d'inégalité à travers mon travail de terrain ethnographique, je débute par une observation de la PL de la Bulgarie à travers le paysage sociolinguistique pour commenter la *persona* du « Rom bulgare ». Pour le bien de la présente thèse, je retiens la notion de *politique linguistique* définie comme « un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale, et la planification linguistique de la mise en pratique concrète d'une PL, le passage à l'acte en quelque sorte » (Calvet, 2017, p.110). J'adopte ici, la signification la plus large du concept, selon laquelle la notion de *politique linguistique* englobe les termes d'*aménagement linguistique* et de *législation linguistique*. Dans cette perspective, l'*aménagement linguistique* est l'ensemble des mesures qu'arrête un État pour régler l'usage des langues sur son territoire

et la *législation linguistique* est un règlement qui précise les rapports entre les langues en présence et leurs domaines d'usage respectifs (Boyer, 2010).



Figure 0-3 Schéma sur la Politique linguistique, (Boyer, 2010, p.69)

Bien que la question des langues minoritaires en Bulgarie n’occupe pas de place centrale au sein de la politique linguistique nationale, il est indispensable de poursuivre quelques étapes de la PL en Bulgarie. Des travaux liés à la PL en Bulgarie et aux attitudes des individus envers des variétés de–langues ont été élaborés par Mihail Videnov (2005, 2015), Krassimira Alexova (2005), Angel Pachev (2006), mais rarement repris ou cités dans des articles en dehors de la sociolinguistique en Bulgarie. Ce propos ne se veut pas une critique des études mono-disciplinaires effectuées, mais, au contraire, une tentative de combler un manque inexploré en Bulgarie. Il ne s’agit ni de généraliser à partir de cas particuliers, ni de rapprocher des situations sociolinguistiques incomparables, mais d’englober la complexité et la dynamique des processus en cours et en devenir.

D’un côté, il s’agit de savoir si la PL découle d’un plan d’aménagement ou d’une stratégie nationale depuis une date concrète? En d’autres termes, quelles sont les tentatives et les efforts concrets des gouvernements bulgares en matière de PL. Dans ce premier temps, utiliser le terme au singulier nous paraît convenable pour montrer l’ensemble des choix politiques multiples pris durant les différentes périodes de la République de

Bulgarie, ayant pour but la légitimation d'une variété linguistique – le bulgare officiel. Cependant, plus loin dans le chapitre il sera montré que la Bulgarie oscille entre plusieurs politiques linguistiques différentes, parfois complémentaires, parfois totalement contradictoires, ce qui introduit l'idée de multiplicité, de pluralité. Alors, à certains moments, il paraît plus pertinent de se servir du terme au pluriel afin de délimiter plusieurs étapes qui semblent aller à l'encontre de la politique initiale.

Le deuxième questionnement se concentre plutôt sur la mise en pratique de la PL ou des PLs en Bulgarie et sur l'idée de causalité entre les deux. Cette perspective permet d'explorer l'application de la PL nationale sous quelques régimes politiques et notamment l'époque communiste du pays (1946-1989), la période de transition vers une démocratie 1990-2007 (comprenant la ratification de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales et la signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (désormais CELRM), l'adhésion de la Bulgarie à l'Union Européenne (2007) et quelques événements récents en Bulgarie. Au fond, il semble que l'incapacité du pays à mettre en œuvre les mesures nécessaires en matière de langue conduit à un phénomène paradoxal. Ainsi vient de nouveau le double sens du terme PL qui se scinde en deux volets: la PL virtuelle et la PL réelle: PL devant les institutions européennes et sur les documents officiels et la réalité en province.

### **a) Époque communiste**

Pour analyser la politique minoritaire au sein des politiques linguistiques en Bulgarie, je me focalise sur une période d'environ 80 ans. Le cadre de cette période a été décidé pour trois raisons spécifiques: la première, l'ampleur des migrations suite à la Seconde Guerre Mondiale qui a entraîné l'installation en Bulgarie de nombreuses personnes d'origine différente, la deuxième, la création officielle des archives dans le pays, et la troisième, le droit de vote accordé aux personnes nommées « Tsiganes non chrétiens »

depuis les années 1940<sup>17</sup>. La fin de la période sélectionnée recouvre l'achèvement du cadre de l'UE pour les Roms. Par conséquent, c'est un cadre temporel, composé de deux périodes selon les régimes politiques et plusieurs sous-périodes en fonction des influences externes:

- la période communiste (1944-1989) - C'est le régime politique en vigueur jusqu'en 1990 qui encadre la période entre l'abolition du royaume de Bulgarie et la chute du bloc de l'Est. Comme le rappelle Ksenya Djordjević, l'éclatement de l'URSS et de la Yougoslavie « a eu pour conséquence une modification de grande ampleur de la configuration sociolinguistique des anciens espaces communs, en termes de distribution géographique des minorités, de poids démographique de chaque minorité par rapport à l'ensemble national, et de rapports de forces entre majorités et minorités ». (Djordjević, 2016, p.44). Les « questions minoritaires » sont « traversées par les tensions identitaires des groupes en présence » et sont « soumises au poids de représentations et d'idéologies de groupes dominants » (*idem*, p.45). Tout comme la situation dans les anciens Etats fédératifs, en Bulgarie les questions liées aux minorités prennent une forme nouvelle, traversées souvent par les tensions identitaires des groupes en présence. Pendant l'époque totalitaire en Bulgarie, l'alphabet cyrillique pouvait être « perçu comme un signe de l'idéologie soviétique » (*idem*) parce que ce dernier était imposé comme langue officielle dans toutes les républiques de la Fédération de Russie. Ainsi, le symbole de la culture slave est utilisé dans toutes les républiques soviétiques sans tenir compte de la parenté généalogique des langues. Une des idéologies de cette période est celle de la nation – c'est une *idéologie* de nature politique s'appuyant sur le concept de nation, coïncidant avec celui d'Etat. Il s'agit d'un héritage commun, de valeurs communes. Le but de cette *idéologie* est de créer

---

<sup>17</sup> Pendant une période d'environ 35 ans (1901-1937), les citoyens bulgares qui ne sont pas des chrétiens et toutes les personnes non sédentarisées (циганите нехристияни, както и всички цигани, които нямат постоянно местожителство – (Народно събрание, 1994, p.137) n'avaient pas le droit de voter sous prétexte de non sédentarisation. Todorov examine cette partie discriminatoire du texte législatif qui exclut une bonne partie des personnes y compris les personnes nommées « tsiganes » (Тодоров, 2001)



un sentiment d'appartenance à une collectivité. Par les processus d'intégration ou d'assimilation linguistique, le but est d'arriver à une situation supposée « idéale » – un Etat, une langue.

- la période démocratique (1990-aujourd'hui), pendant laquelle la Bulgarie adhère au Conseil de l'Europe et à l'Union Européenne, des partis nationalistes s'installent définitivement au Parlement à partir de 2005 et des instabilités politiques persistent.

S'il faut nommer ces deux périodes, les étiquettes les plus adéquates seraient « l'inspiration soviétique » et « l'aspiration européenne ». La première est une application stricte du modèle soviétique alors que la deuxième est une pseudo-européanisation ou le désir d'imiter les pays de l'Europe de l'Ouest.

Au moment où la Bulgarie était un allié proche de l'Union Soviétique, toutes les politiques étaient influencées par ce régime. Dans l'esprit d'aller vers une unification de l'URSS par une seule langue, le but du gouvernement russe était de créer une nouvelle identité nationale, soit de combattre les identités existantes. Pour ce faire, une campagne d'alphabétisation de la population au niveau national est nécessaire. Selon le modèle soviétique, la Bulgarie communiste augmente la période de scolarisation obligatoire. Voilà pourquoi, les concepts ont connu une redéfinition, ce qui a entraîné un changement de comportements. Par exemple, on a valorisé l'assimilation au détriment de l'adaptation, de l'intégration, ou encore la promotion de la diversité culturelle et linguistique. C'est l'étude de Pashova (Pashova, 2005) sur les Roms qui a mis en lumière les politiques du pouvoir totalitaire envers les Roms, faisant référence à quatre périodes (Marushyakova & Popov 1993) d'après leurs méthodes d'application et leurs formes de discrimination.

- 1<sup>ère</sup> période: de 1944 au début des années 50. Cette première période est marquée par un réel encouragement des « Tsiganes »<sup>18</sup> par les autorités. Plusieurs organisations locales sont créées dans le cadre des

---

<sup>18</sup> Ici, j'utilise le terme tel qui a été cité dans les archives du fonds national et officialisé à cet époque-la

structures du Front national « Otechestven front ». Le journal « Romano esi »<sup>19</sup> est fondé et le théâtre « Roma » est ouvert dans la capitale. Toutefois, cette attitude envers les groupes roms ne vise pas leur valorisation culturelle mais l'assimilation masquée. Selon Pashova, cette stratégie envisage l'éloignement des groupes roms et turcs dans le but de créer une identité « tsigane » au détriment de l'identification turque (Pashova, 2005, p.177);

- 2<sup>ème</sup> période: entre les années 50 et 70, c'est l'Unification de la population et l'industrialisation du pays. Pashova conçoit cette période comme une « évolution culturelle » puisqu'elle comprend des mesures pour modifier la vie et la culture de ces groupes: arrêter le nomadisme, engager les Roms dans les fermes coopératives. C'est le moment où sont créés la plupart des mythes concernant la rééducation et la normalisation de la manière de vie. Les personnes sédentarisées sont considérées comme « bonnes » et celles qui ne le sont pas doivent apprendre à obéir aux normes sociales du totalitarisme. Selon Buchsenschutz (2000), dans le cadre de ce programme, 20 mille familles ont été sédentarisées<sup>20</sup> et 160 « ghettos » (Pashova, 2005) ont été construits;

- 3<sup>ème</sup> période: entre les années 70 et 80. Cette période se caractérise par une forte assimilation de la part du gouvernement. L'intégration autoritaire des populations roms est imposée de manière agressive. La création d'un réseau de maternelles au niveau national permet l'acquisition de la langue bulgare dès un âge précoce. Des familles roms sont installées dans des immeubles habités par des Bulgares et les classes dans les écoles sont mélangées. Les recensements nationaux n'indiquent pas de caractéristiques liées à l'origine, l'ethnie, l'identité. Les Roms reçoivent le statut de « Bulgares d'origine rom ». Ils sont vus comme des individus inadaptés ayant des problèmes d'ordre culturel, social, etc. Ils doivent être éduqués, encadrés, contrôlés, suivis. La plupart des récits personnels

---

<sup>19</sup> « Tsiganski glas » - voix rom

<sup>20</sup> Il s'agit de la région autour du Danube, c'est aussi la région où le terrain ethnographique est réalisé

recueillis au cours de l'ethnographie couvrent une partie de cette période. Le slogan qui résume cette politique est « Que tous les Tsiganes deviennent des Bulgares » (Pashova, 2005);

- 4<sup>ème</sup> période: entre les années 80 et 90: A la fin de la période communiste, la politique envers les groupes roms mène à une ghettoïsation et à un isolement total de la société. Le mot « Tsigane » ne figure plus dans les textes officiels. Les Roms sont totalement effacés de la carte sociale du pays. Comme aucune « explication scientifique de leur appartenance ethnique n'est trouvée », la position officielle est « qu'en Bulgarie il n'y a pas de Tsiganes », alors de hauts murs autour des ghettos sont construits pour cacher les Tsiganes des étrangers » (Marushyakova & Popovm 1993).

## **b) Période de transition et démocratie**

Après la chute du régime totalitaire en Bulgarie (novembre 1989), suit une période de transition vers la démocratie. Des conditions favorables à la démocratisation apparaissent non seulement au niveau de la société, de la culture, de la science et de l'éducation mais également de la langue. Sous l'influence des processus communs de changement politiques et sociaux en Europe de l'Est, une sorte de libéralisation dans les médias est perçue. Ce long processus vers une démocratisation donne une impression de chaos. Comme l'explique Armianov « chacun écrivait et parlait comme bon lui semblait, car la démocratisation était souvent comprise comme une libération absolue des règles de toutes sortes » (Armianov, 2013). Les questions relatives à la langue et à sa modernisation, sont largement discutées par les spécialistes dans les universités et les instituts. Par la suite, ces thématiques sont progressivement intégrées aux réunions des ministres et des commissions pour être débattues au Parlement. Les préoccupations concernent ce qui est correct ou non dans le but « d'établir un système de transcription et de translittération adapté à la vie moderne » (idem). Les processus d'assimilation des minorités sont restés en arrière-plan. Les

problèmes des groupes minoritaires sont sans réelle résolution et la société ne s'en préoccupe pas trop.

Suivant le chemin vers une démocratisation en Bulgarie, l'idéologie « une langue – une nation », renvoyant à la « *vision herdérienne* de l'idéologie » (Blommaert, 2006), est

souvent mise en parallèle avec une idéologie nationaliste. Ainsi le bulgare est considéré comme le symbole de la nation bulgare et comme faisant partie intégrante de son identité nationale. Ce paysage renvoie à la situation linguistique



en France aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles,

Figure 0-4 Ecritures sur un bâtiment à Sofia, quartier « Krasna Polyana », traduction en français: "la mort, jamais plus le communisme," Archives personnelles

question travaillée par

nombreux spécialistes (Vermes et Boutet (eds), 1987; Lodge 1997; Bauman et Briggs, 2003, Canut 2007a, 2008a; Colonna, 2020; Boudreau, 2021) où le lien entre langue et nation est construit comme naturel, une idée qui est devenue dominante et peu contestée. L'idéologie supporte l'idée que la langue doit être protégée afin de ne pas suivre le même déclin que la nation à laquelle elle se rapporte. L'écrivain bulgare Nikolay Haytov défend cette idée et, en 1994, il essentialise sa vision dans un projet sur la langue. La première proposition de loi sur la langue bulgare est présentée à la 36<sup>ème</sup> Assemblée Nationale. Une série de tentatives d'adoption de textes législatifs identiques se poursuit depuis 1995. C'est notamment le cas de « La loi pour l'utilisation et

la protection de la langue bulgare »<sup>21</sup> de Gincho Pavlov, « La loi pour la purification de la parole » de Yordan Sokolov, trois projets sur l'utilisation et la protection de la langue bulgare élaborés par Alexandar Pindikov, Lyuben Kornezov et Dragomir Shopov ou encore d'autres lois proposées par Marko Semov, Emil Koshlukov, Stancho Todorov. En 2011, une énième proposition de loi est présentée devant les députés de la 41<sup>ème</sup> Assemblée Nationale. Durant laquelle Lyuben Kornezov y débute son discours avec ces mots: « Comprenez, sans langue il n'y a pas de nation, sans la langue bulgare, il n'y a pas de Bulgarie »<sup>22</sup>. Un autre projet de loi est préparé par le parti nationaliste « Ataka ». Volen Sidérov ouvre son discours avec la constatation que cette loi est « une nécessité constitutionnelle »<sup>23</sup>. Ces ILL peuvent causer des dérives assimilationnistes qui se reflètent dans la volonté d'opposer les citoyens bulgares aux non-bulgares et d'homogénéiser les locuteurs de langues ou de variétés minoritaires.

Le 7 mai 1992, la Bulgarie devient le 26<sup>ème</sup> membre du Conseil de l'Europe (désormais CdE). Suite à cette adhésion, le pays s'engage à appliquer une série d'implémentations législatives dans différents domaines. La Convention - cadre pour la protection des minorités nationales (désormais CPMN) est parmi les traités internationaux du CdE. Le texte permet aux individus de déterminer eux-mêmes s'ils appartiennent à une minorité donnée. La Convention – cadre est signé par la Bulgarie le 9 octobre 1997 puis il est ratifié le 7 mai 1999 pour entrer en vigueur le 1er septembre 1999. Toutefois, l'interprétation de la notion de « minorité nationale » reste floue. Comme souligne Julie Ringelheim, « plus de dix ans après son entrée en vigueur, la CPMN reste méconnue » (Ringelheim, 2012, p.285)

---

<sup>21</sup> „Закон за ползване и защита на българския език“, внесен от Гинчо Павлов в 37-мо Народно събрание

<sup>22</sup> Discours prononcé au Parlement bulgare à la session plénière du 28/09/2011, à la minute 02:35

<sup>23</sup> Discours prononcé par Volen Siderov lors une presseconférence le 14/06/2018, à la minute 00:39

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (CELRM) est un autre traité du CdE qui a été (proposé sous l'égide du CdE) ouvert pour signatures le 5 novembre 1992. Ratifiée par trois pays, la CELRM entre en vigueur le 1<sup>er</sup> mars 1998. Ce traité prévoit la protection et la promotion des *langues historiques régionales* et des langues des minorités en Europe. Suivant l'exemple des Nations unies (désormais ONU), l'élaboration de cette Charte est justifiée, d'une part par le souci de « maintenir et de développer les traditions et le patrimoine culturel européen, d'autre part; par le respect du droit imprescriptible et universellement reconnu de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique »<sup>24</sup>. La CELRM est signée mais elle n'est pas ratifiée par la Bulgarie. Par conséquent, le pays ne travaille pas sur la mise en œuvre des mesures en matière de normalisation, d'enseignement et d'officialisation des langues minoritaires.

La Bulgarie devient membre de l'Union Européenne le 1<sup>er</sup> janvier 2007. Depuis cette date, tous les citoyens bulgares ont le droit de s'installer dans les pays de l'UE. Les difficultés rencontrées par la population bulgare au cours de la période de transition ont accéléré le départ vers des pays à un meilleur standard de vie. Beaucoup de personnes partent chercher à l'étranger ce que la Bulgarie ne peut leur offrir. Aujourd'hui plus de 3 millions de Bulgares habitent à l'étranger, selon les informations du Ministère des affaires étrangères. Le flux migratoire suscite de nombreuses questions et aboutit au retour permanent de la « question rom » dans les discours politiques et l'installation des mythes au sein de la société. Depuis l'entrée du pays dans l'UE, cinq rapports sur la Bulgarie ont été adoptés par la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (désormais ECRI) qui montrent l'insuffisant effort du pays dans ce domaine.

Un examen approfondi montre que la mise en pratique des politiques européennes de protection des minorités évolue non pas comme une intégration des minorités linguistiques mais comme une véritable

---

<sup>24</sup> Résumé officiel de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Traité n 148), accessible sur le site de CdE <https://www.coe.int/fr/web/conventions>

ségrégation de ces dernières. « En faisant coexister plusieurs systèmes d'éducation à l'intérieur d'un même pays » la situation régénère des nationalismes et va à l'encontre du multiculturalisme (Riedel, 2002).

Suivant l'exemple français d'un monolinguisme scolaire mis en relation avec un monolinguisme institutionnel général, onze siècles plus tard la PL de Bulgarie suit toujours la direction de légitimer la langue officielle bulgare, comme stipulé dans l'article 3 du Premier chapitre de la Constitution. Bien que l'article 36 introduise la possibilité pour les citoyens dont la langue maternelle est différente du bulgare d'apprendre leur « langue maternelle »<sup>25</sup>, la Bulgarie, ne propose pas des apprentissages en langue autre que le bulgare pour les disciplines non linguistiques. Dans le cadre de l'application des réglementations de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, le pays entreprend des mesures concrètes pour « la protection effective des minorités nationales et des droits et libertés des personnes appartenant à ces dernières »<sup>26</sup>. Malgré les tentatives de proposer des « cours de *langue maternelle* en contexte scolaire pour les enfants au niveau élémentaire et au collège<sup>27</sup>, en 2015,<sup>28</sup> à peine 8 mille élèves d'origine différente que le bulgare apprennent leur *langue maternelle* à l'école, contre environ 900 mille<sup>29</sup> personnes ayant déclarés ne pas avoir le bulgare comme *langue maternelle* » (Stoyanov, 2015c).

---

<sup>25</sup> Чл. 36. (1) Изучаването и ползването на българския език е право и задължение на българските граждани. (2) Гражданите, за които българският език не е майчин, имат право наред със задължителното изучаване на българския език да изучават и ползват своя език. (3) Случаите, в които се използва само официалният език, се посочват в закона.

<sup>26</sup> Introduction de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, page 3, version française du traité

<sup>27</sup> En Bulgarie la scolarisation obligatoire commence à l'âge de 7 ans

<sup>28</sup> Etude de l'un des acteurs de la recherche – Vasko, (Stoyanov, 2015c)

<sup>29</sup> Les statistiques ne donnent pas des informations combien de personnes sont entre 7 et 14 ans.

Une traduction bulgare de l'adjectif « maternel, le »<sup>30</sup> apparaît dans les formulaires dès les premiers recensements en 1887 et en 1892<sup>31</sup>. En 1985 les caractéristiques liées à la religion, à la nationalité et à la langue ont été supprimées pour être réintroduites en 1992. Mise à part les questions générales, le nouveau bulletin contient des rubriques sur l'origine ethnique, la langue « maternelle » et la religion et c'est à la personne de décider si elle souhaite répondre ou non. L'expression « langue maternelle » figure dans la Constitution de Bulgarie<sup>32</sup> et elle est expliquée dans la partie des recommandations concernant les recensements de la population. La signification de la notion à la page 14 du Rapport sur la Bulgarie<sup>33</sup> se trouve dans la partie « ethno-démographie »: « la langue maternelle est la langue que la personne parle au mieux et qui est utilisée pour la communication habituelle au sein de la famille ou dans le cadre du foyer ». Le caractère volontaire des réponses permet aux individus de ne pas se déclarer ou de dissimuler des informations.

En Bulgarie, la mise en place d'une législation et d'une politique (qui traite les droits linguistiques des minorités bulgares suite à la ratification de la Convention cadre pour la protection des minorités nationales) n'a pas abouti à leur mise en œuvre effective. Les enfants dont la langue maternelle est différente du bulgare apprennent la langue officielle parallèlement avec les enfants bulgares. Parmi les douze variétés de langues différentes du bulgare officiellement figurant lors des recensements, le pays a reconnu *la langue* des quatre groupes linguistiques les plus nombreux, à savoir le turc, l'hébreu,

---

<sup>30</sup> “materen ezik” – langue maternelle

<sup>31</sup> Report Submitted by Bulgaria Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities

<sup>32</sup> En vigueur depuis 1992

<sup>33</sup> Report Submitted by Bulgaria Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities



l'arménien et le romani<sup>34</sup>. Alors que le Ministère de l'éducation a officiellement approuvé des programmes d'apprentissage dans la langue maternelle pour les enfants dont les parents déclarent un intérêt de l'apprendre, peu d'enfants en profitent (Stoyanov, 2015c). Quatre options semblent offertes, mais il n'y a que trois d'entre elles qui sont possibles car, dans le programme de romani, il n'existe pas de méthode d'apprentissage adoptée. Le seul manuel en « romski »<sup>35</sup> publié en Bulgarie est paru en 1993, mais il n'a jamais été utilisé en classe. J'y vois deux raisons: Premièrement, puisque les parents n'ont pas d'intérêt à ce que leurs enfants apprennent la langue « romski<sup>36</sup> » à l'école, ils n'inscrivent pas leurs enfants à la discipline facultative « langue maternelle ». Deuxièmement, le manque d'intérêt conduit à ce que l'économie de marché régit: l'offre dépend de la demande. En d'autres termes, comme il n'y a pas d'élèves, il n'y a pas d'enseignants formés. En effet, le problème ne réside pas dans le fait que le manuel (cf. figure 5) ne dispose pas d'une approbation du

Ministère de l'éducation mais que l'école n'en a pas besoin.



Figure 0-5 La couverture du manuel de langue romani "Ромски буквар" (1993), écrit par Kuytchukov, Yanakiev, Malikov, maison d'édition Zefir, Polvdiv

Les difficultés avec l'intégration des minorités linguistiques au sein de l'école sont nombreuses. Si une partie des enfants d'origine turque apprennent le turc dans les écoles bulgares d'Etat, cela n'est pas le cas pour les groupes roms et

<sup>34</sup> L'ordre d'énumération des langues est repris du site officiel du Ministère de l'éducation et de la Science (<http://mon.bg/bg/2094> ).

<sup>35</sup> „Ромски буквар“

<sup>36</sup> En bulgare le terme « romski » est utilisé non seulement comme un adjectif (« origine rom ») mais aussi pour nommer la langue des Roms.

arméniens. De plus, il manque un consensus sur la variété qui doit être étudiée en contexte scolaire. C'est pourquoi, les enfants issus des autres minorités linguistiques sont instruits en langue bulgare depuis la maternelle, sans bénéficier d'une période de transition, ni d'un dispositif adapté à leurs besoins. Les professeurs n'ont pas le droit de laisser les élèves redoubler l'année scolaire. Souvent, ils évitent d'enregistrer les absences car « l'argent de l'Etat suit les élèves » et si l'école ne dispose pas d'un nombre d'élèves suffisant pour former une classe, des postes d'enseignants risquent d'être supprimés.

Aujourd'hui, la politique linguistique bulgare suit la même ligne directrice de promotion et de conservation de la langue bulgare. Faisant partie des langues officielles de l'UE, le bulgare est la seule langue officielle dans le pays. Le dispositif au niveau étatique se limite à une seule institution – l'Institut de langue bulgare auprès de l'Académie bulgare des sciences. Or, cet institut ne dispose pas de fonctions législatives et il n'est autorisé ni à élaborer, ni à appliquer de politique linguistique.

### **3.2 Paysage sociolinguistique de la Bulgarie**

La situation sociolinguistique de la Bulgarie à la fin de deux périodes totalement opposées est un cas très intéressant. Aujourd'hui, la Bulgarie, comme presque tout territoire sur Terre, est un pays multiethnique et multiculturel. C'est un pays officiellement monolingue comme le stipule l'article 3 du Premier chapitre de la Constitution nationale en vigueur: « La langue officielle dans la République est le bulgare. ». Selon le recensement de la population et des logements réalisé en 2011<sup>37</sup>, à part le bulgare, douze autres dénominations de langues figurent dans les résultats officiels.

---

<sup>37</sup> Dernier recensement de la population réalisé en septembre 2021, des résultats officiels à paraître en octobre 2022

Le tableau<sup>38</sup> ci-dessous (cf. figure 6) permet de rendre compte de la répartition de la population selon la langue maternelle et les groupes ethniques mais ne retrace pas les situations du bilinguisme, de la première langue parlée, du monolinguisme conscient en faveur de la langue dominante et d'autres processus complexes. Pendant ce recensement, les questions concernant l'appartenance à un groupe ethnique spécifique et celles sur la langue maternelle ne sont pas obligatoires, ce qui a provoqué un fort décalage entre les données recueillies et la réalité.

Selon Jetchev, reprenant Krasteva (2004), le paysage ethnoculturel bulgare est caractérisé par « une forte majorité bulgare complétée par une mosaïque complexe de groupes ethniques » (Jetchev, 2012). Krasteva suggère que cette situation est typique pour tous les pays des Balkans qui « ont connu le choc civilisationnel entre christianisme orthodoxe et islam » (Krasteva, 2004, p.38). Lorsqu'il décrit la Bulgarie contemporaine, Frank Carter la présente comme « ethniquement bulgare » (85%). Les 15% restant regroupent un ensemble hétérogène de minorités nationales et d'ethnies sans Etat (Carter, 1994, p.299). Le terme « ethnies »<sup>39</sup> ainsi que l'adjectif dérivé « ethnique » sont considérés comme allant de soi sur le sol bulgare. Par conséquent, les citoyens bulgares sont groupés en ethnies diverses, l'opposition est faite selon la répartition majoritaire/minoritaire et respectivement ce qui renvoie au dominant/dominé. Maya Grekova évoque cette thématique des minorités bulgares dans une étude de la presse bulgare des années 1997-1999. Elle démontre l'absence d'une « vision citoyenne de la nation et de l'identité nationale » (Grekova, 2005, p.156). La conception de

---

<sup>38</sup> Source du tableau: site de l'institut nationale de statistique (INS), [www.nsi.bg](http://www.nsi.bg)

<sup>39</sup> Du latin « ethnos »

Население по етническа група и майчин език<sup>1</sup>

Изберете област

«Област за България»

Етническа група	Област	Майчин език														Всички самоопределени
		Български	Турски	Роменски	Арменски	Ерзекски	Валски	Руски	Татарски	Абхазски	Грунски	Македонски	Румънски	Украински	Други	
Общо	6 611 513	5 611 758	484 248	290 976	5 567	141	1 815	18 211	1 567	1 323	1 082	1 376	8 454	1 691	8 946	47 498
Български	5 684 308	5 571 048	15 858	7 526	278	11	318	4 033	5	115	375	151	735	296	1 126	2 213
Турски	383 024	18 975	564 858	549	-	-	-	15	8	4	-	-	4	-	52	335
Роменски	128 761	24 013	21 448	272 710	3	-	4	17	-	-	-	5	1 437	-	22	673
Арменски	6 316	1 047	-	-	5 233	-	-	37	-	8	-	-	-	-	14	26
Ерзекски	1 118	897	-	-	-	120	-	41	-	3	-	-	-	-	39	5
Валски	3 798	165	-	-	-	-	1 462	-	-	-	-	-	1 944	-	4	-
Карачаевски	2 511	465	-	-	-	-	-	-	-	-	1 478	-	-	-	148	17
Руски	9 888	193	8	-	-	-	-	8 556	16	-	-	-	-	24	69	16
Татарски	1 356	98	-	-	-	-	-	4	-	-	1 237	-	-	-	14	-
Абхазски	1 689	411	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 183	-	-	13	17
Грунски	866	37	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	822	-	-	-
Румънски	1 763	33	-	-	-	-	-	428	-	-	-	-	-	1 278	18	3
Украински	19 210	7 388	183	19	38	-	24	430	1 338	1 183	48	33	55	18	7 320	895
Всички самоопределени	57 187	6 976	1 992	166	27	6	6	548	7	81	38	41	38	71	383	41 080

<sup>1</sup> В таблицата са разпределени данните за лицата отговорили на доброволните въпроси за самоопределяне по етническа група и майчин език.  
 -- Данните са конфиденциални съгласно Чл. 25 от Закона за статистиката.

© 2011 НАЦИОНАЛЕН СТАТИСТИЧЕСКИ ИНСТИТУТ. Всички права запазени. WebCounter

Figure 0-6 Tableau de l'Institut national de Statistique, Le recensement de la population bulgare selon l'ethnie et la langue maternelle, 2011, disponible sur le site [www.nsi.bg](http://www.nsi.bg)  
 nation est vue par les médias comme un synonyme de « groupe ethnique dominant ».

Ainsi, les Bulgares, étant le groupe ethnique majoritairement représenté dans l'Etat, considèrent qu'ils ont des droits dans l'Etat national dont les autres groupes ethniques ne disposent pas (Jetchev, 2012). Cette situation remet en cause la légitimité du concept politique et historique de *l'Etat-nation* selon lequel les individus se considèrent comme liés et appartenant à un même groupe. La division entre les groupes ethniques repose alors sur l'opposition *bulgare/étranger* sans prêter attention aux nations sans Etat officiel.

Dans son premier rapport présenté devant le CdE, le gouvernement bulgare déclare avoir trouvé depuis la fin du communisme un « modèle de relations harmonieuses entre les groupes ethniques, modèle basé sur les principes de la société civile et de la démocratie pluraliste ». Le concept d'une « société civile » est défini à la page 3 du rapport: « la communauté nationale

se compose de l'ensemble des citoyens »<sup>40</sup> (Rapport Bulgarie, 2003, p.3). Cependant dans son premier avis sur la Bulgarie, le CdE souligne « une certaine réticence, au sein de la société bulgare, à l'idée de reconnaître l'existence des minorités en Bulgarie ». Les recommandations récentes des organisations internationales ne provoquent pas assez de préoccupation au sein de la société pour résonner dans la presse nationale. En revanche, des émissions télévisées sur l'indignation des parents concernant les « contes sur les Roms » dans le programme du primaire, sont largement discutées sur les réseaux sociaux et dans les médias.

La population de langue maternelle différente du bulgare représente environ 17% de l'ensemble de la population bulgare, soit un chiffre important pour un pays aussi peu nombreux. Cela n'empêche nullement la circulation de plusieurs mythes en lien avec les groupes minoritaires en Bulgarie. Au fil des ans, certains mythes apparaissent dans les discours politiques nationalistes, d'autres sont alimentés par les médias.

### **a) Mythes et réalités**

Parmi ces idées idéologiquement construites, en voici trois relatifs aux langues minoritaires en Bulgarie:

1. «Les émissions en turc à la télévision nationale sont anti-constitutionnelles ». Comme la langue officielle est le bulgare, aucune autre langue ne peut être diffusée dans les médias. En effet, en Bulgarie quatre langues sont reconnues en tant que minoritaires et les locuteurs ont le droit de s'informer dans leur langue et de l'apprendre à l'école. Peu d'enfants d'origine turque profitent de ce droit, et les trois autres langues proposées dans les programmes nationaux ne bénéficient pas d'un intérêt suffisant.

---

<sup>40</sup> Rapport présenté par la Bulgarie conformément à l'article 25, Paragraphe 1 de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, rapport téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe, [www.coe.int](http://www.coe.int)

2. « Dans quelques décennies, la langue dominante en Bulgarie sera différente parce que les minorités en Bulgarie ont un taux de naissance élevé ». Je considère cette constatation est tout à fait exagérée pour la simple raison que les personnes d'origine non bulgare dans le pays sont scolarisées et instruites en bulgare et leur langue maternelle est faiblement étudiée. La tendance est exactement l'inverse: les minorités linguistiques se dirigent vers une conversion linguistique au détriment de leur langue maternelle.

3. « La langue bulgare est menacée par la langue des Roms ». Le bulgare va disparaître à cause du taux de naissance des Roms en Bulgarie et respectivement du taux de locuteurs qui ont une langue maternelle rom. Cependant, la langue romani n'est pas valorisée par la politique linguistique du pays. Son apprentissage à l'école se fait dans une variété standardisée – la variété proposée par l'International Romani Union IRU (désormais IRU), étudiée en Roumanie. Le *mythe* d'une menace éventuelle de la part des variétés non standardisées qui ont peu de chances d'être revitalisées est repris souvent dans les discours politiques et médiatiques en Bulgarie.

Par ailleurs, la question de la déconstruction des *mythes* nationaux est largement discutée en contexte français. Alors que Citron observe plutôt l'histoire officielle vue par les manuels scolaires d'histoire (Citron, 2008), Anderson et Lafont travaillent sur le lien entre la langue et l'histoire nationale (Anderson, 1983 [2006]; Lafont, (2004)). Martel (2007) articule cette question en lien avec les langues régionales en France. Costa rappelle que « L'école est conçue par la IIIe République, dès l'origine, comme un lieu de diffusion de la langue dominante et des *idéologies langagières* » (Costa, 2009, p.93). Elle représente un lieu privilégié d'observation critique des *idéologies langagières* telles qu'elles sont définies et véhiculées par les centres de pouvoir (ministères, milieux universitaires et enseignants) (*ibid*).

Cependant, la question de la production des *mythes* nationaux attire peu d'intérêt scientifique en contexte bulgare. Les seuls ouvrages publiés qui, à ma connaissance, traitent la question de la formation des *mythes* en lien avec certains groupes en Bulgarie et leurs représentations dans les médias, c'est le livre de Cécile Canut, Guéorgui Jetchev et Stefka Nikolova « *Mises en*



Figure 0-7 Couverture de l'ouvrage « Souci pour la vérité – C.E.G.A contre les fake news et la désinformation anti-rom » de la fondation

scène des Roms en Bulgarie, *Petites manipulations médiatiques* » (publié en France) et le livre « *Souci pour la vérité – contre les fake news et la désinformation anti-rom* »<sup>41</sup> diffusé par la fondation C.E.G.A.<sup>42</sup>. L'ouvrage récemment publié par la Fondation C.E.G.A décrit les clichés circulants dans l'espace médiatique sur la figure « Rom bulgare » et rend compte d'une certaine hostilité des médias envers les groupes roms bulgares. Les auteurs (Ралица Сечкова, Росалина Тодорова, Лилия Янкова, Румян Сечков, Люба Батембергска, Емануил Георгиев, Николай Кирилов) concluent que l'attitude négative

des médias bulgares envers les Roms « a deux manifestations différentes. D'une part, il s'agit de contenus manifestement anti-Roms qui reposent sur le discours de haine et la propagande anti-Roms. D'autre part, il existe une utilisation latente d'images et de mythes stéréotypés négatifs qui reproduisent les attitudes anti-Roms et confirment leur normalité » (Fondation C.E.G.A., 2022, p.25-26).

<sup>41</sup> „Грижа за истината – срещу фалшивите новини и антиромската дезинформация“ – (Фондация С.Е.Г.А – Старт за ефективни граждански алтернативи, 2022)

<sup>42</sup> Фондация С.Е.Г.А – Старт за ефективни граждански алтернативи, [www.cega.bg](http://www.cega.bg)

Par ailleurs, en Bulgarie, l'utilisation du terme « minorité » renvoie d'emblée à une minorité concrète – celle des Roms bulgares. Car le « respect de la réalité ethnique » est énuméré parmi les valeurs de la construction européenne et les minorités nationales sont associées aux problèmes et conflits au sein de la société. De nationalité bulgare uniquement selon la pièce d'identité, les minorités bulgares sont parfois l'objet de nombreux commentaires négatifs, totalement ignorées par la société ou toujours placées dans une catégorie à part. Cette situation minoritaire, non seulement de leur personnalité et de leur culture, mais aussi de leurs langues, suscite des discours empreints d'idéologies et de différentes représentations du monde qui alimentent les conflits de société. Face au défi d'intégration ou d'assimilation linguistique en Bulgarie, les minorités s'adaptent aux changements socioéconomiques constants, particulièrement dans le milieu scolaire où naissent et évoluent les représentations sociales. Le défi est encore plus grand pour les groupes roms souvent victimes de nombreuses généralisations.



Figure 0-8 Ecriture « Hate all » sur un immeuble dans le quartier Lozenets à Sofia, photographie: archives personnelles

## **b) Contexte minoritaire**

La décision de me focaliser sur les groupes roms de Bulgarie n'était pas fixée dès le début de la recherche. Ayant déjà réalisé des enquêtes de sociolinguistique en contexte minoritaire dans des régions différentes en Bulgarie (dans les quartiers Filipovtsi et Fakulteta à Sofia; sur des projets réunissant des personnes d'origines différentes à Sofia et à Varna; au sein de



la communauté arménienne à Varna; avec le groupe des *Millet*<sup>43</sup> à Plovdiv; et avec les groupes roms à Nevski), je me suis concentrée sur les langues minoritaires en contexte bulgare. Les interactions que j'enregistrais pendant ces enquêtes aboutissaient toujours à des commentaires sur les « autres minorités »<sup>44</sup>, les « autres » langues. Il n'était pas rare d'aborder les questions liées aux *stéréotypes* et au *stigmat* sur les groupes minoritaires, aux *catégorisations* raciales, à l'association avec un groupe différent de celui auquel les personnes appartiennent, etc. Une mère arménienne de Varna m'a expliqué qu'elle ne voulait pas que ses enfants apprennent la langue arménienne à l'école pour ne pas « parler comme de petits tsiganes »<sup>45</sup> plus tard. Un père s'identifiant comme représentant des *Millet* de Plovdiv a montré son indignation vis-à-vis du comportement d'une enseignante qui a donné l'étiquette de « langue romani » à la parole de son fils. D'autres personnes ont témoigné des attitudes raciales tout en évoquant l'ignorance d'une société qui les appelle « Tsiganes ». Des Bulgares me demandaient quel intérêt pouvait avoir une femme bulgare quant à la « question rom » en Bulgarie. Originaire d'une petite ville dans une région densément peuplée de personnes d'origine rom, j'avais toujours des détails à ajouter pendant ces interactions: des récits d'enfance ou des histoires de tiers. Par conséquent, je me sentais relativement sensible à cette question. Cela m'a permis de m'interroger sur mon propre comportement, ainsi que sur les processus de *catégorisation* que nous (moi et mon entourage), appliquons inconsciemment ainsi que de les remettre en question.

Aujourd'hui le nombre total des personnes catégorisées comme « Roms bulgares » varie entre 370 000 et 800 000. Un fait curieux circule dans les médias électroniques depuis 2018, annonçant que 55% des nouveau-nés

---

<sup>43</sup> Le terme « millet » vient de l'arabe et signifie « communauté religieuse légalement protégée ». En turc, contemporaint, c'est « une nation ». Pendant mes enquêtes de sociolinguistique à Plovdiv, j'ai rencontré des personnes se déclarant *Millet*. C'est pourquoi, l'utilisation du terme est relevée de leur discours

<sup>44</sup> Expression utilisée par les personnes interviewées

<sup>45</sup> Propos prononcés par la mère rencontrée

en Bulgarie serait d'origine Rom alors que les documents de naissance n'indiquent pas l'origine de l'enfant. Le grand écart entre ces deux chiffres (les estimations des « Roms », des « autres que les Bulgares » et les sondages réalisés) pose une question fondamentale: qui sont les personnes étiquetées comme « Roms bulgares »? Est-ce qu'il s'agit des individus qui se déclarent Roms ou bien ceux que les autres qualifient de Roms? Quels sont les groupes roms en Bulgarie et pourquoi ils sont présentés en tant qu'une masse homogène? Qui sont les personnes figurant dans la rubrique « autres » dans les recensements? Est-ce qu'il est question de citoyens qui n'osent pas révéler leur origine?

Tous ces éléments déjà évoqués ont contribué à la création d'un statut spécifique d'une partie des minorités en Bulgarie. Les groupes roms sont considérés comme un corps homogène, mis de côté par la société. Souvent classés comme migrants plutôt que comme citoyens de plein droit dans le pays, ils constituent une sous-classe de la société bulgare. Depuis plus d'une vingtaine d'années, la « question rom » est régulièrement soulevée dans les discours politiques et largement discutée dans les programmes des partis politiques en Bulgarie.

### **3.3 Etre un « Rom bulgare » en Bulgarie**

Comme mentionné dans la première partie, tous les chercheurs qui ont récemment essayé d'observer, étudier, analyser ou creuser le thème des Roms en Bulgarie, ont à un moment donné constaté la présence des informations qui augmentent en volume constamment mais qui sont extrêmement contradictoires et généralement fragmentées. Ce phénomène est observable même pour une question de base comme par exemple le nombre des personnes ou bien le nombre des groupes roms de Bulgarie. Bien que les écrits sur eux se multiplient pendant les dernières décennies, il existe un grand flou autour de la figure dite « Rom » et un grand écart entre les opinions au niveau national et international. Dans un souci de combler le creux, j'ai à

plusieurs reprises essayé d'évoquer cette thématique avec les personnes rencontrées en cours du terrain.

C'est pourquoi, il m'a semblé utile de débiter avec quelques éclaircissements sur la figure dite « Rom » et ses désignations utilisées en Bulgarie depuis l'époque communiste pour historiciser l'image de la figure « Rom bulgare » d'aujourd'hui. Comment sont appelés ces groupes? Quels sont les termes utilisés en anglais et pourquoi? Connaître la réponse à ces questions, c'est aussi comprendre que nommer, c'est « avoir un impact sur les populations [...] au niveau des représentations d'une part et des pratiques langagières d'autre part, et que cet impact est majeur » (Canut, 2001, p.446)

Dans les textes officiels bulgares, dans les médias, dans les archives d'Etat et dans les bulletins de recensement entre 1944 et 1989, ces groupes de personnes figurent en tant que « Tsiganes ». Cette désignation englobe les personnes qui se déclarent Roms et celles qui ne s'identifient pas comme

Roms, mais qui sont considérées par les autres comme tels. La consultation des archives du Fonds national et celles des services de renseignement bulgare, démontre que des « Tsiganes » de toutes les régions de la Bulgarie ont été surveillés à l'époque.

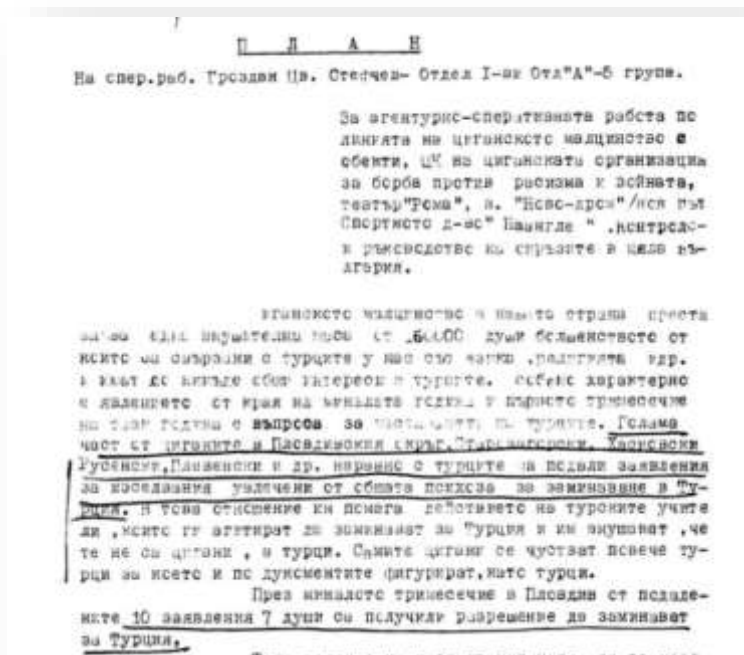


Figure 0-9 Photographie d'un document du Fond National des Archives, Централен партиен архив 1Б, архивна единица 1, опус 28

Pour vérifier si ces personnes agissent contre l'intérêt de l'Etat, un réseau d'agents<sup>46</sup> de « Dăržavna

<sup>46</sup> Les agents de cette structure sont 1500 en 1945 et 20 000 vers 1989 (Дерменджиева, 2017, p.83).

sigurnost »<sup>47</sup> (désormais DS) ont régulièrement visité les réunions du théâtre rom, ainsi que toutes les réunions des organisations « tsiganes ». Les agents secrets donnaient des informations sur le nombre de « tsiganes », leur situation familiale, leur métier, leur attitude envers les autorités ainsi que sur la possibilité d'en faire un fidèle rapporteur de l'agent. Dans un rapport datant de 1950, un agent décrit: « La minorité tsigane dans notre pays représente une masse immense de 160 mille personnes dont la plupart sont liées avec les Turcs par leur langue et leur religion ». Ce constat présente les Roms non pas comme des personnes avec leurs caractéristiques individuelles, mais comme une masse homogène qui utilise une seule langue: le turc. Or la langue utilisée par les groupes roms n'est pas nécessairement le turc. En effet, les informations dans ces rapports se basent sur l'opinion d'une personne (l'agent secret, cf. figure 9) sans garantie qu'elles collent à la réalité. Les enfants nés avec une « tache pigmentée sur le dos »<sup>48</sup> ont été considérés comme « tsiganes »<sup>49</sup> même si une telle statistique n'a jamais été faite dans les hôpitaux bulgares. Définis comme un groupe homogène et hostile, les « Tsiganes » faisaient l'objet d'une assimilation forte à la population bulgare (Pashova, 2005).

Maria Dermendzieva examine le fonctionnement de la DS pendant le communisme en décrivant les différents outils d'espionnage et de contrôle sur les citoyens. Selon elle « l'activité et les décisions des Services de renseignement pendant cette époque-là ne sont pas susceptibles d'appel » (Dermendjjeva, 2017, p.93). Le nombre restreint de personnes d'origine rom ayant occupé des postes à responsabilités démontre la méfiance de la société envers ce groupe « étranger » et marginal.

---

<sup>47</sup> Sécurité d'Etat en Bulgarie.

<sup>48</sup> Expression utilisée par une femme à l'hôpital de Nevski

<sup>49</sup> Appelé aussi « tache mongolique », cette marque apparaît à la naissance chez les bébés d'origine asiatique ou africaine.

## a) Dénomination des groupes roms

Le terme « Tsigane » demeure longtemps la seule désignation officielle pour les groupes roms qui, avec le temps, reçoit des connotations différentes en fonction du contexte dans lequel il est utilisé. Appelés aussi des « mangali<sup>50</sup> » pour la couleur de la peau, dans la langue courante, ou bien « bratyata » (les frères), en référence à la culture hip-hop américaine, ces groupes de personnes font l'objet de nombreuses insultes et de mauvais traitements. La notion de « Tsigane » est traduite comme « gypsy » en anglais dans des documents internationaux.

Les autorités bulgares ont introduit l'appellation « Rom » selon la pratique de l'Organisation internationale des Roms (désormais IRU qui l'avait utilisé depuis son premier Congrès international des Roms en 1971. Pendant une longue période les mots « Tsigane » et « Rom » figurent ensemble: soit l'un des deux est ajouté entre parenthèses, soit il est mis comme note de bas de page. Dans le premier rapport de la Bulgarie adressé au Comité Consultatif du CdE, une explication concernant l'emploi des termes est présentée: « Les représentants des organisations roms protestèrent contre l'utilisation du terme « tsigane » pour désigner à la fois les membres et la langue de leur groupe et insistèrent pour qu'il soit remplacé par le terme « rom ». (Rapport de Bulgarie, 2003, p.19). La version anglaise du rapport, contenant des erreurs, présente le même paragraphe de la manière suivante: « Representatives of Roma organisations objected to being called "Gypsy" and their language "Gypsy", insisting that the terms "Roma" and "Roma language" should be used » (Report Bulgaria, 2003, p.18). Les générations qui ont vécu pendant la période communiste ne s'identifient pas comme Roms. Ivanova et Krastev gardent les deux termes dans leurs travaux car la plupart des personnes rencontrées pendant la période de terrain ethnographique s'identifient en tant que « Tsiganes » (Ivanova & Krastev, 2013, p.7). Les termes « Tsiganes » et

---

<sup>50</sup> Du mot « mangal » - sorte de réchaud formé d'un plateau sur pied, garni de braise.

« Roms » sortent du vocabulaire bulgare vers la fin des années 1970 pour être remplacés par le « citoyen d'origine non bulgare »<sup>51</sup> (Tahirov, 1980).

Aujourd'hui, les groupes sociaux en question sont officiellement nommés « Roms » dans l'espace public avec le terme générique adopté par l'IRU. Le mot « tzigane », pour sa part, pourrait être pris comme une offense, raison pour laquelle son emploi peut, en théorie, faire l'objet de sanctions. En théorie car sur les réseaux sociaux, les cas qui ont fait l'objet de sanctions sont en fait rares. Ainsi une nouvelle désignation de ce groupe social apparaît. Pour Cécile Canut le fait de nommer c'est « faire exister une réalité qui ne l'était pas auparavant, c'est homogénéiser, clôturer un ensemble de réseaux ou d'éléments à l'origine en relation les uns aux autres de manière hétérogène » (Canut, 2001). Quant au choix entre les deux termes dans la présente recherche, je privilégie l'utilisation de la désignation au pluriel « Roms » afin de rendre compte de la pluralité des groupes et cultures mais je garde les autres appellations telles qu'elles sont utilisées par les acteurs dans les interactions. Quant à la *nomination*<sup>52</sup> de leur(s) langue(s) ou variétés de langues, j'essaie de traduire les mots le plus près possible de la variante telle qu'elle est utilisée par les locuteurs. Ainsi, dans les transcriptions, les acteurs parlent de « notre langue », de la « langue rom » et non pas de la langue « romani ». Dans les interactions retranscrites, où la communication est en bulgare, les acteurs introduisent le terme « le Burgudži » en parlant de la langue « romski » (en français: rom) et « tziganski » (en français: tzigane). L'expression « romani language » apparaît dans les transcriptions des extraits en anglais où le formateur enseigne la langue « romani standardisée au niveau des institutions européennes ». L'expression « parler romanès », utilisée par Rose-Marie Volle (2006) et Cécile Canut (Canut & al., 2018, p.319) ne figure pas dans les transcriptions en français car ce terme n'est pas repéré dans les *pratiques langagières* des locuteurs de Nevski.

---

<sup>51</sup> „Гражданин от небългарски произход“ (Тахиров, 1980)

<sup>52</sup> Pour la *nomination* des langues, lire Sériot 1997 et Canut, 2011

Les problèmes éventuels qu'une personne catégorisée « Rom » rencontre risquent d'être considérés comme individuels, mais intrinsèquement liés à son origine. A partir du moment où un groupe de personnes est catégorisé comme porteur de problèmes, il est admis que tous les individus qui appartiennent à ce groupe sont des porteurs potentiels de problèmes. Les processus se reproduisent constamment: bien au-delà des individus, s'est ainsi construit un *type* ou une *persona*<sup>53</sup> du Tsigane puis de Rom, répondant à une mise en registre sémiotique d'un ensemble de traits supposés communs (Canut & *al.*, 2018, p.307).

## b) Représentations médiatiques



Figure 0-10 Image parue sur les réseaux sociaux après la démolition de plusieurs constructions illégales à Voyvodino. Source du dessin: Facebook

Ainsi le 8 janvier 2019, le meurtre d'un policier dans le village de Voyvodinovo a provoqué une série d'effets et de conséquences quant au statut de la personne dite « rom ». L'affaire est survenue après que deux hommes du village, d'origine rom, ont attaqué un Bulgare. Le ministre de la défense Karakatchanov (cf. le pilote sur la figure 10) s'est alors rendu au village au moment de l'enquête policière. Il a fait des déclarations aux médias en qualifiant les Roms de Bulgarie de

<sup>53</sup> Le terme *persona*, utilisé par Bakhtine (1981) et repris dans les travaux d'Asif Agha (2007), désigne un locuteur « imaginaire ayant des caractéristiques spécifiques qui le distinguent des autres. La notion de *persona* est reliée avec le *dialogisme bakhtinien*. Ainsi, si un locuteur emploie des formes linguistiques spécifiques pour la *persona*, cela peut être socialement reconnue et aboutit à un processus de *mise en registre* de valeurs indexicales assignées » (Telep, 2019).

« Tsiganes impudents ». Le crime a provoqué une vague de réactions dans tout le pays, y compris sur les réseaux sociaux. Le maire du village a, de son côté, ordonné la démolition immédiate de toutes les constructions illégales.

Le discours homogénéisant du ministre a, par conséquent, été perçu comme portant atteinte à la dignité et à l'image de tous les groupes roms dans le pays. Des personnes d'origine rom, qui n'ont rien à voir avec ce crime concret, ont utilisé les réseaux sociaux comme plateforme pour se défendre, pour se positionner et pour montrer leurs diplômes universitaires. Plusieurs personnes célèbres ont pris des positions explicites. Le rythme avec lequel cet accident a pris de l'ampleur et a provoqué une polémique au niveau national ainsi que la façon dont il a été politisé, démontre qu'aujourd'hui la question rom s'est imposée en Bulgarie comme un objet de débat public d'une importance majeure.

En effet, la question se pose de savoir comment les Bulgares perçoivent les groupes roms: comme des individus appartenant à des groupes nationaux ou bien comme des étrangers? Et alors, est-ce que cette appartenance ne transcende pas les individualités propres? En d'autres termes, est-ce que les individus dits « Roms » en Bulgarie sont perçus comme des personnes ayant des caractéristiques propres ou bien le fait de les désigner comme appartenant à un groupe spécifique les catégorisent automatiquement comme ayant des caractéristiques propres? L'intégration d'un groupe particulier à la société nationale est un mécanisme qui, comme expliqué par Durkheim (1983 [1897]), fonctionne bien si ses membres ont acquis une relative conscience commune, s'ils partagent les mêmes *idéologies*, croyances et pratiques, s'ils interagissent les uns avec les autres et s'ils ont des buts communs. C'est un processus par étapes qui assure une sorte de *cohésion sociale*. Dès lors qu'il y a des problèmes avec un groupe concret dans une région donnée, le risque d'une corrélation entre plusieurs espaces discursifs est grand. Parfois le lien est fait par les autorités ou par les médias.

En novembre 2018, les médias électroniques ont largement discuté un livre intitulé le « Conte pour le bon Rom » destiné aux enfants de la



troisième année à l'école primaire. Les nouveaux programmes nationaux pour le primaire mis en pratique depuis une dizaine d'années ont introduit l'étude de textes où les personnages sont des Turcs, des Arméniens, des Roms ou des Juifs. Les textes sont proposés pour une lecture autonome à la maison ou en classe. S'il faut inscrire cette thématique dans une perspective d'ensemble, il est évident que le problème évoqué dans le reportage concerne la figure dite « rom ».



Figure 0-11 La couverture du Manuel de lecture pour le primaire. Le livre contient des oeuvres roms, turcs, arméniens, juifs. Photographie: archives personnelles

Une vague de d'émissions ont suivi après la publication de l'avis d'une mère (une publication sur Facebook <sup>54</sup>), habitante de Plovdiv, qui pensait que le conte ne devait pas figurer dans les manuels de lecture au primaire. La femme a ensuite été invitée à exposer son point de vue à la télévision régionale « Plovdiv Traffic News » et à la chaîne devenue nationale « Bulgaria On Air »<sup>55</sup>. Ces reportages sont diffusés sur plusieurs plateformes médiatiques, notamment Vitosha New, Dnes BG, Dunavmost<sup>56</sup>. Le premier reportage diffusé à la télévision régionale est d'une longueur de

<sup>54</sup> La publication de la mère étant bloquée par Facebook, le reportage retranscrit ci-dessous raconte la suite

<sup>55</sup> Le reportage est disponible sur <https://www.bgonair.bg/a/162-reportazhi/96315-narodnata-prikazka-dobriyat-rom-skara-zagrizheni-roditeli>

<sup>56</sup> Médias bulgares

2:58 minutes. Le reportage diffusé à la télévision régionale « Plovdiv Traffic News » est intitulé « Des contes sur des Roms sont étudiés à l'école » Le dialogue est entre le journaliste en tant voix off (JOUR dans la transcription) et la mère.

1 JOUR редно ли е според вас да се изучават приказки . творби във които  
2 главните герои са роми (*est-ce que c'est correct d'après vous d'étudier*  
3 *des contes . des œuvres où les personnages principaux sont des Roms*)  
4 МЕРЕ няма проблем за това . но нека да се представят ромите като такива  
5 каквито са . колко са колоритни със тяхната култура . танци и . и прочие  
6 . а да се учи приказка добрия ром . защо не беше написана добрия селянин  
7 и лошия съсед/ . а тя е написан' тоест зададено е едно разделение със  
8 самото заглавие ДОБРИЯТ РОМ . тоест на децата ни се наЛАГА насилствено  
9 това ги учим че РОмите са добри/ . но ние ги виждаме ромите какви са . .  
10 особено тука . ние ги виждаме . ние виждаме на какво става на въпрос .  
11 къ-къде . къде е разликата . защо моето дете е по-малко от ромските деца  
12 . да не кажа ЦИгански . да не бъде изрезано и това . разбирате ли че аз  
13 съм обидена от отношението на МОЯта страна към моето дете персонално .  
14 защото аз работя от осем до шест . детето ми го взима баба му или леля  
15 му . не мога да си го вида . за да плащам данъци осигуровки заплати . за  
16 да се наливат тези пари във други етноси . а на моето дете/ . кой му дава  
17 . обидена съм от страната ми (*il n'y a pas de problème pour cela . mais*  
18 *que les Roms soient représentés tels qu'ils le sont . combien ils sont*  
19 *colorés (au sens de pittoresques) avec leur culture . danses et . et*  
20 *cetera . mais étudier le conte Le bon Rom . pourquoi ne pas l'intituler*  
21 *le bon paysan et le voisin méchant/ . et elle est écrite c'est-à-dire une*  
22 *division est créée par le titre même du conte le BON ROM . c'est-à-dire*  
23 *nos enfants sont forcés à étudier que les Roms sont bons/ mais nous les*  
24 *voyons les roms comment ils sont . . ici particulièrement . nous les*  
25 *voyons . nous voyons de quoi il s'agit . qu-quelle est la différence .*  
26 *pourquoi mon enfant est plus petit (au sens d'inférieur) que les enfants*  
27 *roms . pour ne pas dire TSIganes . pour que cela na soit pas coupé .*  
28 *comprenez-vous que je suis vexée de l'attitude de MON pays envers mon*  
29 *enfant personnellement . parce que je travaille de huit à six heures .*  
30 *l'enfant est récupéré de l'école par sa grand-mère ou par sa tante . je*  
31 *ne peux pas le voir . pour payer des impôts des assurances et des salaires*  
32 *. pour que cet argent soit versé pour d'autres ethnies . et à mon enfant/*  
33 *qui lui donne de l'argent . je suis vexée de mon pays)*

Maria Milanova

34 JOUR а трябва ли според вас а: ромските деца да ходят на училище и как им  
35 влияе едно такова изучаване . на . творби които са специално за техния  
36 етнос (*est-ce que d'après vous les enfants roms doivent aller à l'école*  
37 *ou bien comment un tel apprentissage les influence . l'apprentissage*  
38 *d'œuvres spécialement écrites sur leur ethnie* )  
39 MERE много се радвам за този въпрос . дали трябва да ходят на училище .  
40 какво значи трябва ли . за нашите деца е задължително . но само да ви  
41 кажа . миналата година детето ми си счупи бедрото . при което неговата  
42 класна от предучилищна възраст и директорката се чудиха как това дете да  
43 завърши и да му бъде дадено свидетелство за да иде във първи клас . детето  
44 ми може да чете без да срича и ходеше взимаше златни медали от олимпиада  
45 . да представя България във . Сингапур или във Хонг Конг . те се чудиха  
46 как да иде във първи клас . а на циганските деца се наливат . МИлиони  
47 левове за да Идат във ПЪРВИ клас . обяснете ми . АЗ се чудих КАК то ще  
48 вземе документ за да иде във първи клас а на тях им се дават пари за да  
49 Идат НЕпреМЕНно във първи клас . и това ви казвам отново . че на моето  
50 дете и на други такива като мен . на масовия български данъкоплатец са  
51 онеправдани . насажда се това и после няма да има разделение . еми ЩЕ има  
52 . щото с години наред това се случва . мисля че има ХИЛЯДИ българаски  
53 приказки . българско народно творчество . има световни приказки . които  
54 учат децата на ценности . а това е нещо наскоро създадено и имам чувството  
55 че МОН наРОЧно се опитват да създадат някакво разбиране на нашите деца  
56 че от този етнос децата са: . и всъщност хората: имат и хубави качества  
57 . но не е това начина . начина е със примера . начина е когато минем през  
58 . циганската махала да бъде чисто . начина е тези хора да работят . начина  
59 е тези хора да плащат всички сметки които и ние плащаме и тогава МОето  
60 дете и всички други деца ще знаят че няма нужда от тази приказка . тя не  
61 е необходима (*je suis très contente de votre question . s'ils doivent*  
62 *aller à l'école . que'est-ce que cela signifie doivent-ils aller à l'école*  
63 *. pour nos enfants c'est obligatoire . mais juste pour vous dire . l'année*  
64 *dernière mon enfant s'est cassé la jambe . alors la maîtresse du*  
65 *préscolaire et la directrice se sont demandées comment cet enfant pouvait*  
66 *finir l'année scolaire pour obtenir un certificat d'études . mon enfant*  
67 *peut lire sans épeler les mots et il allait . gagnait des médailles d'or*  
68 *et des olympiades . pour présenter la Bulgarie à Singapour ou à Hong-Kong*  
69 *. elles se sont demandées comment l'enfant pouvait à l'école et pour les*  
70 *enfants tsiganes il y a des MILLions de leva versés pour ALLER à l'école .*  
71 *expliquez-moi . MOI je me suis demandée COMMENT il pourrait avoir un*  
72 *document et on leur donne de l'argent pour ALLER ABSolument à l'école et*  
73 *ce que je vous dis encore une fois . c'est que mon enfant et les autres*

Maria Milanova

74 *comme moi . les contribuables bulgares de masse sont traités injustement*  
75 *. cela est imposé . et ensuite il n’y aura pas de division . non mais il*  
76 *y en AURA . parce que cela se passe depuis des années . je pense qu’il y*  
77 *a des milliers de contes bulgares . des œuvres écrites populaires bulgares*  
78 *. il y a des contes mondiaux qui peuvent transmettre des valeurs aux*  
79 *enfants et ça c’est récemment créé et j’ai l’impression que MES (Le*  
80 *Ministère de l’éducation et de la science en Bulgarie ) tente exprès de*  
81 *créer une certaine croyance chez nos enfants que les enfants de cette*  
82 *ethnie . en effet les gens . ont de bonnes qualités également . mais ce*  
83 *n’est pas le bon moyen de le faire . le moyen de le faire est par l’exemple*  
84 *. le moyen est quand nous passons par la mahala tsigane qu’elle soit*  
85 *propre . le moyen est que ces gens travaillent . le moyen est que ces*  
86 *gens paient toutes les factures que nous payons & alors mon enfant et*  
87 *tous les autres enfants vont savoir qu’il n’y a pas besoin de ce conte .*  
88 *qu’il n’est pas nécessaire)*

La source des images utilisées pour le reportage n’est pas annoncée. Le spectateur écoute la parole de la mère et voit une suite de petites vidéos filmées en classe. Dans la première situation, une maîtresse raconte une histoire à l’aide de la langue des signes. Ce sont des enfants de la maternelle accompagnés par leur mère. Les petites chaises et les tables rondes suggèrent qu’il ne s’agit pas d’une situation en classe mais d’un cours portes ouvertes à la maternelle. La deuxième suite d’images montre des enfants plus âgés. Ils ont l’air d’avoir 9-10 ans mais les exercices qu’ils semblent effectuer relèvent de la maternelle. La troisième série d’images représente une danse d’enfants plus âgés devant de petits enfants assis avec leur mère. L’enchaînement des images ne correspond pas au titre du reportage « Des contes pour des Roms sont étudiés à l’école ». Dans la séquence transmise, le Journaliste demande à la mère s’il est « correct d’étudier des contes sur les Roms à l’école ». Alors qu’il s’agit de quatre groupes concernés<sup>57</sup>, le reportage se focalise uniquement sur les Roms comme personnages dans les œuvres littéraires du primaire. Ce qui est problématique pour la mère, c’est l’image positive du Rom dans le conte

---

<sup>57</sup> Comme indiqué sur le titre du livre, les enfants du primaire étudient des contes sur des Roms, Arméniens, Turcs et Juifs, voir la couverture

évoqué. Le discours de la femme est empreint d'idéologies sur le peuple, qu'elle illustre par des exemples concrets

« que les Roms soient représentés tels qu'ils le sont . combien ils sont colorés avec leur culture . danses et . et cetera, que ces gens paient toutes les factures que nous payons, quand nous passons par la mahala tzigane qu'elle soit propre, que ces gens travaillent »

La représentation positive du Rom est vue comme illusoire et non correspondante à la vraie image du Rom, celui-ci étant totalement dépourvu de bonnes qualités: la mère considère que le Ministère de l'éducation

« tente de créer une certaine croyance chez nos enfants que les enfants de cette ethnie . en effet les gens . ont de bonnes qualités »

Comme l'interviewée n'a jamais entendu ce type d'histoires, il s'agit, selon elle, d'une invention récente dont le but est de créer une fausse image des Roms destinée aux enfants bulgares. Elle tente de *gommer* les particularités individuelles des personnes en dessinant la figure « Rom » comme liée uniquement à leur musique et à leur culture. La mère s'adresse à l'Etat en tant qu'acteur principal qui a mis en œuvre ce choix de lecture, pour lui reprocher d'avoir discriminé l'enfant bulgare, victime de cette politique. Il y a une opposition entre les Bulgares et les Roms. Au niveau du lexique, la logique suit la ligne « ce que JE suis, ce que je possède, (à savoir moi, mon enfant, mon pays, nos enfants, les Bulgares comme moi, les contribuables comme moi) et tout ce que sont « EUX », les « Roms » « pour ne pas dire Tsiganes » (lignes 14, 32).

L'émission peut être considérée comme une situation linguistique par excellence fonctionnant comme un marché linguistique au sens de Bourdieu où s'actualisent des rapports de force entre les locuteurs et leurs groupes respectifs (Bourdieu, 1982). La mère est la seule personne autorisée à prendre la parole ce qui la place dans la position de dominant. Le journaliste confirme cette place avec sa première question « est-ce correct? »

(lignes 1-4). La femme s'exprime au nom de tous les parents bulgares qui, d'après elle, n'acceptent pas la lecture de l'oeuvre « Le Bon Rom » à l'école. Le motif pour cette négation est l'opinion que l'oeuvre ne retrace pas l'image réelle de la figure « Rom » (lignes 11-12, 28-29). Sous la forme d'une opinion prétendument positive sur les Roms, la mère met un accent sur leur culture et leurs danses (lignes 6-7, 22-23). Sauf que cette déclaration réduit les individus appelés « Roms » à une seule dimension et elle naturalise complètement des caractéristiques individuelles ou des aspects liés à la nature humaine. Le discours de la mère crée un rapport d'opposition. (Gal, 2006; Irvine, 1995): Le monde des enfants bulgares, où elle place son propre enfant, est présenté comme opposé à celui des enfants roms bulgares.

Monde des enfants bulgares	Monde des enfants roms
Les parents des enfants bulgares paient	Les parents des enfants roms sont payés
L'Etat bulgare discrimine les enfants bulgares	L'Etat bulgare privilégie les enfants roms
Son enfant représente le pays à des concours internationaux	Les enfants roms ne font rien
Les Bulgares sont bons, obligés à apprendre	« Cette ethnie . en effet les gens . ont de bonnes qualités également . mais ce n'est pas le bon moyen de le faire » « nos enfants (les enfants bulgares) , que les Roms sont bons/ mais nous les voyons les roms comment ils sont
Les enfants bulgares sont obligés d'aller à l'école, ont l'obligation d'aller à l'école	Les enfants roms sont payés pour aller à l'école
Les oeuvres bulgares existent depuis longtemps	Les oeuvres roms sont récentes, ce qui les rend illégitimes

Cette présentation de deux mondes contraires met en évidence la distinction évidente entre deux populations qui n'ont rien à voir entre elles. Les populations roms et bulgare sont situées aux deux extrémités d'une même réalité, d'où l'impossibilité d'un éventuel rapprochement. Le contraste est renforcé par l'utilisation des formes actives et passives du verbe « payer ». Alors que les Bulgares disposent d'une certaine liberté d'action en tant qu'ethnie dominante, les Roms subissent l'action, ce qui se traduit par une passivité ou une impossibilité d'agir. Les populations roms sont totalement ignorées et leur point de vue n'intéresse pas le téléspectateur. La mère s'adresse à l'Etat, elle se sent vexée de cet acte qui a rendu son enfant inférieur aux Roms. La situation est présentée comme une forme de protestation de la part de la mère qui demande le rétablissement d'un monde où il « n'y ait pas de division » entre les enfants». Cependant dans le discours de la mère une frontière invisible entre les enfants est construite, (moi, mon enfant, les enfants des gens comme moi/ les enfants roms, leur ethnie).

Cette logique d'*altérisation* et de *séparation* de « l'élève rom bulgare » trouve également illustration dans le deuxième reportage diffusé le 28 novembre 2018 sur la chaîne télévisée « Bulgarie On Air ». Le reportage porte le titre « Le conte populaire « Le Bon Rom » a provoqué une querelle entre parents ». Ce deuxième reportage est présenté comme une investigation journalistique sur le même sujet (suite de la même publication sur Facebook et la même mère). Le reportage est d'une longueur de 2:24minutes où la voix off propose d'écouter plusieurs opinions sur le sujet annoncé. Le focus, dans cette deuxième vidéo, est mis sur l'œuvre littéraire dans le manuel de lecture comme objet de débat entre les parents.

92 **Voix off** творбата разказва за мъж от ромски произход който отива в  
93 гората да сече дърва . намира гърне с жълтици . но не го взима . това е  
94 читанката за третокласници която създаде въпросът трябва или не трябва  
95 ли децата да изучават ромския фолклор в училище . Ивелина е майка на  
96 третокласник в Пловдив . именно НЕЙната публикация слага началото на  
97 дебата във фейсбук (*l'œuvre raconte l'histoire d'un homme d'origine rom*  
98 *qui va dans la forêt et trouve un pot avec des pièces d'or mais il ne le*



99 *prend pas . c'est le manuel de lecture pour les enfants qui a créé la*  
100 *question « est-ce qu'il ne faut ou pas étudier le folklore rom à l'école*  
101 *. Ivelina est la mère d'un enfant de la troisième année au primaire à*  
102 *Plovdiv . sa publication lance le débat sur Facebook)*

103 **MERE** написах че имаме достатъчно много български народно: приказки,  
104 неволята: цитирах . болен здрав носи . сливи за смет за които децата да  
105 разсъждават . да се учат на ценности (*j'ai écrit que nous avons*  
106 *suffisamment de contes traditionnels . j'ai cité les titres la Détresse*  
107 *. celui qui est sain porte le malade . des prunes contre des ordures .*  
108 *qui suscitent la réflexion chez les enfants . qui apprennent des valeurs*  
109 *aux enfants )*

110 **Voix off** само петнайсет минути по-късно обаче (*pas plus de quinze*  
111 *minutes plus tard )*

112 **MERE** моята публикация беше свалена: (*ma publication a été*  
113 *supprimée)*

114 **Voix off** използвала е език на омразата отговарят от фейсбук .  
115 въпреки това . мнението ù споделят много други, а самата приказка оказва  
116 се не знаят и самите роми . влизаме и в една от столичните махали (*elle*  
117 *a utilisé le langage de la haine . c'est la réponse de Facebook . et*  
118 *malgré cela . son opinion est partagée par beaucoup d'autres . et quant*  
119 *au conte . il s'est avéré que les Roms eux-mêmes ne connaissent pas ce*  
120 *conte . nous entrons dans une des mahalas de Sofia)*

121 **Dantcho** на трийсе и седем години и за първи път я чувам тая приказка  
122 . а съм циганин . това го измислят хора които не са роми тия приказки .  
123 циганина не е толкова умен за да измисля приказки (*j'ai trente-sept ans*  
124 *et c'est la première fois que j'entends ce conte . et moi je suis tzigane*  
125 *. ça a été inventé par des gens qui ne sont pas des Roms . le Tzigane*  
126 *n'est pas assez intelligent pour inventer des contes)*

127 **Voix off** Данчо има две деца на дванайсет и на шеснайсет години .  
128 никога не са учили за ромския фолклор . никога не са бягали и от час  
129 (*Dantcho<sup>58</sup> a deux enfants qui ont douze et seize ans . ils n'ont jamais*  
130 *étudié le folklore rom . ils n'ont jamais fait l'école buissonnière non*  
131 *plus)*

132 **Dantcho** ако не отидат и един ден ша ги пребия (*s'ils ne vont pas à*  
133 *l'école une seule fois . je vais leur flaque une bonne raclée)*

134 **Voix off** отиваме при Росен Богомилов . Циганин . учител по история  
135 и заместник директор на сто и шесто СОУ в София (*nous rendons visite à*

---

<sup>58</sup> Le nom de l'homme enquêté



136 *rossen bogomilov . un TSIgane . professeur d'histoire et proviseur adjoint*  
137 *de l'école numéro cent six de Sofia)*

138 **Rosen Bogomilov** не виждам нищо лошо в това да се изучава ромска  
139 приказка . турска приказка . еврейска приказка . и роми и българи живеят  
140 във България (*je ne vois rien de mauvais dans le fait d'étudier un conte*  
141 *rom . un conte turc . un conte juif . aussi bien que les Roms que les*  
142 *Bulgares habitent en Bulgarie)*

143 **MERE** няма такова нещо като РОМска народна приказка и РОМско народно  
144 творчество (*ça n'existe pas . un conte rom populaire ou des œuvres roms*  
145 *traditionnelles)*

146 **Voix off** според Ивелина проблемът се вижда още в самото заглавие (*selon*  
147 *Ivelina le problème se voit dès le titre de l'histoire)*

148 **MERE** зададено е едно разделение със самото заглавие ДОБрият РОМ (*une*  
149 *division est créée par le titre Le bon Rom)*

150 **Dantcho** то вече доста време си има етническо разделение (*la division*  
151 *ethnique existe déjà depuis longtemps)*

152 **Rosen Bogomilov** по-скоро тук целта е да покаже а: позитивните черти  
153 на един така или иначе обявен за негативен етнос (*plutôt ici le but est*  
154 *de démontrer euh les traits de caractère positifs d'une ethnie autrement*  
155 *considérée comme négative)*

156 **Voix off** Анета Бързашка е един от учителите по литература на трети  
157 клас които одобряват творбата (*Aneta Barzashka est une des professeures*  
158 *de littérature qui approuve l'oeuvre)*

159 **Aneta** смятам че децата трябва да се запознаят а: със бита и културата  
160 на етносите който са Във България (*je pense que les enfants doivent*  
161 *connaître la vie et la culture des ethnies de Bulgarie)*

162 **Voix off** ценностите в ромската приказка били лъжливи . категорична  
163 е пловдивската майка (*les valeurs dans le conte rom seraient fausses .*  
164 *la mère de Plovdiv est catégorique)*

165 **MERE** нека да се представят ромите такива каквито са . . колко са  
166 колоритни със тяхната култура . танци (*que les Roms soient représentés*  
167 *tels qu'ils le sont . combien ils sont colorés avec leur culture . danses)*

168 **Voix off** докато това стане детето на Ивелина няма да посещава  
169 часовете в които се учи за ромския фолклор и култура и твърди че е обидена  
170 на държавата . на нас ни остава да вземем пример от добрия ром (*en*  
171 *attendant que cela se passe l'enfant d'ivelina ne va pas fréquenter les*  
172 *cours où on étudie le folklore et la culture rom . elle affirme qu'elle*  
173 *se sent vexée par l'Etat . et à nous/ . il ne nous reste que de suivre*  
174 *l'exemple du bon Rom)*

Le reportage s'ouvre avec la mélodie d'une chanson bulgare dont le texte est le suivant: « où sont mes livres d'enfant » est en lien étroit avec le sujet du reportage – le débat sur le conte « Le bon Rom ». Ensuite, la voix off raconte l'histoire du personnage principal de l'oeuvre pour expliquer l'origine de la dispute entre les parents. Le deuxième tour de parole appartient à la mère (Ivelina de Plovdiv, la même mère que celle de la 1<sup>re</sup> vidéo). Elle résume le contenu de sa publication sur Facebook, en suggérant qu'elle a cité des œuvres littéraires

« j'ai écrit que nous avons suffisamment de contes traditionnels . j'ai cité les titres la Détresse . celui qui est sain porte le malade . des prunes contre des ordures . qui suscitent la réflexion chez les enfants . qui apprennent des valeurs aux enfants »

Le jugement négatif sur le conte « Le bon Rom » est introduit à partir de l'adverbe « suffisamment » dans le deuxième tour de parole pour souligner implicitement que cette œuvre littéraire vient comme un excès qui ne possède pas de « valeur ». Alors que les histoires citées comportent une morale, le récit dont le personnage principal est « le bon Rom » semble privé de cette valeur ajoutée.

La séquence se poursuit avec un commentaire de la voix off qui explique la suite des événements. La mère s'est exprimée sur Facebook et a vu que sa publication a été supprimée étant considérée comme discriminatoire par le réseau social. Alors, la voix off annonce que dans la suite du reportage il s'agira d'une enquête dans le quartier rom de Sofia. Pourtant, une seule personne est interviewée dans le quartier en question – un père (Dantcho dans la transcription) de deux enfants qui se déclare « Tsigane »

A la différence du premier reportage (analysée ci-dessus), qui n'expose que l'avis de la mère<sup>59</sup>, le discours médiatique ici présente plusieurs points de vue, par souci d'impartialité, d'objectivité et de représentativité, à

---

<sup>59</sup> Il s'agit de la même mère et c'est la raison pour laquelle elle figure sous le même nom

savoir celui de la mère Ivelina, celui d'un père du quartier rom (Dantcho), celui d'un professeur d'histoire d'origine rom (Rosen) et celui d'une professeure bulgare (Aneta, professeure de littérature). Le reportage est construit comme un procès où les parties ont la parole sur le sujet. Une opposition entre les parents et les professeurs est introduite à chaque tour de parole: la mère Ivelina et le père Dantcho défendent l'opinion que le récit ne doit pas figurer dans le manuel de lecture, alors que les professeurs soulignent l'importance d'une telle œuvre au programme. Le point saillant du deuxième reportage est le discours du père Dantcho, interviewé dans sa voiture (lignes 121-127, 131-132)

« j'ai trente-sept ans et c'est la première fois que j'entends ce conte . et moi je suis tsigane . ça a été inventé par des gens qui ne sont pas des Roms . le Tsigane n'est pas assez intelligent pour inventer des contes »

L'entretien entre le journaliste et le père n'est pas montré dans sa totalité, des extraits des réponses de Dantcho sont filmés. L'accent est mis sur le fait qu'il se déclare « Tsigane » et qu'il n'a jamais entendu l'histoire dont il est question. Sa voix est présentée comme légitime par le simple fait qu'il est le représentant d'un groupe rom et il déclare que les Roms ne sont pas « assez intelligents pour inventer des contes ». La figure « Rom » est ainsi stéréotypée comme un personnage masculin, agressif et incompetent. De plus, Dantcho confesse qu'il va recourir à la violence à la maison si ses enfants ne fréquentent pas l'école.

« s'ils ne vont pas à l'école une seule fois . je vais leur flanquer une bonne raclée »

Le père se distancie des auteurs du récit en affirmant qu'il s'agit de personnes « non Roms » qui l'ont écrit. Tandis que le père affiche son appartenance (*moi je suis Tsigane*), le professeur d'histoire (la personne suivante dans le reportage) est qualifié par la voix off

« nous rendons visite à Rossen Bogomilov . un Tsigane . professeur d'histoire et proviseur adjoint de l'école numéro cent six de Sofia »

Le téléspectateur comprend immédiatement que l'interviewé est « Tsigane » puisque cette information est annoncée juste après le nom de la personne, avant sa profession « professeur d'histoire » et son poste « proviseur adjoint ». Le *dire* de Rosen dans le reportage

« je ne vois rien de mauvais dans le fait d'étudier un conte rom, un conte turc . un conte juif . aussi bien que les Roms que les Bulgares habitent en Bulgarie »

situe la polémique dans un cadre plus large, celui de la valorisation de la littérature des minorités bulgares en Bulgarie. Toutefois, dans le tour de parole qui suit (celui de la mère à la ligne 142-144) cet aspect du débat n'est pas développé car la mère considère le conte comme fabriqué:

« ça n'existe pas . un conte rom populaire ou des œuvres roms traditionnelles »

Dans le dernier tour de parole, la voix off annonce que l'enfant d'Ivelina ne va pas fréquenter les cours consacrés « au folklore et à la culture rom ». Les propos finals laissent le débat ouvert avec une morale que le téléspectateur doit lui-même dégager:

« et à nous/ . il ne nous reste que de suivre l'exemple du bon Rom »

Cette représentation médiatique de la figure « Rom bulgare » s'insère dans ce que Cécile Canut, Gueorgui Jetchev et Stefka Nikolova observent sur la production d'une « image tout autant qu'un imaginaire racialisé sur les Roms » (Canut, Jetchev, Nikolova, 2016, p.25). Alors que les émissions examinées dans l'ouvrage de Canut, Jetchev et Nikolova sont dans une certaine mesure comiques, la figure « Rom » dans les deux reportages n'est pas du tout drôle. Ainsi l'histoire du bon Rom et sa place sur les pages du manuel du primaire

se trouvent au centre de la polémique médiatique sans aucune mise en question de la pertinence de ce reportage. Aucune discussion en relation avec les contes turcs, juifs et arméniens n'est engagée par la suite. Si la question de ce qui est proposé comme lecture pour les élèves en contexte français a été bien développée en France (Citron, 2008; Anderson, 1983 [2006]; Lafont, (2004), elle ne fait pas l'objet de recherche en contexte bulgare. Le seul rapport sur le contenu des manuels du primaire est réalisé en 2012 par la Commission de la protection contre la discrimination dans le cadre du projet européen PROGRES<sup>60</sup>. Les analyses des manuels du primaire en Bulgarie montrent qu'il y a une absence de thématiques liées à la non discrimination et à la tolérance. La présence des minorités ethniques est « épisodique et insuffisante » (Национално независимо изследване на Комисията за защита от дискриминация на Република България, 2012). Le nombre des textes qui présentent la vie et la culture des minorités turque, roms, arménienne et juive « est faible, ce qui crée un grand risque de reproduction des stéréotypes circulant chez des enfants » (*idem*). C'est un élément qui vient s'ajouter à tout ce qui est mis en évidence pour affirmer l'exclusion des Roms et leur « séparation du reste de la société bulgare » (Clavé-Mercier, 2017). De plus, une *généralisation* de la *persona* Rom est supposée qui aboutit à une *homogénéisation* des Roms en Bulgarie. Loin de pouvoir présenter tous les discours idéologiquement construits concernant la figure « Rom bulgare », j'en retiens quelques-uns qui se sont reproduits plusieurs fois au cours de mon ethnographie.

### **c) Image de « l'élève rom » au sein de l'éducation nationale**

---

<sup>60</sup> Национално независимо изследване на Комисията за защита от дискриминация на Република България на тема: „Стереотипи и предразсъдъци в учебници, учебни помагала и образователни програми и планове за подготвителното и основното образование” реализиран с финансовата подкрепа на Програмата на Европейската общност за заетост и социална солидарност – ПРОГРЕС (2007-2013)

Le processus de *généralisation* de la figure « Rom » est visible au sein de l'éducation nationale (Makariev & Grekova, 2002). Construite comme un véritable miroir du système social, l'école qui se veut égalitaire, ne fonctionne que comme un « ascenseur social » (Dubet, 2016) où les inégalités entre les élèves et leur origine est d'une importance primordiale pour leur apprentissage.

Considérant que c'est une composante clé des fondements de l'apprentissage, la Bulgarie soutient le projet de CdE et met en œuvre des dispositifs pour permettre aux enfants d'origine non bulgare d'apprendre leur langue maternelle. Selon les stratégies d'apprentissage au niveau européen, l'enfant apprend mieux s'il comprend la langue d'instruction (UNESCO, 2022). Lorsque les programmes scolaires sont prévus dans une langue connue des élèves, les parents peuvent les aider, les résultats de l'apprentissage ont plus de chances de s'améliorer. Outre le fait d'un apprentissage plus rapide et de meilleure qualité, l'enseignement dans la langue maternelle permet également d'augmenter l'accès à la scolarisation tout en réduisant le taux de redoublement et de décrochage (*ibid*). Malheureusement la mise en place des dispositifs prévus par le CdE ne contribue pas à un réel changement de la situation. Maya Grekova examine « l'échec scolaire » au niveau des enfants d'origine rom en démontrant que les politiques d'intégration renforcent le clivage entre les Bulgares et les non Bulgares (Grekova, 2019).

Le stigmatisme sur les groupes Roms en contexte bulgare est repérable également dans des discours d'agents de l'éducation nationale. Un tel exemple est le cas de Blagoevgrad<sup>61</sup> où la Directrice d'une école a annoncé sur Facebook que les enfants d'origine rom ne vont pas être inscrits à l'école. Le message vise à attirer des parents non roms. Payet distingue deux « idéaux-types » de *ségrégation scolaire*: la *ségrégation à caractère simple* et la *ségrégation à caractère complexe* (Payet, 1998). Le premier modèle suit une logique externe subie par l'établissement. Une partie des parents (le plus souvent les parents de bons élèves) évitent d'inscrire leurs enfants dans une

---

<sup>61</sup> Cas débattu dans les médias et les réseaux sociaux en 2018

école spécifique et, par conséquent, ils mettent en œuvre un processus de *ségrégation*. Quant au deuxième type, celui à *caractère complexe*, la ségrégation est mise en œuvre en interne, par l'institution elle-même (la réorganisation des classes, la segmentation). Alors le phénomène est occulté car il permet le maintien d'une hétérogénéité sociale et ethnique des enfants. Ainsi la ségrégation interne est justifiée et elle permet d'anticiper le mécontentement des parents envers le premier type (*idem*).

Puisque l'école est financée par l'Etat en fonction du nombre des élèves, le peu d'inscrits aboutit à la fermeture de l'établissement. Voilà pourquoi, à part les diplômes de la fin du pré-scolaire, les écoles disposent d'autres moyens de sélection des enfants – formulaire de renseignement, test d'admission, etc. Une telle discrimination des enfants est très explicite dans l'annonce (image de la publication, cf. figure 12) publiée sur le réseau social Facebook où la directrice déclare:

« Nous informons les parents des futurs élèves de la Première année<sup>62</sup>, ceux résidant dans le quartier « Alen Mak » et ceux du village Izgrev, que les inscriptions sont en cours. Enfants inscrits – 6. Places libres- 12-14. Nous n'inscrivons pas d'enfants de l'ethnie rom. Les enfants à besoins spécifiques sont prioritaires ».

La directrice s'adresse implicitement aux parents bulgares, afin de les informer que des enfants roms ne vont pas être inscrits pour l'année scolaire qui suit. Bien que les écoles bulgares sont financées par l'Etat en fonction du nombre des élèves inscrits, il y a une autre tendance observés selon laquelle, les familles bulgares, résidant à proximité des quartiers roms dans les villes, ont tendance à scolariser leur enfant en dehors du quartier (Grekova, 2004; Nunev, 2005; Tilkidjiev, Nikolai, (ed.), 2009). L'idée d'un tel acte est d'inscrire l'enfant dans une école avec un indice socio-économique plus favorable que celui de leur quartier.

---

<sup>62</sup> Correspond au CP dans le système scolaire français

Ce phénomène est appelé une « ségrégation secondaire »<sup>63</sup> par Maya Grekova en 2004 où elle travaille sur la question de l'intégration des Roms dans le cadre du projet européen PHAR (Grekova, 2010, p.176).

Par ailleurs, la majorité des réponses au-dessous de la publication applaudissent l'opinion discriminatoire de la directrice: (le premier commentaire est écrit par Donka Petkova qui dit:

« Bravoooooooo !!!!!!!

Enfin quelque chose qui a du sens ! Bravo à vous, Madame la Directrice! Commenter maintenant la double ségrégation!!! »

Dans les interviews que la Directrice a données plus tard, elle ne voyait aucun problème dans ses paroles. Dans une autre publication, elle justifie son avis tout en répétant le refus d'inscrire les enfants « d'origine rom ». Elle ne veut pas que l'école devienne ségréguée: « les parents « défenseurs des droits » « tolérants » ne « vont pas nous faire abandonner la cause de sauver l'école du quartier». « Nous éduquons nos enfants – enfants roms et non roms – avec amour, mais nous n'allons pas former des classes roms »<sup>64</sup>.

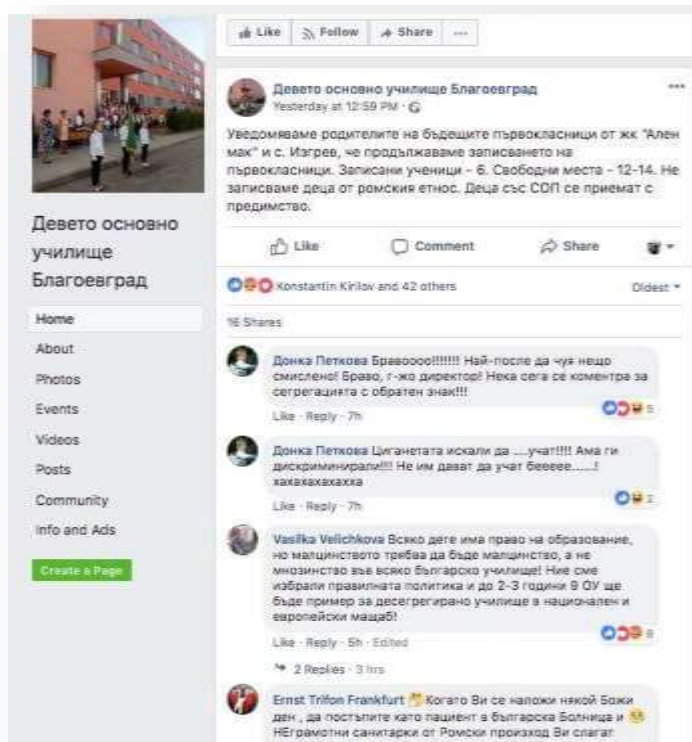


Figure 0-12 Publication sur Facebook, Ecole 9 de Blagoevgrad, parue le 28 juin 2018, archives personnelles

<sup>63</sup> Като „вторична сегрегация” определям процеса на възникване на сегрегирани „ромски” училища извън ромските квартали в резултат на изтегляне на български ученици от тях, което от своя страна е предизвикано от не добре осмислена и/или не добре провеждана политика на десегрегация на ромските училища в ромските квартали (Grekova, 2010, p.176)

<sup>64</sup> Expressions tirées de la publication de la directrice





Figure 0-13 Publication sur Facebook, Ecole 9 de Blagoevgrad, archives personnelles

Trois ans plus tard, une amende d'environ 130 euros a été administrée. Dans le cas concret il s'agit d'une *ségrégation à caractère simple* (Payet, 1998) car la volonté des parents de différencier les enfants selon leur appartenance ethnique joue un rôle décisif pour leur admission. Selon les médias, il s'agit d'une

tendance, observée dans certaines écoles bulgares, visant la création des

classes « ethniquement pures » (Médiapool.bg, 2018).

Ainsi, envisagée plus comme un problème que comme une question, la thématique des Roms trouve souvent sa place dans les programmes des partis politiques et s'avère une des premières affaires à résoudre pendant les campagnes électorales.

Les représentations négatives du « Rom bulgare » alimente une attitude hostile envers ces populations. Le fait d'insister sur l'origine ethnique des individus attise encore les tensions qui existent. Cette situation engendre plusieurs questions et aboutit à plusieurs paradoxes frappants: la considération idéologiquement construite que les Roms sont une masse de personnes homogènes, la non correspondance entre les informations médiatisées et la réalité.

Malgré la longue cohabitation entre les groupes roms et les Bulgares, la société bulgare d'aujourd'hui continue à véhiculer des stéréotypes sur les groupes roms en raison de la méconnaissance de leur

organisation et de leur culture spécifique (Guest & Nacu, 2008). Pour emprunter la formulation de Guillaume Le Blanc, je dirai que le paysage en Bulgarie est une « ambiguïté du traitement social, anthropologique et politique de l'exclusion » car le groupe social en question est ignoré: « on ne les entend pas, on ne veut plus les voir.» (Le Blanc, 2011, p.18-19). En effet, cette mise à l'écart est le résultat d'une forte instrumentalisation politique de la « question rom » où l'acteur principal s'avère être l'UE. C'est pourquoi, pour saisir la complexité des phénomènes, une brève étude de la figure « Rom européen » s'impose.



Figure 0-14 « Tsigani, la mort », photographie faite à Sofia, archives personnelles

### 3.4 La « nouvelle visibilité » des Roms en Europe

Sortir du cadre établi en Bulgarie s'avère une opportunité pour les personnes nommées « Roms bulgares ». Cependant, la représentation du « Rom bulgare » à l'étranger ne s'éloigne pas trop de l'image négative en Bulgarie. Alexandra Clavé-Mercier examine la manière dont les migrants roms

*Maria Milanova*

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

bulgares sont perçus en tant que nouveau public sur la scène française dans les années 2000. Elle observe comment ce groupe particulier est exclu de la société française « à partir de l'analyse de deux considérations de l'exclusion: l'identification catégorisante négative des exclus (soit comme inutiles, soit comme dangereux) d'une part, et leur extrême invisibilité d'autre part » (Clavé-Mercier, 2014, p.585). Elle constate que la situation des « migrants roms d'origine bulgare » en Europe est loin d'être réglée (Clavé-Mercier, 2014, p.573-574). En montrant que « la mise en place d'une politique locale spécifique aux migrants roms participe également au processus de subjectivation de ces derniers, mais par la négative ou à l'envers [...] un espace de reconnaissance semble s'ouvrir pour les migrants roms, mais se referme rapidement en niant le sujet au profit de la communauté nationale: il doit y avoir intégration au sens d'assimilation à celle-ci, sinon rien – ou plutôt exclusion du territoire, et plus avant, de l'humanité commune » (Clavé-Mercier, 2014, p. 574).

Et si les ethnologues et les historiens ont considérablement « renouvelé les manières de regarder ce que l'on appelle parfois les "mondes tsiganes" au cours des trente dernières années, leurs analyses demeurent largement méconnues au sein même de leur propre discipline et des sciences humaines et sociales en général, sans même parler de l'inscience quasi totale des pouvoirs publics. » (Olivera et Poueyto, 2018, p.8).

Ainsi, devenue une préoccupation centrale à portée internationale, l'intégration des Roms est au cœur des stratégies d'une série d'organisations internationales. Comme si ces peuples n'avaient pas des siècles d'histoire et que la société venait de découvrir leur marginalisation. « Les Roms semblent faire l'objet d'un consensus international sur la nécessité de promouvoir leurs droits dans les pays est-européens et de lutter contre la discrimination qu'ils subissent. » (Nacu, 2009, p.32).

Sur l'échelle européenne, ils acquièrent « une visibilité nouvelle » (Asséo, 2003, p.173). Après avoir été présentés comme occupant « une position sociale problématique car marquée par la marginalité et l'exclusion » (Legros et Rossetto, 2011), les Roms apparaissent de manière plus positive au

niveau européen. En effet, les critères de protection des minorités font partie des éléments cruciaux de la politique européenne depuis la création des organisations internationales européennes. Suivant l'exemple de l'ONU, dans les années 1990, l'Europe essaie d'instaurer un principe de protection des minorités. Un comité d'experts est constitué au sein du CdE<sup>65</sup> pour « étudier, analyser et évaluer la mise en œuvre des politiques (programmes nationaux ou plans d'actions) et pratiques des Etats membres concernant les Roms et les Gens du Voyage » (Convention-cadre pour la protection des minorités nationales du CdE, 1995).

Par ailleurs, au cours de ma recherche, je me suis rendue compte que les soucis autour des Roms bulgares résonnent au niveau européen alors qu'ils ne semblent pas préoccuper la société locale. Je l'ai remarqué à plusieurs reprises au cours des mes enquêtes (les visites dans certaines écoles, la formation à Plovdiv, des rencontres avec des personnes de la Municipalité de Nevski). Ainsi, en 2019 j'ai participé à une Table ronde intitulée « L'école bulgare contemporaine et la communauté rom – croisements et influences ». Je n'arrivais pas à trouver la salle de la discussion et dans les couloirs je suis tombée sur une personne qui allait participer au même événement en tant qu'experte du ministère de l'éducation. Mon étonnement était immense au moment où cette personne a annoncé la raison de sa présence au débat: « pouvoir partir plus tôt du travail ». La femme qui était envoyée en tant que représentante de l'Etat à une table ronde sur les enfants roms en Bulgarie n'était pas véritablement engagée en la matière. Elle est partie une vingtaine de minutes après le début de l'événement.

Alors que les représentations sociales de la figure « Rom » en Bulgarie demeurent négatives et nourrissent des clichés, il semble que l'image à l'échelle européenne de ces personnes offre un glissement exotique de leur origine. La lecture de la littérature abondante sur les Manouches, les Gens de Voyage ou les Tziganes, les Gitans, les Bohémiens, les chansons sur les Zingara, ou les Zingarella et les études sur les Roms au niveau européen ont

---

<sup>65</sup> CdE – Conseil de l'Europe

produit de nombreuses confusions en ce qui concerne la multiplicité des désignations de ces groupes. A ce propos, le questionnement de Sabira Kakouch est assez pertinent. Elle se demande s'il existe un mot approprié, non connoté et indiquant l'hétérogénéité pour désigner des groupes roms. Car toutes les endonymes et exonymes qui circulent, « sont sujets à une série de catégorisations et étiquetages soit négative, soit de type folklorique » (Kakouch, 2018, p.24). Dans ce contexte, Martin Olivera et Jean-Luc Poueyto affirment que « la multiplication des recherches sur les Tsiganes n'a en rien entamé le paradigme dominant qui définit ces derniers comme une « anomalie socioculturelle » ou une « population problématique ».

Comme l'affirment Lergros et Rossetto « la figure majeure aujourd'hui est bien évidemment celle du "Rom européen" qui, se substituant peu à peu à celle du Tsigane, sauf peut-être chez quelques chercheurs (Olivera, 2012, Canut, 2012), a déjà été largement étudiée malgré son caractère récent » (Lergros et Rossetto, 2011). Porteurs de stigmates, certains individus font tout pour se débarrasser de l'étiquette « roms », d'autres affichent fièrement leur identité, et certains oscillent parfois entre les deux. Cependant, le fait d'augmenter cette visibilité dans l'espace public européen et d'assimiler les Roms à une population problématique, ne fait qu'agrandir les risques de stigmatisation. Ainsi, « le progrès de l'*antitsiganisme*, la multiplication des actions et discours de rejet ou, au contraire, de soutien, l'implication croissante de la société civile, la mise en place récente d'une politique européenne d'inclusion des Roms, concourent, en effet, à renforcer qu'il existerait une "question rom", à laquelle il s'agirait de répondre par des mesures adéquates: le contrôle, voire la mise à l'écart, pour les uns, l'intégration ou l'inclusion, pour les autres » (Lergros & Rossetto, 2011: p.4). Swanie Potot introduit la conception d'un *projet politique transnational* qui vise à remplacer la « question sociale » par la « question ethnique » dans le but de rompre les stéréotypes à l'aide de l'intelligentsia rom (Potot, 2018). Pour Vianna, qui reprend Potot (2018), il s'agit aussi d'une adaptation des populations roms envers la situation imposée afin de la faire « avancer vers le but recherché, à savoir de meilleures conditions de vie et le respect de leur

dignité » (Vianna, 2019, p.143). Ainsi les fonds européens destinés aux personnes s'identifiant comme Roms « ne visent pas à combattre LA pauvreté ou LE problème du logement mais à lutter contre les discriminations faites "aux Roms" » (Potot, 2018). Dans la même logique, les recherches de Martin Olivera démontrent que la « fabrique de la question rom » par les institutions internationales sert les intérêts d'un « laboratoire de l'action sociale néolibérale » visant à légitimer un système qui nourrit la marginalisation (Olivera, 2011).

Par ailleurs, les financements pour la valorisation de la culture et de la « langue romani » en Bulgarie proviennent des ONG ou des organisations internationales comme l'UE et le CdE. C'est pourquoi, il ne serait pas exact de conclure que toutes les politiques européennes d'intégration des Roms en Bulgarie, touchent spécifiquement la question linguistique et identitaire. Toutefois, les programmes européens sont souvent contradictoires car ils produisent des résultats à court terme et des solutions partielles pour les personnes dites « Rom ». Les instruments financiers au niveau européen destinés aux individus qui se sont déclarés « Roms » semblent avoir une très grande légitimité auprès des acteurs de fonds européens ce qui donne l'illusion que les groupes roms sont mieux accueillies à l'étranger que chez eux. Le projet « Nous apprenons ensemble la langue bulgare », réalisé en 2016 dans une école maternelle à Nevski (Bulgarie, le terrain ethnographique), vise à améliorer la maîtrise de la langue bulgare par les enfants d'origine différente que bulgare. Ce projet européen vise une forte assimilation des enfants d'origine rom sans une réelle prise en compte de leurs besoins.

Ainsi, le caractère non contraignant de ce cadre législatif européen aboutit au fait que les droits collectifs des « minorités linguistiques ou nationales ne peuvent être invoqués devant une juridiction » (Legros et Rossetto, 2011). Le schéma (cf. figure 16) de Riedel (2002) décrit précisément le fonctionnement de ces dispositifs et des enjeux qui en découlent. La situation devient encore plus paradoxale lorsque les pays sont davantage préoccupés par les minorités nationales dans les pays voisins que par la diversité ethnique dans le pays même.

### Textes concernant la protection des minorités

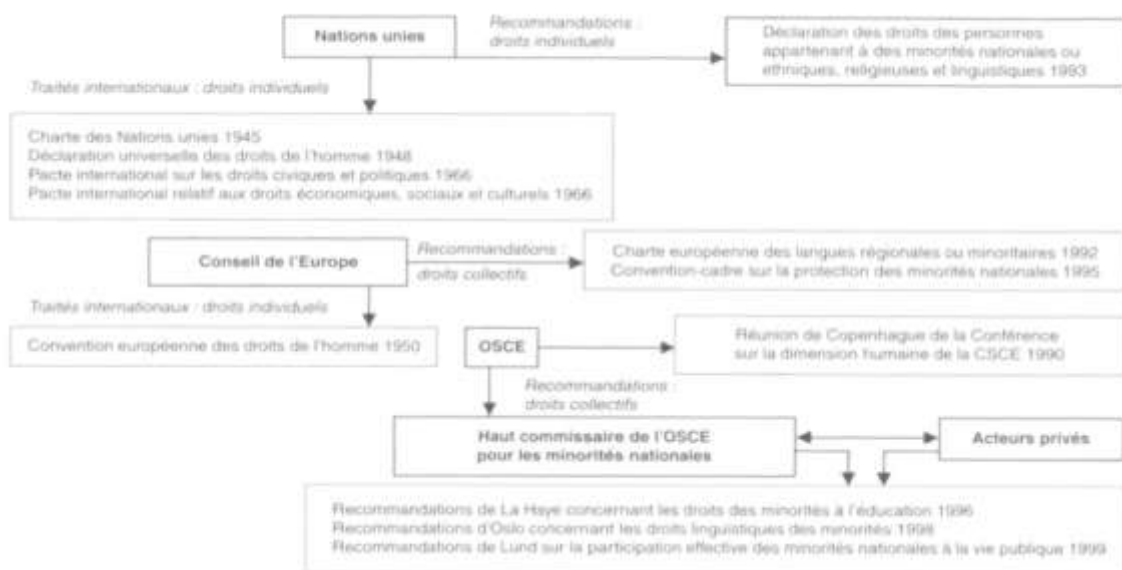


Figure 0-15 Schéma Riedel, 2002, p.651

Si la « question rom » reste au cœur des débats européens pour interroger l'efficacité des politiques minoritaires en vigueur, une conscience de standardisation de la langue « romani » est en pleine croissance. En 1971, lors du premier Congrès international des Roms, Ian Hancock prononçait la phrase qui allait devenir un leitmotif pour la suite: « Te astaras o jekhipe amara čhibake avela o angluno phir karing amaro jekhedžengo khetanipe » (To achieve the unity of our language will be the first step toward achieving our unity as a people), (Hancock, 2010, p.117). Des groupes indépendants travaillent actuellement à la normalisation de la langue des Roms. Bien que la littérature en la matière augmente en volume, la liste des chercheurs qui ont contribué au processus de standardisation n'est pas longue (Hancock, 1991, 1999, 2010; Matras, 1999, 2003, 2005; Courthiade, 1986, 1992; Sarău, 2010; Kostov et Iliev 2004; Djuric, 1982, 1984, 1985; Kyuchukov, 2003).

La « langue romani », telle qu'elle est créée à partir de plusieurs variétés de langues, sert aujourd'hui de véritable outil d'homogénéisation de

la catégorie « Rom » au niveau européen. Des cours officiels de langue « romani » sont proposés par des traducteurs au sein des institutions européennes et au sein des ONG. Ainsi, une nouvelle forme de catégorisation sociale des populations roms est proposée au niveau européen, catégorisation visant à rapprocher les groupes différents à l'aide d'une langue commune. L'UE salue la célébration de la « Journée Internationale des Roms »<sup>66</sup>. Le CdE propose une « journée d'action » pour « donner de la visibilité de la culture rom, la voix des jeunes Roms et pour une mise en garde contre l'ampleur et les risques du discours de haine contre les Roms en Europe »<sup>67</sup>. La figure « Rom européen » apparaît comme une personne avec son histoire, sa langue, un drapeau et une date pour célébrer son « identité ».

L'interrogation du terme « nouvelle visibilité » (Asséo, 2003) des Roms pose la question si toutes ces actions européennes ne reconstruisent pas, à leur tour, une image essentialiste et homogénéisante de la figure « Rom ». De plus, alors que les discours circulants en Bulgarie créent une certaine « identité rom » éloignée de la réalité, les discours positifs au niveau européen, eux aussi, ne représentent-ils pas une image exagérée d'une certaine « identité rom européenne »?

---

<sup>66</sup> Briefing du Parlement européen paru en avril 2018: « How the European Union supports the study of Roma culture, language and history. Document accessible à l'adresse [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS\\_BRI\(2018\)](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI(2018))

<sup>67</sup> Campagne du CdE, accessible à l'adresse [https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/compendium-of-resources/-/asset\\_publisher/y59wdMDjBxZN/content/-action-day-international-romani-day-8-april?inheritRedirect=false](https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/compendium-of-resources/-/asset_publisher/y59wdMDjBxZN/content/-action-day-international-romani-day-8-april?inheritRedirect=false)





*Figure 0-16 Vasko et Petko (deux des acteurs principaux de la recherche) avec des amis devant le drapeau de l'IRU*

## Conclusion de la partie I

Cette première partie de la thèse s'appuie, d'une part, sur une observation des travaux qui traitent du terme *idéologie* en lien avec la notion de *pratique langagière* et propose, d'autre part, une brève contextualisation historique du statut « Rom bulgare ». Le cadre conceptuel présenté dans les chapitres 1 et 2 ne couvre pas toutes les études dans le domaine mais il essaie de tracer des points de repères qui aideront les analyses dans la partie III. En cherchant à articuler la *sociolinguistique critique* (Heller, 2002) et la *sociolinguistique politique* (Canut et al., 2018), l'objectif est d'orienter la réflexion vers l'étude du langage comme une pratique sociale (Canut et Von Münchow, 2015) dans sa *matérialité langagière* plurielle (Canut et al., 2018, p.10). Ce choix me permet d'intégrer le sujet de la thèse dans le vaste domaine des *idéologies langagières*. Ensuite, le chapitre 3 situe la problématique des effets sur les *pratiques langagières* et *discursives* des individus dans un contexte historique bulgare pour faire ressortir le statut du « Rom »/ «Tsigane ».

Ainsi, l'ensemble des théories, des concepts et des contextualisations historiques présentés dans la partie I de la thèse aident à orienter la recherche vers deux questions majeures:

- Comment fonctionnent les processus de *catégorisation*, d'homogénéisation et d'*altérisation* sociale dans les discours impliquant les personnes dites « Roms bulgares »?
- Comment se positionnent ces personnes-là face à la stratification sociale idéologiquement construite?

En ce sens, il s'agit d'appréhender la parole et les discours comme des producteurs sociaux du sens (Boutet, 1985, 1994) afin de prendre en compte les phénomènes sociaux que le langage fait apparaître en interaction.

## **PARTIE II TERRAIN, MÉTHODOLOGIES ET CORPUS DE LA RECHERCHE**

Cette partie, divisée en trois chapitres, sera composée de la manière suivante: le chapitre 4 décrira l'enquête ethnographique multi-site et multimodale que j'ai réalisée dans ma ville natale, chez **Steli** à Colmar, France, et à distance avec **Petko** et **Vasko** pendant le confinement. Le chapitre 5 sera consacré aux méthodologies d'enquête et d'analyse adoptées pendant la période doctorale (2018-2021) afin d'expliquer les enjeux liés à mon positionnement engagé en tant que chercheure. Enfin, le chapitre 6 décrira les étapes de la construction du corpus de la recherche et les normes de transcription et de présentation des données recueillies adoptées au cours de l'ethnographie.

Ce chapitre est organisé autour de trois éléments importants en lien avec le déroulement de la recherche. Tout d'abord, je propose une chronologie du terrain multi-site que j'ai réalisé entre 2018 et 2021. Ensuite, je décris les relations que j'ai entretenues avec les personnes rencontrées. Partant du récit d'une enquête rétrospective, je raconte mes entrées sur le terrain tout en restituant des souvenirs de ma propre expérience à Nevski.

### 4.1 Chronologie de la recherche

Etant donné que la période de recherche ne se limite pas aux années de doctorat (2018-2022), la description du terrain est composée de plusieurs parties enchaînées (descriptions, souvenirs, explications). Il y a des récits personnels d'il y a une trentaine d'années, des matériaux qui ont été enregistrés en 2017 (avant le début du doctorat) et des informations recueillies entre avril 2018 et septembre 2021. Pour plus de clarté sur ce point, la présentation du terrain est organisée sous forme de tableaux, suivis d'une narration. Un premier tableau récapitule les recherches documentaires en dehors des bibliothèques et centres universitaires français et bulgares. Les données recueillies représentent un « moyen de mise en perspective diachronique et d'élargissement indispensable du contexte de l'échelle, et à la fois une entrée dans la contemporanéité » (Sardan, 1995, p.81) des individus étudiés. Un deuxième tableau résume les activités clés (projets, séminaires, ateliers, tables rondes) qui ont joué un rôle important pour le déroulement de l'enquête ethnographique et/ou ont permis le recueil des informations complémentaires sur la mise en contexte de la recherche.

Le calendrier, qui vient après, présente de manière chronologique les entrées sur le terrain pendant la période de doctorat et un dernier tableau

reprend certaines rencontres virtuelles pendant le confinement de 2020. L'expérience ethnographique est mise en récit de manière narrative. Les retours en arrière sont intégrés au texte pour renfoncer le vécu sur le terrain.

### a) Tableaux récapitulatifs de la recherche

Tableau 1 – Tableau récapitulatif des recherches d'archives dans le cadre du Doctorat

Dates/Période	Lieu	Structure/institution	Notes
17/04-15/06/2018	Sofia	Fonds national des Archives de Bulgarie	Consultation des archives
09-30/03/2019	Varna	Fonds régional des Archives, Centre culturel "St. Sarkis"	Consultation des archives
10/06/2018 – 13/07/2018	Nevski	Centre culturel	Recherche bibliographique

Tableau 2 - Chronologie des activités clés pour le déroulement des enquêtes ethnographiques

Dates/Période	Lieu	événement/projet	Notes
14/11/2017	Nevski		Visite à l'école
Avril-septembre 2018	Sofia	Projet de l'association HESED à Sofia qui réunit des personnes d'origines différentes autour du pain. « Boulangers sans frontière »	Rencontres mensuelles avec des personnes d'origine rom, turque, arménienne
28/09/2018	Sofia	Séminaire "Arménie dans la francophonie", organisé par le Centre Régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO)	Première rencontre avec le/la Dr. Vartazarmain et Sony Bohosyan
11/11/ 2019	Sofia	Table ronde « Les Roms dans l'Empire ottoman »	Rencontre avec Hristo

16 janvier 2020	Sofia	Table ronde « L'école bulgare contemporaine et la communauté <sup>68</sup> rom – croisements et influences ».	Rencontre avec Albena de HESED, Prof. Maya Grekova
5-6/09/2019	Plovdiv	Atelier dans le cadre du projet « Ecole mobile » de l'association « Quatrième monde » (ATD « Fourth World »)	Rencontre avec Albena
18-20/09/2020	Plovdiv	Projet d'identification précoce des élèves en risque BG05M2OP001 – 2.011 – 0001, Projet du Ministère de l'éducation intégrée au sein de la Stratégie nationale pour l'intégration des Roms en Bulgarie	Rencontre avec Dima (la formatrice à Plovdiv), avec des enseignantes des écoles de toute la Bulgarie et avec des directeurs d'écoles ségréguées
02/2021-05/2021	En ligne	Cours de « langue romani standardisée » – proposé par un interprète de conférence à Strasbourg	Rencontre avec Petko

Tableau 3 - Chronologie des séjours de terrain (présence physique) et synthèse des lieux d'enquête

Dates/Période	Durée approximative	Terrain	Lieu d'enquête
Avril 2018	1 semaine	Nevski	Vente d'un immobilier, rencontre avec Pepi,
01/06/2018 – 15/07/2018	7 semaines	Nevski	Mariage, rencontre avec Pepi, Radka, Asya
09-30/03/2019	3 semaines	Varna	Communauté arménienne

<sup>68</sup> Terme repris du titre de la table ronde et traduit littéralement.

10-24/04/2019	2 semaines	Nevski	Baptême, rencontre avec Asya, Gloria, Vasko, Steli, Rumen, Nasko, Naska, Di ( <i>Burgudži</i> )
05-08/09/2019	<1 semaine	Plovdiv	Projet de recherche universitaire à Arman Mahala et Sheker Mahala, avec mes directeurs de thèse
10- 15/09/2019	1 semaine	Varna	Communauté arménienne, en vacances avec les <i>Burgudži</i>
10/11/2019 – 02/12/2019	3 semaines	Nevski	A l'école, à la mahala
28/01/2020- 03/02/2020	1 semaine	Varna	Communauté arménienne, le centre arménien à Varna
04-10/02/2020	1 semaine	Sofia	A la maternelle de l'association HESED à Fakulteta
10-18/02/2020	1 semaine	Nevski	À la maternelle, la mahala, à l'hôtel
17-21/02/2020	1 semaine	Sofia	A la maternelle de l'association HESED à Fakulteta
24-28/02/2020	1 semaine	Sofia	A l'école à Filipovtsi (observations en classe)
14/05/2020	1 jour	Sofia	Au centre commercial "Sky city" avec un représentant des <i>Burgudži</i>
16-31/05/2020	2 semaines	Nevski	A l'école, à la mahala
01-05/09/2020	1 semaine	Sofia	Rencontres avec des représentants des Kalderash
06-17/09/2020	2 semaines	Nevski	A l'école, à la mahala
18-31/10/2020	2 semaines	Nevski	A l'école (observations en classe)
17-23/11/2020	1 semaine	Nevski	A l'hôtel (observations en classe)
17-22/12/2020	1 semaine	Nevski	A l'école (observations en classe)
06-13/01/2021	1 semaine	Nevski	A l'école (observations en classe)
19/04/2021 – 02/05/2021	2 semaines	Colmar	Chez Steli en France (représentante des <i>Burgudži</i> )
16/07/2021 – 01/08/ 2021	2 semaines	Colmar	Chez Steli en France (représentante des <i>Burgudži</i> )
12/08/2021 – 01/09/2021	3 semaines	Varna	Avec Steli (représentante des <i>Burgudži</i> )

02-16/09/2021	2semaines	Nevski	La rentrée avec Pepi (représentante des <i>Burgudži</i> )
---------------	-----------	--------	---

Tableau 4 - Des enquêtes de sociolinguistique virtuelles pendant les confinements

Réseau social, messagerie	Type de communication	Acteur
Facebook, Skype	Rencontre virtuelle, messages écrits	Vasko (représentant des <i>Burgudži</i> )
Facebook, messagerie fb	Rencontre virtuelle, messages écrits	Steli
Facebook, messagerie fb	Rencontre virtuelle, messages écrits	MAR (la maîtresse de la classe observée)
Facebook, messagerie fb	Rencontre virtuelle, messages écrits	Di (représentant des <i>Burgudži</i> )
Facebook, messagerie, viber	Scolarisation à distance	En classe, les élèves comme un acteur collectif
Facebook, messagerie viber	Scolarisation à la maison	Pepi (représentante des <i>Burgudži</i> )

## 4.2 Enquête rétrospective

### a) Souvenirs d'enfance

Je suis née à Nevski il y a 35 ans. C'est une petite ville dans la partie nord de la Bulgarie. A la création du site, en 1897, l'endroit est un village ottoman et la plupart de la population est d'origine turque. A peine six années après la Libération de la ville<sup>69</sup>, une église orthodoxe et une école sont construites au village. A cette époque-là, une gare est également construite au même endroit. Je reviendrai plus en détail sur le rôle symbolique de la gare et du cinéma dans la ville dans le chapitre 9<sup>70</sup>. A noter, pour le moment, que Nevski est un nœud dans le réseau de transport routier du pays qui relie la

<sup>69</sup> La ville est libérée des Ottomans en 1878.

<sup>70</sup> Cf. Géographisation linguistique dans le chapitre 9.



capitale Sofia à d'autres grandes villes comme Varna, Roussé et Veliko Tarnovo.

Quand j'étais petite, j'étais habituée à entendre à la gare une voix féminine annonçant par le haut-parleur: « Arrivée en gare de Nevski, garde tes bagages<sup>71</sup>. ». A l'époque, cela renvoyait au fait que l'endroit était peuplé de voleurs à la tire et que les personnes devaient faire attention à la foule. En



Figure 0-17 Source de la photo: archives personnelles – Ecriture à côté de l'escalier « Rom se pie, a tsganin se bie » - traduction « Le rhum, ça se boit et le Tsigane, ça se bat »

1945, le village s'élargit pour être proclamé ville. Une fois devenu ville, le site attire des personnes de tout le pays. Ils viennent s'installer dans les immeubles nouvellement construits, afin de travailler dans les usines locales (Irechekski, 2007). Selon les statistiques officielles, en 1946, il y a 5'122 habitants. Le chiffre s'accroît pour atteindre 8'025 habitants en 1956 et 11'964 habitants en 1965. Cette croissance de la population est étroitement liée au Décret national de 1958 par lequel la population du pays qui pratique des métiers saisonniers a été sédentarisée.

<sup>71</sup> En bulgare « Гара Невски, пази багажа ».

J'ai vécu dans cette petite ville de 1991 à 1997 et j'y ai passé mes vacances d'été jusqu'à l'âge de 15 ans. Je fais partie de la génération qui étudiait l'œuvre « Yan Bibian » d'Elin Pelin<sup>72</sup> où le petit diable malin se transforme en « petit tzigane »<sup>73</sup>. Cette même génération qui devait s'adresser à la maîtresse par « drugarko »<sup>74</sup> à l'âge de 5 ans, et utiliser « gospozho »<sup>75</sup> à partir de 6 ans. Les enfants qui ne fréquentaient pas la maternelle faisaient l'objet de critiques sévères et répétitives sur ce point. Quand j'avais 5 ans j'allais au travail avec ma grand-mère maternelle<sup>76</sup>. Elle occupait un poste d'institutrice à la maternelle, située à la lisière peu visible entre « la mah'la »<sup>77</sup> et la ville<sup>78</sup>. Ma grand-mère ne se préoccupait pas vraiment de savoir si les enfants la tutoyaient ou la vouvoyaient. Elle avait éduqué plusieurs générations de la ville. Jouant souvent le rôle de référent pour les parents, elle les aidait à trouver du travail. Quand elle parlait de quelqu'un de la « mah'la », elle faisait toujours la remarque « il (elle) est tzigantche »<sup>79</sup>, ce qui signifiait que cette personne était bonne, mais d'origine rom. Le « mais » était toujours là, sans explications, sans émotions. Pendant des années, j'ai donc moi-même appris à préciser ce détail ne donnant pas de signification négative au mot.

Dans la ville les familles appartenant à des groupes minoritaires ne sont pas nombreuses. Ils sont environ 2000 selon une camarade (Pepi)<sup>80</sup>.

---

<sup>72</sup> Célèbre auteur bulgare, pseudonyme de DiMitkoar Stoyanov

<sup>73</sup> L'œuvre raconte l'histoire d'un garçon séduit par un petit diable. Tous les deux font des bêtises mais seulement Yan est puni. Un jour, ils décident de jouer avec les autres enfants et le petit diable se transforme en « petit tzigane » pour ne pas effrayer les enfants.

<sup>74</sup> En français – Camarade. Usage venu du russe à l'époque totalitariste.

<sup>75</sup> En français – Madame.

<sup>76</sup> Les parents de ma mère étaient enseignants et les parents de mon père étaient commerçants.

<sup>77</sup> Nom utilisé par les habitants de la ville pour désigner l'endroit où il y a des personnes dites « d'origine rom ».

<sup>78</sup> D'un point de vue théorique, il s'agit d'une maternelle « ségréguée » mais ce terme n'est pas repéré au cours de l'ethnographie.

<sup>79</sup> Le diminutif du mot « tzigane ».

<sup>80</sup> Actrice principale de la recherche dont la parole est analysée dans la partie III

D'après les habitants de la ville, il y a trois groupes roms que les personnes interviewées appellent « clans ». Ce sont les « *Kalderash* » ou bien les « Goranovtsi » (c'est-à-dire la famille des Goran-S Goranov), les « *Burgudži* » ou bien les « Atanassovtsi » (c'est-à-dire la famille des Atanas) et les « *Bakardjii* » ou les « Yankovtsi » (c'est-à-dire la famille des Yanko<sup>81</sup>). Bien que dans la plupart des études sur les groupes roms déjà réalisées en Bulgarie (Pamporov, 2004, 2009, 2015; Ivanova & Krastev, 2013) la considération est que la distinction se fait par l'activité du groupe, le principe d'identification à Nevski ne passe pas par l'activité exercée, mais par le prénom masculin utilisé. Le premier garçon né dans la famille doit porter le nom du père et de son grand-père et/ou de l'oncle. Je développerai l'aspect concernant les noms dans la partie sur la dénomination des Roms en Bulgarie. A part les familles roms, il y a deux groupes turcs, dits des « chisti turtsi »<sup>82</sup> et des « Tsotsomani ». Ces derniers « veulent s'identifier » à des Turcs mais les Burgudži et les Kalderash ne les reconnaissent pas comme tels.

Convoqués tout au long de ma recherche, les souvenirs d'enfance resurgissaient au hasard des gestes du quotidien. Je me souviens des soirs, à la maison, où mon grand-père paternel préparait du maïs soufflé dans une casserole. Il divisait soigneusement les graines de maïs brûlés avec les paroles suivantes: « Voilà les popcorns mais attendez juste que j'enlève les petits tsiganes ! ». « Allez-y les enfants, mangez ce morceau de pain sinon le petit tsigane (tsigantcheto) vous battra ! ».

A sept ans, j'étais inscrite à l'école éloignée du centre et du cinéma de la ville, c'est-à-dire loin de la « mahala »<sup>83</sup>. A huit ans, j'ai changé d'école car ma famille et moi avons déménagé au centre ville. Ainsi, j'ai continué mes études au sein d'une l'école plus proche de chez nous. Des enfants de groupes différents (bulgare, rom, turc et syrien) étudiaient ensemble. Tout ceci pour

---

<sup>81</sup> Suivant le modèle russe de formation des noms de famille, en Bulgarie l'adjectif d'appartenance se fait par dérivation en ajoutant le suffixe -ov (pour la famille au masculin) et le suffixe-ova (pour le fém.) à la fin du nom du père.

<sup>82</sup> Turcs purs

<sup>83</sup> Cf. chapitre 3, la section concernant la *ségrégation scolaire*.

préciser que j'ai toujours vécu parmi des personnes de cultures diverses mais ce n'est qu'une trentaine d'années plus tard que je me suis posée certaines questions sur la diversité culturelle et linguistique des classes dans lesquelles j'étais.



Figure 0-18 Pepi et Asya au mariage de celle dernière, archives personnelles

#### **b) Chez soi en tant que chercheuse**

Mon premier séjour en tant que chercheuse à Nevski s'est effectué en avril 2018. A ce moment-là, j'étais enceinte<sup>84</sup> de mon deuxième enfant. J'ai profité des séjours sur le terrain pour écouter les histoires de mes parents, rencontrer d'anciens camarades, chercher dans les archives et trier les informations déjà recueillies. Cela m'a permis de connaître en profondeur l'histoire de la ville, de me remémorer des moments vécus et de passer du temps à la Mairie où travaille ma cousine (**Irka**).

Parallèlement à mes entretiens avec des participants éventuels, ma cousine, étant au courant de mes recherches, a proposé de me présenter à une de ses collègues, « d'origine rom »<sup>85</sup>, qui avait accepté de participer à mon étude. J'ai compris qu'elle occupait un poste temporaire au bureau de travail à Nevski et qu'elle pourrait me parler des « communautés roms »<sup>86</sup> en ville. J'ai reçu un numéro de téléphone et j'ai fixé un rendez-vous que j'attendais

---

<sup>84</sup> En analysant rétrospectivement les manières de faire et d'être sur le terrain, ces détails représentent les éléments clés pour la réalisation de la recherche car, lors de ma grossesse, toute conversation concernait les enfants et la maternité.

<sup>85</sup> Expression utilisée par ma cousine.

<sup>86</sup> Expression utilisée par ma cousine.

avec impatience. Les petites villes ont toujours cette caractéristique qui réside dans le fait que tout le monde connaît tout le monde. Ainsi, la personne qui est venue au rendez-vous s'est avérée être une camarade de mon école primaire - Pepi. Nous nous sommes rencontrées au parc, au centre-ville, où les enfants (mon fils et ses deux garçons) pouvaient jouer. Nous avons évoqué nos souvenirs communs de l'école. Je lui ai raconté brièvement mon parcours universitaire et professionnel. Elle a partagé des souvenirs concernant ses grossesses. Tout naturellement la conversation a tourné autour des enfants, de l'école et des voyages. Elle a accepté de m'aider pour ma recherche mais à condition de ne pas se faire enregistrer par une caméra. Faute de mieux, j'accepte. Les enregistrements sonores sont courts et la gêne de Pepi se ressent. En réécoutant les premiers enregistrements, je me suis rendue compte que Pepi ne me répond pas, qu'elle change souvent de sujet ou bien qu'elle reste silencieuse. Comme l'appelle Catherine Rémy (2014), j'ai eu le « sentiment d'être mise en échec » (Rémy, 2014, p.2). Cela m'a permis de questionner mes compétences de chercheuse, voire même le travail de recherche lui-même. A partir de ce moment, j'ai décidé de ne jamais poser de questions directes sur les « Roms » aux acteurs de la recherche. C'est ainsi que les relations avec eux se sont détendues. Au fur et à mesure de l'avancement de mes visites à Nevski et à Colmar, les liens avec les personnes ont évolué de différentes manières.

Mon deuxième séjour à Nevski s'est réalisé en été 2018 (entre le 1<sup>er</sup> juin et le 15 juillet). J'étais hébergée chez ma cousine qui habite près du « cinéma de la ville »<sup>87</sup>. Je visitais le marché de la ville chaque samedi et j'observais le quotidien des habitants. C'est la période que j'appellerai « multicolore » car j'étais admise en tant que « spectatrice » au sein de la famille des « *Burgudži* » grâce à ma camarade Pepi. J'acceptais toute proposition de la part des personnes de la « mah'la »<sup>88</sup> et j'avais la possibilité

---

<sup>87</sup> Quand j'étais petite, j'avais le droit de me promener seule (ou avec des amies) jusqu'à ce bâtiment.

<sup>88</sup> Les habitants de Nevski utilisent la forme « mah'la » à la place du mot « mahala ». Ce terme est repéré pour la première fois dans le discours de Pepi

de sentir l'atmosphère festive et de connaître certaines traditions roms à Nevski: j'ai assisté à une série d'événements traditionnels comme des anniversaires, des mariages, des baptêmes, des sorties de bébés de l'hôpital. Plusieurs rituels et pratiques de ce type sont décrits par Evguenya Ivanova et Veltcho Krastev (Ivanova & Krastev, 2013), Alexey Pamporov (2006, 2008, 2009) mais c'est la publication de l'ONG « Amalipe » (Stoyanov, 2007) qui présente les *Burgudži* comme un groupe spécifique au sein des communautés roms en Bulgarie.

Ainsi la curiosité et le désir de découverte ont mis en doute tout ce que je pensais savoir sur le sujet avant l'enquête. Les fêtes étaient spectaculaires et les participants portaient des costumes raffinés. Je n'avais pas besoin d'invitation spéciale pour regarder les événements car ils se déroulaient en plein air. Pepi m'a expliqué que les autorités locales essayaient d'appliquer une nouvelle loi régissant le droit d'utiliser des espaces verts à Nevski. Selon le projet de loi, chaque personne qui aimerait organiser un événement en plein air doit payer une taxe différente en fonction de sa durée. Elle s'indignait à chaque événement : pourquoi les personnes qui fêtent les anniversaires de leurs enfants au parc ne sont-ils pas soumis à la même loi? Il est intéressant de mentionner que ces individus, dont la plupart m'étaient inconnus jusqu'alors, ont facilement partagé des moments festifs avec moi. Ils ont fait la fête, tapé des mains, dansé et chanté dans une atmosphère chaleureuse, conviviale et animée.

Deux semaines plus tard (fin juillet, 2018), je me suis retrouvée au mariage d'une cousine éloignée. Il s'agissait d'une alliance mixte entre une fille bulgare et un garçon « tsiganche »<sup>89</sup>. En comparaison avec les événements dans la rue ou chez Pepi, la fête de ma cousine paraissait artificielle, la tension entre les familles se ressentait de tous les côtés. Les invités n'étaient pas contents de ne pas pouvoir écouter de la musique chalga<sup>90</sup>. J'étais préparée à

---

<sup>89</sup> Diminutif du mot « tsigane » - « petit tsigane ». Cette étiquette a été donnée au jeune marié par ma grand-mère avant le mariage lui-même.

<sup>90</sup> En bulgare « чалга » - style de musique très populaire en Bulgarie avec des motifs orientaux.

une cérémonie de mariage mixte (présentant à la fois la tradition bulgare et les traditions roms) mais la fête n'avait rien à voir avec les rituels roms que j'avais vus auparavant. Mes tentatives d'aborder la question de la langue avec les jeunes mariés ont abouti au refus catégorique de participer à ma recherche.

A la fin de ce deuxième séjour, j'ai décidé d'apprendre la langue maternelle des *Burgudži* et j'ai proposé à Pepi de lui donner mes manuels en langue flamande et anglaise en échange de son aide pour la transcription des enregistrements en romani. Je suis ensuite rentrée à Sofia pour accoucher et j'ai continué mon travail de recherche à l'université. Faire des allers-retours entre terrain et théorie s'est avéré être la démarche la plus appropriée, celle qui m'a permis de repenser la méthodologie de recherche et de remettre en question les premiers résultats.

L'avis de Malinowski (1985) sur l'importance de la langue indigène des acteurs de la recherche et son emploi pendant l'enquête ethnographique elle-même, m'a amené à étudier la langue de mes acteurs et à chercher des méthodes et des professeurs. « Un pas de plus dans ce sens [celui de la compréhension des façons de penser et de sentir au sein d'un groupe donné] peut être accompli par l'ethnographe qui possède la langue indigène et peut s'en servir comme instrument d'enquête » (Malinowski, 1985, p.81-82). Par ailleurs, plusieurs tentatives d'apprendre la variété de la langue parlée au sein de la famille des *Burgudži* ont été faites pendant mes visites à Nevski. Faute de manuels adéquats destinés à des débutants, je me suis adressée à des tierces personnes pour la traduction.

Après avoir fait une pause de quelques mois (entre juillet 2018 et mars 2019), je suis revenue à Nevski pour le baptême d'un enfant de la famille *Burgudži*. C'est à cet événement que la constatation de Vaux de Foletier s'est confirmée: « la structure familiale » au sein de la famille tsigane est « très forte » (Vaux de Foletier, 1970, p. 96). Les célébrations au sein de la famille sont l'occasion de se réunir avec ses proches car plusieurs membres de la famille de Pepi habitent à l'étranger. Ils rentrent à la maison pour la plupart des fêtes qu'ils considèrent comme « grandes » (Pâques, Noël, le jour de Saint

Gueorgui (le 6 mai)). J'étais chaleureusement admise parmi l'entourage de Pepi, malgré les commentaires de la part d'une cousine qu'elle m'a traduit plus tard: « tu t'es faite couper les cheveux comme une Bulgare »<sup>91</sup>, « tu as déménagé en ville »<sup>92</sup>, « tu t'es bulgarisée »<sup>93</sup>.

Le jour du baptême, j'ai rencontré des personnes de la famille *Burgudži* exerçant des professions diverses: un caméraman possédant une chaîne sur YouTube (**Di**), une jeune femme qui a vécu à Strasbourg (se trouvant actuellement à Colmar) et qui a créé une halte-garderie à Colmar (**Steli**), un interprète de langue romani au sein des Institutions européennes (**Petko**), une traductrice du romani<sup>94</sup> à Strasbourg (qui a ensuite refusé de participer à la recherche), des travailleurs indépendants localisés à Strasbourg, un jeune homme (**Vasko**) (de l'équipe de l'IRU (Union Internationale des Roms)), des entrepreneurs, des membres de l'ONG bulgare « Amalipe » (**Nasko**). J'ai séjourné dans un hôtel afin ne de pas déranger mes hébergeurs. A ce jour, je considère ce voyage comme le plus productif car il m'a permis de nouer des contacts avec des personnes clés qui ont ensuite donné leur accord de participation à ma recherche.

Les longues discussions sur l'école avec Pepi pendant les séjours suivants à Nevski m'ont fait réaliser que les souvenirs d'enfance ne sont jamais la retranscription exacte d'un événement passé, mais une reconstruction complexe incluant émotions, rapports sociaux et visions du monde. Un exemple particulièrement représentatif me vient à l'esprit. C'est la raison pour laquelle Pepi (ma camarade) et ses cousins n'ont pas eu la possibilité d'apprendre l'anglais à l'école à l'époque. A la fin de l'école primaire (en 1995-1996), suite à une évaluation des élèves, une nouvelle organisation des enfants était survenue en classe. L'apprentissage des langues étrangères a joué un rôle crucial pour cette nouvelle répartition des places. Les élèves

---

<sup>91</sup> Une cousine de PEPI critique sa nouvelle coiffure.

<sup>92</sup> En effet, PEPI et son mari viennent d'acheter une maison plus près de la gare de Nevski, dans un coin de la ville où habitent peu de familles d'origine non bulgare.

<sup>93</sup> En bulgare „побългарила си се“, au sens de « tu ressembles à une Bulgare »

<sup>94</sup> Il s'agit de la variété roumaine du romani standardisée.



dont les notes étaient excellentes disposaient du privilège d'étudier l'anglais, les autres devaient se contenter de l'allemand ou du russe. Les élèves les plus faibles avaient, par ailleurs, été mis dans une autre classe: ils ne participaient plus aux concerts de l'école. C'était comme s'ils n'existaient plus.

A l'époque de ma scolarité, je ne me demandais pas pourquoi les enfants

d'origine rom et turque étaient toujours ceux qui apprenaient le russe. J'étais habituée à entendre des répliques liées à l'appartenance ethnique d'où l'illusion d'une atmosphère



Figure 0-19 Photographie de la classe avant l'évaluation, Archives personnelles 1996

tolérante et non raciste. Un jour, après une longue discussion sur mon sujet de thèse, ma mère m'a demandé: « dis-moi, combien de fois as-tu invité tes camarades d'origine rom à ton anniversaire? ». Evidemment, la réponse était: « zéro ».

Un autre souvenir date de 1997, lors de la rentrée scolaire. Ma grand-mère était venue m'accompagner au concert de l'école. Sa première réplique en regardant les élèves de ma classe était:

« Mimo, (ma grand-mère s'adresse à moi) je connais tes camarades, ce sont Ivan et Ralichka<sup>95</sup> ! ».

<sup>95</sup> Le diminutif du nom de la fille.

J'étais surprise et stupéfaite en même temps. A ce moment, j'ai répondu à ma grand-mère de la manière suivante:

« Oui, c'est Ralichka, mais tu te trompes pour le garçon. Il s'appelle Ali ».

Cet enfant (d'origine turque, selon le nom *Ali*) était plus grand que les autres élèves de ma classe, ayant plusieurs fois redoublé le même niveau. A l'époque communiste, il a été obligé de porter un nom bulgare (Ivan, à la maternelle) et depuis 1990 il a eu le droit de reprendre le nom donné à sa naissance (Ali, à l'école). A l'inverse, la fille – Ralichka - a toujours pu garder son nom bulgare. Aujourd'hui, il existe une littérature solide (Eminov, 1997; Zhelyazkova, 1999, 2014, 2019; Buchsenschutz, 2000; Ivanova, 2002; Baeva & Kalinova, 2009; Kalinova, 2014) sur le « Processus de régénération »<sup>96</sup> connu aussi sous l'appellation « Vazroditelen proces ». Bien que cette thématique se situe dans le domaine de l'ethnologie bulgare, j'en mentionnerai certaines spécificités car ces détails sont liés aux processus sociolinguistiques examinés. Le « Processus de régénération » des années 1970, est marqué par une forte politique d'assimilation des groupes minoritaires bulgares pour des raisons économiques, politiques et sociales. Il a pour but d'arrêter la propagande turque dans la société bulgare à travers le processus de « *bulgarisation*<sup>97</sup> » des groupes minoritaires dans le pays (Baeva, 2011, p.136). Une série de mesures coercitives sont appliquées: changer les noms semblant musulmans, imposer l'utilisation publique d'une seule langue légitime (le bulgare) et interdire la pratique des rituels non bulgares. *A posteriori*, le processus de *bulgarisation* est vu comme une privation des individus du droit de s'autodéfinir. A la fin de l'époque communiste en Bulgarie, deux tendances émergent: garder le nom bulgare reçu afin de cacher son origine ou reprendre le nom donné à la naissance pour s'associer à un groupe particulier. Tout cela a inévitablement

---

<sup>96</sup> In English - Revival proces.

<sup>97</sup> побългаряване

produit des effets sur les processus de *catégorisation*, de *nomination* et d'*identification* au sein des groupes minoritaires bulgares.

Par ailleurs, mon retour en automne 2019 à Nevski a coïncidé avec des investigations policières (en août 2019) au niveau national, qui ont abouti à une série d'arrestations en ville (à la « mah'la »). Quelques cas d'escroqueries téléphoniques ont été diffusés à la télévision nationale en mai 2019. Afin de répondre à ce problème, des opérations policières ont été menées contre des réseaux de fraudeurs au niveau national. Suite à cela, le 30 août 2019, plusieurs personnes de Nevski ont été arrêtées dans leurs maisons et l'opération policière a été filmée par l'équipe de la chaîne de télévision privée NOVA<sup>98</sup>. Les personnes du restaurant au centre ville, qui m'avaient loué une chambre pour mon séjour précédent, n'ont pas accepté de m'accueillir. La caméra que j'apportais gênait les habitants de la ville.

Cela explique la fermeture du terrain et la réorganisation de mes rencontres. De la méfiance s'est manifestée chez les personnes que je connaissais à peine et une continuité d'annulations de rencontres sont survenues. Cela m'a toutefois permis de m'immerger progressivement dans l'univers de **Pepi** (ma camarade), qui m'a hébergé. Je l'accompagnais chez l'orthophoniste, je visitais son bureau de travail localisé à l'étage du bureau<sup>99</sup> de ma cousine, nos enfants jouaient ensemble. Parallèlement, j'ai essayé d'organiser une visite à la maternelle de son fils et à mon ancienne école. Les responsables n'étaient pas favorables à ma présence en classe mais, selon une enseignante: « un petit terrain de quelques semaines pourrait s'effectuer dans les mois à venir ».

Entretemps à Sofia, grâce à l'aide de l'un de mes directeurs de thèse, j'étais autorisée à me rendre sur le site de l'ONG « HESED » et à filmer les

---

<sup>98</sup> Émission télévisée sur la chaîne NOVA, (lien vers l'émission <https://m.youtube.com/watch?v=64kYFoCbXzE>.)

<sup>99</sup> Il s'agit du bâtiment de la Municipalité de Nevski. Dans les couloirs j'e rencontrais souvent Polyta et son mari Mitko.

petits enfants d'origine rom à la maternelle localisée à Fakulteta<sup>100</sup>. Ensuite, la directrice de l'école à Filipovtsi<sup>101</sup> a accepté de m'accueillir en tant que chercheuse pendant quelques jours au sein de l'école (février 2020).

Soudain, la pandémie du COVID-19 a plongé le monde entier dans une crise sanitaire inattendue. La période de confinement a eu des répercussions importantes sur mon terrain en Bulgarie et en France et sur mon avancement théorique à l'Université de Paris. Les écoles étaient fermées, j'étais forcée de limiter ma présence à Nevski et je ne pouvais pas rendre visite aux représentants des *Burgudži* en France (**Steli, Petko, Vasko**). Les rencontres virtuelles à l'heure de la crise sanitaire m'ont obligée à actualiser les protocoles de recherche et à repenser le mode de fonctionnement du terrain. Le contexte a, certes, imposé l'utilisation principale des canaux digitaux pour atteindre les participants dans mes enquêtes, mais a aussi permis la cristallisation de la problématique de la recherche et l'évolution de la communication chercheur-acteur. La question de recherche de départ, les effets sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France, a progressivement évolué pour devenir celle des effets sur les pratiques langagières et discursives d'un groupe particulier en Bulgarie (celui des *Burgudži*) et ses représentants en France.

Alors j'ai contacté, via les réseaux sociaux, toutes les personnes rencontrées pendant les derniers mois. Je suivais leurs activités en ligne, je récoltais des informations, j'initiais des rencontres en ligne (sur Skype et Google meet)<sup>102</sup> et j'analysais les relations des individus sur Facebook. Petit à petit, la connectivité des acteurs de la recherche a défini l'organisation spatiale du terrain. Ainsi, un autre format de terrain multi-site et multimodal s'est progressivement dessiné, montrant sa pertinence pour la question de recherche. Les négociations avec la directrice de l'école de Nevski ont donné un résultat et, par la suite, je pouvais suivre la scolarisation à distance des

---

<sup>100</sup> Quartier de Sofia dont la plupart de la population se déclare d'origine rom.

<sup>101</sup> Quartier de Sofia dont la plupart de la population se déclare d'origine rom.

<sup>102</sup> Le logiciel ZOOM étant limité pendant le premier confinement (mars 2020).

enfants de l'école âgés de sept (la maîtresse **Mar** et les interactions en classe sont présentées dans le chapitre 7).

Entretiens, la crise sanitaire a poussé certains *Burgudži* (installés à Strasbourg), à déménager en Belgique, d'autres, à s'installer à Colmar. La traductrice du romani a abandonné l'idée de participer à ma recherche. Le deuxième site étant supprimé (Strasbourg), j'essayais d'organiser une visite à **Colmar** avec **Steli**, l'ex-femme de Vasko<sup>103</sup>. Après la fin du confinement, j'ai eu la possibilité de rencontrer des représentants d'autres groupes roms, originaires de Nevski, résidant actuellement à Sofia.

En octobre 2020, décembre 2020 et janvier 2021, j'ai poursuivi mon terrain ethnographique à l'école de Nevski. Pendant quatre semaines, j'ai écouté les cours de bulgare en classe avec les enfants de sept ans. J'ai essayé de ne pas intervenir afin de ne pas interrompre le processus d'apprentissage. J'ai observé des élèves d'origine rom, turque et bulgare danser pendant les récréations et exprimer leur opinion en classe. L'expérience « d'*anthropologie de l'école* » (Filiod, 2007) est venue compléter le terrain au sein des familles *Burgudži* tout en démontrant la complexité des situations dans le cadre enseignant – enfant bulgare – enfant d'origine non bulgare.

Au printemps et en été 2021, j'ai réalisé mes séjours en France et je me suis retrouvée à Colmar, chez Steli – une femme « burgudziika »<sup>104</sup>. J'ai réalisé un dernier séjour à Nevski en septembre 2021 avant de donner fin à la recherche ethnographique. C'était la rentrée et les enfants étaient impatients de se retrouver en présentiel. Le contrat de Pepi était en train de se terminer et la famille réfléchissait à des possibilités de déménagement. C'est le moment où les derniers enregistrements ont été réalisés. Ainsi le cadre temporel du terrain ethnographique se limite dans une période de quatre ans (d'avril 2018 à septembre 2021). Cela ne veut pas dire que les données recueillies rendent

---

<sup>103</sup> Cf. figure « Acteurs de la recherche », placée au début de chaque partie dans les chapitres des analyses.

<sup>104</sup> Issue de la famille des *Burgudži* de Nevski.

compte des phénomènes étudiés dans leur totalité, mais cela signifie plutôt qu'une certaine *saturation* (Savoie-Zajc, 1996) du terrain est atteinte.

La question de la relation d'enquête ethnographique et la manière de *faire* le terrain est largement travaillée en sciences sociales (Canut, 2014 ; Fassin et Bensa, 2008 ; Piasere, 2010). C'est la raison pour laquelle l'implication mutuelle des parties conduit à sa forme particulière. Les chercheurs en *sociolinguistique politique* peuvent aujourd'hui dire qu'il s'agit d'une relation *avec* les personnes et non pas une recherche *sur* ou *pour* les personnes (Cameron & al., 2018 [1992] ; Canut & al., 2018). Pour moi personnellement, la tâche la plus difficile était d'adopter la posture d'ethnographe à Nevski au sein d'une société que je connais depuis mon enfance. Cependant, au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête, grâce à mes contacts antérieurs, j'ai pu me rapprocher de la famille des *Burgudži*.

Cela m'a permis d'accéder à des pratiques non officielles et d'établir un lien de confiance avec les participants (Kohn et Nègre, 2003). Comme l'atteste Gasquet-Cyrus dans ses réflexions : « Très vite, ces activités ont pris une tonalité informelle permettant des échanges directs, et



Figure 0-20 Stelli travaille comme assistante maternelle en France. Sur l'image figure la pièce où les enfants jouent.

l'observation des pratiques et des discours des interlocuteurs. » Gasquet-Cyrus, M. (2015). Le sentiment que j'ai eu au cours de l'ethnographie est proche de l'expérience d'Agier (2004): « on ne se rend pas compte alors combien le moment est fondateur, puisque c'est dans l'éloignement de soi que se créera la relation avec ceux qui sont encore inconnus et deviendront

suffisamment proches, un jour, pour que de la connaissance naisse de cette rencontre » (Agier, 2004, p. 25).

### 4.3 Acteurs de la recherche

En général, la famille *Burgudži* est au centre des analyses comme une communauté linguistique particulière. La parole d'autres groupes linguistiques (discours d'une femme Arménienne, d'un homme *Millet*, discours d'agents de l'éducation nationale, discours des Bulgares) est présentée dans la mesure où elle aiderait à une meilleure compréhension des *pratiques langagières* et des positionnements des locuteurs. Ainsi, la recherche s'articule autour de la parole d'une dizaine d'acteurs principaux de Nevski (acteur principal et son mari/sa femme) et de deux acteurs en France, qui interagissent entre eux dans leurs vies quotidiennes (La Municipalité et l'école de Nevski, cf. figure 21).

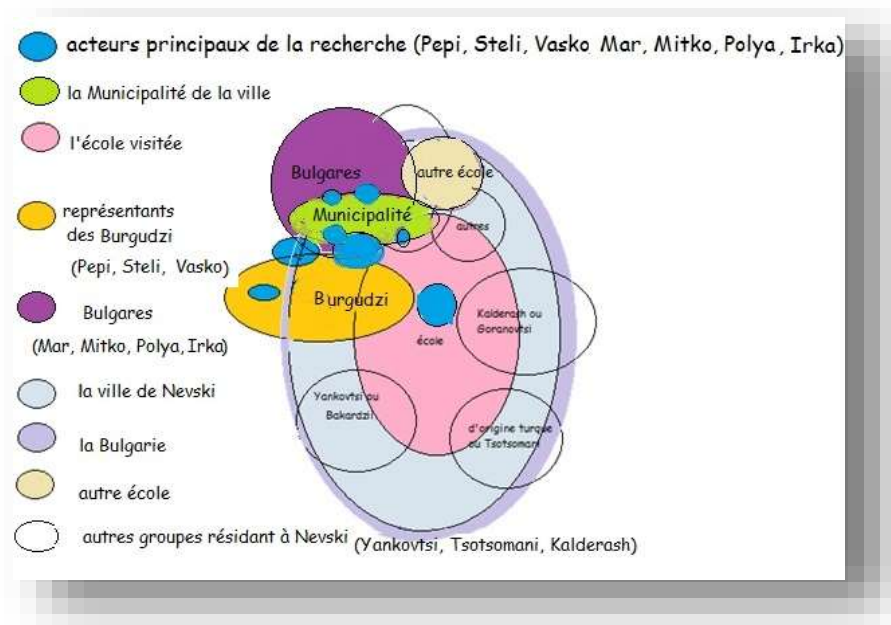


Figure 0-21 Visualisation des acteurs de la recherche: les acteurs principaux dont la parole est analysée dans la partie III de la présente thèse sont des personnes de Nevski. Les espaces où ces personnes ont des contacts sont la Municipalité et l'école.

Cette imbrication des *pratiques langagières* suggère trois pôles thématiques que j'évoque successivement dans la partie des analyses (partie III).

Un premier axe (chapitre 7) est centré sur les *pratiques langagières* au sein de l'espace scolaire au niveau national et à Nevski. J'analyse des extraits avec des agents de l'éducation nationale (Formatrice de Plovdiv, enseignantes de Nevski (**Ens1, Ens2**), deux parents d'un groupe linguistique différent (une mère Arménienne et un père *Millet*), la maîtresse de la classe observée (**Mar**) et des observations en classe. Il s'agit des enregistrements d'une formation dans le cadre d'un projet national financé par les Fonds structurels européens et des séquences d'autres terrains satellites. Comme je n'ai pas été autorisée à filmer tous les participants, j'ai choisi des extraits où un accord des acteurs a été consenti. Les observations présentées dans les analyses sont notées en cours des événements.

Les trois enseignantes inreviewées travaillent à Nevski avec des classes dites « mixtes »<sup>105</sup>. Mar est la maîtresse de la classe de mon terrain, et les deux autres sont enseignantes à l'école visitée (ENS2 est la remplaçante de la maîtresse pendant la période de quarantaine en 2020). Je connais la maîtresse Mar depuis mon enfance grâce à ma tante qui était sa collègue. Elle est enseignante au primaire depuis des décennies et elle a éduqué plusieurs générations d'habitants de la ville. Elle connaît toutes les familles de ses élèves même si, pendant les conversations avec elle, je remarque qu'elle ne se rend pas compte de quelle origine sont les enfants. Dans le but de ne pas juger la maîtresse, j'adopte un positionnement de spectatrice au sein de la classe.

Il y a neuf enfants dans la classe. J'en connaissais déjà trois avant mon insertion en classe parce que ce sont des enfants des familles que j'observe. Au cours de l'éthnographie, les parents de deux enfants se sont déclarés Turcs. Selon les informations d'autres participants de mes enquêtes, deux enfants sont Bulgares et les trois autres enfants sont de la famille des *Kalderash*. Des détails personnels sur leurs familles ne sont pas donnés.

---

<sup>105</sup> Terme utilisé par la directrice de l'école, en bulgare « смесени паралелки ».



Un deuxième axe (chapitre 8 de la partie II) est focalisé sur une pluralité de voix de Nevski. Tout d'abord, j'explore la parole d'une ancienne enseignante de l'école Kristina. Je connais l'enseignante Kristina depuis mon enfance parce qu'elle est proche de ma mère. Après une dizaine d'années à l'étranger, elle est rentrée enseigner dans l'école étatique bulgare. Toujours en quête d'un revenu plus haut, elle change souvent de poste au sein des différentes écoles entre plusieurs petites villes dans la région. Ensuite j'ai soumis à l'analyse les discours des Bulgares de Nevski (**Mitko, Polya, Irka**). Mitko travaille en tant qu'animateur d'événements et opérateur de musique tandis que sa femme Polya est fonctionnaire d'Etat. Elle a été agent recenseuse à Nevski pendant le recensement de 2011. Intéressés par la procédure de recensement en Bulgarie, je les ai invités à participer à ma recherche. Ensuite, j'ai analysé la parole des représentants des *Burgudži* (résidant à Nevski, comme **Pepi, Nasko, Di**), ou installés en France ou ailleurs (**Steli, Petko, Vasko**). Les personnes rencontrées m'ont été présentées à des fêtes familiales au cours de l'éthnographie. Steli est la seule personne qui réside actuellement en France, son ex-mari ayant déjà migré en Belgique après la crise sanitaire. Leur installation à l'étranger représente une migration individuelle après les études universitaires en Bulgarie.

○ Les *pratiques langagières* de trois acteurs (**Pepi, Vasko, Steli**) de la famille des *Burgudži* forment le troisième pôle thématique (chapitre 9): les positionnements subjectifs des individus. Ce sont les personnes qui m'ont accueillie chez eux en Bulgarie et en France et qui ont permis la réalisation de la recherche. Les trois personnes rencontrées en cours de terrain disposent d'un fort capital intellectuel et social. Isolés de leurs groupes du fait qu'ils ont fait/ou font actuellement des études universitaires<sup>106</sup>, se sont mariés à des étrangers ou ont divorcé, ils représentent des cas exceptionnels au sein de la famille *Burgudži*. Ils se servent de plusieurs langues, certaines d'entre eux

---

<sup>106</sup> Selon une étude dans le cadre de l'évaluation de l'éducation nationale, moins de 1% des enfants des populations roms en Bulgarie finissent leurs études secondaires (Pamporov, Kolev et Krumova, 2008, p. 27).

travaillent dans le domaine de la traduction, de l'entrepreneuriat, ils ont une expérience internationale ou bien ils ont publié des travaux dans le cadre des projets européens. Il ne s'agit donc pas des représentants des populations roms illétrés ou analphabètes.

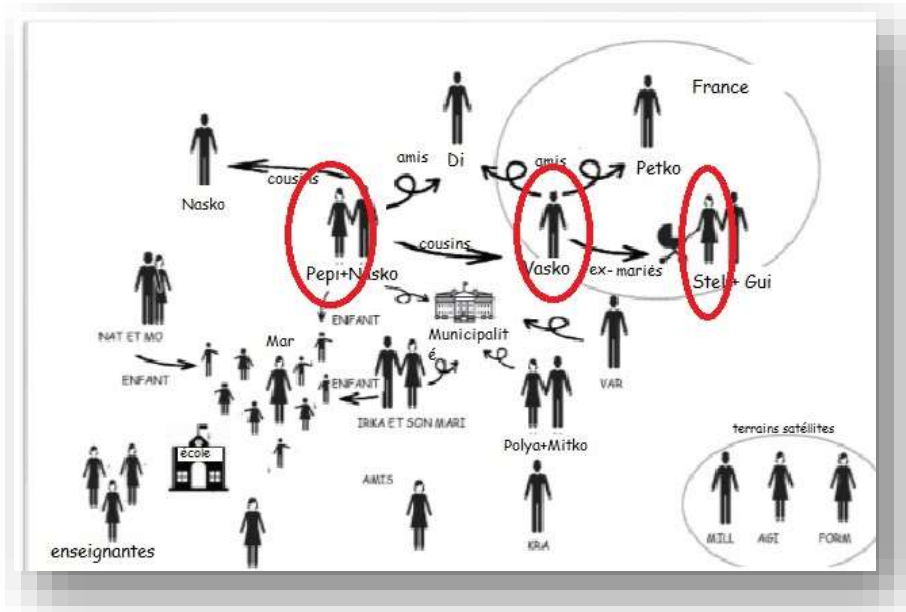


Figure 0-22 Les acteurs de la recherche, Pepi, Steli et Vasko.

Le cercle autour de ces trois personnes est présenté sur le schéma suivant (cf. figure 22, ci-dessus) et sur un « tableau récapitulatif des acteurs ». Dans la section suivante, je propose une présentation des parcours de vie de ces trois acteurs dans la mesure où leur connection est importante pour les analyses.

Pour ce qui est des dénominations des acteurs, certains d'entre eux ont donné leur accord pour être présentés sous leur vrai nom, tandis que d'autres participants ont décidé de figurer en tant que « participants » anonymes ou d'être désignés par un autre prénom. Partant de l'idée que les identités socialement définies à l'avance risquent d'aboutir à une homogénéisation des groupes en question, certaines informations sur les acteurs ont été complétées ultérieurement, soit par les acteurs eux-mêmes soit par leurs proches qui ne participent pas en tant qu'acteurs dans la recherche.

### a) Tableau récapitulatif des acteurs

	Acteur	Informations personnelles	Age en 2019	Originaire de/Lieu de résidence
1	Pepi et son mari Nasko	Représentante de la famille des <i>Burgudži</i> , Pepi travaille au bureau du travail, son mari travaillait à Gent	35, 38	Nevski/Nevski
2	Nasko 1	Cousin de Pepi, représentant de la famille des <i>Burgudži</i>	37	Nevski/Véliko Tarnovo
3	Vasko	Cousin de Pepi, représentant de la famille des <i>Burgudži</i>	34	Nevski/Strasbourg/Bruxelles
4	Mitko + Polya	Habitants de la ville	59, 63	Nevski
5	Steli et son mari Gui (Français)	Ex-femme de Vasko, représentante de la famille des <i>Burgudži</i>	35	Kamen-Nevski/Strasbourg-Colmar
6	Irka (ma cousine)	Collègue de Pepi à la municipalité	39	Nevski/Nevski
7	Petko (actuellement à Bruxelles)	Copain de Vasko, traducteur de romani, enseignant de romani standard	37	Paris-Bruxelles/Ruse
8	Di (cousin du mari de Pepi)	Photographe, youtubeur, représentant de la famille des <i>Burgudži</i>	32	Nevski/Sofia
9	Lina (Bulgare, camarade de Pepi et moi)	Amie et voisine de Pepi	36	Nevski
10	Mar (la maîtresse)	Enseignante à l'école primaire	63	Obnova/Nevski
11	Kristina	Ancienne enseignante à l'école	58	Svishtov
12	ENS1 et ENS2	Enseignantes à l'école, ENS 2 a remplacé la maîtresse MAR pendant son Absence	61 et 55	Nevski

13	Formatrice (professeure de Plovdiv)	Professeure en linguistique à l'Université de Plovdiv, membre de l'équipe qui a élaboré le projet sur les enfants en risque de décrochage scolaire	45	Plovdiv
14	Les enfants de la classe anonymisés	9 enfants au total (2 Bulgares, 2 Burgudži, 3 Kalderash, 2 Turcs)	7	Nevski
15	AGI (femme arménienne)	Représentante des Arméniens de Varna, terrain stellite	43	Varna
16	MILL (homme de Plovdiv)	Représentant des <i>Millet</i> de Plovdiv, terrain satellite	39	PLovdiv

Les acteurs de la recherche n'apparaissent pas dans la partie des analyses dans l'ordre du tableau ci-dessus. Dans un souci de protection des données personnelles, certains noms ne figurent pas dans le texte et sont remplacés par des acronymes. Cependant, certains détails sur leurs parcours de vie sont présentés dans la mesure où ces informations sont importantes pour les analyses.

Comme mentionné dans la partie introductive, toutes les personnes rencontrées au cours de l'ethnographie disposent d'un fort capital intellectuel et social. Les représentants des groupes minoritaires sortent de l'image stéréotypée du « Rom bulgare » « pauvre, non instruit et sale »<sup>107</sup>. Les individus qui ont habité en France (Steli, Vasko, Petko) sont de jeunes *Burgudži* créatifs et cosmopolites avec une longue expérience migratoire internationale (Espagne, Angleterre, Allemagne, France). Ils ont suivi des études universitaires en Bulgarie et ont réalisé des séjours Erasmus en France (Paris, Strasbourg) avant de déménager en France. Les processus migratoires des acteurs en France s'insère dans une perspective subjective d'ordre affectif et économique et représente une migration individuelle choisie.

---

<sup>107</sup> Propos tenus par une ancienne collègue de l'Université en lui racontant mon projet doctoral

## b) Parcours de vie des trois acteurs

**Pepi** (35 ans en 2021) est une ancienne camarade de mon école. Elle a deux enfants qui vont respectivement à l'école (où j'ai fait mon terrain en classe) et à la maternelle (que je n'étais pas autorisée de visiter). Son grand garçon (7 ans) fréquente l'école avec des enfants d'autres groupes de la ville (l'enfant de sa collègue et ma cousine Irka). Pepi s'est mariée à l'âge de 14 ans mais elle a été abandonnée par son premier mari à l'âge de 16 ans à cause de problèmes de fertilité. Elle a fini ses études secondaires à Nevski (elle n'a pas arrêté d'aller à l'école après le mariage traditionnel<sup>108</sup>) et à l'âge de 18 ans, elle a été envoyée en Espagne pour travailler en tant que femme de ménage. Un an plus tard, Pepi est revenue en Bulgarie et a rencontré son futur mari, Nasko. Le couple a deux garçons (mentionnés ci-dessus). Leur mariage est officialisé en 2021 pour des raisons administratives<sup>109</sup>. Pepi s'intéresse à la psychologie et elle suit une série de formations à distance depuis 2017. En 2016, Pepi est embauchée au bureau de travail en tant que médiateur rom où elle s'occupe des minorités roms à Nevski. En 2017, son mari Nasko part travailler à l'étranger dans la construction. Après avoir changé plusieurs lieux de travail, il est actuellement à Gent, Belgique. Actuellement, Pepi apprend l'anglais pour poursuivre ses études universitaires en Belgique, où elle envisage de déménager avec ses enfants prochainement.

**Vasko** (35 ans en 2021) et Pepi sont des cousins. C'est Pepi qui me l'a présenté à un mariage. Vasko a été marié à Steli à l'âge de 16 ans, en 2003. Selon le récit de Vasko, ses parents ont « acheté » Steli et l'ont accueillie dans leur maison. Trois ans plus tard, Vasko et Steli s'installent à Veliko Tarnovo. Vasko poursuit des études universitaires et travaille en même temps dans une ONG à Veliko Tarnovo. Le couple part en France où les deux se séparent. Vasko poursuit alors une carrière internationale au sein de l'Union Européenne. En 2020 Vasko déménage à Bruxelles où il s'occupe de la

---

<sup>108</sup> Il s'agit d'un mariage coutumier sans mariage civil

<sup>109</sup> Partir à l'étranger en tant que famille

question des groupes roms bulgares au niveau européen. Il a déjà réalisé une recherche sur les *Burgudži* en 2007 (Stoyanov, 2007), sur l'apprentissage de la langue maternelle à l'école bulgare (Stoyanov, 2015c), sur l'intégration des Roms (Stoyanov, 2015a, 2015b, 2015d, 2015e, 2015f)<sup>110</sup>. Actuellement, Vasko est recruté à l'IRU à Bruxelles où il partage un logement avec Petko, traducteur et enseignant de romani.

**Steli** (33 ans en 2021). C'est une jeune entrepreneure bulgare habitant en France, dotée d'un CAP « assistante maternelle ». Chaque matin à 6h30, elle accueille un ou deux petits bébés à la maison et les accompagne dans toutes les étapes de la vie quotidienne. Elle m'apprend à faire du yoga à la maison et à me défaire du stress. Steli habite à Colmar depuis 2016 avec son nouveau conjoint – Gui (un Français) et leur bébé. Elle enseigne, à Colmar, le répertoire chorégraphique du « horo »<sup>111</sup> bulgare avec le même enthousiasme qu'elle m'explique la particularité phonétique du son « r » en langue des *Burgudži*. Avant de s'installer en France, elle a vécu à Nevski avec son ex-mari Vasko.

Née à Kamen (village en Bulgarie), elle a fréquenté l'école du village jusqu'à l'âge de 14 ans. Selon la coutume, Steli a été vendue à la famille de Vasko, résidant à Nevski. Le couple Steli (14) et Vasko (16) s'installe à Nevski après la célébration d'un mariage traditionnel. Les parents de Steli achètent une maison à Nevski, située à la lisière de la « mahala » de la ville. C'est la raison pour laquelle Steli parle souvent de ses voisins Bulgares et de ses amis bulgares. Comme Steli vient d'un autre village, elle a arrêté d'aller à l'école quand elle avait 14 ans. Après une cohabitation de trois ans avec les parents et les grands-parents de Vasko, le couple a déménagé à Veliko Tarnovo où Steli reprend ses études secondaires dans une école à Veliko Tarnovo. Puis elle poursuit des études supérieures dans le cadre du programme « Langue et

---

<sup>110</sup> Par ailleurs, un projet naît de la conversation entre Vasko et moi: Il s'agit de la création d'un petit glossaire sur la langue des *Burgudži*. Le projet est discuté dans des dialogues ultérieurs avec Vasko, mais pour l'instant, n'aboutit pas à une réelle publication.

<sup>111</sup> Danse folklorique bulgare.

civilisation française » à l'Université de Veliko Tarnovo. Pendant ses études à l'Université Steli a effectué plusieurs séjours en France et en Angleterre dans le cadre du projet Erasmus. Steli et Vasko sont partis pour Strasbourg où ils se sont séparés. En 2017, les parents de Steli ont également quitté Nevski pour travailler en Angleterre pendant l'été et en Grèce en hiver.



Figure 0-24 chez les parents de Steli à Nevski

### c) La dénomination *Burgudži*

L'histoire de la dénomination des « *Burgudži* » est extrêmement curieuse même s'il est difficile de dater sa naissance. Cependant les représentants de ce petit groupe sont d'accord sur le fait

que leur nom est un dérivé du mot « *burgiya*»<sup>112</sup> en bulgare, venu du terme « *burgu* » de la langue ottomane que l'on peut traduire par « foret » - outil de forage, de perçage de métal<sup>113</sup>. Dans

les dictionnaires contemporains de la langue turque on peut trouver des définitions comme un tire-bouchon, des fusili (la forme des pâtes à l'italienne), qui font donc référence à des formes similaires. Il est probable qu'à son origine, le mot turc faisait partie du vocabulaire guerrier car, pendant la période de l'Empire Ottomane, les artisans fabriquaient



Figure 0-23 Source de la photographie: Archives personnelles de Vasko

<sup>112</sup> Бургия en bulgare écrit en cyrillique.

<sup>113</sup> Définition dans LAROUSSE- à citer

des outils en métal et des armements pour les guerriers. Les « *Burgudži* » de Bulgarie sont connus parmi les groupes Roms en tant que personnes maîtrisant l'art de fabriquer des couteaux à la main et d'autres outils de perçage. Ils menaient une vie nomade jusque dans les années 1950, ce qui leur permettait de vendre la marchandise et de voyager. La seule recherche qui porte sur les « *Burgudži* » est un petit recueil d'environ 30 pages, paru dans le cadre d'un projet de promotion des métiers et de la culture Rom en Bulgarie.

Selon les informations de ce recueil, les familles *Burgudži* voyageaient six mois par an et pendant le reste de l'année, elles fabriquaient des couteaux et des objets en métal. Les familles partaient le jour de *Gueorguiovden* (la Fête de St. Gueorgui – le 6 mai) et s'arrêtaient au jour de *Dimitrovden* (la fête de St. Dimitar – le 26 octobre) afin de passer l'hiver.

Les « *Burgudži* » se considèrent eux-mêmes comme les « anciens Bulgares » et ils nient une origine commune avec des familles, portant le même nom, résidant dans le sud de la Bulgarie. Actuellement, il y a des « *Burgudži* » près des villes suivantes: Roussé (Русе), Vidin (Видин), Veliko Tarnovo (Велико Търново), Provadiya (Провадия) et Dobritch (Добрич). Je reviendrai sur la conception d'autochtonie et le processus de légitimité territoriale dans la partie des analyses. Les *Burgudži* affirment qu'ils habitaient les endroits autour de ces trois Royaumes – (cf. dialogue avec Vasko<sup>114</sup>).

---

<sup>114</sup> Transcription dans le chapitre 9





Figure 0-25 La carte montre les territoires bulgares au XIV<sup>ème</sup> siècle où les Bulgares possédaient trois Royaumes – les nuances vertes – source de la carte [https://belizarius.wordpress.com/biographies/lalashahin/HIstory\\_of\\_wars](https://belizarius.wordpress.com/biographies/lalashahin/HIstory_of_wars)

Le groupe *Burgudži* de Nevski n'est pas nombreux, c'est la raison pour laquelle les familles arrangent des mariages avec des représentants du même groupe d'autres villes. Les filles sont fiancées autour de l'âge de 14-15 ans et, après le mariage, les jeunes mariés

s'installent à la maison du garçon. Les mœurs et les rites ont inévitablement évolué, ce qui explique une ouverture aux mariages mixtes ou encore aux divorces. La société des « *Burgudži* » obéit toutefois à une organisation patriarcale où le chef de famille exerce une véritable juridiction domestique pour les méfaits qui le lèsent dans son honneur ou ses biens. Enfin le rôle de la belle-mère est aussi important au sein du groupe. Pour saisir les processus sociolinguistiques qui se manifestent à travers les *pratiques langagières* idéologiquement construites, j'ai uniquement retenu les personnages dans le *dire* apparaît dans les extraits analysés. Les familles *Burgudži* de Nevski se réunissent au moins 4 fois par an pour des fêtes d'ordre religieux ou familial. Ce sont de grands événements spectaculaires où tous les membres de la famille rentrent à la maison en Bulgarie. C'est le moment où j'ai eu la possibilité de connaître d'autres représentants des *Burgudži*.

L'exemple de la famille des *Burgudži* permet déjà d'observer l'organisation de la vie quotidienne (Pepi + Nasko et les personnes autour d'eux), les relations avec d'autres groupes de la ville (Kalderash, Bulgares, Goranovtsi), de poursuivre la scolarisation des enfants (l'enfant d'une famille Kalderash, celui de Irka et le garçon de Pepi et Nasko) ainsi que de comprendre certains rapports familiaux situés entre la Bulgarie et la France (Steli, Vasko, Petko). Partant ainsi d'une situation sociale particulière, à savoir les familles

*Burgudži* à Nevski, dont une partie travaille en France ou ailleurs en Europe de l'Ouest, j'ai tenté de contextualiser un paysage sociolinguistique spécifique afin de restituer le sens des interactions et les logiques des acteurs.

Ainsi, après avoir présenté de façon récapitulative et chronologique mon terrain de type multi-site et multimodal et les acteurs de la recherche, je propose, dans le chapitre suivant, de détailler la méthodologie adoptée pour la recherche.

Dans ce chapitre j'explique pourquoi le choix de la méthodologie ethnographique de collecte des données est la plus pertinente, à la fois pour le sujet de recherche que pour la démarche adoptée pour les analyses. Enfin j'expose les défis et les raisons qui m'ont amené à adopter un positionnement engagé.

### 5.1 Méthodologie de terrain

Le mouvement premier des chercheurs en sciences du langage consiste bien souvent à travailler sur des objets avec lesquels ils ressentent une certaine forme d'affinité. Ne faisant pas exception à cette tendance, en 2018 je m'engage dans l'élaboration d'une thèse sur un objet qui me tient à cœur: les *pratiques langagières* des minorités bulgares. Après la réalisation d'un mémoire sur une famille rom de Bulgarie, je me suis immédiatement lancée dans l'étude d'objets peu étudiés en Bulgarie, encouragée dans cette voie par mes directeurs de thèse. Les instruments d'enquête qui m'étaient connus à ce moment-là ne permettaient pas de saisir la complexité des phénomènes produits. C'est pourquoi l'entreprise adoptée a nécessité une démarche de réflexivité à propos de la pratique du terrain et de la position du chercheur car les « différentes manières d'aborder un terrain d'enquête sont tributaires des objectifs qu'on se fixe » (Juillard, 1999, p.103). Dans le but d'interpréter le plus fidèlement possible une réalité telle qu'elle est vraiment mais également telle qu'elle est perçue par un groupe particulier, j'ai décidé de privilégier la démarche ethnographique au détriment de la recherche quantitative par questionnaire.

Au tout début de la recherche, mes projets académiques m'ont octroyé l'opportunité de travailler à plusieurs endroits en milieux minoritaires

différents: dans les quartiers Filipovtsi et Fakulteta à Sofia, sur le projet « Boulangers sans frontière » de l'ONG HESED, avec les Arméniens bulgares à Varna, avec la communauté des *Millet* à Plovdiv, avec les groupes roms à Nevski et via les réseaux sociaux avec des individus en France et en Bulgarie. A un moment donné, j'ai été confrontée au problème du décalage entre les calendriers de mes deux universités d'appartenance. Cela a nécessité l'ajustement du terrain au cours de la recherche. Il a en effet fallu s'adapter différemment entre un terrain plutôt inconnu dans la capitale et le terrain familier de Nevski où j'ai vécu une dizaine d'années. Pour saisir les dynamiques idéologiques dans toute leur complexité, je me suis focalisée sur ma ville natale, Nevski, pour bénéficier de mon expérience de la ville. Comme toutes les approches de type qualitatif, cette ethnographie se focalise sur les sujets et sur la façon dont ils « perçoivent leur réalité respective » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 73).

Inspirée par les recherches *anthropographiques* de Cécile Canut (Canut, 2000, 2010, 2011, 2013, 2019) depuis une quinzaine d'années à Sliven (Bulgarie), j'ai choisi de suivre sa méthodologie de recherche qualitative afin de montrer pourquoi l'ethnographie constitue une approche utile pour l'examen des pratiques sociales. En choisissant de me centrer sur les impacts des *idéologies* et les effets des PL sur les discours des minorités linguistiques en Bulgarie, j'ai mis de côté la mobilité des personnes. En réalité, bien que les conversations pendant mes enquêtes de terrain abordaient fréquemment le thème de la migration et des voyages, je me forçais à limiter le terrain de recherche et à encadrer les groupes dans leur propre maison ou autour du lieu de naissance. Or, au cours des dernières deux décennies de nombreux Bulgares ont migré en Europe de l'Ouest. Tel est le cas d'une grande partie des personnes rencontrées sur le terrain. Alors les *pratiques langagières* de ces personnes ne peuvent pas être circonscrites à un lieu bien précis. C'est pourquoi, je considère comme indispensable la prise en considération des expériences migratoires des acteurs pour voir comment le sujet parlant se situe géographiquement (chapitre 9) selon les situations d'interaction.

Toutes ces réflexions, y compris l'intérêt personnel pour la thématique ont rendu le projet doctoral faisable et ont construit un aspect particulier de la recherche qui opère dans un *va-et-vient* entre observations, analyses et l'ensemble des éléments extérieurs: données historiques (archives), discours extérieurs et antérieurs dialogisme/interdiscours), récits, documents écrits (médias, réseaux sociaux), etc. (Canut, 2017).

Pour saisir les subjectivités des individus par rapport aux jugements qu'ils portent sur eux-mêmes et sur leur quotidien, il est indispensable de procéder à un suivi de leur mobilité. C'est pourquoi il s'est avéré nécessaire d'élargir non seulement la portée de la recherche, les sites du terrain, mais aussi de déterminer un profil des acteurs qui avaient beaucoup en commun. C'est pourquoi la stratégie de recherche suit la logique de Marcus. L'essentiel dans une ethnographie multi-site repose sur la capacité « to make connections through translations and tracings among distinctive discourses from site to site » (Marcus, 1995, p.105). Il s'agit d'accompagner les personnes en suivant leurs trajectoires de mobilité afin de comprendre les échanges sur plusieurs aires géographiques. Debonneville souligne qu'avec l'ethnographie multi-site, ce sont les « liens qui se nouent entre les sites étudiés qu'il s'agit de suivre, ce qui demande à l'ethnographe une capacité à s'engager et se désengager pour circuler entre les sites » (Debonneville, 2017, p.8). Cette démarche permet de mieux comprendre les situations sociales des individus, leurs positionnements et les logiques internes produites. Il a donc semblé particulièrement intéressant d'étudier comment, dans des circonstances spécifiques, ces *idéologies* linguistiques circulent dans une société pendant que cette société est en mouvement permanent.

Etant donné que j'ai opté pour un terrain ethnographique, il est indispensable d'expliquer ce choix et d'en commenter les points forts et les points faibles. Plus précisément, il est question de savoir comment une démarche scientifique s'articule-t-elle avec un itinéraire personnel? (Guigue, 2005, 2012). Fortement marquée par une certaine multiplicité (de terrains, d'acteurs), cette recherche est inévitablement menée de façon spécifique, en

faisant une large place à l'empathie et à la discrétion. C'est à la fois une réinterrogation de mes perceptions antérieures et une relecture de mon passé.

L'expérience vécue en 2017 dans le cadre de l'étude pour le Master FPMI, où les représentants des *Kalderash* avaient certaines réserves par rapport à ma recherche, avait remis en question la faisabilité de mon enquête ethnographique pour la thèse. Même s'il s'agissait d'une famille qui s'était installée dans la capitale, avec un objet de recherche tout à fait différent, le doute se propageait. Pour légitimer cette entrée, (, j'ai vainement cherché un interlocuteur privilégié jouant le rôle de « parrain » (Whyte, 1943 [1955]). Dans l'étude de Whyte, grâce à cette personne intermédiaire, le chercheur est accepté plus aisément par les autres membres du groupe. Ne disposant pas de contacts qui pourraient jouer ce rôle dans mon cas, il est nécessaire de procéder autrement.

C'est pourquoi, lorsque je suis retournée à Nevski j'ai suivi un planning bien chargé. Mon père a contacté plusieurs personnes afin que je puisse rapidement terminer les questions administratives et vendre la maison de mon grand-père. Malheureusement l'offre d'achat était inférieure à la proposition de mon père et de mon oncle. La question de la vente du bien est donc devenue assez problématique dans la famille et l'immobilier a fini par ne pas être vendu. Cependant le bouche-à-oreille qui passe toujours exclusivement par les discussions du voisinage ou les bons tuyaux entre amis, s'est montré efficace. Pendant les jours suivants, des personnes sont venues se présenter en personne pour négocier. C'était alors le moment propice pour entamer des négociations avec des habitants de Nevski qui pourraient éventuellement participer à mon enquête. A la fin de cette première semaine je disposais d'une liste assez longue de noms d'éventuels participants. Je me sentais assez chanceuse d'avoir rapidement rencontré des personnes proposant leur récit de vie. Je m'apprêtais donc à enregistrer lorsque j'ai entendu la question: « Et qui paie à la fin? C'est ton papa ou c'est toi? ». Ce n'est pas la première fois que des personnes demandaient de l'argent en échange d'une interview. Plusieurs expressions existent pour qualifier ces pratiques diversifiées: payer, rétribuer, inciter, rémunérer, dédommager,

compenser, fidéliser, remercier les enquêtés. Pour accéder aux participants, pour assurer les bonnes conditions de leur participation à mes enquêtes, faudrait-il les payer? Ces pratiques sont-elles inévitables pour avoir accès à certains groupes à faibles revenus ou difficile à joindre?

Faux départ donc, auquel je ne veux donner aucune autre explication que celle de Michel Agier: « Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. C'est tout cela peut-être, selon les cas, mais c'est d'abord un ensemble des relations personnelles où on "apprend des choses" ». (Agier, 2004, p. 53). « Faire du terrain » c'est tout d'abord établir des relations personnelles avec certaines personnes et non pas accumuler des noms. Contrairement à la situation de Muriel Darmon (Darmon, 2005) sur l'histoire d'un refus de terrain, cette fois-ci, c'est la chercheuse qui refuse de poursuivre cette démarche. C'est la nature même de ma recherche qui m'est apparue mise en jeu. La question des remerciements symboliques que les participants à une enquête peuvent retirer a déjà fait l'objet de nombreuses études (Schwartz, 1990 [2009]), mais cette question est peu étudiée dans le cadre des sciences sociales. Considérant les enjeux de ces pratiques, qui se sont situées à différents moments de l'ethnographie<sup>115</sup>, je suis inévitablement incitée à analyser l'effet de l'argent sur le déroulement de mon terrain ainsi que l'investissement des participants. Même s'il ne s'agit pas d'argent en liquide, j'ai l'habitude d'offrir des cadeaux aux enfants de mes copines, de payer l'addition au restaurant ou d'apporter de petits souvenirs de mes voyages, sans pour autant demander des services gratuits en échange. C'est au cours de l'ethnographie que je me suis demandée si ces échanges matériels peuvent introduire de la gêne, porter à confusion ou donner prise à l'affirmation des rapports de domination entre les participants de ma recherche et moi-même.

La littérature ethnographique introduit la notion de « phase liminaire » de la recherche, ou bien « l'étape » ou le « moment » (Diaz, 2017,

---

<sup>115</sup> Ici, je parle du moment où j'ai demandé à PEPI de me traduire un texte en leur langue et de m'aider avec la traduction de certains enregistrements.

p.221) de négocier l'accès au terrain pour conduire l'enquête. Dans mon cas, il ne s'est pas agi d'une étape ou d'un moment précis où je suis allée me présenter comme chercheuse sur le terrain. Ce premier séjour sur le terrain de recherche n'a au contraire été que le début d'un processus itératif, montrant que les négociations ne se limitent pas « à un moment », « à un événement » concret (Debergh, 2021). Les négociations ne se sont pas terminées après avoir reçu un accès formel, mais ont continué tout au long de la période de l'enquête. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un terrain hospitalier, ni d'une banlieue particulière, la série de démarches que j'ai entreprises pour parvenir à obtenir l'accord des participants s'est avérée relativement longue. A l'issue de ce premier voyage, je suis rentrée à Sofia motivée de réaliser une enquête ethnographique de longue durée. Or, le déroulement de la recherche a prédéterminé la façon de procéder. De manière générale, cette entrevue éclaire plusieurs points de mon travail d'enquête: modifier la présentation de mon travail de recherche, réfléchir sur la manière dont il faut composer avec les acteurs et les situations, m'adapter constamment aux enjeux éthiques. Cette première tentative d'entrée sur terrain a été abandonnée pour être reprise différemment et pour marquer le début du processus de négociation constante d'accès au terrain.

Sur le plan méthodologique, l'ethnographie menée s'intéresse aux expériences de la vie quotidienne des individus en essayant de mieux comprendre les pratiques sociales dans lesquelles elles s'insèrent. Il s'agit d'analyser les discours des individus impliqués dans ces pratiques pour observer les comportements d'un groupe social particulier. En d'autres mots, la méthodologie adoptée tente d'interpréter le plus fidèlement possible cette réalité telle qu'elle est perçue par le groupe lui-même (Poisson, 1990). Mon point de départ, pour cette réflexion, a été des études de cas des représentants des familles roms d'une petite ville bulgare dont une partie a récemment migré en France ou ailleurs en Europe de l'Ouest. C'est le croisement des parcours de ces familles et l'observation de leur quotidien (au travail, pour les parents, et à l'école, pour les enfants) qui a permis de dégager des pistes de recherche approfondies.



Le terrain n'est pas constitué uniquement des enregistrements proprement dits. Bien que le terme est souvent « associé aux *données* et au *corpus*; on va sur un terrain pour observer et collecter des faits et si possible du corpus: enregistrements audio ou vidéo, documents écrits, photos. » (Gasquet-Cyrus, M., 2015, p.21). L'essentiel sur le terrain n'est pas seulement la circonscription de la forme linguistique, mais aussi « l'observation et la compréhension de *pratiques langagières* dans une situation donnée » (Gasquet-Cyrus, M., 2015) C'est également observer des faits pendant des interactions spontanées, repérer certaines prononciations spécifiques ou commentaires épilinguistiques, s'apercevoir du jeu des rapports de pouvoir symbolique ou des rapports identitaires. Le terrain ne représente pas une fin en soi, réalisée uniquement pour avoir des résultats objectifs et généralisant. La vision du terrain dans la présente recherche rejoint l'opinion de Calvet, exprimée dans la citation suivante: « il nous faut donc nécessairement établir des liens entre le corpus et la situation dans laquelle il a été recueilli, faute de quoi il ne serait que l'instrument d'une approche fragmentaire, plus pointilliste que pointilleuse, des faits » (Calvet, 2011, p.141)

Somme toute, le terrain ethnographique représente 23 séjours de courte durée (entre 1 à 7 semaines), d'où seulement 117 heures d'enregistrements, effectués sur deux sites importants (Nevski – 12 séjours, Colmar - 2 séjours). Le terrain est aussi constitué de plusieurs sites secondaires: 167 séquences portant sur le sujet de la thèse, soit environ 16 heures d'enregistrements. Les données orales enregistrées ont été transcrites en données textuelles pour analyser les interactions clés.

## **5.2 Implication du chercheur et défis**

A cause du rapport subjectif à l'objet de recherche, réaliser mon terrain s'est avéré le plus grand défi de cette thèse. Est-il possible de se détacher de toute connaissance antérieure et de faire un terrain chez soi? Marchive soulève la question de la familiarité et de la connaissance du terrain en réfléchissant sur les conséquences éventuelles sur ces rapports: « Très rapidement s'est posée la question des relations que j'entretenais avec ces

anciens collègues ou amis, et des effets que produisaient cette familiarité sur la recherche elle-même » (Marchive, 2005). « Aller sur le terrain » signifiait changer de perspective ce qui a conduit inévitablement à un changement de position. Dans le cas concret, un lieu de souvenirs est devenu un « terrain d'étude », une camarade s'est transformée en une « participante », des amis se sont changés en « acteurs », les dialogues du quotidien ont reçu l'appellation « d'enregistrements ». Le terrain de recherche a donc constitué une « enquête de proximité » (Beaud & Weber, 2003, p.47) au cours de laquelle j'ai dû apprendre à me *distancier* de l'objet de recherche qui m'est relativement connu depuis mon enfance.

La posture du chercheur et la question de la neutralité sont largement discutées dans des débats d'ordre épistémologique. Ce débat concerne la position du chercheur par rapport à son objet de recherche. Plusieurs types de positions sont possibles selon les différents courants en sciences humaines et sociales (désormais SHS); L'école de Palo Alto distingue trois paradigmes concernant cette question: extérieure, distanciée et transformative. Le chercheur est neutre dans les approches positivistes où l'objectivité vient au secours du chercheur qui est à l'extérieur de la réalité pour découvrir et valider ses hypothèses. « La connaissance est sans connaisseur » selon Popper (Popper, 1991, p.73). Une deuxième posture s'inscrit dans les approches réflexives avec le terrain où le chercheur opère avec des approches qualitatives et quantitatives pour arriver à une certaine distance de son terrain. Le troisième paradigme constructiviste considère que la neutralité du chercheur est illusoire et que les résultats de la recherche sont toujours subjectifs et contextuels.

N'ayant pas été initiée auparavant à certaines particularités de la pratique du terrain, j'ai appris à me positionner *in situ*. Considérant que l'ethnographie impose la construction de relations intersubjectives entre le chercheur et les acteurs de sa recherche, les descriptions de la communication dans la partie des analyses est inévitablement subjective (Mondada, 1999). Si, dans certaines situations, j'ai gardé une certaine patience (en classe, pendant la récréation), cela n'est pas valable dans d'autres

contextes (comme, par exemple, chez l'orthophoniste). Dans un monde où tout est socialement construit, la question de la neutralité évoque un vaste chantier d'investigation.

Dans l'approche de terrain adoptée, à la fois réflexive et constructiviste, le rôle du chercheur est fondamental car « la position depuis laquelle le sociolinguiste de terrain observe les pratiques est explicitée et assumée » (Gasquet-Cyrus, 2015, p.30). Le chercheur n'est pas neutre, bien au contraire. Alors chaque personne est empreinte de subjectivité et d'*idéologie*: Morel et Paquet (Brière, Lieutenant-Gosselin, Piron (dir.), 2019) défendent l'idée que la neutralité est inatteignable en SHS. Agier décrit la figure de l'ethnologue en tant que chercheur comme « individu et citoyen », qui n'est pas « hors du monde ni hors du temps » (Agier, 2004, p.65). Il est tout entier « imprégné de catégories qui lui sont propres » (Canut & al., 2018, p.14), d'un vécu personnel, de connaissances antérieures sur les individus. Le chercheur est un acteur de plein droit dans la recherche comme avec tous les autres acteurs avec lesquels il interagit. Ce ne sont pas « l'enquêteur et les enquêtés », puisque le caractère même du mot « enquêté » suppose une certaine passivité de la part des personnes. Selon l'approche *sociolinguistique politique*, Canut présente le chercheur comme un « *co-constructeur des savoirs* » (Canut & al., 2018, p.15) qui participe à une situation donnée. C'est une situation concrète qu'il crée lui-même par la simple raison que ses hôtes ne se comportent pas de la même manière s'il n'est pas présent. Il ne faut, par conséquent, pas prétendre que le chercheur est invisible, mais reconnaître qu'il prend part aux activités quotidiennes des personnes qu'il observe. Sa présence doit être prise en compte pour l'analyse des situations afin de se rendre compte de la pluralité des rôles et des significations. Engagé dans la « co-construction des savoirs » (*ibid.*), le chercheur circule entre « observations, analyses et l'ensemble des éléments extérieurs susceptibles de faire avancer la compréhension » (Canut, 2017). Lendaro rappelle que le terme *engagement* fait référence à deux attitudes qu'il faut séparer (Lendaro, 2021): il s'agit de l'« *involvement* » au sens de Goffman (Goffman, 1963) ou l'action de « prendre part, d'être impliqué » et « *commitment* » selon Becker (1967, p.239)

où le chercheur « coproduit un savoir mobilisable dans l'espace public » (Lendaro, 2021, p.173).

En m'inscrivant dans l'optique de la *sociolinguistique politique*, je défends un engagement beckerien, dit « politique », non pas en tant que spécialiste dans les études des groupes roms, ni en tant que militante des groupes roms en Bulgarie, mais en tant que sociolinguiste souhaitant prendre part dans les débats publics concernant cette question. La méthode adoptée accorde une large place à l'action de « faire ensemble », c'est-à-dire une tentative de la part de la chercheuse à se rendre utile pour un groupe de plus en plus marginalisé. Une volonté de contribuer au dialogue entre les acteurs institutionnels et les personnes discriminées. Un dialogue qui franchira le cadre académique afin de saisir les phénomènes *in situ* au sein de la société. Tout ceci permettra de produire des « formes de savoir différents et utiles qui serviront à comprendre et à expliquer les phénomènes qui nous intéressent » (Heller, 2002, p.26).

A propos de la dimension politique, elle est expliquée de la manière suivante par Canut (2018): « La dimension politique que nous sollicitons à travers une telle sociolinguistique concerne en particulier le rôle de la recherche dans la société et la position des chercheurs face aux acteurs sociaux dans leur pluralité: il s'agit, dans le prolongement de la position d'engagement défendue par la sociolinguistique critique, de poursuivre notre recherche sans pour autant n'alimenter que la "bulle" des chercheurs bien souvent en rupture avec la société, bulle qui s'impose malheureusement trop souvent comme la seule norme académique. Nous voulons au contraire problématiser les questions politiques en lien au langage (et elles sont nombreuses) pour impliquer la recherche dans *le* politique, en relation à l'histoire des sociétés que nous construisons, ici et maintenant. Il s'agit de faire le choix de travailler sur des questions sociolinguistiques qui se posent de manière brûlante dans la société, en y apportant une réflexion à mettre en débat dans toute situation sociale et non seulement dans les colloques ou les articles scientifiques » (Canut & *al.*, 2018, p.15-16).

### 5.3 Méthodologie d'analyse

L'ensemble des données recueillies pendant mon enquête sociolinguistique suit le principe tridimensionnel de leur collecte tel qu'il est déterminé par Canut, à savoir: « les enregistrements directs (audio ou vidéo), les écrits indirects (textes, lois, articles) et les observations de la chercheuse » (Canut & al., 2018, p.32). En m'inscrivant dans la perspective de la méthodologie *sociolinguistique politique* il est question de mobiliser plusieurs outils d'analyse pour saisir la complexité et la dynamique des phénomènes langagiers. Cette méthode interprétative s'insère dans le prolongement de la *sociolinguistique critique* de Monica Heller (2002) et opère d'une manière continue entre discours in situ, contexte et discours réflexifs. Canut définit cette démarche comme un « va-et-vient entre discours recueillis en situation, discours institutionnels et discours dits "scientifiques" sur les discours » (Canut & al., 2018, p.13). Ne faisant pas exception à ce principe, ma recherche représente ce « va-et-vient » permanent entre ces trois aspects. C'est aussi une première prise de décision subjective concernant l'articulation de ces données et leur représentation dans le texte car la réflexion préalable joue un rôle crucial pour l'interprétation des données.

Canut, Danos, Him-Aquilli, et Panis définissent ce qu'ils entendent par « recherche en *sociolinguistique politique* » dès les premières pages de l'ouvrage collectif intitulé *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*. Il s'agit de prendre trois directions complémentaires dans la recherche: la posture du *chercheur engagé*, l'anthropologie *avec* les acteurs de la recherche et non pas *sur* ou *pour* les personnes concernées (Cameron & al., 2018 [1997]) et l'*élaboration interprétative* de la *matérialité langagière* recueillie qui permet une analyse à trois dimensions (*interlocutif, stylistique et discursif*). Tout ceci dans le but d'examiner le rôle du langage dans les processus sociaux attachés aux rapports d'inégalités et de pouvoir sociaux via un travail réflexif de terrain ethnographique. Plus précisément, l'idée est de « rendre compte de l'ensemble des dimensions nécessaires à la compréhension du *dire* en tant qu'il est produit par des corps situés

socialement, historiquement, etc., mais aussi des sujets parlants marqués par des forces qui leur échappent (que certains nomment l'inconscient) tout autant que mus par des stratégies et des intentions » (Canut & al., 2018, p.13).

Cette démarche interprétative renverse les modalités du travail de recherche, place l'enquêteur dans une situation impliquant des choix et des responsabilités et fait allusion à l'ouverture de la recherche au monde. L'analyse des données commence par le fait d'identifier des données pertinentes à la description du phénomène étudié, puis de comprendre la dynamique de ces catégories (déplacement et transformation dans le temps et dans l'espace) pour étudier leur causalité à la fin (Petit Cahill, 2022). Donc il s'agit non seulement d'appliquer la proposition de Heller, Pietikäinen and Pujolar pour les analyses (mapping and categorizing, tracing, connecting, claiming, pulling together) (Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2018), mais d'en ajouter une responsabilité engagée à cause de l'aspect *politique* insuffisamment traité jusqu'à présent.

Observer les effets des *idéologies* et des *politiques linguistiques* sur les *pratiques langagières* et *discursives* des minorités en Bulgarie et en France, c'est s'inspirer de la méthodologie *sociolinguistique politique* et examiner des processus complexes dans leur pluralité et multimodalité. Cela revient aussi à observer les productions langagières pour démontrer plusieurs facettes d'un seul processus. Ainsi lors d'une interaction, la tentative est de dégager trois dimensions d'analyses complémentaires. « À chaque fois, l'objectif est d'interpréter les pratiques langagières dans le mouvement même de leur interaction avec le social, l'historicité, le politique, le médiatique, le religieux, etc. qui les font émerger tout autant qu'elles les constituent. (Canut & al. 2018, p.15). Toutes ces réflexions, y compris l'intérêt personnel de la question de recherche ont rendu cette recherche possible opérant dans un va-et-vient entre observations, analyses et l'ensemble des éléments extérieurs susceptibles de faire avancer la compréhension: données historiques (archives), discours extérieurs et antérieurs (dialogisme/interdiscours), récits, documents écrits (médias, réseaux sociaux), etc. (Canut, 2017, p.321).

Ce chapitre décrit la construction progressive du corpus de la recherche ainsi que les décisions prises par rapport à la sélection des données recueillies. Après avoir posé la question des limites que doit ou ne doit pas contenir le corpus textuel, je m'attache à lister les différents types de données recueillies. Ensuite, je m'attarde à la présentation des consignes de transcription et à la description détaillée des textes étudiés.

### 6.1 Corpus

La définition de John Sinclair définit de la manière la plus générale les cadres du terme *corpus*: c'est « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage » (Sinclair, 1991, p.4). Aujourd'hui, il existe une tendance à respecter les critères de taille, d'origine et de diversité. Par conséquent, le chercheur poursuit l'objectif de collecter une quantité importante (par souci de représentativité) d'échantillons diversifiés dont la mise en relation est peu réfléchi. Ainsi, la croissance constante de ce corpus est inévitable ce qui rend impossible d'étudier certains phénomènes en évolution. Cependant, il n'est pas exclu, dans les études en Sciences du langage, d'avoir un corpus assez restreint. La nature des phénomènes à étudier dicte la dimension des données collectées, comme le souligne Barkema (1993). Puisqu'il n'existe pas d'unique méthode de constitution de corpus, je rejoins la constatation de Longhi et Sarfati pour lesquels la question du corpus est « directement liée à la recherche ainsi qu'à l'encrage théorique » (Longhi et Sarfati, 2018).

C'est pourquoi le corpus de la présente thèse relève d'une dimension particulière. Il est constitué comme outil au service de la réflexion scientifique

et ne représente pas une fin en soi. Bien que le matériel empirique ressemble à un terrain fragmenté dont les parties ont été reliées à la manière d'un puzzle, le terrain s'inscrit dans les principes de la « politique de terrain » soigneusement décrite par Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995): « "Une politique de terrain" soucieuse de répondre aux exigences de plausibilité et de validité doit se donner certains repères, à travers les quatre grands types de données produites: (a) l'observation participante (observations et interactions engendrant des données de corpus et des données d'imprégnation); (b) les entretiens (consultations et récits dans un registre conventionnel, à fonction récursive, relevant de "négociations invisibles" ); (c) les dispositifs de recensions (procédures systématiques et intensives d'observation et de mesure); (d) les sources écrites. » (Sardan, 1995, p.108).

La structure du corpus peut être qualifiée d'hybride. Il est considéré comme hybride du fait de la diversification des données recueillies (archives, lois, photos, enregistrements, messages, activités sur les réseaux sociaux) et à cause du confinement survenu au milieu de la recherche provoquant une reconsidération des pratiques d'enquête. L'aspect multimodal du corpus vient en ce sens de son découpage sémiotique qui fait intervenir non seulement des éléments linguistiques, mais aussi certains paramètres non verbaux (éléments visuels, conversations en ligne avec les émoticônes).

Suivant le modèle de Sardan (1995) mentionné ci-dessus, le corpus est organisé de manière dispersé:

(a) l'observation participante du chercheur apparaît dans les paragraphes précédents les enregistrements. Il s'agit de toutes les explications issues du « carnet de terrain » du chercheur qui décrit les manières de faire au cours de l'ethnographie. Tout ce qu'il voit, observe, entend durant un séjour (ou sur les médias sociaux dans notre cas) produisent une sorte de « boîte noire » à explorer. Ces informations se situent également dans les commentaires des transcriptions retraçant toutes formes de non-verbal ou de non-visible. Cette façon de procéder permet de repérer quelles sont les *pratiques langagières* des locuteurs quand on ne les observe pas tout le temps.



(b) les interactions qui ont été enregistrées sont traitées de plusieurs façons (à l'aide de logiciels différents). A partir des notes de terrain un premier tri des fichiers vidéo et audio est réalisé. Une autre sélection est ensuite appliquée en fonction de choix éthiques. Plusieurs séries de séquences vidéo ont été exclues et certaines vidéos ont été transformées en enregistrements sonores. Les fichiers ont été coupés à l'aide du programme VLC Media Player et les séquences touchant des thématiques trop personnelles ne sont pas incluses. Ainsi, les enregistrements sont divisés en trois types de données selon un critère d'espace (deux sites avec la présence physique du chercheur: Nevski et Colmar et des rencontres virtuels). Des situations clés (167 extraits qui touchent à la question de la langue) ont été détectées et étiquetées grâce au logiciel Transana. Pour illustrer les processus de subjectivation et d'émancipation des sujets dans la partie des analyses interactionnelles, une dizaine de situations clés sont sélectionnées. Quelques dialogues accessoires des enquêtes subsidiaires complètent la réalité sociolinguistique. Au total 79 extraits vidéo entre 30 secondes et 8 minutes sont transcrits en format textuel. Deux émissions télévisées et deux discours politiques font l'objet des vidéos complémentaires, retranscrit dans le chapitre 3;

(c) les dispositifs de recensions (procédures systématiques et intensives d'observation et de mesure); Il s'agit des procédés différents des dispositifs d'observations que le chercheur se fabrique sur le terrain en fonction de la connaissance cumulative de ce dernier (par exemple un diagramme de parenté des locuteurs). Dans le cadre de la présente recherche, le tableau récapitulatif des acteurs principaux, ainsi que le schéma avec les informations d'ordre familial, des photos, des archives personnelles se trouvent dans la partie 5.3 Acteurs de la recherche;

(d) les sources écrites – Elles représentent tous les documents ou supports écrits qui aident à l'historicisation du sujet et à sa mise en contexte bulgare (lois, conventions internationales, articles de presse, manuels).

## **6.2 Transcriptions**

*Maria Milanova*

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

La manière de transcrire des données enregistrées, dans le cadre d'un terrain ethnographique, en données retranscrites représente en elle-même une réflexion épistémologique que tout chercheur doit mener. C'est pourquoi les difficultés de la production d'un corpus hybride et polymorphe sont nombreuses. Changer de code sémiologique – de l'oral à l'écrit – évoque déjà une série de questions: comment restituer fidèlement le propos de l'acteur tout en rendant lisible le résultat final? Faut-il tout transcrire ou faut-il faire des choix? Si oui, comment les faire? Quelles sont les principes essentiels de la transcription? Est-ce qu'il faut anonymiser les acteurs dans l'interaction?

En général, les consignes de transcription suivent des règles bien communes concernant la participation des acteurs et la présentation des tours de parole:

- les acteurs n'apparaissent sous leur vrai nom dans les transcriptions;
- les noms propres sont remplacés par des identifiants en début de paragraphe du tour;
- l'identifiant est composé de deux ou de trois caractères
- les commentaires sont notés sans identifiant entre double parenthèses;

Cependant, en adoptant une approche sociolinguistique politique qui prévoit une analyse multidimensionnelle des données recueillies (discursive, stylistique et interlocutive), j'ai choisi d'appliquer les règles du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) au sein duquel est élaborée la Convention de transcription ICOR<sup>116</sup>.

Ainsi certains extraits sont transcrits de deux manières différentes, chacune proposant une dimension particulière. Une première transcription présente l'interaction comme un échange issu d'une étude de sociologie, la façon qui m'a semblé la plus pertinente pour présenter la dimension discursive, pour avoir plus de lisibilité de l'extrait et une traduction en langue française. Ce sont les transcriptions des émissions télévisées dans la première partie de la thèse. Une deuxième transcription selon les conventions de

---

<sup>116</sup> [http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/bandeau\\_droit/convention\\_icor.htm](http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm)

transcription ICOR retrace les aspects stylistique et interlocutif. Les règles sont organisées de manière suivante dans le tableau récapitulatif:

<b>participant identifié</b>	1-3 caractères en majuscules PEPI
<b>participant incertain</b>	PEN?COR
<b>hésitation sur les participants</b>	1-3 caractères en majuscules COR?
<b>participant non identifié</b>	XXF pour femme, XXH pour homme
<b>événement</b>	(coup de tonnerre)
<b>enchaînement immédiat, parole prononcée en même temps par plusieurs personnes</b>	=
<b>allongement</b>	:
<b>élision standard</b>	` - p'tit
<b>élision non standard - absence ou non prononciation de plusieurs sons</b>	` espace- qu' tu
<b>amorçe de mot</b>	-
<b>segment inaudible dont les syllabes sont identifiables</b>	xx
<b>segment inaudible dont les syllabes ne sont pas identifiables</b>	[(inaud.)]
<b>segment incertain</b>	(ouais?)
<b>micro - pause &lt; 0,2sec</b>	(.)
<b>pause</b>	(. . .)
<b>pause ≥ 0,5sec</b>	(0,5)
<b>enchaînement immédiat</b>	&
<b>début du chevauchement</b>	[
<b>fin du chevauchement</b>	]
<b>commentaire, description</b>	((rires))
<b>productions vocales rires, lecture, (imitation d'un acteur ou d'une prononciation particulière)</b>	SIM <(en bâillant) ouais ouais ouais> (0.3) j'espère/
<b>parole transcrite</b>	<(lecture)oui>
<b>aspiration</b>	h::
<b>montée intonative les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». note: la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.</b>	/

chute intonative	\
saillance perceptuelle	OUI
baisse du volume de la voix	°
alternance de code	<(en bulgare)oui>
traduction en français	<i>(et puis)</i>
multitranscriptions d'un même segment et segments incertains	(là-haut; là euh:)
action à valeur de tour attribuée à un participant	FH (frappe à la porte)
action non attribuable à un participant	(sonnette de l'interphone)
nombres les nombres ne sont pas notés par des chiffres mais en toutes lettres	soixante-dix
acronymes - un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace	JEB et tu crées la différence avec l` m d d
sigles - un sigle (mot épilé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparées par des espaces.	LAU parce que déjà ça veut dire quoi on va aller se battre en utilisant l'ONU et cetera
noms propres - mettre de majuscule à l'initiale des noms propres	SIM les autres j'ai pas parlé à Sylvie
les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour (voir 1/3), avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM: ».	(COM: fin de réunion)
passages non transcrits	(00:38:41) (passage non transcrit) (00:54:22)
onomatopées, interjections et autres particules	ah aïe bah bè ben eh euh hein hum (raclement de gorge)

	hm hm oh p pf, pff pt .tsk (bruit d'ouverture de bouche) wouf, waf ye dé vé oulàlà
--	--

### 6.3 Tableau récapitulatif du CORPUS

	Type de donnée	Titre	Source/Editeur
II	Documents et archives	Fonds national des archives de Bulgarie	155 fichiers en format image
III	Traités de droit international	Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992)  Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (1998)	Conseil de l'Europe Document électronique
III	Lois et règlements bulgares	Loi N154-0178 relative à l'emploi de la langue bulgare – projet de loi du 14.06.2018  Loi N454-01-40 relative à l'emploi de la langue bulgare –projet de loi du 26.05.2004  Loi sur l'éducation nationale  Constitution de la République de Bulgarie	Projet de loi proposé par le parti nationaliste Volen Siderov Document électronique  Projet de loi proposé par la triple coalition – présenté par Lyuben Kornezov  Loi adoptée le 05/07/1999  Adoptée le 12/07/1991
IV	Manuels scolaires	Manuel de langue romani pour les élèves de la CP – édité 1993 par Hristo Kuychukov  Manuel de lecture au primaire	Version électronique du manuel  Livre

V	Discours politiques	Volen Siderov - conférence de presse – présentation du projet de loi sur la langue bulgare – 14/06/2018  Discours sur la langue au parlement Bulgare – 28/09/2011	Discours sur la langue et le projet de loi  Débat au Parlement nationale
VI	Discours médiatiques	Des contes pour des Roms à l'école – 28/11/2018  Pourquoi une école bulgare (de Blagoevgrad) n'accepte pas des enfants d'origine rom - 17/07/2018  Discours de Karakatchanov après l'incident à Voyvodino – 08/01/2019	Reportage à la télévision  Publication sur Facebook Article de presse  Reportage à la télévision
VII	Images et publications sur Facebook	La publication de la directrice d'une école de Blagoevgrad, des publications des représentants de la famille Burgudži	Print screen en format image Article de presse sur le sujet
VIII	Enregistrements	Terrain ethnographique	Nevski
IX	Enquêtes satellites	Enquêtes de sociolinguistique effectuées dans le cadre de projets universitaires. Les données recueillies font objet d'autres publications et ne sont pas détaillées dans la partie des analyses	Varna, Plovdiv

### Tableaux récapitulatif des enregistrements effectués

Enregistrements en Bulgarie	Site d'enregistrement	Lieu d'enregistrement
	Nevski, Bulgarie	A l'école
		Au marché
		A la municipalité A la maison des participants
Plovdiv, Bulgarie	A la municipalité Dans la rue	
Sofia, Bulgarie	Dans la rue A l'école	

Maria Milanova

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

Enregistrements en France	Colmar, Bulgarie	A la maison de Steli Dans les rues de Colmar
Enregistrements à distance	-	Via Zoom, Skype, messagerie Facebook, téléphone

### **Tableau récapitulatif du traitement des données recueillies**

Enregistrements	Effectués entre avril 2018 et septembre 2021
Volume, durée totale des enregistrements pour toute la période de recherche	513 fichiers vidéo et audio, soit environ 117 heures d'enregistrements
Sites: en Bulgarie	Nevski, Sofia, Varna, Plovdiv
Site en France	Colmar
Nombre des séquences sélectionnées pour la thèse	167 soit environ 16 heures d'enregistrements
Nombre des moments retranscrits pour les fins de la présente thèse	56

## Conclusion de la partie II

Ainsi, à travers une approche réflexive basée sur ma propre expérience de doctorante en sociolinguistique, la partie II de la thèse s'est proposée de présenter le terrain ethnographique, puis la manière de cerner les phénomènes dans leur complexité et la constitution du corpus. Cette organisation du travail permet de circonscrire ma présence sur le terrain, les conséquences qui ont conditionné les données recueillies ainsi que leur analyse.



### **PARTIE III CONSTRUIRE ET TRANSFORMER LE MONDE PAR LE BIAIS DU LANGAGE**

Cette partie d'analyse, composée de trois chapitres, est organisée comme un itinéraire autour de trois moments clés de la recherche : l'école comme lieu de diffusion des *idéologies langagières* (chapitre 7), les processus de *différentiation sociale* au sein de la société bulgare (chapitre 8) et les transformations sociales opérées par le langage (chapitre 9). À l'aide d'exemples concrets issus du travail de terrain, chaque chapitre explorera des processus majeurs à l'œuvre dans les *pratiques langagières*. L'analyse de ces phénomènes langagiers permettra une meilleure compréhension des *pratiques langagières* ainsi que des fluctuations des positions du sujet en fonction des contextes d'interaction.

Si le chapitre 7 observe la formation des discours homogénéisants et catégorisants des « enfants roms » au sein de l'éducation nationale, le chapitre 8 se focalisera sur les *inégalités sociales* en tant qu'effet produit par ces *catégorisations*. Face à la pluralité des voix relevées, il s'agit de déconstruire les mécanismes d'*essentialisation* et d'*altérisation* sociale touchant le « Rom bulgare ».

Quant au chapitre 9, il présentera l'analyse de la parole de trois locuteurs concrets, Pepi, Steli et Vasko. À partir des discours de ces individus, il est question d'observer les mouvements d'identification que le sujet parlant opère selon différentes situations de parole. Ainsi, en continuant à se focaliser sur les processus de *catégorisation et d'homogénéisation* ainsi que sur celui de *différenciation sociale*, les analyses s'orienteront vers les positionnements fluctuants des sujets parlants.

## Chapitre 7 L'ÉCOLE COMME LIEU DE DIFFUSION DES IDÉOLOGIES LANGAGIÈRES

À partir de l'analyse linguistique des discours institutionnels produits par les agents de l'éducation nationale bulgare, ce chapitre se propose de saisir les *catégories* créées et mobilisées pour parler des « enfants d'origine rom » en Bulgarie. Il s'agit de savoir quelles *représentations* de la figure « élève bulgare d'origine rom » circulent dans ces discours idéologiquement construits. Dans une première section (7.1), j'observe comment le public ciblé (les enfants d'origine rom) sont désignés sans être nommés. La deuxième section (7.2) examine la manière dont ce public est considéré comme un groupe spécifique au sein de l'éducation nationale en Bulgarie. Enfin, dans une troisième section (7.3), je me focalise sur des situations issues du terrain ethnographique réalisé à l'école, afin d'analyser les pratiques langagières en classe.

En me concentrant sur l'agencement de ces discours autour et dans l'espace scolaire, je tente d'une part d'observer comment est construite « la chaîne des discours » (Canut, 2015), et d'autre part d'examiner le rôle de l'école dans la construction et la reproduction des *inégalités sociales* (Heller, 2002).



Comme la formation des formateurs à laquelle j'ai eu le privilège de prendre part intègre la stratégie nationale pour l'inclusion des enfants en risque de décrochage, les discours produits ont un poids considérable pour les professionnels de l'éducation. Ainsi, la formatrice construit un ethos d'experte en mettant en avant le poste qu'elle occupe au sein du projet : celui de « coordinatrice » du projet. La formation s'est ouverte avec la présentation des participants. Il s'est avéré que tout le monde travaillait avec des enfants d'origine rom dans différentes régions bulgares. La formatrice a débuté son discours avec des vœux :

173 FORMATRICE нека ние да сме тези които ще помогнем на тези деца да се впишат  
174 в сложната ситуация на българското училище (*que nous soyons les personnes*  
175 *qui aiderons ces enfants à s'inscrire au sein de la situation complexe*  
176 *de l'école bulgare*)

Sans évoquer les terme de « Rom » ou de « Tsigane », les formateurs expriment la pertinence de nos activités avec le sujet de la formation. Cependant, dans la salle ne se trouve aucun représentant des groupes roms de Bulgarie. Ce premier propos de la formatrice ressemble à une rhétorique de propagande qui réside dans la diffusion d'objectifs très généraux, définis de façon assez vague :

« [...] aiderons ces enfants à s'inscrire au sein de la situation complexe de l'école bulgare ».

La forme exclamative, combinée avec l'injonction et l'utilisation de *nous*, dans « que nous soyons », marque la tentative de la formatrice d'associer les participants, qui ont tous en commun de travailler avec des enfants roms, et de développer le projet qu'elle défend.

Partant du constat que les discours ne sont pas neutres, mais qu'ils sont en quelque sorte influencés par les dires des autres, je me réfère au

concept d'*interdiscursivité*<sup>118</sup> (Charaudeau & Maingueneau, 2002) pour dégager le sujet duquel parle la formatrice. Considérant que le fait de travailler *avec/sur/pour* des enfants roms en Bulgarie est le seul point commun entre les participantes, il est évident que le discours de la formatrice entre en lien direct avec la thématique des Roms.

La formatrice fait ensuite défiler une présentation *power point* sur l'écran situé au fond de la salle :

177 FORMATRICE отпадането е основно икономически проблем на страната [...]  
178 причини за отпадане от училище . икономически (*le décrochage scolaire est*  
179 *un problème avant tout économique dans le pays [...] les causes du*  
180 *decrochage scolaire sont économiques*) ((sur l'écran se trouve un  
181 diapositif sur lequel plusieurs types de causes sont énumérées, la  
182 formatrice lit un point puis donne des exemples)) . тук можем да посочим  
183 безработица ниски доходи нисък жизнен стандарт . а . не разбира защо  
184 трябва да е на училище . социални . (*ici, nous pouvons citer le chômage .*  
185 *les revenus bas . le niveau de vie bas . euh . (il)<sup>119</sup> ne comprend pas*  
186 *pourquoi aller à l'école . sociales* ((elle continue avec le deuxième  
187 point sur le diapositif)) различни конфликти във семейството . а:  
188 отрицателна негативна нагласа на родителите към . училището и много  
189 различни конфликти които възникват между . а. родители и училище тъй като  
190 родителите . а не са длъжни тъй както се казва родителите а . не се  
191 вписват във училищната среда и те трябва по някакъв начин да бъдат  
192 мотивирани . образователни (*des conflits différents dans la famille .*  
193 *euh : une attitude négative dans le comportement des parents envers*  
194 *l'école et de nombreux conflits qui surgissent entre a: parents et école*  
195 *puisque les parents . euh . ne sont pas obligés comme on dit . les parents*  
196 *qui ne s'inscrivent pas dans le milieu scolaire et ils doivent être*  
197 *motivés en quelque sorte . éducatifs*) (*elle lit le troisième point sur*  
198 *le diapositif*) . образователните причини са свързани със а ниска  
199 квалификация на учителите . със трудното усвояване на българския език .  
200 от някои групи . както ще видим а . по нататък във нашите презентации .

---

<sup>118</sup> Charaudeau et Maingueneau définissent l'interdiscursivité comme « une notion générique de mise en relation de ce qui a été déjà dit quelle que soit la forme textuelle sous laquelle apparaît ce déjà dit » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 324).

<sup>119</sup> La langue bulgare n'a pas besoin d'explicitement le pronom personnel devant le verbe conjugué.

201 [...] етно културни . тук може да има натиск от страна на етноса . отново  
202 . а отрицателна нагласа и ще видим по-късно в презентацията . разглеждане  
203 на тези причини (*les raisons éducatives sont liées au faible niveau de*  
204 *qualification des enseignants . à l'apprentissage difficile de la langue*  
205 *bulgare . de la part de certains groupes: comme on le voit euh: plus loin*  
206 *dans la présentation power point . [...] ethno-culturelles . ici il est*  
207 *possible d'avoir de la pression de la part de l'ethnie . encore une fois*  
208 *une attitude négative . et nous allons voir plus loin dans la présentation*  
209 *power point . nous allons examiner ces causes)*

Cependant, ce *point commun* entre les participantes n'est pas encore annoncé. La formatrice parle d'un public particulier, qu'elle évite de nommer. Le discours qu'elle tient représente une description détaillée des « enfants à fort risque de décrochage scolaire » sans donner de précisions concrètes. Les expressions « certains groupes » et « pression de la part de l'ethnie » sont introduites à partir de la ligne (207, 208). Ici, les productions langagières de la formatrice s'insèrent dans ce que Teun Van Dijk observe concernant le sens du discours. Selon cet auteur, le discours est construit sur des connaissances socialement partagées: « *discourse meaning is strategically constructed on the basis of socially shared generic knowledge and its application in the construction of situation models of events talked or written about* » (Van Dijk, 2014, p.306). Dans un article, Patricia Von Munchow, reprenant Teun van Dijk (Van Dijk, 2009, 2014), observe comment l'essentiel, dans un discours, peut être « radicalement exclu » (Von Munchow, 2016). L'auteure affirme que la restitution du public visé « dépend entièrement de la mobilisation des représentations mentales du récepteur » (*idem*).

En substituant le démonstratif "ces" à la désignation du public concerné, avant le début de son exposé, la formatrice invisibilise les groupes roms de Bulgarie dont il est ici question. La situation d'énonciation présuppose que tout le monde sait de qui « nous parlons ». Le « nous » inclusif englobe toutes les personnes qui participent à la formation. Ici apparaît une première différenciation entre « nous » et « ces » (lignes 207-210), qui sera élucidée par la suite. Ainsi, le pronom joue une double fonction – anaphorique, parce qu'il remplace les groupes roms, et cataphorique, du fait qu'il détaille

les caractéristiques de ces personnes. Le « nous » désigne les spécialistes, les savants, les professionnels, les sauveurs qui vont « aider » ceux qui en ont besoin parce qu'ils sont ignorants, perdus et marginalisés. Le débit de parole change en fonction du contenu de l'exposé. Lorsque la femme présente des informations générales, la vitesse de l'expression est plus rapide, et lorsqu'elle doit désigner l'acteur social, elle ralentit. Les pauses (ligne 242, 248 ; 231-232, 237) marquent les hésitations dans son discours et témoignent de la volonté de cacher intentionnellement le public visé. L'exposé de la formatrice se poursuit avec la mise en place d'une présentation PowerPoint sur le tableau et la description du projet du ministère de l'Éducation. L'idée de la présentation PowerPoint est d'avoir un discours cohérent et légitime, quel que soit le public. Le focus du projet est mis sur les enfants à fort risque de décrochage scolaire. Cependant, listant les caractéristiques de ces enfants, elle construit l'image d'un groupe social spécifique :

« les plus pauvres, ceux qui n'ont pas le bulgare comme langue maternelle »

Il est question d'éduquer non seulement l'enfant dont la langue maternelle est différente du bulgare, mais aussi d'accompagner et de motiver les parents qui ont le même destin et possèdent les mêmes caractéristiques. Cependant, la formatrice ne définit toujours pas le public dont elle parle (ligne 225, 227). Le champ lexical de la négation

« ne comprend pas », « l'attitude négative », « ne sont pas », « ne s'inscrivent pas »

dessine la figure d'une *persona*<sup>120</sup>, au sens de Bakhtine (1981), qui sort du cadre social. La situation avec le référentiel renvoie à ce que Canut, en reprenant Silverstein (1993), explique sur la fonction métapragmatique du discours. Selon cette appréhension, « les locuteurs,

---

<sup>120</sup> La notion de *persona* désigne chez Bakhtine (1981) un locuteur type imaginaire, supposé parler et agir de façon spécifique.

engagés dans leurs productions langagières, supposent qu'il est possible dans un certain contexte, de produire ou non certains signes avec certains effets » (Canut & al., 2018, p.354). La formatrice a bien conscience de ce qu'elle dit et des conditions de production de son discours. Ses propos consistent en un discours « sur les Roms » ou bien « pour le bien des Roms », sans nécessairement prendre en compte l'opinion de ces derniers.

Parallèlement aux discours tenus pendant les sessions, la formatrice propose une description détaillée de la rémunération éventuelle d'un formateur formé qui va reproduire et appliquer l'instrumentarium proposé par le projet. Cette thématique n'a rien à voir avec le sujet de la formation, et pourtant, la majorité des participants sont intéressés. La première journée de formation se poursuit avec une discussion sur les manuels utilisés en classe et sur l'instrumentarium qui doit être appliqué.

C'est pendant la deuxième journée de la formation que la définition des élèves en risque est évoquée.

211 PAR1 ами: ако правилно съм запомнила това което коментирахме вчера . значи  
212 за мен ученици във риск това са: ученици които често отсъстват от училище  
213 поради една или друга причина . а ученици които са от проблемни семейства  
214 . имат проблеми в семейството и ученици които не говорят български език  
215 поради една или друга причина . които а: това че са от друг етнос не  
216 създава проблеми и негативи при посещаване на училище . ученици които са  
217 показали ниски резултати по време на учебно-възпитателния процес . и  
218 ученици от институции това вчера не го коментирахме много във детайли .  
219 но тъй като съм работила при нас е имало деца от институции и знам че .  
220 м. при тях често се получава този: резултат . тъй като няма поне от  
221 тяхната гледна точка те нямат възрастен който а ги следи . който да  
222 отговаря . възрастен който да ги обгрижва: и: се получава една ниша между  
223 хората . а . институцията която ги отглежда и училището . те се възползват  
224 от тази ниша и се опитват да правят каквото решат (*euh: si j'ai bien*  
225 *retenu ce dont nous avons discuté hier . donc . pour moi des élèves à*  
226 *risque ce sont: des élèves qui s'absentent souvent de l'école . pour une*  
227 *raison ou une autre . euh des élèves issus des familles problématiques*  
228 *. ils ont des problèmes au sein de la famille et des élèves qui ne parlent*  
229 *pas la langue bulgare pour une raison ou une autre . qui euh: et le fait*  
230 *qu'ils soient d'une autre ethnie ne crée pas de problèmes et ne constitue*



231 pas un aspect négatif pour le processus d'apprentissage et d'éducation .  
232 et les élèves des institutions nous n'avons pas discuté cela en détails  
233 . mais comme j'ai travaillé nous avons eu des enfants d'institutions et  
234 je sais qu'avec eux il y a souvent ce: résultat parce qu'ils n'ont pas  
235 leur point de vue ils n'ont pas d'adultes qui s'occupent d'eux et cela  
236 crée un fossé entre les gens . euh . l'institution qui les élève et  
237 l'école . ils profitent de ce fossé et ils tentent de faire ce qu'ils  
238 décident)  
239 FORM благодаря за този детайлен коментар (je vous remercie de ce  
240 commentaire) ((la question n'est pas discutée, car il faut suivre le  
241 programme annoncé))

Une des participantes (PAR1) ose exposer un souci concernant la définition erronée des « enfants en risque ». La remarque de la participante (PAR1) vient au début de la journée, au moment où la formatrice annonce l'ordre du jour. PAR1 a repéré la valeur généralisante des caractéristiques présentées et nie le fait que l'origine ethnique d'un enfant ait un lien avec les problèmes qui se posent à l'école. Elle renégocie la réalité à laquelle renvoie une telle *catégorisation* et tente d'entamer une discussion sur le sujet. Selon PAR1, la maîtrise de la langue est essentielle pour avoir de bons résultats à l'école (ligne 14-15, 29-30). La remarque de la participante, construite à la fois comme une question et comme une révision des termes de la journée précédente, est interprétée immédiatement par la formatrice comme un reproche. Il ne s'agit pas d'une véritable question, mais d'une reformulation de la définition de départ. La participante construit un ethos d'expert en mettant en avant son expérience professionnelle. Elle a « travaillé avec » des enfants problématiques, et dispose donc d'une forte expérience dans le domaine. La réponse de la formatrice est courte et polie. Elle ne fait pas de commentaires sur le fait d'avoir indirectement catégorisé les enfants roms. La discussion est orientée dans une autre direction, celle des enfants élevés par des institutions.

Les discours de la formatrice s'inscrivent dans la logique selon laquelle la meilleure stratégie pour éliminer la discrimination raciale est d'ignorer, dans les discours publics, les différences d'origine ou

d'appartenances ethnoculturelles (Ringelheim, 2018). L'invisibilisation des enfants d'origine rom s'avère alors constituer un acte politiquement correct, parfaitement conforme aux objectifs européens d'intégration des groupes d'origine différente. Cette approche rejoint la tradition politique française, qui voit dans la reconnaissance de l'existence de groupes distincts une menace pour l'égalité des citoyens (Calvès, 2002).

### **b) Ne pas nommer**

Ce qui a retenu mon attention, au cours des enquêtes de terrain, c'est que le fait d'éviter de nommer les enfants d'origine rom n'est pas un acte spécifique aux discours d'agents de l'éducation nationale. Au début de mon ethnographie, Pepi (ma camarade, représentante de la famille des *Burgudži*) a également recouru à ce phénomène. Après avoir trié une grande partie des interactions enregistrées à l'aide du logiciel Transana, j'ai regroupé les transcriptions en fonction des champs lexicaux et des thématiques évoquées en leur donnant des étiquettes (par exemple « Irka et le recensement de la population », « discussion en classe sur la famille chrétienne ». J'ai alors remarqué que les transcriptions textuelles des fichiers sonores s'avéraient insuffisantes pour analyser le processus de *dénomination*, car une partie des enregistrements semblaient incomplets. Cela a exigé la réécoute d'un plus grand nombre d'enregistrements, afin de faire ressortir plusieurs niveaux de structuration de l'échange oral. Comme le suggère Greco, « il n'y a pas que de la parole, il y a aussi de la voix, des gestes, des mouvements, des postures, des regards, des vêtements et l'espace » (Greco 2018, p.96).

Ainsi, j'ai remarqué plusieurs situations, au cours de l'ethnographie, montrant que Pepi avait du mal à désigner les enfants roms. Dans la transcription qui suit, Pepi et moi sommes dans un restaurant à Nevski. C'est le moment de la pause déjeuner, et plusieurs personnes sont présentes autour de nous. Au début de notre conversation, nous parlons de la nouvelle maison de Pepi, ensuite la conversation tourne autour la nouvelle maternelle de ses enfants.

242 PEPI а да за децата дето ти викам че исках да ги местя защото горе . като  
 243 тръгнеш към вашата къща . нали там има детска градина пак (*euh oui pour*  
 244 *les enfants je te disais que je voulais les déplacer parce qu'en bas .*  
 245 *quand tu te diriges vers votre maison . n'est-ce pas . là il y a aussi*  
 246 *une maternelle)*  
 247 MM.. а да да да да да (. . *euh oui oui oui oui*)  
 248 PEPI тя е значи децата са ми на филиала . горе е баш детската градина . там  
 249 са занимават повече със . в детската градина (*elle est donc . mes enfants*  
 250 *sont dans la filiale . en haut c'est la maternelle même . là ils s'occupent*  
 251 *plus des . à la maternelle)*  
 252 MMто като е по-малко (*comme c'est plus petit*)  
 253 PEPI а тука е по-малко а деца и са повечето . а . нали събрани . няма  
 254 българчета . събрани са само турци и (прави жест) (*et ici c'est plus petit*  
 255 *euh des enfants et eux ils sont . euh . n'est-ce pas . réunis . il n'y a*  
 256 *pas de petits Bulgares . réunis uniquement des Turcs et)* (elle fait un  
 257 geste avec les mains et une expression avec les yeux)  
 258 MMаха (*d'accord*)  
 259 PEPI някакси са получава някакво разделение . всички като станат на три  
 260 години от яслата . и ги водят горе . всички си ги сменят горе . не че  
 261 горе няма турци и: или: ((казва думата циганчета но без да произнася  
 262 звук, след това се оглежда около нас)) но са по-малко . едно две деца .  
 263 по-малко са нали . и там са занимават много по-добре със тях . получават  
 264 някви европейски . в смисъл кандидатстват по проекти (*en quelque sorte*  
 265 *une séparation se produit . au moment où tous les enfants ont trois ans*  
 266 *à la fin de la crèche . et on les amène en haut . tout le monde les*  
 267 *déplace là-haut . non pas qu'il n'y ait pas de Turcs en haut et: ou:*  
 268 ((elle dit le mot « petits Roms » en bulgare mais sans le pronocer à la  
 269 voix haute, ensuite elle regarde les gens autour de nous)) *mais ils sont*  
 270 *moins nombreux . un deux enfants . ils sont moins n'est-ce pas . et là*  
 271 *on s'occupe beaucoup plus d'eux . ils reçoivent de l'argent européen .*  
 272 *c'est-à-dire . ils soumettent des projets)*  
 273 MMаха (*d'accord*)  
 274 PEPI и на тях им обръщат повече внимание (*et on leur accorde plus*  
 275 *d'attention)*

Elle et son mari ont déménagé dans une partie de la ville qu'elle nomme « là-haut ». Pour situer les propos de Pepi, il est indispensable

d'aborder la question de la *frontière invisible*, évoquée lors la présentation de l'enquête rétrospective<sup>121</sup>. Une sorte de limite séparant la ville (existant depuis mon enfance) s'établit entre les habitants de la ville de la « *mah'la* » (ou « là-bas ») et les habitants de Nevski, de « là-haut ». Cette logique de séparation physique, sociale et symbolique, se retrouve au niveau de l'organisation géographique de la ville. « En bas », ce sont les Roms de Nevski qui occupent la place qui leur est destinée et « en haut », ce sont les Bulgares qui, en tant que groupe dominant, occupent l'espace. C'est pourquoi lorsque nous allions nous promener vers le centre, nous utilisions 'expression « aller vers le bas »<sup>122</sup>. Pendant les années 1990, cette frontière symbolique se trouvait à la fin de zone piétonne, où commençait le marché du samedi, alors que vingt ans plus tard, la frontière s'est déplacée vers « le haut ». À l'époque, les Roms « paraissaient enfermés » dans un quartier particulier, au sens où ils n'osaient pas acheter (ou construire) des maisons dans d'autres parties de la ville. Aujourd'hui, les autres habitants de la ville parlent d'un « envahissement »<sup>123</sup> de la ville par les Roms, dû au déplacement de cette frontière symbolique et la « pénétration des Roms »<sup>124</sup> sur le territoire autrefois réservé aux Bulgares.

Dans le petit dialogue retranscrit, Pepi annonce qu'elle veut déplacer ses enfants dans la maternelle située « là-haut ». Elle évite d'utiliser le mot « petit Rom<sup>125</sup> » à deux reprises. La première fois (ligne 249-250), elle fait un geste avec les mains et une expression avec les yeux, et la deuxième fois, elle fait une mimique avec la bouche (ligne 268-269). Elle inclut le « petit Rom » dans son discours sans le prononcer à haute voix. Dans cet extrait, les propos de Pepi sont particulièrement intéressants à cause du mouvement de son regard dans une autre direction que celle de son interlocutrice – moi, en l'occurrence. Cet acte est non seulement producteur de sens, mais s'inscrit aussi dans un contexte particulier, qui influence les actions de la locutrice.

---

<sup>121</sup> Chapitre 5, section 5.2

<sup>122</sup> En bulgare « *Отивам надолу* ».

<sup>123</sup> Terme utilisé par ma grand-mère.

<sup>124</sup> Expression utilisée par la directrice de l'école de Nevski.

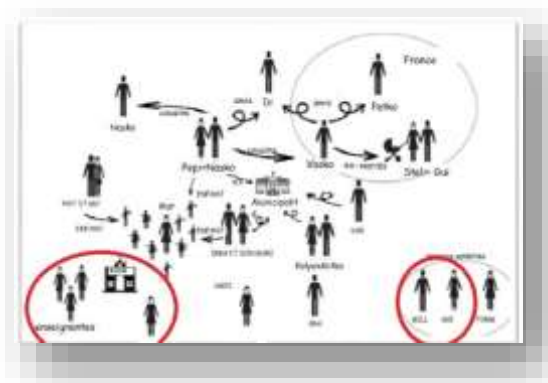
<sup>125</sup> En bulgare, il s'agit d'un seul mot : « *циганче* ».

Les *pratiques langagières* de Pepi rendent compte de l'importance de la fonction sociale de l'expression « petit Rom ». Elle explique la situation à l'aide de la catégorie « petit Rom », mais elle n'attribue pas cette étiquette à ses propres enfants. Après avoir vécu la même différenciation sociale pendant son enfance, elle cherche à assurer une meilleure vie à ses enfants en les inscrivant dans la maternelle située « là-haut ». Le motif est qu'on « leur accorde plus d'attention ». Cependant, l'attention ne vient pas de la part d'une équipe de professeurs particuliers, mais du fait que la maternelle obtient de l'argent européen pour intégrer les enfants d'origine différente que bulgare. Dans cette perspective idéologique, l'Europe est considérée comme plus tolérante que la Bulgarie. La *ségrégation*, ici, présente un *caractère complexe* (Payet, 1998), car la *ségrégation* est mise en œuvre par la maternelle en « interne » et cela est un phénomène occulté. Il ne s'agit donc pas de deux établissements différents, mais d'une maternelle ayant deux sites localisés dans les deux parties de la ville – le bâtiment principal (situé à la frontière entre « là-bas » et « là-haut ») et la filiale, qui se trouve « là-haut », et dans laquelle les enfants roms sont rarement admis.

L'analyse de ces deux situations de parole qui n'ont pas vocation à être comparées (la formation à Plovdiv et le dialogue avec Pepi) met en évidence les enjeux de la *nomination* d'un groupe particulier. Leur mise en parallèle témoigne de la complexité des mécanismes en interaction. Si dans la présente section (7.1), la figure du « petit Rom » est implicitement énoncée, dans la section suivante, je propose d'observer comment le groupe social « enfants d'origine rom » est totalement effacé de l'image de la société bulgare. Plus précisément, je tenterai de voir comment la figure « élève rom » réapparaît en tant que « groupe spécifique » au sein de l'éducation nationale.

## 7.2 Les enfants d'origine rom comme groupe spécifique au sein de l'éducation nationale

Figure 0-27 schéma des acteurs de la recherche, Les enseignantes à l'école de Nevski, une ancienne enseignante et des parents appartenant à des groupes différents.



Pour examiner comment est construite et reproduite la *catégorie* « élève rom » au sein de l'espace scolaire bulgare, je rapproche les discours institutionnels enregistrés au cours de la formation au niveau national<sup>126</sup> de la parole de plusieurs participants de la recherche (une enseignante originaire de Svishtov<sup>127</sup>, Mar, la maîtresse de la classe observée et de celle de deux parents (une mère arménienne et un père *Millet*).

Au début de la recherche, plusieurs situations d'interaction sur le terrain aboutissaient à l'expression « question rom » et aux soucis liés à l'intégration de cette population à l'école. Un premier énoncé de ce type a été formulé par une représentante de la communauté arménienne lors de mon terrain ethnographique à Varna. Puisque les représentants de la communauté arménienne de cette ville ne sont pas au centre de la présente recherche, ce petit extrait n'est présenté que dans la mesure où son analyse est importante pour l'examen des phénomènes sociaux évoqués.

275 ММ то всъщност става въпрос за едно проучване . научно проучване . пиша за  
276 малцинствените езици в България и се питам дали може да те включа като  
277 представител на арменската общност (*euuh en effet il s'agit d'une recherche*  
278 *. recherche scientifique . j'écris sur les langues minoritaires en*  
279 *Bulgarie et je me demandais si je pourrais t'inclure en tant que*  
280 *représentant de la communauté arménienne)*

<sup>126</sup> Transcriptions présentées dans 8.1.

<sup>127</sup> Ville bulgare sur le Danube.

281 AGI аха . ми то аз не съм от тия арменци . нии не сме от тия дето само с  
282 арменци да говорим . само с арменци да се виждаме . нии сме от модерните  
283 арменци . дето говорим правилен български . нямаме акцент и не говорим  
284 като селяни (*aha . euh . moi je ne suis pas de ces Arméniens . nous ne*  
285 *sommes pas de ceux qui parlent uniquement avec des Arméniens . ceux qui*  
286 *communiquent uniquement avec des Arméniens . nous sommes des Arméniens*  
287 *modernes . nous sommes des Arméniens qui parlent un bulgare correct .*  
288 *nous n'avons pas d'accent et nous ne parlons pas comme des paysans)*

289 MM ами да де . такива като теб ми трябва . и за арменския език да ми  
290 разкажеш (*ahah mais oui / j'ai besoin des gens comme toi . et que tu me*  
291 *racontes pour la langue arménienne)*

292 AGI ами то няма какво да ти разказвам . само аз го говоря . щото съм си от  
293 армения . мъжа ми тука някакъв по-различен арменски говори . ама нямам  
294 време да се занимавам с такива глупости (*mais mais il n'y a rien à te*  
295 *raconter . il n'y a que moi qui le parle . parce que je suis de l'Arménie*  
296 *. mon mari ici il parle une certaine langue qui est différente . mais je*  
297 *n'ai pas le temps de m'occuper des bêtises de ce genre)*

298 MM а децата . те нали ходят на детска градина тука към читалището (*et les*  
299 *enfants . eux ils vont à la maternelle ici auprès du centre culturel)*

300 AGI а не . вече не . спрях ги . ходят на българска детска градина . да  
301 научат български . че нали сме в България . в началото като ги пуснах и  
302 говореха кат циганчета . такъв български говореха . няма да си остана  
303 магаретата у калта . да ги обиждат и да им викат цигани в градината . то  
304 нали най-важното е детето да се чувства добре . то като не е добре и аз  
305 не съм добре . да си научи българския . пък ако иска да ходи в армения  
306 като порасне (*euh non . non plus . je les ai arrêtés . ils vont à une*  
307 *maternelle bulgare . pour apprendre le bulgare . parce que nous sommes*  
308 *en Bulgarie . au début quand je les ai inscrits ils parlaient comme les*  
309 *les petits Tsiganes . un tel bulgare parlaient . je ne vais pas laisser*  
310 *mes ânes dans la boue<sup>128</sup> . qu'on les offense et qu'on les appelle des*  
311 *Tsiganes à la maternelle . le plus important c'est que l'enfant se sente*  
312 *bien . quand il n'est pas bien moi je ne vais pas bien . qu'il apprenne*  
313 *le bulgare et ensuite s'il veut aller en Arménie qu'il y aille après*  
314 *avoir grandi)*

La mère (Agi) ne veut plus que ses enfants apprennent la langue arménienne au centre culturel arménien, car cela les empêche de parler un bulgare

<sup>128</sup> Expression bulgare dont le sens est « je ne permettrai pas que cela se produise »

« correct ». Leur façon de parler le bulgare ainsi que la couleur de leur peau, qui est un peu foncée, les caractérisent comme « enfants roms ». Ici, l'expression « petit Rom » occupe une fonction sociale à dimension négative et la mère exprime une volonté de ne pas être associée à ce terme. Elle raconte l'expérience vécue par les enfants. L'emploi de la forme subjonctive du verbe « vouloir » en bulgare montre que l'étiquette « petits Tsiganes » attribuée aux enfants d'origine arménienne est considérée comme inadmissible.

« Je ne veux pas qu'on les appelle « Tsiganes »

L'utilisation du mot « Tsigane » au lieu de « petit Rom » traduit le mépris envers ce groupe. Canut rappelle que « le nom n'existe que pour s'opposer à l'autre – qui est en jeu sous des formes imaginaires, fantasmées ou idéologisées » (Canut, 2011, p.445). Il s'agit donc de se différencier de ce groupe spécifique que l'on nomme « Tsigane », qui est considéré comme marginal et inapte à parler un bulgare correct. Ce qui est particulièrement intéressant, dans les propos de la mère, c'est sa façon de *catégoriser* la manière de parler des enfants. Elle ne la définit pas, mais la compare à la manière de parler des « petits Tsiganes ». Pour elle, l'acte de parler comme les « petits Tsiganes » peut éventuellement être associé à l'image négative du « Rom ». Autrement dit, les personnes qui ne connaîtraient pas l'origine arménienne des enfants pourraient assigner des significations spécifiques à leur manière de parler.

Mise à part la représentation négative de la figure du « Rom bulgare », l'idée d'une norme unique du bulgare se propage dans le discours de cette femme. Les particularités de ce groupe spécifique nommé « enfants d'origine rom » sont donc liées à leur façon de parler le bulgare. Ils le parlent comme des « Tsiganes », et cette manière de parler est repérable par les autres. Boudreau souligne que la construction de l'idéologie du standard repose sur « un idéal imaginé et largement véhiculé par les discours tant politiques, administratifs que populaires » (Boudreau, 2021, p.173). La langue normée est utilisée comme étalon pour « juger les pratiques linguistiques d'un



individu, pour établir des frontières entre ceux qui détiennent la langue légitime et les autres » (*idem*).

Cette représentation négative du « petit Rom » est également reprise dans le discours d'un père de Plovdiv. Dans le cadre d'un projet universitaire, j'ai réalisé une enquête de sociolinguistique dans les quartiers Arman mahala et Sheker mahala à Plovdiv, où j'ai eu la possibilité de rencontrer des représentants du groupe *Millet*. Le père rejoint l'avis de la femme d'origine arménienne.

318 MILLET Детето ми вика . тате тя ми вика не говори на цигански . и на  
319 родителската среща госпожата ми вика . не разрешавам да се говори на  
320 цигански . викам . не . тате . ние не говорим цигански . ние говорим  
321 турски (*l'enfant me dit . papa . elle me dit arrête de parler en langue*  
322 *tsigane et à la réunion des parents la maîtresse me dit je ne permets pas*  
323 *qu'on parle en tsigane . moi je dis . non . mon fils. nous ne parlons pas*  
324 *tsigane . nous parlons turc*)

Le père raconte brièvement le dialogue entre lui et son fils, suivi par celui entre le père et la maîtresse. L'enfant se plaint à la maison que la maîtresse a utilisé l'appellation « langue tsigane » pour nommer la langue de leur groupe. Le père se présente à l'école pour expliquer qu'il ne s'agit pas du « tsigane », mais bien du « turc ». Il n'accepte pas que son enfant soit défini à l'école comme un « enfant d'origine rom », parce que l'étiquette donnée ne correspond pas à l'image que cette famille se donne. L'autoidentification *millet* semble exister uniquement pour contraster avec celle de « Tsigane », et c'est par rapport à l'autre qu'elle se définit (Canut, 2011, p.445). Il paraît donc que l'« élève rom » est considéré comme une figure négative, non seulement par les originaires de la nation dominante (les Bulgares), mais aussi par d'autres minorités bulgares – certains représentants arméniens de Varna et des représentants des *Millet* de Plovdiv.

Si les productions langagières analysées (le discours de la formatrice, le père se déclarant comme *Millet*, la mère arménienne) concernent des personnes qui ont peu de contacts avec les groupes sociaux nommés

« Roms bulgares », l'attitude envers la figure « élève rom bulgare » n'est pas différente chez des personnes travaillant *avec* ces groupes. La différence est uniquement marquée sur le plan professionnel. Ainsi, pour observer la construction de la *catégorie* « élève rom », je me focalise sur la parole de trois enseignantes qui ont réalisé de nombreuses activités avec les enfants d'origine non bulgare. Ici, il ne s'agit pas de critiquer le comportement ou les approches pédagogiques des enseignantes dans une école de province bulgare, mais d'essayer de déconstruire les mécanismes de production de *catégorisation* sociale.

Le discours est enregistré dans la salle de réunion de l'école de Nevski. Je discute avec deux enseignantes sur le nombre d'enfants d'origine rom dans l'école. La conversation est orientée vers le niveau de compétence des enfants d'origine non bulgare.

- 325 ENS1            и после външно оценяване . ами те не са конкурентни тия деца .  
 326    те не знаят български (*et ensuite une évaluation au niveau national* .  
 327    *mais ils ne sont pas en concurrence ces enfants . ils ne connaissent pas*  
 328    *le bulgare)*  
 329 MM            аха (*d'accord*)  
 330 ENS2    нашите деца не са конкурентни на българските деца . не аз ги питам  
 331    колко думи има в изречението . те ми викат малка буква разбираш ли .  
 332    какво им е . да минават да ги събират като не идват . вместо колегите да  
 333    идват на работа . те ходят да ги събират (*nos enfants ne sont pas en*  
 334    *concurrence avec les enfants bulgares .je leur demande combien de mots*  
 335    *il y a dans la phrase . ils me disent une lettre minuscule . tu comprends/*  
 336    *. qu'est-ce que c'est pour eux . d'aller les ramasser quand ils ne viennent*  
 337    *pas . les collègues au lieu d'aller au travail . ils vont les ramasser)*

D'après cette enseignante, les « enfants roms » ne peuvent pas rivaliser avec les enfants bulgares, car ils « ne connaissent pas le bulgare ». La constatation « le bulgare est difficile pour les Roms »<sup>129</sup> est un mythe assez répandu en contexte scolaire. Idéologiquement construit, il sert à justifier la légitimité de la langue nationale dans le pays. Ici, il ne s'agit pas de la capacité

<sup>129</sup> Propos tenus par les enseignantes rencontrées à Nevski.

de s'exprimer en langue bulgare dans le quotidien, mais de la maîtrise de la langue normée et écrite et du niveau acquis de certaines notions de la grammaire bulgare. L'enseignante relie ce problème d'incompréhension avec leur origine non bulgare. Les enfants n'arrivent pas à apprendre le bulgare parce qu'ils ne fréquentent pas l'école et c'est le seul endroit où ils peuvent l'apprendre, étant donné que leur langue maternelle est différente. Les absences pendant les cours aboutissent à des manques dans l'apprentissage du bulgare. Les enseignant(e)s sont alors obligé(e)s d'aller chercher les enfants chez eux au lieu de bien préparer leur leçon.

Par ailleurs, les enfants que j'ai observés au cours de l'ethnographie se servent du bulgare en classe, et ceux dont je connais les parents s'expriment aussi en bulgare dans leurs interactions quotidiennes. Dans le discours de l'enseignante ENS2, il n'est pas question d'une connaissance du bulgare courant, mais d'une maîtrise de la langue normée. Il semble que l'intolérance envers les parlers des enfants est due à l'influence de l'idéologie du standard. L'enseignante ne cherche pas à questionner les fondements de cette croyance intériorisée (Bourdeau, 2009, p.440), car elle l'accepte comme un état normal de la situation.

Ces positionnements se rapprochent de celui de la maîtresse Mar des enfants de mon terrain. Les premières conversations avec l'enseignante Mar ne sont pas enregistrées, car la négociation du terrain s'est prolongée. La crise sanitaire a coupé le terrain ethnographique en plusieurs micro-terrains réalisés pendant et après le confinement de 2020. L'extrait transcrit ci-dessus constitue une partie du premier enregistrement avec la maîtresse. Les thématiques abordées dans son discours sont déjà évoquées dans des conversations antérieures. Avant de filmer cette partie, j'ai demandé à la maîtresse de répéter tout ce dont nous avons discuté avant le début officiel du terrain. C'est la raison pour laquelle le dialogue ressemble plutôt à un

monologue et les tours de parole ne sont pas équilibrés. Cependant, le choix et la suite des descriptions n'était pas défini auparavant.

### a) Parents illettrés

339 MAR родителите на повечето от тях са полуграмотни . някои съм учила .  
 340 оставяла да повтарят а : в онези времена които които не усвоеше необходимия  
 341 минимум повтаряше класа учила съм и братята и сестрите им . интересно е

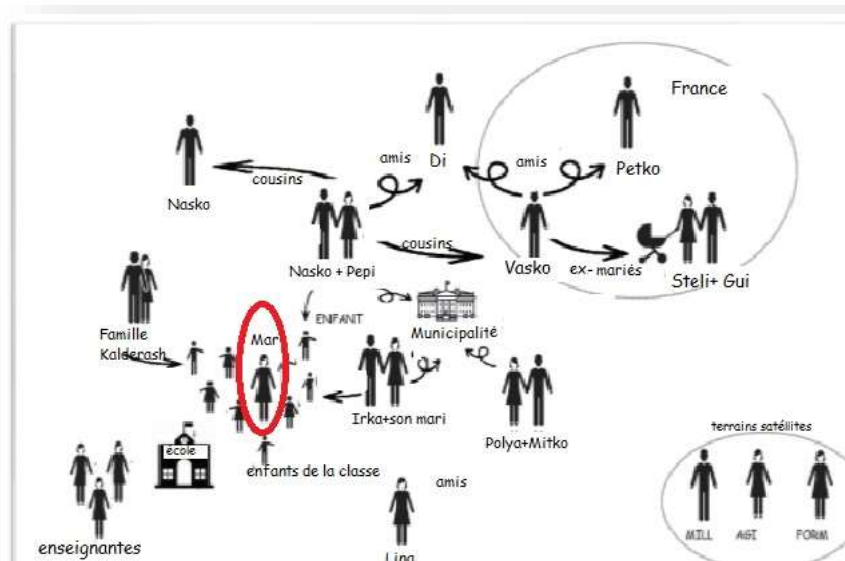


Figure 0-28 Schéma des acteurs de la recherche, Mar est l'enseignante dans la classé observée à l'école de Nevski

342 семейството на RES . там майката се е оженила на дванайсе години . като  
 343 е повтаряла няколко години трети клас и чак преди пет години се включи в  
 344 един европейски проект за оgramотяване на възрастни нов шанс за успех и  
 345 заедно с бащата който също беше без образование успяха да завършат  
 346 четвърти клас (*les parents de la plupart des enfants sont semi-lettrés .*  
 347 *certaines parents ont été mes élèves . je les ai laissés doubler l'année*  
 348 *scolaire . euh . c'était à l'époque où si quelqu'un n'apprenait pas les*  
 349 *notions de base il redoublait l'année . j'ai éduqué leurs frères et sœurs*  
 350 *. la famille de RES est intéressante . la mère elle s'est mariée à douze*  
 351 *ans et elle a refait plusieurs fois la troisième<sup>130</sup> année scolaire et c'est*  
 352 *il y a trois ans qu'elle a pu s'inclure à un projet européen pour apprendre*  
 353 *la grammaire aux adultes . une nouvelle chance de succès et avec le père*

<sup>130</sup> L'équivalent du CE2 en France.

354 *qui lui aussi n'avait pas d'éducation et ils ont réussi à finir le*  
355 *primaire)*  
356 MM axa (*d'accord*)

L'enseignante décrit les élèves de la classe en faisant des références à leurs parents. Le premier détail qu'elle met en avant est la difficulté de travailler avec les parents des enfants « roms », parce qu'ils ne sont pas assez lettrés. Leur illettrisme vient du fait qu'ils n'ont pas fini le primaire. L'alternance temporelle dans son discours introduit une opposition entre son statut d'enseignante dans le passé et celui d'aujourd'hui. À l'époque où le redoublement scolaire était permis, ses élèves refaisaient l'année scolaire plusieurs fois. Aujourd'hui, les enfants n'ont pas de bons résultats, non seulement à cause de l'illettrisme de leurs parents, mais aussi à cause de l'interdiction du redoublement scolaire. Le récit concernant les parents de l'un des enfants (RES dans les interactions en classe) instaure une opposition entre les générations : la génération des parents a redoublé l'école et la génération des enfants de la classe actuelle ne peut pas redoubler. Cette opposition est renégociée en évoquant le fait que les deux générations montrent presque les mêmes résultats. Le fait d'avoir éduqué plusieurs générations de la ville positionne l'enseignante dans une situation d'experte sur la thématique évoquée.

357 MAR такива са и повечето родители на децата от нашето училище . много  
358 трудно се работи със тях . във цялото училище има осемдесе и три ученици  
359 като повечето от тях са от ромски семейства . някъде от около седемдесет  
360 и пет процента от учениците . в моя клас от девет деца . две са българчета  
361 . нищо че са роми . редовно посещават учебните занятия . понякога се  
362 случва и да не се появят на училище . но затова си има сериозни причини  
363 във кавички . един ден . GAL я няма . звъня да питам баба ѝ да не е болна  
364 а тя ми казва че вечерта си е събула обувките на двора а бабата не ги е  
365 видяла и не ги е прибрала завалял дъжд и ги напълнил със вода и децата  
366 нямат други обувки . с които да добават . на училище . имам един друг ученик  
367 . REZ се казва . който често закъснява за първи час по вина на майка си  
368 която не може да се събуди и приготви навреме децата за училище . нямат  
369 часовник във вкъщи . отсъствия не им пиша . защото ако имат пет неизвинени

370 отсъствия ще им спрат детските . а като се случи това . родителите се  
371 разсърдват . идват . взимат документите за преместване и записват децата  
372 в съседното село българене на училище . това се отразява зле на бюджета  
373 на училището защото парите следват ученика а ние едвам свързваме двата  
374 края тъй като имаме малко ученици (*c'est la même situation avec la plupart*  
375 *des parents de notre école . il est difficile de travailler avec eux . à*  
376 *l'école il y a quatre-vingt-trois élèves au total dont la plupart sont*  
377 *d'une famille rom . environ soixante-quinze pour cent des élèves . au*  
378 *sein de ma classe il y a neuf enfants . deux sont de petits Bulgares .*  
379 *ce n'est pas grave qu'ils soient des Roms . ils fréquentent régulièrement*  
380 *l'école . il arrive parfois qu'ils ne viennent pas à l'école, mais pour*  
381 *cela il y a des raisons sérieuses entre guillemets . un jour GAL n'est*  
382 *pas venue . moi j'appelle pour demander à sa grand-mère si elle n'est pas*  
383 *malade et elle me dit que le soir elle (la petite-fille) a laissé ses*  
384 *chaussures dans la cour et la grand-mère ne les a pas vues . pendant la*  
385 *nuit il a plu et la pluie a rempli les chaussures avec de l'eau et les*  
386 *enfants n'ont pas d'autres chaussures pour aller à l'école . j'ai un*  
387 *autre élève . il s'appelle REZ qui souvent vient en retard pour le premier*  
388 *cours parce que sa mère ne peut pas se réveiller à temps et le préparer*  
389 *à temps . ils n'ont pas d'horloge à la maison . je ne note pas leurs*  
390 *absences parce que le fait d'avoir été absent cinq fois on arrête les*  
391 *allocations de subsistance pour les enfants . et au moment où cela se*  
392 *passé . les parents se mettent en colère . ils arrivent ici . ils prennent*  
393 *le dossier de transfert et ils inscrivent l'enfant dans l'école du village*  
394 *voisin Balgarene . cela a un impact négatif sur le budget de l'école*  
395 *parce que l'argent suit l'élève et nous arrivons à peine nouer les deux*  
396 *bouts parce que nous avons peu d'élèves*  
397 ММ разбирам (*je comprends*)

Les chiffres présentés ne sont pas tirés des statistiques officielles du pays, mais représentent la vision personnelle de la maîtresse. je l'ai évoqué plus haut, cette dernière utilise des dénominations concrètes pour catégoriser ses élèves. En parlant de sa classe, elle commence par le nombre total des élèves, suivi par le nombre des Bulgares (deux enfants). Pour les Bulgares, le mot utilisé est utilisé dans sa forme diminutive « Balgarcheta » (petits Bulgares) ce qui, à première vue, ne provoque pas d'étonnement chez moi pour la simple raison qu'elle parle d'enfants. Cependant, pour décrire l'autre partie

de la classe, la maîtresse n'emploie pas « petits Roms ». Alors pourquoi ne pas dire « petits » s'il s'agit d'enfants du même âge ? La constatation

« ce n'est pas grave qu'ils soient des Roms »

assigne les élèves d'origine rom à une position inférieure à celle des enfants bulgares parce qu'elle éprouve de la pitié pour les premiers. Sous le prétexte des nouveaux programmes au niveau national, elle avoue que les « enfants d'origine rom » bénéficient de critères moins stricts que les enfants bulgares. Il n'est pas important qu'ils arrivent à l'école mais ils doivent être inscrits pour que l'établissement ne perde pas d'argent. Ainsi, elle opère une dénégation puisqu'elle suppose que cela pourrait être grave qu'ils soient Roms. Cependant, s'ils ne le sont pas, ce n'est pas pour des raisons morales ou éthiques, mais pour des raisons économiques.

399 MAR в нашето училище сме тринайси учители като двама от тях се самоопределят  
400 като турци . слава богу с тях се разбираме отлично в работата си помагаме  
401 . те са добри хора . не са зловни . заядливи . не са интриганти а :  
402 услужливи са . най-обичаме когато имат някакви семейни празници и донесат  
403 нещо да ни почерпят . най-често баница . баклава . пита . невероятно  
404 вкусни ги правят . когато са на училище . винаги говорят на български  
405 език . мисля че и във семействата им също а : но разбират турски защото  
406 аз обичам да гледам турски сериали и докато им излезе превода на български  
407 те вече са ми го разказали и често някои изрази които са ми казали ги  
408 срещам същите в превода . мисля че и те нас също ни харесват . мен  
409 специално да . зависи си от човека (*dans notre école nous sommes treize*  
410 *enseignants dont deux s'identifient comme turcs . Dieu merci . pour le*  
411 *fait qu'on s'entend de manière excellente avec eux au travail on s'aide*  
412 *. ils sont de bonnes personnes . ils ne sont pas méchants . pointilleux*  
413 *. ils ne sont pas des intrigants euh: ils sont serviables . j'aime le*  
414 *plus quand il y a des fêtes familiales et ils apportent quelque chose à*  
415 *nous offrir . le plus souvent de la banitsa<sup>131</sup> . de la baklava<sup>132</sup> . de la*  
416 *pita<sup>133</sup> . ils les font incroyablement délicieuses . quand ils sont à*  
417 *l'école . ils parlent en langue bulgare . je pense . à la maison aussi .*  
418 *mais ils comprennent le turc parce que moi j'aime regarder des séries*

<sup>131</sup> Pâtisserie traditionnelle bulgare.

<sup>132</sup> Pâtisserie traditionnelle turque.

<sup>133</sup> Type de pain bulgare.

419 *télévisées turques et en attendant la traduction du film . ils m'ont déjà*  
420 *raconté l'histoire et souvent certaines expressions qu'ils m'ont dites .*  
421 *je les rencontre ensuite . je pense qu'ils nous aiment bien aussi . moi*  
422 *particulièrement oui . cela dépend de la personne)*

Le récit se poursuit avec la description de l'équipe des enseignants de l'école (il y a treize enseignants : onze Bulgares et deux qui se déclarent Turcs – lignes 441-443). Là, encore une fois, une distinction en fonction de l'origine est opérée – les professeurs bulgares et deux « qui s'identifient comme Turcs ». Alors que les enfants d'origine rom sont nommés à l'aide du verbe au présent à la forme passive, ce qui introduit les informations comme une vérité générale donnée par celui qui parle, la mise en exergue des deux personnes qui se déclarent Turcs est déplacée. Les individus « s'identifiant comme Turcs » ont le droit de choisir leur appartenance. La construction du verbe est à la voix active, ce qui souligne un certain pouvoir d'agir. Cependant, cette appartenance n'est pas confirmée par la maîtresse. Les Bulgares le « sont » et les deux collègues « se déclarent ». La maîtresse n'annonce pas leur origine comme une vérité générale. Le plus important est que ses collègues sont des représentants d'un groupe différent, ayant une culture et des traditions différentes. Cette opposition ne tient pourtant pas longtemps, car « ils » préparent « de la *banitsa*, de la *baklava* et de la *pita* » - les mêmes plats traditionnels que font les Bulgares.

### **b) Beaucoup d'efforts pour peu de résultats**

Si la maîtresse Mar, dans son discours, opère un rapprochement entre les différents groupes au sein de la classe<sup>134</sup>, l'interaction avec une autre enseignante de l'école suggère la construction de la différenciation spécifique des « enfants roms » au sein de l'éducation nationale. Le problème se manifeste au moment où cette différenciation se réalise à partir de

---

<sup>134</sup> Dans la section 7.3, je présente des interactions au sein de la classe. Les enfants jouent ensemble et une ambiance agréable est ressentie au sein de la classe de MAR.



représentations sociales idéologiquement construites, sans que ne soient nécessairement diagnostiquées les spécificités de ces enfants.

424 ENS2 значи а лесно е да работиш със деца които те гледат във очите ТЕ ГЛЕДАТ  
425 със очи отворени за знания . а колко е лесно т'ва наистина те кара във  
426 ВКЪЩИ да се усъвършенстваш и да четеш а тука се ядосваш защото със много  
427 труд не можеш да постигнеш . ей толкова . разбираш ли (*donc . euh . c'est*  
428 *facile de travailler avec des enfants qui te regardent dans les yeux .*  
429 *avec des yeux ouverts pour le savoir . ah/ . combien c'est facile ça .*  
430 *tout cela t'oblige à améliorer tes compétences à la maison et à lire et*  
431 *ici tu te fâches parce que . avec beaucoup d'efforts tu n'arrives pas à*  
432 *faire . ça* (elle fait un geste avec les doigts de la main pour montrer  
433 combien c'est petit) . *tu comprends/)*

L'échec scolaire des enfants est souvent imputé aux enseignantes. C'est la raison pour laquelle ENS2 se place dans une position défensive. Son discours vient déculpabiliser les agents scolaires de la situation difficile dans laquelle ils se trouvent, car ils sont présentés comme des victimes du système éducatif bulgare. Comme le remarque Houssaye (2008), « Becker (1952) décrit l'image de l'élève idéal » en analysant des entretiens auprès d'enseignants de Chicago. Trois registres apparaissent (« la transmission des connaissances, le maintien de la discipline et l'acceptabilité morale ») ainsi que l'importance de l'appartenance sociale (Houssaye, 2008, p.234). Ainsi, la figure du mauvais élève est considérée comme étant le résultat du rejet scolaire et social. Ici, il semble que la figure de l'« élève rom » s'insère dans la conception du mauvais élève, les deux étant rejetés.

L'analyse des interactions avec des enseignantes font apparaître que la figure de « l'élève rom » est problématique, parce que ce dernier dérange le fonctionnement normal de l'école bulgare en général. Bordigoni décrit la situation de la « scolarisation des Tsiganes » en France de la manière suivante : « l'école a un “problème tzigane”, c'est à dire une manière de désigner, de globaliser, de généraliser pour essayer de prendre en compte des faits qui la dérange dans son fonctionnement ordinaire, prévu, prévisible, officiel.» (Bordigoni, 2004, p.85). En Bulgarie, l'enfant d'origine rom est considéré

comme un « élève en risque » ou comme un migrant qui vient et qui s'en va à tout moment, une personne dont la langue maternelle l'empêche de parler un bulgare normatif. Ces enfants ont des besoins spécifiques et doivent être accompagnés dans leur parcours scolaire. La représentation de l'élève rom est similaire à l'image des enfants des Gens du voyage présentée par Guérin et Latimier : « Les comportements des jeunes voyageurs, eux-mêmes pensés comme différents, requièrent de mettre en place une action particulière qui les enferme. En tant que public spécifique, ils auraient, dans leur insertion professionnelle comme à l'école, des besoins spécifiques. Dans ce processus l'offre va créer la demande (Guérin & Latimier, 2019, p. 218). Mais en Bulgarie, ces besoins spécifiques sont en cours et les résultats de l'échec scolaire ne sont pas encore visibles.

### 7.3 Pratiques langagières en classe

Par ailleurs, la Bulgarie s'inspire de l'exemple français du XIXe siècle, durant lequel le système scolaire constituait l'instrument le plus puissant d'unification linguistique (Bourdieu & Boltanski, 1975). Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, le système éducatif bulgare repose sur une *politique linguistique* et éducative monolingue construite idéologiquement selon une conception établie : une nation – une langue. Cette vision privilégie l'utilisation exclusive du bulgare en contexte scolaire (et publique), ce qui constitue un moyen de domination et de pouvoir en classe. Ce faisant, les langues minoritaires en Bulgarie et les variétés non standardisées sont exclues de l'école parce qu'elles ne correspondent pas aux comportements linguistiques valorisées. L'exclusion au sein l'école a des effets directs sur les locuteurs de ces langues (ou variétés de langues), qui sont discriminés ou marginalisés (Blanchet, 2017). Ainsi, les idées de la classe dominante sont les idées dominantes d'où la langue du groupe majoritaire devient la langue dominante. Bourdieu et Boltanski définissent l'idéologie dominante comme la « philosophie sociale » de « la fraction dominante de la classe dominante » (Bourdieu et Boltanski, 2008, p.9). En proposant une analyse de quelques situations en classe issues du terrain ethnographique, je tente de montrer que l'école est le lieu où sont diffusées les *idéologies langagières*.

Je me suis familiarisée avec les questions d'admission à l'école en 2018, où j'étais confrontée, en tant que parent, à une procédure administrative longue et pénible, accompagnée d'une série d'enquêtes devant être réalisées avant la rentrée. À la fin de la maternelle, chaque enfant obtient un diplôme de fin de préscolaire<sup>135</sup> nécessaire pour être admis à l'école. Les parents doivent remplir un formulaire contenant des questions générales sur la situation familiale et sur les langues parlées à la maison. Après l'examen et

---

<sup>135</sup> Aussi appelée « classe préparatoire » en Bulgarie.

le traitement du dossier, une liste contenant les noms des enfants<sup>136</sup> admis est publiée sur le site de l'école (ou sur la porte d'entrée du bâtiment). J'étais ravie de voir des questions liées à la diversité culturelle figurer dans les formulaires. À première vue, tout semblait aller dans une direction positive : l'école reconnaît une langue maternelle différente du bulgare, l'apprentissage d'une langue maternelle est autorisé, les enseignant(e)s reçoivent des bonus supplémentaires pour intégrer les enfants d'origine différente au sein de la classe. Cependant, la confession de deux enseignantes a porté un éclairage différent sur la situation : certaines informations sont utilisées à des fins de discrimination.

Par ailleurs, au moment de la réalisation du terrain ethnographique, aucun enfant de Nevski n'était inscrit à la discipline facultative « langue maternelle », établie par le ministère de l'Éducation. Il en va de même dans plusieurs régions de Bulgarie. Des postes d'enseignants de langues ne sont pas ouverts à cause du manque d'intérêt de la part des parents. Ces derniers, de leur côté, motivent leur choix par souci de *catégorisation*, de socialisation, d'intégration dans un milieu bulgare (Milanova, 2021). Cette manière de procéder rend les enfants davantage susceptibles de suivre des formations formelles, limitées, voire inexistantes. Lors la négociation du terrain, j'avais contacté plusieurs enseignantes de Nevski que je connaissais personnellement. Deux personnes avaient alors catégoriquement rejeté le terrain sous prétexte qu'il n'y avait pas d'enfants d'autre origine que bulgare à l'école. L'explication résidait dans les formulaires de candidature remplies par les parents : tous les enfants dont le formulaire contenait des informations sur une langue maternelle différente du bulgare n'étaient pas admis<sup>137</sup>. Cette

---

<sup>136</sup> Depuis la mise en vigueur de la loi relative à la protection des données personnelles, il ne s'agit pas de noms, mais de chiffres. Dans ces cas-là, l'anonymisation et la non-transparence des données contient un haut risque de corruption.

<sup>137</sup> Le sujet de mon mémoire développé en 2017 portait sur une famille des Kalderash de Nevski. Les deux filles ont raconté que l'attitude des professeurs et de leurs camarades a changé après la visite de leur père à l'école pour une réunion des parents. Elles ont reçu l'étiquette « rom », ce qui a rendu leur quotidien à l'école insupportable.

discrimination à l'admission des enfants d'origine supposée rom est opérée par un consentement non écrit entre les professeurs.

Dans le cas de la présente recherche, les parents<sup>138</sup> des neuf élèves de la classe observée ont tous déposé des documents officiels de fin de maternelle et ont déclaré l'enfant capable d'aller en première année. Cependant, il est évident que deux enfants<sup>139</sup> de la classe n'ont pas suivi de maternelle ou bien leur absence n'a pas été signalée par l'institutrice et ils possèdent des diplômes de fin de la préscolaire. Ils n'ont pas acquis les savoirs de base<sup>140</sup> pour aller à l'école et n'arrivent pas à suivre les cours au même



Figure 0-29 Photo de classe. Les enfants ont fait des bricolages pour la Fête de la famille chrétienne, décembre 2020.

<sup>138</sup> Ou les grands-parents de certains.

<sup>139</sup> Les enfants qui apparaissent sous les noms RE et NA dans les interactions.

<sup>140</sup> Ici, il ne s'agit pas de connaissances en bulgare, mais de connaissances générales. Pendant la classe préparatoire en Bulgarie, les enfants apprennent les couleurs, les formes, les lettres et les chiffres. La plupart d'entre eux peuvent lire et écrire des mots courts de deux syllabes, ce qui augmente l'écart entre les enfants qui ont fréquenté la maternelle et ceux qui ne l'ont pas fait.

rythme que les autres. Je connais les parents de trois élèves de la classe (le garçon de Pepi, celui de ma cousine Irka<sup>141</sup> et un enfant de la famille des Kalderash). Mes visites en classe se déroulent de manière hybride (en présentiel et à distance via la messagerie Facebook) sur une période de quelques mois à cause des deux confinements liés à la pandémie. Une visite en classe est particulière, car la maîtresse est différente. Pendant que Mar est



Figure 0-30 La maîtresse Mar a préparé du pain pour la fête de la famille chrétienne. Mar donne un morceau de pain à chacun

en quarantaine, les enfants suivent des cours avec sa collègue<sup>142</sup>.

La salle de classe est typique de celles que l'on trouve en Bulgarie (cf. figure 30) – sur le mur, au-dessus du tableau blanc, sont affichées des peintures représentant des personnalités historiques et des panneaux en bulgares avec l'alphabet cyrillique. Dans notre cas, c'est le portrait de Vassil Levski – un révolutionnaire bulgare – qui est suspendu au mur. Les bancs sont disposés en colonnes et neuf élèves y sont installés. Même si les enfants n'ont pas de places permanentes, les deux enfants qui n'ont pas fréquenté la

<sup>141</sup> Collègue de Pepi à la municipalité et ma cousine.

<sup>142</sup> Il s'agit de l'enseignante ENS2, dont la parole est retranscrite dans la section 7.2.

maternelle, s'assoient toujours au fond de la salle. Le bureau de l'enseignante est beaucoup plus grand que ceux des enfants.

Les premières informations que j'ai reçues concernant la classe étaient les suivantes : « il y a deux enfants d'origine bulgare et sept enfants d'origine rom ». Cependant, comme l'a expliqué Siblot, « nommer, ce n'est pas seulement se situer à l'égard de l'objet, c'est aussi prendre position à l'égard d'autres dénominations du même objet, à travers lesquels des locuteurs prennent également position » (Siblot, 1997, p.55). Un agencement de nominations a donc été produit, ce qui fait que la maîtresse catégorise sept enfants comme un seul groupe homogène. De plus, au cours de l'ethnographie, j'ai remarqué que les enfants utilisent uniquement le bulgare pendant les cours et des variétés du romani et/ou du turc pendant la récréation. À partir des observations que j'ai réalisées en classe et des discussions que j'ai eues avec les parents, j'ai distingué une mixité de groupes particulière selon les appartenances affichées par leurs parents rencontrés. La différenciation des enfants en classe n'est pas opérée entre les élèves bulgares et roms, mais entre les enfants d'origine bulgare et ceux d'origine « non bulgare ». Les « non bulgares » peuvent appartenir à des groupes différents, mais l'opposition entre eux n'est pas extrêmement forte. Cette réflexion sur la présentation de la classe conduit à la question traitée par Mondada (1999), en rapport avec la catégorisation des locuteurs dans la description de la communication exolingue. Selon cet auteur, la question de la *catégorie* est souvent davantage présupposée que problématisée (Mondada, 1999, p.20). Le point de départ des analyses omet donc une partie de la description parce que l'analyste considère les éléments comme étant évidents. Pour la maîtresse, les enfants sont « bulgares et roms », ce qui s'avère, par conséquent, une constatation erronée. Dans les *Lectures on Conversation* de Sacks, Jefferson et Schegloff (2010 [1966]), les auteurs décrivent ce phénomène comme un « appareil » de *catégorisations* qui opère avec des règles spécifiques. Ils soulignent que les catégories d'appartenance sont organisées en groupements naturels nommés « collections ». Certaines personnes

considèrent que des catégories « vont ensemble » (Sacks, Jefferson, Schegloff, 2010 [1966], p.13). Dans le cas de la classe observée, le raisonnement est le suivant : puisqu' il y a une forte concentration de Roms à Nevski, tous les enfants qui ne sont pas d'origine bulgare doivent appartenir à la population rom. L'utilisation des étiquettes et des *catégories* inadéquates introduit le risque d'une description dite « circulaire » (Mondada, 1999, p. 21) cherchant à faire « coïncider les comportements observés avec le cadre choisi » (*idem*). C'est pourquoi j'ai en premier lieu questionné la pertinence des *catégories* utilisées pour observer le comportement des élèves en classe.

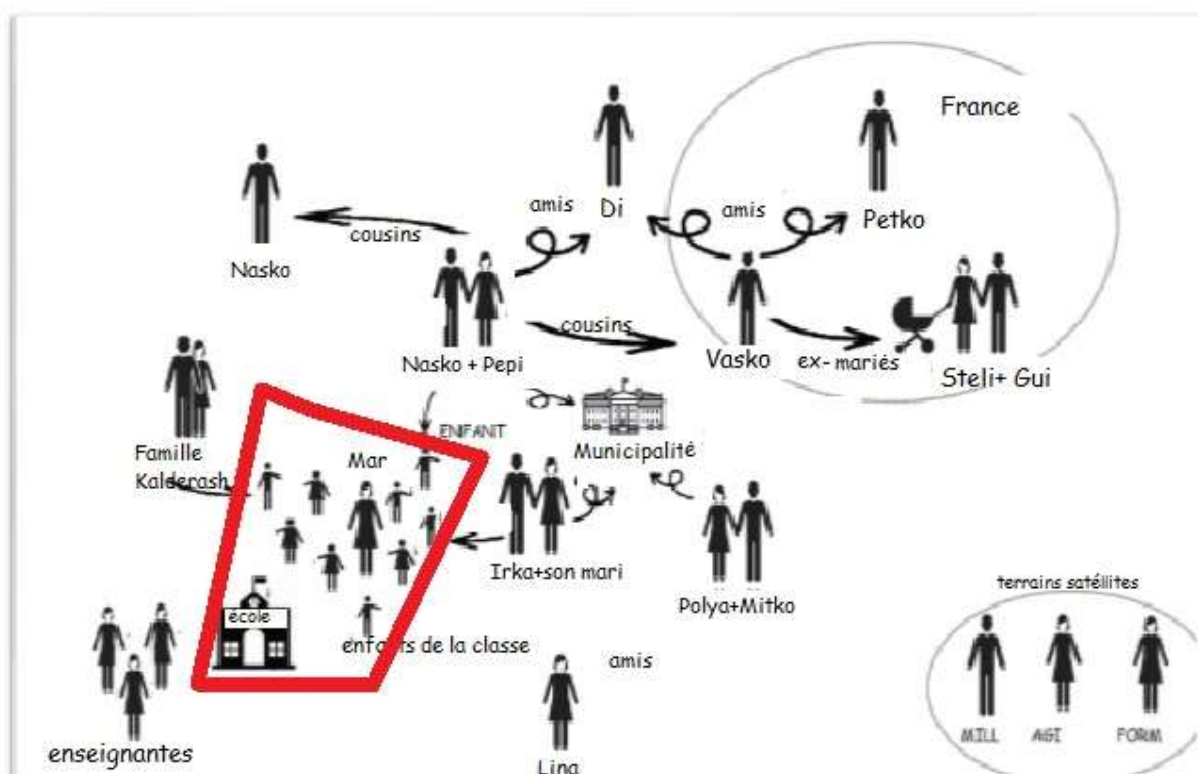


Figure 0-31 Schéma des acteurs de la recherche, en rouge la maîtresse Mar et les neuf enfants observés à l'école de Nevski.

Mes premières impressions sur la classe sont restreintes. Les enfants vont à l'école avec enthousiasme, ils sont présents pendant la plupart du temps malgré le contexte pandémique. Les enfants jouent ensemble pendant la récréation. La journée débute avec la salutation entre les élèves et l'enseignante. Les premiers se lèvent pour accueillir la maîtresse qui commence par dire « bonjour ». Les élèves répondent par une réplique utilisée



dans l'armée « *zdrave zhelaem* »<sup>143</sup>. C'est un premier signe de la posture autoritaire de la maîtresse en classe. La situation renvoie à ce que Boutet explique : les institutions « organisent et règlent les *pratiques langagières* en imposant le cadre de la parole » (Boutet, 2021). Ainsi, la journée en classe suit une stricte réglementation de la manière de parler, du format de la communication et de la langue à utiliser. Cette organisation conduit à une structuration sociale de la classe. Une de mes visites en classe est réalisée au moment où les enfants présentent leur famille et apprennent les valeurs et les fêtes de la famille chrétienne.

- 434 MAR без семейството човешкият свят ще загине: . вие децата . сте гордостта  
435 на вашето семейство . както и вашите родители са щастливи че ТОЧНО вие  
436 сте тези техни дечица и като соколи бдят над вас . знаете ли какво е  
437 значението на думата сокол (*sans la famille le monde des humains va*  
438 *disparaître . . vous les enfants vous êtes la dignité de votre famille .*  
439 *tout comme vos parents sont heureux que c'est vous . leurs enfants et ils*  
440 *veillent sur vous comme des faucons . vous connaissez la signification*  
441 *du mot faucon/ )*  
442 RES да (*oui*)  
443 MAR кажи . какво е сокол (l'enfant se lève) (*dis, c'est quoi un faucon//*)  
444 RES (il ne dit rien, il sourit)  
445 MAR какво е сокол (c'est quoi un faucon// ) не знайш . седни . някой знае  
446 ли какво е сокол (tu ne sais pas . . assieds-toi . . est-ce que quelqu'un  
447 sait ce que c'est un faucon)  
448 (FIL lève la main)  
449 MAR кажи (*dis*)  
450 FIL сокол е (un faucon c'est . . . )  
451 MAR сокол думичката сокол какво означава . . (faucon . le mot faucon  
452 signifie quoi/ . . )  
453 FIL сокола лети (le faucon vole)  
454 MAR това е птица . точно така . сокола е птица и то хищна птица и вашите  
455 родители седни . като тази птица бдят над вас . пазят ви (*c'est un oiseau,*  
456 *oui, exactement, le faucon est un oiseau et c'est un oiseau carnivore et*  
457 *vos parents, assieds-toi, comme cet oiseau veillent sur vous, ils vous*  
458 *gardent*)

---

<sup>143</sup> Nous vous souhaitons de la santé.

Dans cet extrait, le souci vient du fait qu'un seul type de famille, celle de la famille chrétienne, est présenté. Le segment, dans le premier tour de parole de la maîtresse

« sans la famille le monde des humains va disparaître »

crée un sentiment de fatalité. Les parents sont comparés à des faucons qui gardent leurs enfants. Le point saillant de cette courte interaction est le moment où la maîtresse demande si les enfants connaissent le mot « faucon ». Lorsque le premier enfant RES est pressé par elle avec la parole

« tu ne sais pas, assieds-toi »,

le deuxième enfant FIL dispose de temps pour réfléchir. À la fin de la pause (lignes 495-496), FIL ne répond pas à la question, mais il procède à une description. Il répond que le faucon « vole », ce que la maîtresse accepte comme une réponse vraie. Elle ajoute

« c'est un oiseau, c'est exact » pour marquer l'approbation.

Ce qui est en jeu dans cette situation, c'est la « relation objective entre les compétences (non seulement linguistiques mais aussi sociales) » des locuteurs, au sens de Bourdieu (1982, 1984). Les deux enfants qui lèvent la main (RES et FIL) ne disposent pas des mêmes compétences linguistiques et sociales. FIL s'avère le représentant de la « classe dominante » parce qu'il possède le capital linguistique pour répondre à la question. RES ne possède pas la langue dite « légitime » et son droit à la parole est restreint.

### a) Processus de nomination de la langue

L'idée de la maîtresse, pour les jours suivants<sup>144</sup>, est d'organiser une sorte de discussion autour la question de la famille chrétienne pour que chacun puisse décrire les membres de sa famille et la manière de célébrer un événement spécial. Tous les enfants veulent participer et ils sont impatients de prendre la parole. Ici, l'idéologie une langue/une nation est rendue tangible par le fait que la maîtresse lie la leçon sur la famille chrétienne à la question de la langue maternelle. C'est ainsi que la notion de langue est présentée avec son corolaire, qui est ici la culture chrétienne.

- 461 MAR а можеш ли да ми кажеш вкъщи на какъв език си говорите/ (et tu peux me  
462 dire à la maison dans quelle langue vous parlez)  
463 RAL на български (en bulgare)  
464 MAR говорите си на български/ . а той майчин/ език ли ти е или не е (vous  
465 parlez en bulgare/ . et c'est bien ta langue maternelle/ ou pas)  
466 RAL не (non)  
467 MAR не е майчин (ce n'est pas la langue maternelle)  
468 FIL госпожо искам да излезна (maîtresse . je veux sortir)  
469 MAR не е ти майчин език затова мама и татко си говорят на/ какъв език друг  
470 (ce n'est pas ta langue maternelle et c'est la raison pour laquelle maman  
471 et papa se parlent en/ quelle autre langue)  
472 RES на цигански (en tsigane)  
473 RAL на български (en bulgare)  
474 MAR и те говорят на български (eux ils parlent aussi en bulgare)  
475 RAL да (oui)  
476 MAR но дядо ти и баба ти/ (mais ton grand-papa et ta grand-maman/)  
477 RAL а: пак на български (euh . également en bulgare)  
478 RES не: не говорят (non . ils ne parlent pas)  
479 RAL на български (en bulgare)  
480 MAR говорят си и те на български . значи във [тяхното семейство (ils parlent  
481 eux aussi en bulgare . donc . dans leur famille)  
482 RES не си говорят на български] (ils ne parlent pas en bulgare)  
483 MAR си говорят на/ . всички говорят на български език (ils se parlent en/  
484 . tous parlent en langue bulgare)

---

<sup>144</sup> Cette décision n'était pas liée uniquement à ma présence en classe, mais aux fêtes de Noël qui s'approchaient.

485 RES госпожо (*maîtresse*)  
 486 MAR а разпознаваш ли . моля ти са не говори (*elle s'adresse à FIL à voix*  
 487 *basse*) . а разпознаваш ли като а : разпознаваш ли // а : някой ако ти говори  
 488 на друг език (*et reconnais-tu . s'il te plaît parle pas (elle s'adresse*  
 489 *à FIL) . tu reconnais/ comme euh: tu reconnais// euh: quand quelqu'un te*  
 490 *parle dans une autre langue/*)  
 491 RAL не (*non*)  
 492 MAR на цигански напримерно (*en tsigane par exemple*)  
 493 RAL не (*non*)  
 494 MAR или на ромски . а знаеш ли а разпознаваш ли някои други . моля ти са  
 495 не говори . разпознаваш ли като гов- а : а:м . разпознаваш ли/ . а : някой  
 496 ако ти говори на друг език (*ou bien en romani . et tu sais/ euh: tu*  
 497 *reconnais d'autres . s'il te plaît ne parle pas (elle s'adresse à FIL) .*  
 498 *reconnais-tu quand on par- euh . euh reconnais-tu/ . euh quand quelqu'un*  
 499 *te parle dans une autre langue)*  
 500 (*un autre enfant rit*)  
 501 RAL не . (*non*)  
 502 MAR не знаеш какво ти говорят/ . добре (*tu ne sais pas ce qu'on te dit/ .*  
 503 *d'accord*)

Malheureusement, le cours ressemble plutôt à une interrogation qu'à une discussion. Dans un souci d'aider à ma recherche, la maîtresse essaie d'orienter le dialogue vers la question de la langue maternelle. Elle s'adresse à chacun personnellement afin de prouver que la majorité des élèves de la classe ont une langue maternelle non bulgare. Cette tentative échoue car les



Figure 0-32 les enfants lèvent la main pour présenter leur famille

Maria Milanova

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

enfants ne répondent pas comme prévu. La première question de la maîtresse ouvre l'échange de vues

« vous parlez en bulgare/ . et c'est bien ta langue maternelle/ ou pas »

Le scénario qu'elle a inventé ne prend pas, car un processus de *nomination* est déjà déclenché. Tous les enfants de la classe<sup>145</sup> déclarent parler uniquement le bulgare à la maison. La tâche que je me donne ici ne consiste pas à chercher la vérité (si l'enfant d'origine turc déclare qu'il parle le bulgare avec ses parents ou bien si la réponse de l'enfant d'origine rom est fausse), mais d'analyser l'effet de la *nomination*. Il n'est pas question d'affirmer que la vérité n'est pas importante, mais de faire ressortir les traits linguistiques qui créent des frontières au sein de la classe. Sériot constate que « discuter le nom d'une langue relève du même type d'opérations que discuter le nom d'une nation » (Sériot, 1997, p.45). C'est pourquoi les effets de ces processus sont cruciaux pour la présente recherche.

La maîtresse n'évoque pas le nom de la langue en accordant la possibilité de la nommer. La réponse de la fille RAL est courte (ligne 505). Le positionnement de l'élève s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'hégémonie du bulgare car c'est la seule langue « légitime ». La maîtresse répète la réplique de la fille avec un ton ironique et poursuit le dialogue avec une autre question

« et est-ce ta langue maternelle ou pas »

Ainsi une différenciation sociale est instaurée sur le *marché linguistique* au sens bourdieusien et notamment, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le bulgare ne sont pas autorisés à l'utiliser. Elle ne leur appartient pas. En revanche, la position de dominant de FIL<sup>146</sup> lui donne la permission d'interrompre le dialogue sans lever la main. Pour rechercher le nom de la

---

<sup>145</sup> Vu le volume des heures enregistrées, seule une petite partie des échanges en classe a été retranscrite et analysée ici.

<sup>146</sup> L'enfant d'origine bulgare du premier extrait en classe (lignes 514-544), et pour lequel j'ai dit qu'il était placé dans une position de dominant.

langue maternelle de RAL, la maîtresse met en œuvre une démarche réflexive, dont le but est d'arriver à une désignation de la langue à l'aide de raisonnements logiques :

« ce n'est pas ta langue maternelle et c'est la raison pour laquelle  
maman et papa se parlent en/ quelle autre langue »

Un seul enfant (RES à la ligne 472) ose nommer la langue « tsigane » (et il le dit assez fort), mais le nom n'est pas repris par la fille qui parle. Il est clair que RAL, qui reste debout pour parler devant la classe, ne prend pas en considération le commentaire de son camarade RES. Une fois évoquée, la dénomination de langue « tsigane » est réintroduite par la maîtresse à la ligne 492. Une deuxième fois, le mot « tsigane » n'est pas accepté et la maîtresse répète la question avec le mot « rom », puis avec l'expression « langue étrangère ». Les informations recueillies au cours de cette interaction sont que : la fille RAL ne parle pas la langue « tsigane » à la maison, ses parents et ses grands-parents ne la parlent pas non plus, elle ne comprend ni la langue « rom » ni quand on lui parle en « langue étrangère ». La gradation décroissante (« tsigane », « rom », « langue étrangère ») utilisée, peut être pensée comme une tentative de chercher le bon terme pour nommer la langue maternelle concrète. Une autre énumération est liée aux liens de parenté : 1. Quelle langue parles-tu ? 2. Quelle langue parlent tes parents ? 3. Quelle langue parlent tes grands-parents ? 4. Quand vous faites une fête, quelle langue parlent les invités ? Sériot constate qu'une « façon complémentaire de fabriquer une identité est d'amener un adversaire, un "autre" à l'existence en lui donnant un nom » (Sériot, 1997, p.46). Comme les enfants affirment parler uniquement le bulgare, l'opposition qui se crée en classe ne concerne pas la *nomination* des langues, mais la culture.

505 MAR а можеш ли да ни кажеш какви празници празнувате във твоето семейство  
506 (et tu peux nous dire quelles genre de fêtes vous célébrez dans votre  
507 famille/ )  
508 RES госпожо/ (maîtresse/ ) (il lève la main et se met debout)

Maria Milanova

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

509 RAL рожден ден . имен ден (l'anniversaire . le jour patronymique<sup>147</sup>)  
 510 MAR добре . рожден ден имен ден . добре каните ли гости/ (d'accord .  
 511 l'anniversaire le jour patronymique . d'accord . est-ce que vous invitez  
 512 quelqu'un/)  
 513 RAL да (*oui*)  
 514 MAR а те на какъв език говорят (et ils parlent en quelle langue)  
 515 RES на цигански (*en tsigane*)  
 516 RAL на български (*en bulgare*)  
 517 MAR и те говорят на български език . сега да чуим а: . да разкажи за  
 518 неговото семейство RES (той става) . кажи сега RES (*et ils parlent en*  
 519 *langue bulgare . maintenant on écoute euh . RES va raconter pour sa*  
 520 *famille*)

Ici, la situation d'interaction ressemble à une véritable négociation sur la *différenciation* sociale. La maîtresse essaie de présenter les enfants (les sept enfants qu'elle identifie comme Roms) comme un groupe spécifique dont la culture est distincte de la culture dominante :

« *quelles fêtes vous célébrez dans votre famille* »

Une situation semblable se répète plusieurs fois.

521 ERK турците викат той само един господ . няма други господи ама турците  
 522 викат . на друго име (les Turcs disent il y un seul Dieu . il n'y a pas  
 523 d'autres dieux mais les Turcs disent . un autre nom)  
 524 MAR как му казват знаиш ли/ (qu'est-ce qu'ils disent, tu sais/)  
 525 ERK м: не (m: non)  
 526 MAR Аллах му казват на техния господ . господ е един само че различните  
 527 народи . различните народи . му казват по различен начин (*il l'appellent*  
 528 *Allah leur dieu . Dieu il est un seul mais les différents peuples . les*  
 529 *différents peuples . l'appellent différemment*)

Une troisième tentative de *différenciation* est instaurée, cette fois-ci par l'opposition chrétien/musulman. Si les enfants ne s'associent pas avec la

---

<sup>147</sup> C'est la fête du saint patron selon le calendrier orthodoxe.

figure « Rom », il est possible d'accepter une identification turque. En abordant la thématique des fêtes chrétiennes, la discussion tourne autour des dieux. L'enfant dont les parents s'identifient Turcs (ERK)<sup>148</sup> prend la parole pour expliquer. L'emploi de la 3<sup>e</sup> du pluriel (ligne 562 « les Turcs ») suggère que l'élève ne s'autodéfinit pas comme Turc.

Il est intéressant de mentionner que les enfants de la classe sont des chrétiens orthodoxes par défaut. Les manuels scolaires du primaire proposent peu d'activités pour la diversité religieuse et culturelle en Bulgarie et tous les élèves sont considérés comme des chrétiens.

- 530 MAR нали . не . добре нищо че си им забравил имената . не се сещаш . а  
531 можеш ли да ми кажеш на какъв език си говорите (n'est-ce pas . non .  
532 d'accord . c'est pas un problème que tu aies oublié leurs noms . tu te  
533 rappelles pas . et peux-tu me dire en quelle langue vous parlez)  
534 RES на бъл- . на български (*en bul- . en bulgare*)  
535 MAR на бъл- на български . а възрастните хора/ на какъв език говорят (*en*  
536 *bul- en bulgare . et les adultes/ en quelle langue parlent-ils*)  
537 RES на: цигански (*en: tsigane*)  
538 MAR на цигански . а ти чу- ти разбираш ли те като ти говорят на цигански  
539 (*en tsigane . et toi tu ent- comprends-tu quand on te parle en tsigane*)  
540 RES ми не (*euh non*)  
541 MAR не разбираш/ (*tu ne comprends pas/*)  
542 FIL аз разбирам (*moi je comprends*)  
543 MAR добре . а: нищо . нито една дума ли не знаеш на цигански или знайш нещо  
544 (*d'accord . euh: rien . pas un seul mot ne sais-tu en tsigane ou tu sais*  
545 *quelque chose*)  
546 RES е'на (*une*)  
547 MAR само една дума знайш и коя е тя (*tu sais un seul mot et quel est ce*  
548 *mot*)  
549 RES ами яшаве (*euh <(en turc) jashave>*)  
550 FIL срам го е да я кажи (*il a honte de le dire*)  
551 IV знай и яшаве (*il sait aussi <(en turc) jashave>*)

---

<sup>148</sup> J'ai rencontré les parents à l'école et ils ont plusieurs fois souligné que leur famille était d'origine turque



Le garçon qui contribue au processus de *nomination* de la langue est RES. Il interrompt l'interrogation de ses camarades à plusieurs reprises pour nommer la langue « tsigane ». Une fois arrivé son tour, il dit, en revanche, qu'il ne comprend pas cette langue. Ici, une tension semble se manifester : le désir de dire la vérité s'oppose à la volonté de se présenter comme un « bon élève aux yeux de la maîtresse ». Le seul enfant qui peut se permettre d'avouer qu'il comprend la langue « tsigane » sans être discriminé pour cela est FIL, l'enfant d'origine bulgare. À la ligne 578, il déclare : « je comprends » en parlant de la langue dite « tsigane ».

552 MAR по-рядко . вече ни са правят сватби както са правеха едно време (става  
 553 и ме поглежда) . а искам да питам . искам да питам а: ъ: като пръзнувати:  
 554 . като имати семейни празници/ . там на какъв език си говорити (*rarement*  
 555 . *on ne fête plus les mariages comme à l'époque* ((elle se lève du bureau  
 556 et tourne son regard vers moi)) . *euh j'aimerais demander . j'aimerais*  
 557 *demander euh euh . quand vous célébrez: . quand vous avez des fêtes*  
 558 *familiales/ . là vous parlez en quelle langue)*  
 559 FIL на български (*en bulgare*)  
 560 STI със децата си говорим на: . нашия си език (*avec les enfants on se parle*  
 561 *en: . en notre langue*)

STI introduit le nom « notre langue ». Cependant, après que la maîtresse a demandé de préciser quelle est cette langue, une nouvelle négociation est ouverte.

562 MAR е кой е вашия език . на какъв език (*et quelle est votre langue*)  
 563 FIL цигански (*tsigane*)  
 564 STI а бе не е цигански бе// (*euh béh c'est pas le tsigane béh*)  
 565 MAR ромски/ или турски (*romani/ ou turc*)  
 566 STI м: не (m: non)  
 567 MAR или български (ou bulgare)  
 568 STI ами някои думи ги изричаме на испански/ някои думи на турски (euh  
 569 *certaines mots nous les prononçons en espagnol/ certains mots en turc*)  
 570 RES на турски (*en turc*)  
 571 STI на български (*en bulgare*)  
 572 MAR може и на турски/ (il est possible aussi en bulgare/)

573 VIL престанети (*arrêtez*)  
 574 MAR ама тя ши кажи . не питаме вас . тя . нея питам  
 575 STI и: някой път говорим на: (*elle va dire je ne vous demande pas . elle .*  
 576 *je demande à elle*)  
 577 VIL гръцки (*grec*)  
 578 FIL немски/ (*allemand/*)  
 579 MAR стига де (*arrêtez dé*)  
 580 STI госпожо кажи му (*maîtresse dis-lui*)  
 581 MAR ти кажи ти кажи тебе питам . не питам тях (*toi tu le dis je le demande*  
 582 *à toi*)  
 583 STI ам забра'их как беши дум- (*eah j'ai oublié le mot*)  
 584 MAR ромски (*rom*)  
 585 STI не (*non*)  
 586 MAR на турски (*en turc*)  
 587 FIL на цигански (*en tzigane*)  
 588 MAR на български (*en bulgare*)  
 589 STI а а български (*ah ah bulgare*)  
 590 MAR а забра'й българския език а: да му са не види и работата (*ah tu a*  
 591 *oublié le bulgare euh: punaise alors*)

Ainsi, la *nomination* de la langue maternelle des enfants se construit et se déconstruit en permanence. Ce processus crée une nouvelle réalité en classe, visant à renforcer la différence entre ceux qui parlent le bulgare et ceux qui parlent une langue non bulgare.

## **b) Positionnement normatif de la maîtresse**

L'interaction suivante est un extrait d'un enregistrement réalisé pendant le cours de grammaire. Les enfants effectuent des exercices sur les phrases simples. Ils apprennent que chaque phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un point. Ils ont appris l'alphabet manuscrit<sup>149</sup> et les chiffres et dans une situation concrète, ils exercent à la lecture.

---

<sup>149</sup> Selon le programme national bulgare, les enfants apprennent les lettres imprimées à la préscolaire et les lettres manuscrites pendant la première année en classe. Ainsi, certains enfants savent lire dès la maternelle et d'autres, ceux qui n'ont pas fréquenté la maternelle

592 MAR с:следващата/ следващата/ ви задача . е да прочетете изречението  
593 написано с печатни букви [на долния/ ред//] (*la tâche suivante est de*  
594 *lire la phrase en écriture imprimée sur la ligne en bas*)  
595 FIL тя/ . STI има химикалка (*Sti elle a un stylo*)  
596 MAR ти какво ми каза че няма да говориш/ (*la maîtresse tape sur le bureau*)  
597 (*qu'est-ce que tu m'as dit, que tu ne parles pas/*)  
598 XXX т- (le son t)  
599 FIL ту- (ici il saute le son r)  
600 MAR ПРОчете:те изречението/ написано отдолу (*lisez la phrase écrite au-*  
601 *dessous*) (les enfants lisent les syllabes lentement)  
602 MAR под думичките които писахте (au-dessous des mots que vous avez écrits)  
603 FIL труд/ (trud qui signifie travail)  
604 NAT труда (la fille met un article défini à la fin du mot - le travail)  
605 MAR това не е изречение . ето го изречението къде е (*ce n'est pas une*  
606 *phrase, voilà la phrase*)  
607 IV госпожо прочетох го аз (*maîtresse je l'ai lu moi*)  
608 MAR прочети го IV на глас (*lis-le à haute voix*)  
609 IVa . . ((il commence lentement à prononcer les sons))  
610 IVЗДРА-В. . КО/ ((il lit le nom zdravko))  
611 FIL здравей (débit très rapide en criant) (salut - en ajoutant les lettres  
612 е et i à la fin du mot, cela signifie « salut »)  
613 MAR здравко/ (*zdravko*)  
614 IV здрав ко/ . е/ ЗДРА-ВЕ (*zdravko est la santé()*)  
615 FIL здрав (*sain*)  
616 MAR ЗДРАВ/ няма е накрая (sain il n'y a pas de e à la fin)  
617 IVздрав (*sain*)  
618 MAR здравко е здрав (*zdravko est sain*) . . .(les enfants font du bruit) .  
619 напишете върху всяка една дума/ . . а: . поредността/ нали във която е  
620 подредена във изречението . коя е първа/ (*vous écrivez su dessus de chaque*  
621 *mot/ . . euh: . l'ordre/ n'est-se pas l'ordre dans lequel il apparaît*  
622 *dans la phrase . quel mot est le premier/*)  
623 FIL малко зъ (miniscule z)

---

(entre 4 et 6 ans), ceux qui ont suivi une maternelle en langue étrangère ou qui ont été absents pendant une longue période, commencent à écrire l'alphabet à l'âge de 7 ans. Les premiers s'ennuient en classe parce qu'ils doivent faire la même chose pendant plusieurs années et les autres n'avancent pas au même rythme.

Maria Milanova

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

624 MAR коя е втора/ коя е трета/ (с почукване) за да преброим колко думи имаме  
625 в изречението (*qui est deuxième/ qui est troisième/ pour compter le nombre*  
626 *des mots dans la phrase*)  
627 FIL а:: голяма Зъ и малки (euh: majuscule z et des minuscules) (les autres  
628 enfants font du bruit)  
629 MAR КАЗАХ// да ПРЕБРОИТЕ (почукване с показалката) КОЛКО са думите и да  
630 напишите отгоре със цифри върху всяка една дума// (*J'AI DIT DE COMPTER*  
631 *COMBIEN de mot il y a dans la phrase et d'écrire des chiffres au-dessus*  
632 *de chaque mot//*)  
633 RES [госпожо/ (maîtresse/)  
634 XXF [две (*deux*)  
635 XXG [три (*trois*)  
636 XXX тука ли/ (*est-ce ici//*)  
637 PET &че[тири (*quatre*)  
638 VIL тринайси] (*treize*)  
639 PET &ТРИ (*TROIS*)  
640 NAT тринайси (*treize*)  
641 . . . (silence)  
642 MAR как тринайси бе не мо'иш ли да ги преброиш . колко думи има изречението/  
643 . това питам/ и се казва тринадесет(*comment treize bé tu ne peux pas les*  
644 *compter . combien de mots il y a dans la phrase/ . c'est ce que je*  
645 *demande/ . et on dit treize*)  
646 [...]  
647 VIL къде госпожо/ (*où maîtresse*)  
648 XXF три (*trois*)  
649 FIL три (*trois*)  
650 MAR три думи . здравко/ е здрав/ напиши отгоре едно две три върху думичките/  
651 . за да си сигурен че наистина думичките са три/ . . тука/ (*trois mots .*  
652 *Zdravko/ est sain/ tu écris un deux trois au-dessus des petits mots/ .*  
653 *pour être sûr que les mots sont trois*)  
654 FIL оф: оф: (ouf: ouf)  
655 NAT на коя да пишем . на кое щото и аз ни знам (*on écrit sur laquelle .*  
656 *sur quoi parce que moi aussi je ne sais pas*)  
657 VIL едно (*un*)  
658 MAR ВЪРХУ букви ВЪРХУ думите напишете коя е първата дума/ . коя е втората  
659 дума/ . коя е третата дума . . а бе вие разбирате ли на какъв език ви  
660 говоря (*SUR les lettres SUR les mots vous écrivez quel est le premier*  
661 *mot/ . quel est le deuxième mot/ . quel est le troisième mot . . hein*  
662 *est-ce vous comprenez en quelle langue je vous parle*) (elle tape sur le  
663 *bureau*)

Le travail en classe devient pénible à certains moments. Les enfants n'avancent pas comme prévu<sup>150</sup> selon le planning, et certaines catégories grammaticales de la langue bulgare ne sont pas acquises. Ici, ils sont censés compter le nombre de mots présents dans la phrase. Le résultat est qu'ils confondent les savoirs. Apparemment, les élèves ne peuvent pas faire la tâche proposée. Ils sont distraits, fatigués, ils ne suivent pas les exercices. Ils sont habitués à s'exercer dans l'apprentissage des lettres pendant les cours de bulgare et à travailler avec les chiffres pendant le cours de mathématiques. Dans un souci de ne pas me focaliser ni sur le contenu des manuels, ni sur l'approche pédagogique de la maîtresse, je me limite à commenter uniquement ce qui a un lien étroit avec la thématique de la thèse. Ce qui m'intéresse donc ici, c'est la manière dont la maîtresse identifie certains traits linguistiques. À la ligne 638 et 640, deux filles prononcent le chiffre treize « *trinaysi* » ou bien d'une manière catégorisée par les manuels du primaire comme « non correcte ». La maîtresse adopte un positionnement normatif en corrigeant la prononciation de la fille avec la précision qu'il s'agit du chiffre « *trinadéset* ». Cependant, dans mes discussions personnelles avec MAR, elle utilise le même mot de la langue courante (discours sur les parents dans lequel elle dit que les professeurs sont treize)<sup>151</sup>. Une tension est ressentie en classe, le ton change et la maîtresse monte le ton. Elle répète la consigne, qui est assez ambiguë, tout en tapant sur le bureau. Vers la fin du cours, l'exercice n'est toujours pas réalisé, ce qui amène Mar à dire :

« hein est-ce que vous comprenez en quelle langue je vous parle »

### **c) Hiérarchies en classe**

Par ailleurs, ma dernière visite en classe se termine avec une fête organisée après les cours. Pour résumer les thématiques évoquées, Mar réintroduit la question de l'autoidentification des groupes.

---

<sup>150</sup> Une des raisons est la pandémie

<sup>151</sup> Discours analysé dans la section 7.2.

666 MAR от това което ми разказахте разбрах че във класа има деца от различни  
667 групи . има деца българчета . има деца които мислят че във тяхното  
668 семейство се говори на ту:рски език . има и ромчета и циган- или циганчета  
669 както го кажете все едно и също зву- означава . но: това че имате различни  
670 празници . хубаво е когато имати: а:празници и че всички хора се събирате  
671 нали да празнувате нали . хората не трябва да се делят на групи (*de ce*  
672 *que vous m'avez raconté, j'ai compris que dans la classe il y a des*  
673 *enfants issus de différents groupes . il y a des enfants bulgares . il y*  
674 *a des enfants qui pensent que dans leur famille, on parle en langue turque*  
675 *. il y a de petits Roms et de petits Tsigas- ou de petits Tsiganes . peu*  
676 *importe ce que vous dites ça sonn- ça signifie la même chose . mais le*  
677 *fait que vous ayez des fêtes différentes . c'est bien que vous ayez euh*  
678 *des fêtes et que tout le monde, n'est-ce pas, se réunisse pour célébrer,*  
679 *n'est-ce pas . les gens ne doivent pas se séparer en groupes)*  
680 FIL не (*non*)  
681 MAR защото всички сме от едно село и за в бъдеще ще живеем/ . заедно .  
682 както ние сме във един клас няма значение кои са българчета кои са тур[чета  
683 кои] (*parce que nous sommes tous du même village et dans le futur nous*  
684 *allons vivre/ . ensemble . comme nous sommes dans la même classe et il*  
685 *n'est pas d'important de savoir qui sont petits Bulgares . qui sont*  
686 *petits Turcs)*  
687 FIL [кои са цигани] (*qui sont Tsiganes*)  
688 MAR кои [са ромчета (*qui sont Roms*)  
689 FIL кои са цигани] (*qui sont Tsiganes*)  
690 MAR ДА всички сме в един клас и всички . трябва да се уважаваме да се  
691 обичаме (*OUI, nous sommes tous dans une classe et nous devons tous nous*  
692 *aimer*) (les enfants rient et ils écoutent avec intérêt)

Cet exemple illustre la hiérarchisation des langues et de leurs locuteurs au sein de la classe. Ce qui est en jeu, dans le *dire* de la maîtresse, c'est l'idéologie du *stigmaté*<sup>152</sup> au sens de Goffman (1963), selon laquelle l'infériorité se

---

152 Selon Goffman, il est difficile pour le porteur du stigmaté de se dérober à l'ambivalence de sa situation. Il intériorise les normes dominantes au même titre que les autres membres de la société, « L'individu stigmatisé tend à avoir les mêmes idées que nous sur l'identité. C'est là un fait capital » (Goffman, 1963, p.17). Dans le même temps, sa différence lui est rappelée

construit à partir du regard d'autrui. Le groupe dominant est celui des Bulgares. Viennent ensuite les individus qui « pensent » utiliser la langue turque chez leurs familles. Si les premiers sont « légitimes », les autres peinent à retrouver leur identification et leur langue maternelle. À la fin, la maîtresse utilise les expressions « petits Roms et les « petits Tsiganes », ce qui renforce sa distanciation de ces derniers.

Par ailleurs, il est évident que FIL se sent à l'aise en classe. Sa manière de parler, son aisance à l'oral montrent qu'il se sent en confiance. Le



nombre des tours de parole où il ajoute un détail et la façon d'interrompre les interactions souligne sa place de dominant, de *leader* au sein de la classe.

#### d) Sanctionner les jurons

Si les *axes de différenciation*, au sens de Gal et Irvine (Irvine et Gal, 1995, 2000), sont perceptibles en classe, pendant la récréation<sup>153</sup> les enfants se constituent en entité. Cela n'est pas surprenant, car les absentéismes et le calendrier établi au niveau

national privent souvent la classe d'une des quatre récréations prévues. Pour la rattraper, les enfants doivent parfois finir l'exercice qu'ils sont en train de

Figure 0-33 Fil et Res dansent pendant la récréation en imitant des personnages ivres

réaliser pendant la pause ou ont plus de cours de bulgare, au détriment du sport. Or

la récréation est un temps qui donne aux enfants une certaine liberté (Delalande, 2003, p.71) de jouer, ce qui à l'âge de 7 ans, s'avère indispensable.

dans de nombreuses situations d'interactions, « L'individu stigmatisé se définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part » (Goffman, 1963, p.130).

<sup>153</sup> La maîtresse n'a pas le droit de laisser les enfants seuls, mais une ou deux fois par jour, elle sort de la salle. Ce sont les moments où je suis seule avec les enfants.

691 FIL яшаве: <(en turc) santé >  
 692 MAR какво пра'йти сега . какво пра'йти (*vous faites/ quoi/ maintenant .*  
 693 *vous faites/ quoi*)  
 694 FIL пиим бира (*nous buvons de la bière*)  
 695 RES пиим бира (*nous buvons de la bière*)  
 696 FIL аре е: (*vas-y he:* )  
 697 MAR кво значи туй яшаве (*qu'est-ce que ça signifie <(en turc) jashavé>*)  
 698 FIL наздраве: (*santé*)  
 699 MAR знаеш ли (*tu sais/*)  
 700 RES наздра'е (*santé*)  
 701 FIL наздраве (*santé*)  
 702 MAR НАЗДРАВЕ . ма ти наздраве ли казваш или нещо на ро- на твоя език казваш  
 703 там (*SANTé . euh toi tu dis santé ou bien autre chose en ta langue*)  
 704 xxxx  
 705 MAR а/ RES (*a/ RES*)  
 706 FIL дай ве чакай ей т'й напрай . . (*allez vé attends tu fais comme ça*)  
 707 MAR кажи бе . туй дет го казваш на к'ъв език го казваш (*dis bé . ce que tu*  
 708 *dis en quelle langue tu le dis*)  
 709 FIL на цигански (*en tzigane*)  
 710 RES на цигански (*en tzigane*)  
 711 MAR знаеш ли: цигански (*tu sais/ le tzigane*)  
 712 FIL ам да (*euh oui*)  
 713 RES да (*oui*)  
 714 FIL дай пет (*donne-moi cinq*)  
 715 MAR я кажи друга дума на цигански . спри спри чакай да го изпитаме ко знай  
 716 (*dis un autre mot en tzigane . arrête arrête attends qu'on l'interroge*  
 717 *sur ce qu'il sait*)  
 718 xxx  
 719 RES jok pare (*il n'y a pas d'argent en turc*)  
 720 VIL nanaj pare (*il n'y a pas d'argent en rom*)  
 721 MAR кво знайш туй кво значи (*qu'est-ce que tu sais ce que signifie cela*)  
 722 xxxxxx  
 723 MAR REZ ти знайш ли някоя дума (*REZ sais-tu un mot*)  
 724 REZ сикиджам (*un juron en turc*)  
 725 MAR айди сядайте че часа ши почни (*allez-y, asseyez-vous parce que le cours*  
 726 *va commencer*)  
 727 FIL сикиджам (*un juron en turc*)  
 728 MAR туй кво значи (*qu'est-ce que ça veut dire*)  
 729 FIL сикиджам е ши еба майката (*il traduit le juron en bulgare*)  
 730 MAR е: я сядайте веднага (*eh: asseyez-vous immédiatement*)

Maria Milanova



Dans la situation retranscrite, les enfants tiennent des bouteilles de jus, ils rient et dansent. La maîtresse les surprend en plein amusement et demande aux enfants ce qu'ils font. Les enfants FIL et RES jouent des personnages en état d'ivresse. Elle reconnaît un mot étranger, « jashavé », et entame une conversation sur sa signification.

Bien que la récréation ne soit pas finie, la maîtresse arrête le jeu. Cette forme de sanction n'est pas bien acceptée par RES, qui commence à prononcer un juron en turc. La situation renvoie à ce que Foucault suggère dans *Surveiller et punir* (1975), et notamment à l'idée que l'école cherche à rendre les individus dociles. L'injustice peut alors provoquer des réactions violentes.

Les tours de parole et les réponses des enfants permettent de se faire une idée de l'inventaire réel des langues en usage au sein de la classe et des positionnements subjectifs des enfants. Concernant leur répertoire linguistique, la recherche arrive non pas à une confirmation des constatations de la maîtresse, mais à une découverte, à savoir que l'espace scolaire, en province bulgare, compte plusieurs langues et ne se réduit pas à une seule variété. De plus, la place et la stratification sociale au sein de la classe n'est pas stable, mais est renégociée en permanence dans les interactions.

Grâce à l'école, une « hégémonie » (Gramsci, 2007 Marcellesi, Bulot et Blanchet, 2003) est installée en Bulgarie. À la différence de l'expression « domination linguistique », le terme « hégémonie » renvoie, selon Blanchet, à une domination qui « n'est pas perçue comme telle, intégrée à la réalité supposée « normale », acceptée par les acteurs sociaux [...] elle n'est plus vécue comme une domination car les acteurs sociaux sont convaincus que « c'est pour leur bien » et/ou que « ça ne peut pas être autrement » (Blanchet, 2013, p.31)

### **e) C'est un enfant à besoins spécifiques**

Pendant l'absence de la maîtresse, une remplaçante vient donner des cours aux neuf enfants. Cette maîtresse travaille avec des élèves plus

grands à l'école. Elle n'est pas prévenue de ma présence en classe. Afin de finir plus tôt avec les enfants, elle fusionne les disciplines de la journée, d'où un mécontentement des enfants. L'extrait sélectionné est enregistré vers la fin de la journée<sup>154</sup>. Ce jour-là, il n'y pas de garderie à cause de l'absence de MAR. La remplaçante se promène entre les bancs pour vérifier si les enfants ont fini leurs exercices. Une fille travaille en ce moment

- 732 ENS2 аз съм те оставила (*je t'ai laissée*)  
 733 (Entretiens des chuchotements résonnent au fond de la classe)  
 734 XXX хх  
 735 ANA госпожо тя говори на цигански: (*maitresse, elle parle en tsigane*)  
 736 ENS2 КОЙ говори на цигански (*QUI parle en tsigane ?*)  
 737 ANA RAL говори на цигански (*RAL parle en tsigane*)  
 738 (*La maitresse va immédiatement vers eux. La fille est gênée*)  
 739 ENS2 обърни се напред . остави я (*tourne-toi vers le tableau . laisse-la*)  
 740 ANA ами тя не ми дава (*euuh, mais elle ne me donne pas*)  
 741 ENS2 какви са тия стикери тука какво (*c'est quoi ces autocollants ?*)  
 742 *qu'est-ce que c'est ?*)  
 743 ANA ами (*euuh*)  
 744 ENS2 ами това са нейните стикери . седни хайде . хайде нарисувай и  
 745 ти (*euuh . ce sont ses autocollants . vas-y . assieds-toi . vas-y dessine*)  
 746 *toi aussi quelque chose*)  
 747 (*La maîtresse tourne le dos et elle s'adresse aux enfants*)  
 748 ENS2 хайде . (*allez*) (elle parle à voix basse aux enfants) не това  
 749 . химикалката пиши (*pas ça, voilà, le stylo . écris*)  
 750 хх хх  
 751 ENS2 не не може RAL моля те (*non non il ne faut pas PET, s'il te*)  
 752 *plaît*)  
 753 PET добре (*d'accord*)  
 754 ENS2 не чух (*je n'ai pas entendu*)  
 755 PET добре: (*d'accord:*)  
 756 (*alors la maîtresse s'approche à moi et m'explique*)  
 757 ами тя просто е сопче . . (*elle est un petit SOP*) (Le cours reprend son bon  
 758 rythme)

<sup>154</sup> Les enfants commencent à 8.30h et finissent à 11.50h. Après une pause déjeuner (12-13.30h) une sorte de garderie/aide aux devoirs est mise en place jusqu'à 16h.

Ici, la remplaçante construit son *dire* sur l'idéologie du stigmaté goffmanien. L'élève PET se permet de parler la langue « tsigane » en classe malgré les interdictions. Cela s'avère un vrai écart à la norme posée, et l'élève est réduit à un stigmaté – un enfant « SOP<sup>155</sup> ». Afin d'expliquer la situation devant moi, l'enseignante se réfère aux besoins spécifiques de la fille, qui sont selon elle à l'origine du comportement bizarre de l'enfant.

---

<sup>155</sup> Enfant à besoins spécifiques – специални образователни потребности

## Conclusion du chapitre 7

Dans ce chapitre, j'ai tenté de démontrer que le sens des mots n'est jamais stable, ni fixé. Le terrain ethnographique à l'école de Nevski m'a aidée à confirmer que les appellations changent de sens en fonction des locuteurs qui les utilisent, du contexte ou selon les événements qu'elles désignent à un moment donné.

À partir de l'analyse des situations en classe, j'ai montré que l'environnement hostile aux enfants d'origine non bulgare en contexte scolaire, résulte de l'interaction complexe entre une multitude d'acteurs dont l'importance est variable.

Les processus de nomination et la reproduction des étiquettes sur des personnes d'origine non bulgare montrent qu'aujourd'hui les enfants nommés « Roms » sont considérés comme un groupe spécifique au sein de l'éducation nationale. Ils doivent être accompagnés et corrigés dans leur apprentissage parce leur langue maternelle et leur culture différentes freinent leur développement. Ainsi, il apparaît que les discours véhiculés concernant la figure « élève d'origine rom » au sein de l'espace scolaire sont souvent figés. Là, les représentations prédominantes sont souvent négatives et les stéréotypes y circulent librement.

En classe, le positionnement subjectif des locuteurs se manifeste dans les discours à partir du processus de nomination des langues et de celui de la hiérarchisation des locuteurs. Il s'est avéré que les enfants de la classe n'acceptent pas l'étiquette « petit tzigane » que la maîtresse leur donne et ne s'identifient pas avec la langue dite « romani » ou « tzigane ».

Partant du constat qu'aujourd'hui, une partie des Bulgares véhiculent et reproduisent le *stigmat* construit sur les personnes nommées « Roms », je propose, dans le chapitre 8, d'observer les mécanismes de *catégorisation*, d'*homogénéisation* (8.1), d'*essentialisation* et d'*altérisation* sociale (8.2) de la figure dite « Rom bulgare ». Il s'agit d'observer les phénomènes langagiers de qualification des individus, pour ensuite analyser les effets qu'ils produisent chez les locuteurs concernés.

Les interactions soumises à l'analyse dans ce chapitre représentent la pluralité de points de vue des habitants de Nevski, afin de relativiser leur propre positionnement par rapport à celui d'autrui.

## 8.1 Discours de catégorisation et d'homogénéisation

Dans le chapitre précédent, j'ai tenté de montrer comment se matérialisent les *catégories* créées et mobilisées sur les « enfants d'origine rom » au sein de l'espace scolaire bulgare. Pour observer les positionnements au sein d'une micro-société, à savoir celle de Nevski, je me focalise, dans ce chapitre 8, sur les *pratiques langagières* et discursives d'une partie des parents de ces élèves et de leur entourage (amis, collègues, voisins). Leurs *pratiques langagières* représentent un enchaînement de *discours* produits sur plusieurs générations, dont l'étude s'inscrit dans un processus de construction sociale (Canut, 2011). À travers l'analyse de différents types interactions (des récits personnels, des discours qui mettent en scène le discours des autres), il est question de démontrer comment sont construites les différences sociales, lesquelles produisent des inégalités au sein de la société.

En réalité, la majorité des acteurs sur mon terrain de Nevski ont fait leurs études de base au sein de cette même école (l'école observée) et ont été instruits par ces mêmes enseignant(e)s ou par leurs collègues<sup>156</sup>. Je me permets donc de constater qu'aujourd'hui, plusieurs de ces personnes véhiculent et reproduisent des *idéologies langagières* construites pendant leur scolarité. Quant à leur répertoire linguistique, il est important de souligner que toutes les personnes rencontrées au cours de l'enquête ethnographique à Nevski parlent le bulgare, la langue dominante du pays. Je n'ai par conséquent que rarement observé des situations où ils utilisent leur variété de langue entre eux.

---

<sup>156</sup> Il s'agit des enseignantes de l'école visitée, présentées dans le chapitre 7.



759 ММ на мен ми трябва записи от училището в Невски ти там ли/ си още/ (*je*  
760 *dois faire des enregistrements à l'école à Nevski . t'es/ toujours là/*)  
761 Kristina няма ма вече ни съм там ама нищо де тя майка ми каза че  
762 искаш ученици да записваш (*je ne suis plus là-bas mais ça ne pose pas de*  
763 *problèmes . ta mère, elle m'a dit que tu veux enregistrer des élèves .)*  
764 ММ да/ познаваш ли някой който може да ми свърши работа (*oui/ tu connais*  
765 *quelqu'un qui pourrait m'aider /*)  
766 Kristina ами аз бе нали туй казах на майка ти нямаш грижи ко ти тря'а  
767 (*euh, c'est ce que j'ai dit à ta mère . pas de soucis/ . t'as besoin de*  
768 *quoi/* )  
769 ММ тря'ат ми хора които искат да участват в мойто проучване ама да  
770 са от ромски произход можеш ли да ми съдействаш (*j'ai besoin de*  
771 *volontaires pour participer à mon étude, mais ils faut qu'ils soient*  
772 *d'origine rom . tu pourrais m'aider/*)  
773 Kristina ами то при мен има колкото искаш ела тука и ша опра'им нещата  
774 (*euh, ici il y a plein de personnes comme ça, viens ici et on va/*  
775 *s'arranger*)  
776 ММ е ти нали вече си в свищов (*mais t'es déjà à Svistov*)  
777 Kristina ДА/ ама то Циганите са си Цигани . навсякъде са си едни и същи/  
778 ко значение има от къде са . на теб нали цигани ти трябва/ (*OUI/ . mais*  
779 *les Tsiganes sont des Tsiganes! Ils sont les mêmes partout peu importe*  
780 *d'où ils viennent*)  
781 ММ да де ама аз изследвам общностите от Невски . и . а: . те май не са  
782 към същата група (*oui mais moi j'étudie les groupes de Nevski et eux ils*  
783 *ne sont pas du même groupe*)  
784 Kristina хъ: . мноу ги знай някой (*huh . va savoir si quelqu'un les*  
785 *connaît*)

Dans cette partie de la conversation téléphonique, Kristina est prête à organiser ma visite dans la classe, même s'il ne s'agit pas de la même ville. Le dialogue ressemble à une négociation où je lui explique que je dois abandonner le terrain dans une autre ville, mais elle répond :

« les Tsiganes sont des Tsiganes . ils sont les mêmes partout »



Une première observation de l'extrait met en relief la relation déictique « *ici/là* ». Il s'agit de l'opposition entre le lieu où j'ai décidé de faire mon terrain ethnographique, à savoir la ville Nevski, (*là/là-bas*), et le lieu de résidence de Kristina au moment de l'énonciation (*ici*). Il est évident que l'énonciatrice (Kristina) et la co-énonciatrice (moi) n'avons pas accepté ni reconnu l'existence de ce sur quoi porte *là-bas*. Si j'insiste sur l'opposition entre ces deux sites géographiquement situés (Nevski et le nouveau poste situé dans une autre ville), Kristina les rapproche pour démontrer que la figure dite « Rom » y est la même. L'intérêt de son *dire* est qu'il révèle en une vision homogénéisante et assujétissante des populations roms en Bulgarie. Il s'agit non seulement d'une *homogénéisation* linguistique concernant plusieurs groupes, mais aussi d'une ignorance de la diversité des parlers et des cultures présente dans la société bulgare. Kristina ne différencie pas les groupes et les façons de parler selon l'aire géographique.

« ДА ама то Циганите са си Цигани » (OUI mais les TSIganes sont des TSIganes »

La saillance notée dans le segment ci-dessus montre le contenu particulier de « tsigane », doté d'un poids péjoratif. Comme si la signification du mot allait de soi, sans qu'il ne soit nécessaire de l'expliquer. L'article défini utilisé pour la désignation « LES Tsiganes » est lié à la situation d'interaction, qui permet la compréhension du mot sans antécédent linguistique. L'expression « les Tsiganes sont des Tsiganes » capte l'attention et englobe la vision bulgare discriminatoire de la figure dite « Rom », présentée dans le chapitre 3.

Ce petit dialogue est aussi assez significatif du positionnement d'une partie des chercheurs bulgares et du degré d'adhésion aux différents stéréotypes. Lorsque je mentionne « des personnes d'origine rom », l'enseignante parle des « Tsiganes » sans qu'aucune d'entre nous ne nie la dénomination de l'autre. J'accepte sa position et je tente de garder une certaine neutralité dans mon choix lexical. Le fait de prendre du recul pour



la situation sociolinguistique à Nevski en abordant la question du nombre de ce groupe dans le recensement de 2011 en Bulgarie.

Quelques jours après la recherche documentaire dans le fonds des archives régionales, j'évoque la question du décalage<sup>157</sup> du nombre des personnes d'origine rom en Bulgarie au cours d'un dîner familial. Notre discussion porte sur le fait qu'un grand nombre de personnes ne remplissent pas toutes les informations sur le bulletin de recensement. Mon interlocutrice travaille à la municipalité de Nevski, ce qui explique sa position d'experte dans le domaine :

786 IRKA и да . някой пък не искат да си кажат ДА/ . то това е обидно/  
787 как така/ . хем искат интеграция хем не се признават за роми и такава  
788 объркана . объркана история за тези роми (*et oui . certains par contre*  
789 *ne veulent pas dire . OUI/ . c'est vexant/ . mais comment ça/ . tantôt*  
790 *ils veulent une intégration . tantôt ils ne se déclarent pas Roms et*  
791 *voilà une telle histoire confuse pour ces Roms)*

Il est évident que mon interlocutrice a remarqué la situation confuse de « l'identité rom » dans les recensements. Positionnée comme fonctionnaire d'État et formée dans l'esprit des *politiques européennes*, Irka n'emploie pas le mot « Tsigane ». L'énoncé peut être divisé en trois segments, selon le positionnement de l'énonciatrice :

« *et oui . certains par contre ne veulent pas dire . OUI/ (1); c'est vexant/ . mais comment ça/ (2); tantôt ils veulent une intégration . tantôt ils ne se déclarent pas Roms et voilà une telle histoire confuse pour ces Roms (3) »*

Dans le premier et le troisième segment, Irka se distingue clairement de « ces Roms » en mettant une opposition entre *moi* et les *autres* (les Roms). Toujours dans la même partie, elle explique que certaines personnes ne se déclarent

---

<sup>157</sup> Il s'agit du nombre des Roms en Bulgarie, question traitée dans la partie I concernant le paysage sociolinguistique de la Bulgarie

pas Roms. Le deuxième segment met en scène le discours des Roms. L'utilisation du discours rapporté direct souligne d'une manière explicite la voix des Roms et leur parole. Irka se distingue des propos qu'elle rapporte en optant pour l'emploi d'un mode ironique. Elle n'est pas « l'autrice [...] mais simplement l'animatrice de ce discours » (Goffman, 1981, p.145). Le discours rapporté est sans doute une forme de moquerie des groupes roms en ville, qu'elle homogénéise. L'énoncé est construit sur un lien de causalité entre les trois segments. Il commence par l'annonce du fait générateur : certains Roms ne veulent pas déclarer leur origine

*« certains par contre ne veulent pas dire », suivi par la cause « c'est vexant »*

et finit par le résultat (les Roms bulgares veulent s'intégrer, mais ils ne se déclarent pas Roms).

Par ailleurs, j'ai constaté que le nombre<sup>158</sup> des personnes dites « Roms » publié par l'Institut national de statistique ne correspond pas aux informations recueillies sur le terrain. Alors que le chiffre annoncé par les représentants des familles rencontrées<sup>159</sup> dépassait le nombre figurant dans les statistiques officielles, j'ai insisté sur cette question dans les discussions suivantes avec Irka :

792 ММ а иначе исках да те питам имате ли официална статистика в общината за  
793 това колко са ромите в община Невски. *(et pourtant j'aimerais te demander*  
794 *si vous avez des statistiques officielles à la municipalité concernant*  
795 *le nombre de Roms de Nevski./)*  
796 IRKA има в сайта на общината една стратегия за интеграция на ромите и там  
797 има данни от последното преброяване по етнически произход . малко са

---

<sup>158</sup> Données : Institut national des statistiques, ville anonymisée, recensement selon les groupes ethniques, rubrique « Rom » 683 personnes.

<sup>159</sup> Avant de pouvoir filmer, j'utilisais un carnet de terrain dans lequel je notais des informations qui me semblaient importantes. Ainsi, le 08/04/2018, j'ai noté que selon Pepi, « les Roms à Nevski sont autour de 2000 personnes », alors que selon Vasko « il y en a plus de 2500 »

798 стари . от 2011 но нямаме други официални . дано да ти свършат работа  
799 *(sur le site de la municipalité il y a une stratégie d'intégration des*  
800 *Roms et là il y a les données du dernier recensement selon l'origine*  
801 *ethnique . elles sont vieilles . datent de 2011 mais nous n'avons pas*  
802 *d'autres données officielles . j'espère qu'elles suffiront)*  
803 ММтия ги видях . пише че от ромски произход са 683 човека . но това ми  
804 изглежда нереално *(je les ai déjà vues. c'est écrit qu'il y a 683 personnes*  
805 *d'origine rom . mais ça me paraît un peu irréal)*  
806 IRKA ами те не се самоопределят като роми *(mais ils ne s'identifient pas*  
807 *comme Roms)*  
808 ММ а то на базата на какво е/ на самоопределяне по етнос или по майчин език  
809 *(et c'est à la base de quoi/ selon l'autoidentification ethnique ou selon*  
810 *la langue maternelle)*  
811 IRKA . .  
812 ММ а в интернет има ли го публикувано това *(et ça c'est publié sur internet)*  
813 IRKA има го ще ти покажа къде е . . но за ромите може би ще изчакаме  
814 преброяването . ще ходят едни хора с едни фермани и отбелязват колко  
815 какъв как се самоопределя . нашите статистики както ти викаш 600 и колко  
816 роми . малко турци . малко роми другите не знам какви и другите ДРУГИ .  
817 и какви са тез други въри ги разбери *(oui je vais te montrer où il est .*  
818 *. mais pour les Roms nous allons attendre le recensement peut-être . des*  
819 *gens avec des cahiers vont aller et ils marquent combien . quel . comment*  
820 *on se définit . nos statistiques comme tu le dis 600 et quelques Roms.*  
821 *peu de Turcs . peu de Roms . les autres je ne sais pas lesquels et les*  
822 *autres sont AUTres . et quels sont ces autres/ . VA les comprendre/)*  
823 ММ ами да ((rires)) *(euh oui)*  
824 IRKA ((rires))

Dans cet extrait, Irka raconte des événements se rapportant au recensement démographique de 2011 en Bulgarie et présente, sur un ton humoristique, la manière de dénombrer les Roms à Nevski. Même si elle parle d'un événement passé (le recensement de 2011), elle utilise le présent, ce qui donne l'impression que ces faits relèvent d'une vérité générale. Le discours d'Irka est plein de constats réalisés sans réelle implication de sa part (lignes 863-864, 873-875). Ses propos illustrent ce que Maya Grekova constate concernant les rapports officiels en lien avec les populations roms et la réalité sur le terrain en Bulgarie. Il existe une différence considérable entre ce qui est écrit pour

être publié (un rapport présenté publiquement, un rapport envoyé à une institution européenne) et la situation réelle sur place (Grekova, 2018).

## **b) Hétérogénéité effacée**

La discussion concernant la figure « Rom bulgare » s'est poursuivie dans les jours suivants pendant lesquels j'accompagnais Irka jusqu'au bâtiment de la municipalité. À Nevski, tout comme dans toutes les petites villes bulgares, les services de l'administration publique sont situés dans un seul bâtiment (Le maire et les conseillers municipaux, le bureau d'emploi, le fonds des archives régionales, la bibliothèque, etc.). Après avoir réalisé que la situation sociolinguistique de la ville décrite dans les documents officiels (données du recensement 2011) est assez différente de celle que l'on peut observer dans la réalité, j'ai cherché une explication à cette situation. Tandis que mes discussions avec des représentants de *Burgudži* et des *Kalderash* étaient focalisées sur la distinction entre les groupes<sup>160</sup> roms de Nevski (les noms de familles présentées dans le chapitre 5)<sup>161</sup>, les Bulgares interviewés sur le terrain n'ont pas confirmé l'emploi des mêmes appellations. Ainsi, le commentaire d'Irka concernant les différents groupes roms de Nevski m'a permis de mieux saisir la relation Bulgare/non Bulgare:

825 IRKA не можеш да ги разбереш . аз че съм тука толкова години нито ги знам  
826 нито ги познавам . тези където ми ги изброи съм ги чела някъде из нашите  
827 документи (*on ne peut pas les comprendre . moi qui suis là depuis des*  
828 *années . je ne les connais pas du tout ni je les sais . ni je les connais*  
829 *. ceux que tu viens d'énumérer j'ai lu leurs noms quelque part dans nos*  
830 *documents*)  
831 [...]  
832 IRKA ние не си знаем младежите колко са къде са що са . нали уж сега там ги  
833 издирват айде и в училище който не учи да: да го вкарат в училище ама от

---

<sup>160</sup> Le terme utilisé par Pepi est « clan ».

<sup>161</sup> Yankovtsi, Goranovtsi et Atanassovtsi.

834 там нататъка . в бюрото по труда примерно има . такива регистрирани .  
835 обаче извън образованието . извън бюрото а: . не се знаят . няма бройка  
836 и . нищо за тях . като цяло май не се прави а: така че за тея роми си  
837 смуча . смучем си от пръстите нещо от някъде да (*nous ne savons pas*  
838 *combien de jeunes nous avons . où ils sont/ . qui ils sont/ qu'est-ce*  
839 *qu'ils sont . on fait semblant de les chercher . ok . allez . à l'école*  
840 *et celui qui ne va pas à l'école . ok allez: pour le faire aller à l'école*  
841 *. mais après . ok au bureau de travail<sup>162</sup> par exemple il y en a . des*  
842 *inscrits . mais en dehors de l'éducation et en dehors du bureau du travail*  
843 *euh: on ne le sait pas et il n'y a pas de chiffres . rien pour eux . on*  
844 *ne fait rien pour eux en général . donc pour ces Roms je me suce l'info*  
845 *de mes doigts<sup>163</sup> . nous nous suçons des doigts pour des infos de je ne*  
846 *sais où)*  
847 ММда (*oui*)  
848 IRKA аз примерно за ромите . исках информация от всички читалища . а . от  
849 училищата . и то всъщност по селата точно читалищата са тези които се  
850 занимават . а . а основно със тях . тука във наш'то читалище също нали .  
851 дечица ромчета ходят пеят свирят има там има и такива и от там като ми  
852 напишат нещо или по някой проект от училищата за интеграция . и ей такива  
853 няк'ви общи информации . и . съм давала (*moi par exemple pour les Roms*  
854 *j'ai demandé des informations . euh . des écoles et en effet . dans les*  
855 *villages ce sont les centres culturels qui s'occupent essentiellement*  
856 *d'eux . ici dans notre centre culturel c'est aussi le cas . des petits*  
857 *enfants . des petits Roms y vont . ils chantent . ils jouent . il y en a*  
858 *il y en a et . de tels . et quand on m'écrit quelque chose ou bien un*  
859 *projet un tel des écoles pour l'intégration . et de telles informations*  
860 *générales . et . c'est ce que j'ai donné)*

Dans cet extrait, Irka décrit son expérience vécue au moment où elle a dû écrire des rapports sur les « Roms » à Nevski. Elle avoue que les informations recueillies sur les groupes roms sont « générales » et ne représentent pas la réalité de Nevski. Le processus d'homogénéisation est visible à travers l'utilisation des pronoms *ces*, *les* et des termes génériques « Rom », « petits Roms » utilisés pour nommer plusieurs groupes de la ville.

<sup>162</sup> L'équivalent de Pôle emploi en France.

<sup>163</sup> Expression bulgare littéralement traduite, utilisée dans les sens de « je ne trouve pas de solution à mon problème, je rame ».

Cette manière de présenter l'image du « Rom » en tant que communauté homogène aboutit à des généralisations de type « on ne les connaît pas », « il n'y a pas de chiffre ». Ainsi, l'effet de gommage, au sens de Gal et Irvine (Gal & Irvine, 1995, 2000), efface les spécificités locales des groupes et des familles à Nevski, et notamment leurs variétés de langues, en les rendant invisibles pour la société.

À la suite de ces discussions, il est devenu clair pour moi qu'une partie des habitants de la ville ne connaissent pas les familles roms que j'ai présentées dans les chapitres 4 et 5<sup>164</sup> et qu'ils définissent ces groupes à l'aide de la catégorie « Rom ». Entretemps, en discutant avec d'autres personnes de la ville, je me suis rendu compte que les positionnements envers les personnes dites « Roms » sont hétérogènes, et en varient en fonction des générations et des professions. Ainsi, au cours d'une visite du marché du samedi, j'ai rencontré les parents d'une ancienne camarade (Mitko et Polya). Comme je l'ai déjà mentionné, Mitko travaille en tant qu'animateur d'événements et opérateur de musique, tandis que sa femme est fonctionnaire d'État. Quant à Polya, elle a été agent recenseur à Nevski pendant le recensement de 2011. Intéressés par la procédure de recensement en Bulgarie, je les ai invités à participer à ma recherche.

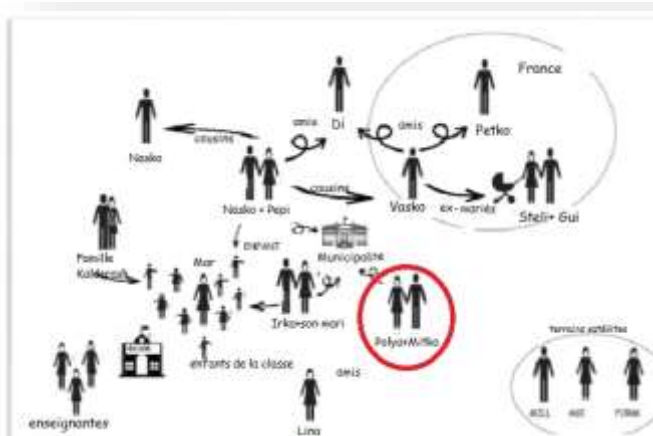


Figure 0-36 Acteurs de la recherche, Polya et Mitko

Ces échanges furent particulièrement importants pour m'aider à comprendre la perception de la figure « Rom » dans la ville. Un soir, nous étions dans un restaurant du centre-ville et des personnes s'amusaient à l'intérieur à l'occasion d'une célébration de baptême.

<sup>164</sup> Voir chapitres 4 et 5 concernant les familles et les groupes roms de Nevski.



L'animateur de l'événement annonçait des noms de personnes<sup>165</sup> au microphone, ce qui nous donnait une occasion de nous rappeler des histoires diverses. À un certain moment, nous avons abordé la question de la tournée de l'agent recenseur. Mitko a alors raconté leur visite<sup>166</sup> chez deux familles de la « *mahala* »<sup>167</sup>:

- 861 МІТКО виж сега . . заповядайте във понеделник . във пет часа . отиваме  
862 понеделник пет часа . (смях) те едни големи къщи нали знаиш как ги пра&  
863 . МАСата . сложена . ядене . пиене . уискита . муискита сичко брат/ . и  
864 казват . заповядайте сичко добре дошли: . . сяда . и той . нали тя почва  
865 да пиши ся . БЪЛгарин[ (*tiens là . . soyez les bienvenus lundi . à cinq*  
866 *heures . nous allons lundi à cinq heures ((rires)) ce sont de grandes*  
867 *maisons . tu sais comment on les fait& . la TABLE . est préparée . à*  
868 *manger . à boire . des whiskeys . des mwiskeys et tout . mon frère/ . et*  
869 *ils disent . bienvenus et tout soyez les bienvenus: . . ils s'asseoit .*  
870 *et lui . n'est-ce pas . elle commence à écrire maintenant . BULgare)*  
871 POLYA [да:] (*oui:*)  
872 МІТКО циганин/: ама говори на български (*Tsigane/ . mais il parle en*  
873 *bulgare)*  
874 ММ [да: задава въпросите (*oui elle pose les questions*)  
875 МІТКО нали формулярите . по формулярите нали . на ВСИЧкити снахи  
876 зетьове внуци правнуци на СИЧките знай егенетата . (*n'est-ce pas/ les*  
877 *bulletins . selon les bulletins n'est-ce pas . tous les beaux-fils .*  
878 *toutes les belles-filles tous les petits enfants . tous les arrière-*  
879 *petits-enfants . il sait par cœur leurs numéros d'identification*  
880 *nationale)*  
881 POLYA аха (усмихва се) (*aha*) (*elle sourit*)  
882 МІТКО на сичките знай егенетата . помни ги . и не само той . още на едно  
883 място беше . на една друга къща . отидохме и те казаха . наско го няма .  
884 той на с- . на сливен примерно бизнес . ша си дойде в четвъртък . елати  
885 в четвъртък . отивами . оня на когот не знай . извади едно бяло лисче от  
886 паспорта една бележка дет написал на сичките пас- егенетата . ей тъй .  
887 ей такива са . когат а: . нещо трябва за тях са многу: . многу многу: .

---

<sup>165</sup> Il est question des personnes de la ville que nous connaissons.

<sup>166</sup> Il s'agit de la maison des représentants des *Kalderash* de Nevski et de leurs voisins, représentants des *Burgudzi*.

<sup>167</sup> Terme utilisé par Mitko et Polya.

888 да ти разпраям за Пепа (*il sait les numéros d'identification nationale*  
889 *de tous . il les retient . et non seulement lui . aussi à un autre endroit*  
890 *. à une autre maison . nous sommes allés et ils nous ont dit . nasko*  
891 *n'est pas là . il est à s- . à Sliven par exemple du business . il*  
892 *rentrera jeudi . vous venez jeudi . nous allons . celui-là . à ceux dont*  
893 *il ne sait pas . il a sorti une petite feuille blanche de son passeport*  
894 *. c'est une note où il a écrit tous les pass- tous les numéros d'identité*  
895 *nationale . et comme ça . les voici / quand il faut quelque chose pour*  
896 *eux . ils sont beaucoup: . beaucoup: . beaucoup: . je vais te raconter*  
897 *pour Pepa)*

Ce soir-là, j'étais accompagnée par mon père. Bien qu'il ne prenne pas la parole dans l'interaction, sa présence est visible aux lignes 924 et 929, où Mitko s'adresse à lui avec l'appellation « *brat* »/ « mon frère ». Dans l'extrait, l'interaction prend pour objet quatre autres interactions et deux comptes rendus. S'il faut classer les parties de l'interaction dans l'ordre chronologique historique de leur occurrence éventuelle, je propose d'identifier : (1) La visite I chez la famille X ; (2) La visite II chez la famille X; (3) le compte rendu de la visite X; (4) la visite I chez la famille Y; (5) La visite II chez la famille Y; (6) Le compte rendu de la visite Y. Dans son énoncé, Mitko raconte des événements qui se sont déroulés en 2011 durant la période du recensement. Il a accompagné sa femme dans la « *mahala* »<sup>168</sup>. À partir de ce récit, je constate que Mitko et Polya ont effectué deux visites chez les familles X et Y. Cela est compréhensible grâce à l'emploi de la deuxième personne du pluriel dans l'énoncé et le passage au singulier. Pour résumer la situation, je récapitulerais les faits de la façon suivante : Mitko et Polya vont chez la famille X, mais leur visite est reportée à un autre jour

« *soyez les bienvenus lundi . à cinq heures* » .

Une deuxième visite chez les X est alors initiée, racontée par Mitko dans un autre récit (3). Lorsque Mitko décrit la situation 3, il fait référence à

---

<sup>168</sup> Terme utilisé par Polya pour désigner la région de la ville où elle devait aller effectuer le recensement.

une visite similaire (chez les Y) (5) et (6) qui s'est déroulée, aux yeux de Mitko, de la même manière. Ainsi un enchaînement d'interactions rapportées se produit, ce qui permet d'examiner le positionnement de Mitko par rapport aux personnages qu'il joue. La première interaction (1) est le *dire* de la tête de la famille X. Ce qui est rapporté est le moment où une personne fixe un rendez-vous avec Mitko et Polyà pour recenser la famille. Ce premier discours rapporté est présenté d'une manière ironique par Mitko, suivi par des rires de la part de tous les participants dans la conversation. Quand Mitko retrace le processus de recensement, il dit que la personne se déclare Bulgare (ligne 925,931). Polyà interrompt le récit de Mitko pour confirmer ce qui vient d'être dit (ligne 932). Mitko poursuit alors son récit en désignant la personne en question (une personne de la famille X), un « Tsigane » (ligne 933). Il s'agit d'une différenciation bien explicite des personnes décrites : « Tsigane, mais qui parle bulgare ». La mise en scène des situations que je pourrais nommer « sérieuses »<sup>169</sup>, présentées comme « drôles » par celui qui les raconte, démontre l'attitude moqueuse de Mitko envers les groupes roms. Pour Mitko, les familles X et Y sont identiques, elles habitent dans de grandes maisons et elles sont riches

« *whiskeys mwhiskeys et tout . mon frère* »

L'étiquette donnée « c'est un Tsigane, mais il parle en bulgare » relève la vision homogénéisante de plusieurs groupes qui construit une frontière plus globale : celle qui sépare les Bulgares des non Bulgares (Canut & *al.*, 2018).

Par ailleurs, j'ai déjà mentionné que toutes les personnes rencontrées sur le terrain parlent le bulgare<sup>170</sup>. Bien que nos discussions abordassent la question de la langue maternelle, au début de l'ethnographie, les acteurs Pepi, Steli et Vasko utilisaient rarement le romani en ma

---

<sup>169</sup> Il est question du processus de recensement en Bulgarie, qui n'a rien de drôle en lui-même.

<sup>170</sup> Sauf le mari de Steli (Gui) et ses parents, qui sont Français.

présence<sup>171</sup>. Mes visites régulières ont beaucoup contribué au changement de cette situation. Au fil de mes séjours, les acteurs de la recherche se sentaient plus à l'aise devant moi, les enfants osaient même entamer une conversation avec moi. Je sentais alors la nécessité de sortir de la perspective « positiviste et interprétative » (Goulet, 2011, p.124) du terrain, ce qui m'a amenée à pratiquer une « expérience interculturelle » (*idem*). Je n'étais plus une simple observatrice de la vie de la famille de Steli, Pepi et Vasko, mais je les suivais dans leur quotidien et dans leurs déplacements (vacances au bord de la mer, visites en France). J'étais bien accueillie au sein des familles, notamment car je partageais les mêmes soucis en lien avec la parentalité.

### **c) La formation « romani standard »**

Au mois de juin<sup>172</sup> 2019, j'ai été invitée à un mariage à Nevski, où j'ai fait connaissance avec Petko, interprète de conférence en « *romani language* » au sein de la Commission européenne. Je me suis alors rendu compte que depuis le début de l'ethnographie, je participais à des événements de famille (mariages, baptêmes, anniversaires) et je filmais des situations que je ne comprenais pas en détail. Pour cette raison, j'ai décidé d'apprendre la langue des acteurs ethnographiés. Après avoir tenté d'apprendre la variété de langue des *Burgudži* avec Pepi, en février-mars 2020, j'ai essayé de suivre des cours de langue « romani » en ligne<sup>173</sup>. Cependant, ma volonté d'apprendre la langue n'était pas prise au sérieux par les locuteurs. Pourquoi une femme bulgare

---

<sup>171</sup> La question de la géographisation linguistique est traitée dans la section 8.3.

<sup>172</sup> Je ne précise pas les dates, car l'événement s'est déroulé en plusieurs étapes (préparation, célébration avec les amis) et les célébrations ont continué pendant trois jours.

<sup>173</sup> Обучение в мултимедиен онлайн курс за изучаване на ромски език в рамките на проект на проект на Сдружение етнотолеранс с координатори доц. д-р Янка Тоцева и д-р Йосиф Нунев, cours en ligne disponible sur le site <https://etnosi.wordpress.com/2012/05/06/romaninet/>

s'intéressait-elle à « leur langue »<sup>174</sup> ? Petko ne pouvait pas « s'investir dans mon projet doctoral »<sup>175</sup> car il n'habite pas à Nevski, mais il était prêt à me proposer des cours de langue « romani »<sup>176</sup> en ligne.

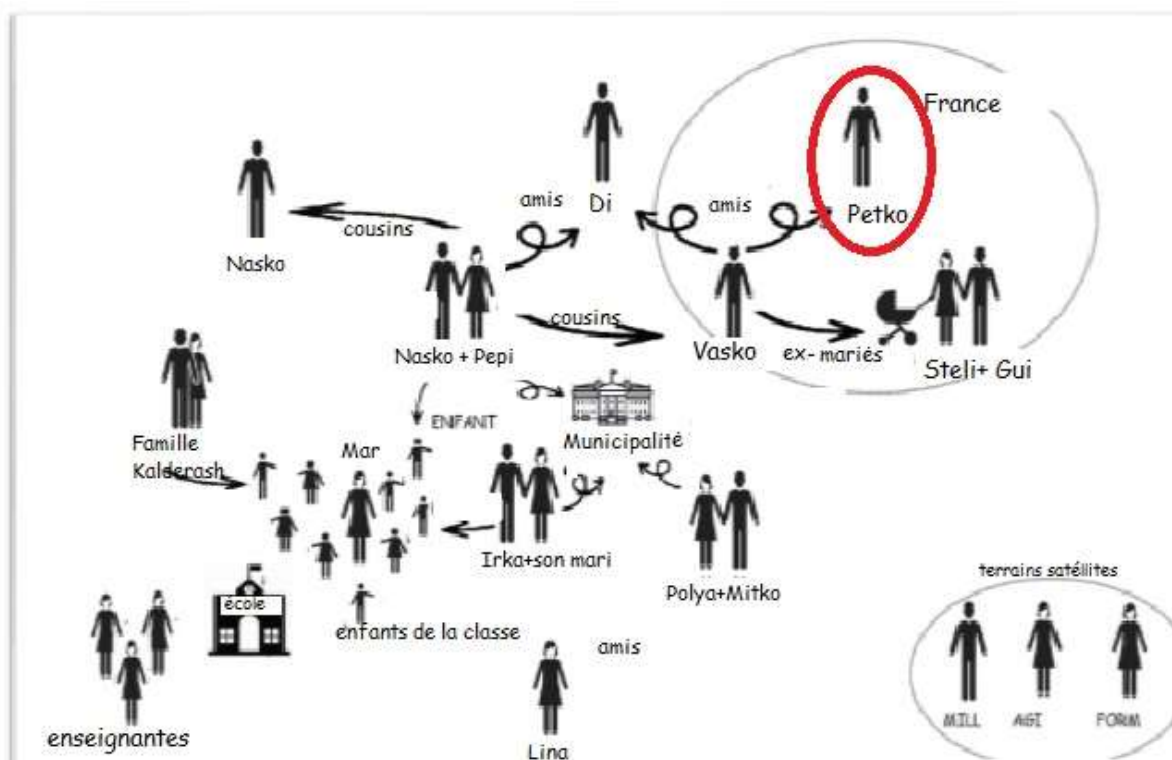


Figure 0-37 Schéma des acteurs de la recherche, Petko - ami de Vasko qui habite en France

Quelques mois plus tard, Petko m'a contactée avec la proposition de m'inscrire à des cours de langue romani en ligne. Il a fait ses études en didactique de langue romani à Veliko Tarnovo. Après avoir publié sa thèse dans le domaine, il a travaillé en tant qu'interprète/traducteur au sein des institutions européennes. Il a déjà donné des cours de « romani standard » en trois langues (anglais, français et flamand), selon les préférences des personnes inscrites.

<sup>174</sup> Question posée par le mari de Pepi quand je lui ai demandé de me traduire un extrait vidéo.

<sup>175</sup> Propos tenus par Petko lors notre première rencontre en juin 2019.

<sup>176</sup> Niveau A1.1 selon le cadre européen d'apprentissage des langues étrangères.

En été 2020, j'ai étudié le « romani standard »<sup>177</sup> pendant trois mois avec Petko et le professeur Hristo Kuychukov<sup>178</sup>. C'est ainsi que je me suis rendu compte que des discours homogénéisants sont prononcés non seulement par des Bulgares, mais aussi par des représentants des groupes roms en Bulgarie. Il s'agissait d'une formation<sup>179</sup> hebdomadaire proposée aux personnes ayant un contact avec des Roms en Europe de l'Ouest. Les participants étaient d'origine française, belge ou bulgare et travaillaient *avec* ou *sur* les populations roms au niveau européen. Les cours magistraux étaient en anglais et pendant les sessions pratiques, le groupe était divisé en deux : une session en français et une autre en anglais.

Les 30 heures de cours ont débuté avec une présentation générale des populations roms<sup>180</sup>, l'histoire de la « *language created on the way* » et les noms des chercheurs les plus importants dans le processus de standardisation du romani, à savoir Hancock, Courthiade, Matras, Sarau, Kostov, Iliev, Djuric, Kyuchukov.

898 PETKO now you will ask me probably is the romani language a: standard  
 899 language . standardisation of a language is a long process it takes  
 900 time . now it's already fifty years we work on a standardisation romani  
 901 language but still it's a process we don't have a standard romani but  
 902 a two years ago many researchers a: said ok we are living that the idea  
 903 of a standard romani is on the one side because it is very difficult  
 904 but we will go further to develop the standard a language dialect  
 905 groups that's why today we speak about a balkan dialect groups . we  
 906 speak about norden dialect groups and we speak about the central and  
 907 the central a: european dialect groups . today we gonna learn it's the  
 908 basis of the romani language . a bit from the grammar which we can use  
 909 in our everyday conversation

<sup>177</sup> Expression utilisée par Petko.

<sup>178</sup> Le professeur Kuychukov est intervenu lors les deux derniers cours en ligne.

<sup>179</sup> Il est important de mentionner qu'il s'agit d'une formation payante. Une partie des participants ont été envoyés par leur employeur.

<sup>180</sup> *General information about romani people.*

910 [...]

911 PETKO I teach you the basics which is very common in all the dialects

912

Dans cet extrait, Petko aborde la question de la standardisation de la langue romani. Puisqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue qui vient d'être normalisée, les premières questions, qui concernent la démarche pédagogique observée, sont les suivantes : Comment enseigner la langue ? Est-ce qu'il faut tenir compte des autres variétés de la langue en question ? Au cours d'une recherche en Roumanie, Rose-Marie Volle observe deux tendances qui apparaissent : « une approche normative qui se centre sur l'acquisition du romani ou bien une approche relative qui inclut la pluralité des parlers romanès » (Volle, 2006). Dans l'extrait de la formation, Petko a adopté une « approche normative », qui parle d'une seule « langue standardisée ». Son discours est construit sur la vision homogénéisante des Roms et sur *l'identité par le langage* (Canut & al.; 2018, p.89). Étant donné qu'il est doté d'un fort capital intellectuel, il est évident qu'il se sent à l'aise pendant les sessions en ligne. Il gère bien son débit de parole et laisse la possibilité aux participants de poser des questions en faisant des pauses. L'emploi des notions *standard romani*, *standardisation process*, *researchers*, *dialect groups* donne à son énoncé une valeur d'expertise sur le sujet. Le pronom personnel du pluriel (« we » à la ligne 961) relève le positionnement subjectif de Petko, qui prend part à l'histoire qu'il raconte. Le « nous » inclusif est un marqueur important qui permet à Petko de s'associer à l'équipe responsable pour « la standardisation de la langue romani ». Mais le processus de *standardisation* implique de faire des choix, ce qui amène à « une hiérarchisation [des variétés existantes] visant une homogénéisation » (Canut & al., 2018, p.186).

L'analyse des interactions présentées ci-dessus met en évidence le processus de *catégorisation sociale* qui se joue lorsque la « question rom » est évoquée. Il s'agit de l'étiquette homogénéisante « Rom »/ « Tsigane » qui construit des frontières sociales au sein de la société bulgare et engendre l'ethnisation de la population. Le problème majeur réside dans les

conséquences de ce processus discriminatoire, qui peut amener à confirmer involontairement la *catégorie* en question ; ce qui en retour justifie et réactualise la catégorie en un cercle vicieux. Ce n'est pas seulement la répétition des termes « Rom » et/ou « Tsigane » qui attire l'attention dans les discours de *catégorisation* et *d'homogénéisation*, mais aussi l'ensemble de la construction explicative utilisée pour décrire le lien *origine rom/langue maternelle non bulgare*. Le catégorie réifiante *Tsiganes* renferme plusieurs groupes différents en une seule identité, en leur donnant une seule origine, une seule langue maternelle (Canut 2000, 2007a, 2008a, 2014) et une langue maternelle non bulgare.



## 8.2 « Je ne suis pas raciste, je dis justement que »

La production ou la reproduction des visions idéologiques, des croyances ou des opinions basées sur des stéréotypes ou sur des généralisations abusives concernant d'autres individus ou groupes peut être considérée comme mettant en jeu un *préjugé raciste*. Selon Schnapper & Allemand, les *préjugés racistes* participent d'une *pensée essentialiste* ou d'un mode de penser spontané dans la vie sociale (Schnapper & Allemand, 2000, p.7). Raymond Aron définit la *pensée essentialiste* par deux caractéristiques: « elle attribue à tous les membres d'un groupe social, ethnique, historique ou racial des traits qui peuvent, en effet, se rencontrer plus ou moins fréquemment parmi les membres de ce groupe; elle explique ces traits par la nature du groupe et non par la situation sociale ou les conditions de vie » (Aron, 2000, p.87).

### a) Discours d'essentialisation et d'altérisation

Si la catégorisation sociale conduit à une homogénéisation des groupes et des qualités de ces groupes, elle ne se limite pas à cela. En effet, les discours homogénéisants conduisent également à l'altérisation des individus catégorisés et à leur essentialisation. Les personnes catégorisées Roms sont associées à l'image péjorative de ce groupe ou sont réduites à une seule de ses dimensions. Un propos du type « je dis justement que les Roms sont colorés avec leur culture, avec leurs danses »<sup>181</sup> est non seulement une forme évidente d'essentialisation, mais peut aussi cacher des préjugés de type « ils sont paresseux » (Van den Berghe, 1988, p.294). Le processus d'essentialisation peut fonctionner à travers des perceptions qui se veulent positives, laudatrices, mais qui au fond, finissent toujours par réduire les

---

<sup>181</sup> Propos tenus par la mère dans le reportage sur l'œuvre « le Bon Rom », extrait présenté dans le chapitre 3.

personnes à des caractéristiques qui sont censées être celles de la catégorie à laquelle elles appartiennent.

Pour comprendre la logique des processus d'altérisation et d'essentialisation à l'oeuvre, je propose d'examiner deux énoncés : un extrait d'une interaction avec Mitko et la parole de Lina, une voisine de Pepi. Mes échanges avec Mitko sont nombreux pour la simple raison que ce dernier travaille en tant qu'animateur d'événements. Il a plus de 30 ans d'expérience dans l'événementiel et il loue souvent son matériel aux familles que je visite. Il est toujours prêt à raconter une histoire drôle qu'il a vécue dans son passé. Un soir de juillet 2018, après la célébration d'un baptême, je l'aide à ranger le matériel de sonorisation et il raconte l'histoire suivante :

960 МИТКО и отиваме във чичо му и къщата . те още нищо не са а: направили както  
961 трябва ама сложени . едни . червени . плочки . на . една . мивка . и .  
962 един . голя:м . хладилник . всичко долу на/ . бетон (*et nous allons chez*  
963 *son oncle et la maison . ils ont rien construit à la maison . euh . comme*  
964 *il faut mais ils ont mis des plaques rouges à un lavabo et ils ont*  
965 *installé un grand réfrigérateur . tout le plancher est/ en béton)*  
966 BGS ((rires))  
967 МИТКО има една хубава маса: и едни хубави: столове и един хладилник/  
968 (смях) . . и сега жена му . кво ша пиете . викам а: ние сме със кола .  
969 той . аз съм . не съм с кола . нали . имам шофьор там който ма вози един  
970 . началника на цеха . чакай чакай сега . и като отвори хладилника (жест)  
971 те наредени шише до шише шише до шише шише до шише (*il y a une belle*  
972 *table et de belles chaises et un réfrigérateur ((rires)) . . alors sa*  
973 *femme . qu'est-ce que vous allez boire . je dis euh . nous sommes en*  
974 *voiture . il . je suis . je ne suis pas en voiture . n'est-ce pas . j'ai*  
975 *un chauffeur là qui me conduit . un . le chef de l'usine . attends attends*  
976 *maintenant . et quand il a ouvert le réfrigérateur (il montre d'un geste)*  
977 *elles sont rangées une bouteille à côté d'une bouteille une bouteille à*  
978 *côté d'une bouteille une bouteille à côté d'une bouteille)*

979 BGS кореком/ (*corecom*<sup>182</sup>)  
 980 МИТКО кореком да . само уискита това онова и (*corecom oui . que des*  
 981 *whiskey . ceci cela*)  
 982 BGS ехе:хе: (*ehee: ehe:* )  
 983 МИТКО ша пиите (*vous allez boire*)  
 984 ((rires))  
 985 МИТКО и павката дет беше с мене джони уокър . взема . неотворена бутилка .  
 986 там има отворена нали ама тя взема специално за тебе неотворена бутилка  
 987 . така . джони уокър . и като изле-като сложи чашите брат . както солила  
 988 червен пипер у манджата . и чашата тей ей така (показва от външната страна  
 989 на чашата) (*et pavkata qui était avec moi . johnnie walker . prend-il .*  
 990 *une bouteille non ouverte . il y a une bouteille ouverte mais elle prend*  
 991 *spécialement pour toi une bouteille non ouverte . ainsi . johnnie walker*  
 992 *et en vers- et en mettant les verres . mon frère . après avoir mis du*  
 993 *piment doux dans le repas . et sur le verre comme ça (il montre du doigt*  
 994 *le côté extérieur du verre)*  
 995 МИТКО дет викат хората хуба'а работа ама циганска (*comme on dit c'est*  
 996 *un bon travail mais c'est un travail tsigane*) ((rires))  
 997 BGS ((rires))  
 998 МИТКО чашите ей тей у червения пипер (*les verres comme ça en piment*  
 999 *doux*)  
 1000 ((rires))  
 1001 МИТКО иначе такива чаши кристални мристални (*sinon elle a des verres*  
 1002 *en crystal mrystal*<sup>183</sup>)  
 1003 KRA с отпечатъци (*avec des empreintes*)  
 1004 МИТКО да . ако си криминалист да свалиш отпечатъци от тях (*oui . si tu es*  
 1005 *criminaliste à en collecter des empreintes*)  
 1006 МИТКО оня павката ги гледа гледа тей . а бе давай джони ((rires)) истории  
 1007 и емоции колкот' искаш (*et lui . pavkata . il les regarde comme ça . et*  
 1008 *bé vas-y . c'est du jonnie*) ((rires)) (*autant d'histoires et d'émotions que*  
 1009 *tu veux*)  
 1010 KRA ей страшни страшни (*hey ils sont effrayants effrayants*)

<sup>182</sup> Abréviation de comptoir de représentation commerciale, une chaîne de magasins qui existait pendant la période communiste, inaccessible pour les personnes ordinaires. Les prix étaient en devise étrangère, les articles étaient importés des pays étrangers.

<sup>183</sup> Jeux de mots, qui consiste à changer la première lettre (ou syllabe) du mot en la remplaçant avec la lettre m, par exemple syllabe-myllabe

Ici, le récit de Mitko porte sur un événement qui s'est produit au moment où la famille des Burgudži<sup>184</sup>, que je connais, n'avait pas encore construit sa maison. Cette famille venait d'acheter un système audio pour la maison et Mitko avait été appelé pour les aider à l'installer. Accompagné par son collègue Pavkata (mentionné à la ligne 999), Mitko s'est rendu à la maison des Burgudži. Là, la femme de l'oncle de Vasko les a accueillis et leur a proposé de l'alcool. Mais comme elle cuisinait en même temps, elle a laissé des empreintes de piment doux sur les verres. Mitko résume la situation avec l'exclamation

« c'est un bon travail mais c'est un travail tsigane »

La description de l'intérieur de la maison met en relief le mécanisme d'altérisation de la famille (ils n'ont rien fait comme il faut, le plancher est en béton). L'intérêt du discours de Mitko consiste en une présentation ironique des étapes de la construction de la maison, qui ne suit pas le bon ordre. Mitko ralentit le débit de sa parole à l'aide d'une série de pauses (lignes 973-981) pour bien détailler l'organisation de la maison et des choix qui ont été faits par la famille. Un accent particulier est mis sur les caractéristiques de certains objets (la table et les chaises sont « belles », le réfrigérateur est « grand », les verres sont « en crystal », l'alcool est « cher ») en insistant sur le fait que ces objets sont présents avant que le plancher soit posé. La manière de raconter la situation provoque le rire des toutes les personnes autour de nous.

Lina, en revanche, est une ancienne camarade commune dont les parents habitent à côté de la nouvelle maison de Pepi. Au moment de mes visites à Nevski, elle est enceinte de son deuxième enfant. C'est une grossesse difficile et elle ressent des malaises. Elle habite à Sofia depuis 2012, mais elle est à Nevski pour sa grossesse. Après le déménagement de Pepi en dehors de la *mahala*, les deux familles s'entraident et les enfants jouent ensemble. Lina

---

<sup>184</sup> Il s'agit de l'oncle de Vasko.

recupère les enfants de Pepi les jours où cette dernière ne finit pas son travail à temps. Le jour de l'interaction, j'accompagne Lina jusqu'à la maternelle et nous échangeons des propos concernant l'accouchement :

1011 LINA що циганки родиха преди мене: . мама им мръсна . аз дето съм израстнала  
1012 в цигански град и живея в софия в красна поляна и не съм расистка .  
1013 толкова много ме хвана яд . направо . по-еластични ли са какви са (*combien*  
1014 *de Tsiganes ont accouché avant moi: leur sale mère . moi qui ai grandi*  
1015 *dans une ville tzigane et j'habite à Sofia dans le quartier krasna polyana*  
1016 *et je ne suis pas raciste . je me suis tellement fâchée . vraiment .*  
1017 *elles sont plus élastiques ou quoi*)  
1018

Selon les représentations de Lina, « les Tsiganes sont très élastiques », ce qui leur permet d'accoucher facilement. Elle les envie pour cela, tout en précisant immédiatement après qu'elle « n'est pas raciste », car elle est originaire d'une ville « tzigane » et « à Sofia, elle habite à Krasna polyana »<sup>185</sup>. L'énoncé de la femme est idéologiquement construit sur le stéréotype véhiculé de la femme tzigane qui peut faire beaucoup d'enfants.

Pour situer ces propos dans l'espace et le temps, je me réfère au concept de dialogisme (Bakhtine, 1970), selon lequel il existe des liens entre le discours du narrateur et des discours tenus avant celui-ci. Il s'agit d'une discussion<sup>186</sup> antérieure entre Lina, Pepi et moi sur le rôle de la femme au sein de la famille. Au cours de la conversation, Lina a dit à Pepi qu'elle n'était pas « une vraie Tsigane » parce qu'elle n'avait pas « accouché à 14 ans »<sup>187</sup>. Cette catégorisation s'inscrit dans une vision globale de la femme « Rom bulgare » liée à l'accouchement précoce et au nombre d'enfants des familles roms en Bulgarie. Ainsi, par la tenue de ces propos, Lina ne vise pas Pepi, mais pointe toutes les autres femmes Roms. Un sentiment d'indignation et de révolte se

---

<sup>185</sup> Quartier de Sofia où, selon Lina, habitent « beaucoup de Tsiganes ».

<sup>186</sup> Cette interaction n'est pas retranscrite et ne fait pas partie des extraits analysés pour des motifs d'ordre personnel, liés à la protection des données personnelles.

<sup>187</sup> Pepi a été abandonnée par son premier mari à l'âge de 16 à cause de problèmes reproductifs.

profile par l'emploi du champ lexical de la colère (« leur sale mère », « je suis fâchée »). Le discours de Lina produit une mise en rapport des différences (Irvine et Gal, 2005) entre les femmes bulgares et les femmes tsiganes (« moi qui suis Bulgare » et « leur sale mère »). La situation renvoie à l'organisation de la structure sociale dans la société et la place des individus dans la société bulgare. Il apparaît que chaque groupe doit occuper la place qui lui a été donnée ce qui inévitablement renforce les différences sociales et culturelles des Bulgares et des « Tsiganes ».

### **b) Discours évaluatifs**

Si les catégories *Rom*, *Tsigane*, *Tsigane qui parle bulgare*, *langue romani standard* que j'ai analysées jusqu'à présent ont été appropriées ou rejetées par les locuteurs qui établissent une frontière entre elles

« Bulgare/non Bulgare », « langue maternelle le bulgare/langue maternelle différente du bulgare »

Ici, le positionnement subjectif du sujet parlant est exprimé à l'aide des commentaires évaluatifs. Ceux-ci montrent qu'une certaine réflexivité langagière est en jeu en interaction. Ainsi, à la fin de la première session en langue romani, Anne (participante à la formation, d'origine française) aborde la question de l'utilité de cette formation. Sa demande fait suite à une interrogation concernant *la* langue romani standardisée et le fait qu'une seule variété de langue soit employée au détriment des autres.

1018 ANNE I would like to know if the roma people I work with . I mean now . are  
1019 they gonna understand me when I speak in romani language/ . this romani  
1020 you teach us  
1021 Petko . (il sourit) . try tomorrow and you will tell us next time . you  
1022 know/ . we had a student from china and now she became translater in  
1023 france she works as a translater in france yeah with romani  
1024 MM great

1025 Petko        may just an addition romani language is an expensive language  
1026        also . if you have to translate you that there are conferences in european  
1027        level conferences and if you translate english french you will be paid  
1028        two hundred two hundred and fifty euro per day translation simultaneously  
1029        translation the romani to english or romani to french or romani to dutch  
1030        will cost between seven hundred eight hundred fifty euro per day  
1031 MMinteresting  
1032 Petko        and so far we are ten translators in the world so we keep the  
1033        price up  
1034

Pour nommer la variété de romani dans la formation, Anne utilise le mot « *this* ». Elle fait une nette distinction entre « *this romani, you teach us* » et la variété de langue des « *roma people I work with* », tout en donnant la même valeur à ces deux variétés de langue. Petko, en revanche, ne répond pas directement à la question. Il conseille à Anne d'utiliser ce qu'elle a appris. Après une petite pause, Petko instaure une hiérarchisation entre les différentes variétés du romani. Le segment « *you know/* » (1035-1036) introduit un fait intéressant, qui capte l'attention des concernés. Petko change le sujet de la conversation pour parler de la rémunération d'un interprète en langue romani au sein des institutions européennes, afin de valoriser cet apprentissage sur le marché des langues. L'adjectif qu'il utilise pour évaluer la langue qu'il nous enseigne est « *expensive* ». Cette hiérarchisation des pratiques conforte non seulement l'idéologie visant à favoriser le standard, mais aussi le positionnement de Petko vis-à-vis de la norme qu'il présente comme dominante. Son *dire* peut être analysé aussi à la lumière du processus de *gommage* d'Irvine et Gal, selon lesquels une « langue peut être imaginée comme homogène, sans tenir compte de ses variations internes » (Gal & Irvine, 2000, p.38).

### **c) Une « autre langue tsigane »**

Au sein de la famille *Burgudži* de Nevski, la « variété de langue des autres groupes » est régulièrement perçue comme inférieure et fait l'objet

de nombreux commentaires évaluatifs. C'est ainsi que Di critique avec un certain mépris les *pratiques langagières* de ses camarades. Dans l'extrait qui suit, il raconte un souvenir d'enfance. Après une longue journée en classe, je rencontre Di et sa nièce au parc :

1035 DI като цяло аз винаги съм учил в класове където ромите а . сме били . супер  
1036 а малко . спомням си от първи до четвърти клас сме били някъде около  
1037 четирима роми но не можех да говоря с тях защото те говореха развален  
1038 цигански от С.<sup>188</sup> (*en tout moi j'ai toujours étudié dans des classes où*  
1039 *les Roms . euh . nous étions très peu . je me souviens qu'en primaire nous*  
1040 *étions environ quatre Roms . mais je ne pouvais pas parler avec eux parce*  
1041 *qu'ils parlaient un tsigane pourri, celui de la ville de S.)*  
1042 MM развален/ (*pourri/*)  
1043 DI ами такъв . не е правилен . друг е . не ги разбирах и просто не говорех  
1044 с тях на цигански . тя и госпожата все крещеше НЕ/ цигански/ (*euh un tel*  
1045 *. qui n'est pas correct . il est différent . je ne les comprenais pas et*  
1046 *tout simplement je ne communiquais pas avec eux en tsigane . et la*  
1047 *maîtresse criait tout le temps NON/ ne parlez pas en tsigane/:*)

L'extrait ci-dessus représente un souvenir d'enfance de Di. La catégorie « les Roms » est introduite dès le début dans le segment

« *en tout moi j'ai toujours étudié dans des classes où les Roms* ».

La pause qui suit marque la transformation d'*eux* (les Roms) en *nous*. Le narrateur s'associe au groupe dont il est question en utilisant la forme « nous étions quatre ». Cependant, ces quatre personnes ne se « comprennent pas ». Selon l'explication de Di, les trois autres camarades « Roms » parlent un « tsigane pourri ». Il est évident que les noms « Rom » et « Tsigane » n'ont pas de la même valeur. Alors que Di introduit le terme de « Rom » pour s'identifier, « Tsigane » est relié avec l'adjectif dépréciatif « pourri ». Mon seul tour de parole, dans le récit de Di, vise à répéter l'adjectif « pourri », qui marque mon étonnement dans le choix du mot. Di justifie l'utilisation du mot « pourri » en

---

<sup>188</sup> Ville de Bulgarie.



précisant qu'il s'agit d'une langue « qui n'est pas correcte », « différente » et qu'il ne comprenait pas. Ces évaluations renseignent sur la hiérarchie des pratiques utilisées dans la classe en question et placent le sujet parlant dans le rôle du dominant par rapport aux « Roms », qui utilisent une langue « pourrie ». Ce qui attire mon attention, dans ce petit dialogue, est le fait que le récit est dépourvu d'émotions fortes. La présentation de la situation est réalisée sans exclamations.

À l'inverse, le commentaire évaluatif prononcé par Steli - par rapport à la critique qu'elle a reçue sur sa manière de parler – est très émotif. Le dialogue a eu lieu au cours de notre deuxième rencontre chez elle, en France. Steli me raconte des histoires de sa vie en Bulgarie, ainsi que les raisons de ses choix. Elle dit qu'elle a remarqué l'existence d'une frontière entre les Bulgares et les Roms :

- 1049 Steli и има деление/ . аз знайш ли кога усетих че има деление/ а . като  
 1050 каза\ нали: сега са сетих\ кога не: не искаше някой да говоря на ромски\  
 1051 беше като почнах работа във ВТ тва ми беше първата работа и като почнах  
 1052 почнах миячка във едно: то/ на осемнайсе години даже не бях завършила .  
 1053 какво да почнеш друго . почнеш миячка нали от там се почва (*oui il y a*  
 1054 *une séparation/. et tu sais quand je l'ai remarqué/ . . a: quand tu m'as*  
 1055 *dit\ je me rappelle maintenant\ quand on ne voulait pas que je parle en*  
 1056 *romani\ . c'était quand j'ai commencé à travailler à VT<sup>189</sup> et c'était mon*  
 1057 *premier travail et quand j'ai commencé . j'ai commencé à laver la*  
 1058 *vaisselle dans un . euh à dix-huit ans\ quel autre travail peut-on*  
 1059 *commencer/ . tu commences par laver la vaisselle . c'est là qu'on*  
 1060 *commence\)*  
 1061 ММ то и аз раздавах флайери на седемнайсе (moi aussi je donnais des brochures  
 1062 publicitaires à dix-sept ans)  
 1063 Steli да (*oui*)  
 1064 ММ да (*oui*)  
 1065 Steli тря'а се почне от някъде и почнах да работя в едно заведение и миех  
 1066 чинии и един ден жената тая готвачката ми каза . че те знаеха че съм от  
 1067 ромски произход не помня вече каква е историята нали но разбраха по говора  
 1068 че съм от ромски произход и като разбраха и вика . да не би/ да говориш

---

<sup>189</sup> Ville en Bulgarie

1069 тука на ромски да не може да те разбираме/ и аз я гледам/ и си викам ама  
1070 с кого ш'ти/ говоря аз ромски тука . като всичко около мен е/ (*il faut*  
1071 *commencer quelque part et j'ai commencé à travailler dans un bar et je*  
1072 *lavais la vaisselle et un jour la femme . cette femme qui cuisine m'a dit*  
1073 *. qu'ils savaient que j'étais d'origine rom je ne me rappelle pas quelle*  
1074 *était l'histoire n'est-ce pas . mais ils ont compris à partir de ma façon*  
1075 *de parler que j'étais d'origine rom et au moment où ils ont compris et*  
1076 *elle me dit . tu ne vas pas/ commencer ici à parler en romani parce qu'on*  
1077 *ne va pas te comprendre/ . et moi/ je la regarde et je me dis . mais à*  
1078 *qui parler en romani ici/ . tout le monde autour de moi est/)*  
1079 [...]  
1080 Steli и ТО/ . и това е ТОЛкова/ глупаво щот аз НЯ'А с кого да говоря във  
1081 ресторанта на ромски защото само АЗ бях ромка там . с кого да говоря на  
1082 ромски/ моля ти са/ . и тогава вече усетих няк'ва: нали: а: нещо негативно  
1083 в това че съм ромка . нали хаха . а бе разни хора разни идеали изобщо:  
1084 (*et ça/ . et cela . c'est tellement/ bête parce que moi je n'ai pas à qui*  
1085 *parler en romani dans le resto parce que c'est seulement moi la Rom .là*  
1086 *. à qui parler en romani s'il te plaît . . et c'était le moment où j'ai*  
1087 *ressenti une certaine n'est-ce pas . euh : chose négative du fait que je*  
1088 *suis Rom . n'est-ce pas . haha . a euh tant de personnes . tant d'idéaux*  
1089 *. n'importe quoi)*

Cette interaction rapportée constitue un moment émotionnel pour Steli, qui raconte une situation de son passé. Cette émotion est aussi perceptible au niveau de la voix, des répétitions et des gestes. L'intonation monte depuis le début de ses propos et descend dans les segments explicatifs, le débit de parole s'accélère et ralentit à plusieurs reprises et à la fin de l'extrait, elle rit. L'énoncé ne suit pas l'ordre chronologique des événements. Au début de l'énoncé, l'histoire semble confuse : une de ses collègues du restaurant ne veut pas que Steli parle en romani au travail. Ainsi, l'interlocutrice (dans ce cas présent, c'est moi) ne comprend pas immédiatement pourquoi ce commentaire est émis. C'est à la ligne 1080, 1087 que l'explication est présentée. En effet, Steli vient de catégoriser sa manière de parler le bulgare comme révélatrice de son origine rom (ils ont compris à partir de ma façon de parler que je suis d'origine rom). Cependant, Steli n'accepte pas la hiérarchie linguistique imposée par ses collègues. Face à cette situation de domination,

elle adopte une position de *résistance* en ajoutant un jugement négatif concernant la situation : « c'est tellement bête ». Dans ce passage, la pratique langagière est utilisée comme marqueur de distinction, de différenciation. L'utilisation de « là » marque l'iconicisation/rhématisation de la manière de parler pour imposer une distinction (l'accent). Ce qui est particulièrement intéressant, ici, c'est l'indexicalité qui marque la différence par le langage. Le résultat est de la minoriser, de la discriminer. Certes, il existe une hiérarchisation des langues, mais nous avons ici également affaire à une « mise en registre » (Agha, 2005), qui renvoie Steli à un groupe d'appartenance concret, celui des Roms. L'injonction à ne pas parler romani constitue surtout une manière de 1) marquer la différenciation et la hiérarchie entre les langues 2) renvoyer les locuteurs du romani à un groupe homogénéisé et stigmatisé par une manière de parler.

## Conclusion du chapitre 8

Dans ce chapitre, j'ai essayé de déconstruire les mécanismes de *catégorisation* et d'*homogénéisation* d'une partie de la société bulgare.

Il s'est agi de voir comment les discours idéologiquement construits concernant le statut de la figure « Rom bulgare », ne sont au fond qu'une production politique. Les analyses des discours homogénéisants et catégorisants font apparaître la reproduction de cette logique « différentialiste » et d'essentialisation des groupes roms bulgares. Ces derniers subissent en effet des discriminations quotidiennes, un traitement inégalitaire dans plusieurs domaines de la vie sociale et sont victimes de l'ignorance les concernant. La place qu'ils occupent dans la société nationale bulgare est mince et leur fonction économique est restreinte à cause de l'invisibilisation sociale dont ils font l'objet.

C'est pourquoi les voix que j'explore dans le présent chapitre sont plurielles. Elles donnent à entendre les pratiques langagières de deux représentants de la famille des *Burgudži* en France, produites dans un contexte de trajectoire internationale. Les analyses des processus de subjectivation et d'émancipation symbolique au niveau individuel permettent par ailleurs d'observer la manière dont le sujet parlant renégocie les rapports de pouvoir en interaction.

Dans ce chapitre, je propose une analyse des *pratiques langagières* au niveau individuel, en m'appuyant sur les propos d'une femme de la municipalité de Nevski (Polya) et sur ceux de trois personnes de la famille *Burgudži*, à savoir Vasko, Pepi et Steli. L'étude des cas individuels dévoile plusieurs processus à l'œuvre (mise en frontière entre les langues, *géographisation linguistique* (Panis, 2014)) permettant de repérer certains positionnements subjectifs des individus par rapport à l'autre (*identification élastique* (Panis, 2014), *mise en registre* (Agha, 1998, 2004, 2005, 2007)).

Une première section est consacrée à la mise en discours des pratiques langagières à partir de la notion de *géographisation linguistique* proposée par Panis (2014). Cette notion permet d'analyser le rapport entre langue, ethnie et pays pour observer la fluctuation des positionnements des individus au sein des conversations familiales. Une deuxième section intègre la théorie de l'enregistrement (*la mise en registre*) d'Asif Agha (1998, 2004, 2005, 2007), le concept d'*imaginaire linguistique* produit par Anne-Marie Houdebine (1983) et celui des *discours épilinguistiques* théorisé par Cécile Canut (1998, 2000, 2008), lequel situe le sujet parlant au cœur des analyses de la matérialité langagière. Le choix d'une telle approche permet d'analyser le rôle essentiel du langage dans les positionnements subjectifs du sujet parlant pris dans les rapports de pouvoir (Canut, 2000). Ainsi, en étudiant la matérialité langagière dans toute sa complexité, il est question de mettre en évidence le rapport entre des microprocessus observés au niveau individuel, émergés *in situ*, et les phénomènes macro sociolinguistiques dans lesquels ils s'insèrent.

## 9.1 Géographisation linguistique

Si le processus de *catégorisation* que je viens de présenter dans les chapitres 7 et 8 est inhérent à toute pratique langagière, son analyse ne se limite pas à la simple étude du lien entre la *catégorie* (Rom bulgare, Arménien bulgare) et le langage qui la véhicule. Deborah Cameron (2018) critique le recours à une approche purement quantitative en sociolinguistique car, selon elle, l'étude à partir des catégories aboutit souvent à une situation « *correlational fallacy* »<sup>190</sup> (*idem* p. 85). Cameron considère que l'étude des catégories présupposées et l'analyse des manières de parler de certains locuteurs déjà catégorisés aboutit à des conclusions en « corrélation avec l'hypothèse de départ ». (Canut & *al.*, 2018, p.227). Autrement dit, si les Roms de Nevski parlaient d'une certaine façon qui peut être considérée comme représentative pour tous les groupes roms de Nevski, cela m'amènerait à conclure que les Roms de Nevski utilisent la « langue romani » à la maison. Or cette généralisation ne tient pas compte de l'hétérogénéité des parlers à Nevski et délimite par ailleurs l'utilisation des formes linguistiques spécifiques à un territoire donné. Le lien entre la langue et le territoire est beaucoup plus complexe et il ne peut pas être réduit à une seule *catégorie*, celle du « Rom de Nevski » ou du « Rom bulgare ». C'est pourquoi, dans les interactions qui suivent, je me focalise sur la mise en frontière des *pratiques langagières* pour étudier le langage dans l'espace et les positionnements subjectifs du sujet parlant dans cet espace.

### a) Langue, ethnie et pays

La première interaction soumise à l'analyse est un dialogue entre Polyà et moi-même. Comme je l'ai mentionné dans le chapitre 8, Polyà est une collègue de Irka à la municipalité, et elle a été un agent recenseur en 2011 à Nevski. En attendant Pepi devant son bureau, je croise Polyà dans les couloirs

---

<sup>190</sup> Ma traduction de l'anglais « Aporie/sophisme corrélationnel ».

de la municipalité. Je lui explique alors que je me suis inscrite à des cours de langue romani en ligne, mais que je n'arrive pas à traduire les vidéos que j'ai enregistrées lors d'un mariage d'un couple de la famille des *Burgudži*. Je constate en effet que les participants à ma recherche n'utilisent pas leur langue devant moi :

1091 POLYA                                    е с българите си говорят на български език . в махалата си  
1092 използват циганския с техния етнос . ама тука: в общината няма как . той  
1093 нали е забранен . искам да кажа нали не може да се използва на обществено  
1094 място . ето децата в детските градини ги учат на български език . тука в  
1095 детската градина някакви проекти с такава тематика имаше . четох за тях  
1096 . а в училище пък още повече . български си използват нашите цигани . не  
1097 съм ги чувала да говорят на техния език . ама те тука наш'те цигани са  
1098 по-така . не са от тия дете няма къде да живеят да нямат пари и така  
1099 нататък . те си имат и самочувствие и пари . те нали ходят крадат . имат  
1100 си и къщи и коли и пари и сичко (*eh . avec les Bulgares ils (il s'agit*  
1101 *des Roms de Nevski) parlent en langue bulgare . dans la mahala ils*  
1102 *utilisent le tzigane avec leur ethnie . mais ici . à la municipalité*  
1103 *c'est pas possible . c'est interdit . j'aimerais dire qu'il ne peut pas*  
1104 *être utilisé dans un endroit public . et voilà les enfants à la maternelle*  
1105 *étudient le bulgare . ici à la maternelle il y avait quelques projets en*  
1106 *lien avec cette thématique . j'ai lu pour eux . encore plus à l'école .*  
1107 *nos Tsiganes utilisent le bulgare . je ne les ai pas entendus parler dans*  
1108 *leur langue . mais ici . nos Tsiganes sont plus comme ça . ce ne sont pas*  
1109 *les Tsiganes qui n'ont pas où habiter qui n'ont pas d'argent etcetera .*  
1110 *ils ont comme du bien-être mais aussi de l'argent . ils voyagent . ils*  
1111 *volent . n'est-ce pas/ et ils ont des maisons . des voitures . de l'argent*  
1112 *et tout)*

Le *dire* de Polya est particulièrement intéressant, car il met évidence le rapport complexe entre langue, ethnie et pays. Ce rapport peut être analysé à partir de ce que Caroline Panis (2014) appelle le processus de *géographisation linguistique*, par lequel se donne à voir une fluctuation des positionnements des locuteurs. L'explication de Polya est construite sur une *spatialisation* (Panis, 2014, 2017) des *pratiques langagières* à Nevski et d'une mise en frontière fluctuante entre les *catégories* « Roms » et « Bulgares ». Polya cite

plusieurs endroits (la municipalité, la mahala, l'école, la maternelle) en définissant pour chacun quelle langue y est utilisée. Elle dit que les « Roms de Nevski » parlent en bulgare avec les Bulgares, dans

« la mahala, ils utilisent le tsigane » mais ici, (il s'agit du bâtiment de la municipalité où travaille la personne que j'attends - Pepi) . c'est interdit »

À la « maternelle et à l'école », on « étudie » le bulgare. Pour Polyá, les frontières entre ces endroits sont claires, et le parler « tsigane » est enfermé dans un seul territoire, celui de la mahala. Mais comme l'atteste Cécile Canut, « ni les frontières de la langue ni celles du territoire ne sont figées, que ce soit dans les pratiques stylistiques ou dans les pratiques discursives qui les mettent en mots, leur correspondance n'est que temporaire » (Canut & al., 2018, p.236-237).

Une première opposition est introduite à l'aide du déictique « ici », qui délimite les espaces et la norme établie (« ici, c'est interdit »). Une deuxième opposition est posée entre Polyá et les « Roms de Nevski » au niveau de la perception du sujet parlant par rapport à autrui. Au début de son discours, Polyá parle des « Roms » à la troisième personne du pluriel, « ils » (ligne 1100-1101), pour marquer le fait qu'elle se différencie du parler « tsigane ». Elle catégorise les « Roms » comme une « ethnie » à part (« dans la mahala, ils utilisent le tsigane avec leur ethnie »). La représentation sociale de la figure « Rom » se lit à partir du segment

« les Tsiganes qui n'ont pas où habiter . qui n'ont pas d'argent et cetera »

où Polyá procède à une renégociation de la différenciation. A la ligne (1107-1108), elle utilise deux fois l'adjectif possessif « nos » pour dire qu'ils (« nos Tsiganes ») se servent du bulgare. Ainsi, cette opposition entre les catégories discursives est réévaluée à la fin de son discours, par le rapprochement de



« nos Tsiganes » et des Bulgares, à partir de la description de pratiques sociales partagées

« nos Tsiganes » ont comme du bien-être mais aussi de l'argent . ils voyagent . ils volent . n'est-ce pas/ et ils ont des maisons . des voitures . de l'argent et tout »

Malgré ce rapprochement, les « Tsiganes » sont maintenus à la place qui leur est attribuée. Ils ne peuvent pas sortir de l'image stéréotypée de la figure « Rom ». Cela est lisible à partir du segment « ils volent ». Bien que « nos Tsiganes » sont différents, ils restent dans la catégorie «Tsiganes » préétablie

Cette mise en frontière est confirmée par Steli, une représentante de la famille *Burgudži*, qui habite en France, mais pour laquelle la même *géographisation linguistique* existe. Le petit extrait qui suit a été enregistré lors de ma première visite à Colmar, où Steli me raconte l'histoire de sa famille. Comme Pepi (ma camarade) et Vasko sont cousins, leurs grands-parents ont construit deux maisons voisines dans la *mahala*. La maison des parents de Steli se trouve à la lisière de la *mahala*, vers le centre-ville. Les familles *Burgudži* se réunissent à Nevski pendant les vacances et pour des célébrations spéciales (mariage, baptême, etc). Dans le dialogue qui suit, Steli vient de m'expliquer où se trouve la maison de ses parents à Nevski :

1113 **Steli**            на ромски си говорихме във вкъщи и в махалата а: и със съседите  
1114    си говорих на български . разбирах всичко . приятелите и а: във детската  
1115    градина само на български и да ти кажа на колко години съм помня всичко  
1116    от детската градина (*nous parlions en langue romani à la maison et dans*  
1117    *la mahala . ah: et avec les voisins je parlais en bulgare . je comprenais*  
1118    *tous les amis et a: à la maternelle uniquement en bulgare . pour te dire*  
1119    *. voilà mon âge et je me rappelle tout de la maternelle)*

La manière dont Steli appréhende l'espace et le territoire en Bulgarie coïncide avec le *dire* de Polyá (la langue romani est utilisée uniquement au sein de la famille et à la *mahala*), qui renvoie au fait que la langue minoritaire est « exclue des variétés légitimes, par une action durable d'inculcation et

d'imposition assortie de sanctions qu'exerce le système scolaire » (Bourdieu, 1983, p.98). La locutrice situe les pratiques dans différentes zones géographiques particulières. La géographisation est opérée au niveau de la ville en délimitant trois espaces distincts

« nous parlions en langue rom à la maison et dans la *mahala* . à la maternelle uniquement bulgare »

Ainsi, la « maison » et la « mahala » constituent les lieux où la pratique de la « langue rom » est autorisée. La « maternelle », en tant qu'espace symbolique de diffusion de l'idéologie du standard, autorise uniquement l'emploi de la langue « légitime », au sens de Bourdieu (1982). Cependant, cette mise en frontière des *pratiques langagières* est renégociée par Steli dans le segment

« ah: et avec les voisins je parlais en bulgare . je comprenais tous les amis et a: »

où elle précise qu'elle utilise le bulgare dans la communication avec les voisins. Cela entraîne une fluctuation dans la mise en frontière entre les langues en construisant un espace découpé différemment. Dans une conversation antérieure, Steli m'a en effet expliqué que la maison de ses parents se situe à la lisière de la « mahala » et que la plupart de ses voisins sont des Bulgares. Il apparaît alors que cette nouvelle mise en frontière des *pratiques langagières* est opérée selon l'origine des locuteurs.

Dans la situation concrète, Steli évoque des souvenirs d'enfance où elle emploie l'imparfait. Ce sont des faits et son récit ne comporte pas d'explications. Pourtant, au cours d'une autre interaction, enregistrée le lendemain, au cours de laquelle j'évoque la même thématique, Steli recourt à l'utilisation du présent de l'indicatif.

1121 Steli между нас си говорим на ромски: и когато се налага . нали в  
1122 училище на работа когато . си говорим на български . да (*entre nous on*  
1123 *parle en romani et quand c'est nécessaire . n'est-ce pas . à l'école .*  
1124 *au travail . quand . on parle en bulgare . oui* )

Maria Milanova

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

1125 ММмхм казваш когато се налага . какво имаш предвид (*tu sais quand c'est*  
1126 *nécessaire . qu'est-ce que tu as en vue*)  
1127 Steli ами . (*euh*)  
1128 ММкогато средата го изисква/ (*quand le milieu l'exige/*)  
1129 Steli да да примерно отиваш да пазаруваш а: говориш на български . на  
1130 училище говориш а: на правилен български . сред приятелите българи .  
1131 говориш на български (*oui oui . par exemple . tu vas faire tes courses .*  
1132 *euh: tu parles en bulgare . à l'école . tu parles euh . en bulgare correct*  
1133 *. entre amis Bulgares . tu parles en bulgare*)  
1134 ММмхм (*mhm*)  
1135 Steli ама зависи къде си например ако си на Невски. в махалата говориш  
1136 на ромски . ако си във а търново там си говориш на български (*mais ça*  
1137 *dépend . où tu es . par exemple si tu es à Nevski. dans la mahala . tu*  
1138 *parles en romani . si tu es à Tarnovo . là tu parles en bulgare* ((rires))  
1139 ММтака ли . защо (*c'est vrai/ . pourquoi*)  
1140 Steli ами защото си общуваш само със а: със българи примерно във търново  
1141 не съм се срещала със цигани и със роми и така нататъка (*euh parce que*  
1142 *tu communique uniquement avec des . euh avec des Bulgares par exemple .*  
1143 *à Tarnovo je n'ai pas rencontré des Tsiganes et des Roms etcetera*)

Dans cet extrait, Steli présente la géographisation linguistique comme une vérité générale selon laquelle les locuteurs suivent des règles

« *si tu es à Nevski. dans la mahala . tu parles en romani . si tu es à Tarnovo . là tu parles en bulgare* »

Ce qui est ici particulièrement intéressant dans les propos de Steli, c'est la différenciation de la pratique du bulgare, qu'elle évoque à partir de la ligne 1129

« *oui oui . par exemple . tu vas faire tes courses . euh: tu parles en bulgare . à l'école . tu parles euh . en bulgare correct . entre amis Bulgares . tu parles en bulgare* »

Il ne s'agit pas seulement d'une énumération des espaces où la personne doit (« la situation l'exige ») utiliser le bulgare, mais aussi d'une concrétisation de la façon de s'exprimer en bulgare selon l'endroit donné.

Ainsi, le processus de géographisation est articulé avec l'idéologie du standard et avec l'usage correct de la langue bulgare. Pour Steli, l'école incarne le foyer de la langue standard et la manière de le parler avec les amis ne correspond pas à son bon usage.

Si dans le discours de Polya et de Steli, la *géographisation linguistique* réalisée au niveau de la ville et des espaces est assez nette, dans les propos de Pepi, une nouvelle division est introduite. Dans l'interaction suivante, Pepi, moi et nos enfants sommes dans la rue à Nevski après une visite rendue à l'orthophoniste. Quelques mois auparavant, la maîtresse avait en effet repéré des troubles de la parole et du langage chez le premier fils de Pepi. Il fallait donc aller deux fois par semaine chez l'orthophoniste. Dans l'extrait qui suit, nous discutons du bilan de la spécialiste : « les troubles de l'enfant viennent de l'utilisation de la langue romani »<sup>191</sup>. C'est un discours émotionnel où Pepi relie « langue maternelle, ethnie rom et Bulgarie » :

1146 ПЕРИ значи държа задължително да знае майчиния си език в смисъл хубаво е .  
1147 защо тря'а да не си знаеш майчиния език . да са променяш . б'ди каквато  
1148 си . нали живееш в България . на личната ми карта много пъти съм слушала  
1149 . като дойдат да са регистрират при нас като безработни . имаме въпрос .  
1150 как са самоопределяш като етнос българска турска ромска . или няква друга  
1151 . и те казват . Е в личната ми карта кво пише . нали българин съм . и аз  
1152 не мога да им обясня в смисъл гледаме да не обясняваме много въпреки че  
1153 по принцип моята работа е точно такава да им обясня защото аз съм ромски  
1154 медиатор . трудов посредник тире ромски медиатор ми е длъжността . но не  
1155 смея за да няма кавги . нали трябва да сме : учтиви нали със клиентите .  
1156 аз не чи да са карам . но имам тая свобода да им обясня защо . е този  
1157 въпрос . не е казано че ти като ти задам въпроса . то си пише как са  
1158 самоопределяш като етнос . в България може да живеят много етноси . пак  
1159 сме българи . но ако отида в испания . аз няма да съм ромка . нали . и  
1160 отделен въпрос ша има тука . като етнос как са самоопределяш . нали  
1161 българка си в испания . живееш но като етнос как са самоопределяш . това

---

<sup>191</sup> Comme je n'étais pas autorisée à filmer/enregistrer la visite chez l'orthophoniste, j'ai uniquement noté ce qu'elle a dit à la fin de la séance.

1162 е друго . аз а: . и в смисъл когато са самоопределиш като ром когато има  
1163 програми . нали ако отпуснат такива програми . за роми . както е имало .  
1164 аз съм по такава програма на работа . имах късмета защото единствено аз  
1165 и още едно момче са самоопределихме като ром . със средно образование .  
1166 имаше и други . но те не са се самоопределили като роми . писали са че  
1167 са българи и не могат да участват в тази програма . да се ядят на конкурса :  
1168 да изкарат обучението . нали . едното беше да се самоопределят като роми  
1169 (*donc je tiens à ce qu'on sache sa langue maternelle . c'est obligatoire .*  
1170 *c'est-à-dire c'est bien pourquoi tu ne dois pas savoir ta langue*  
1171 *maternelle pourquoi changer/ . sois comme tu es . tu vis en Bulgarie*  
1172 *n'est-ce pas/ . sur ma carte d'identité j'ai entendu maintes fois quand*  
1173 *ils viennent s'inscrire en tant que personnes sans travail . nous avons*  
1174 *une question . comment tu te définis en tant qu'appartenant à une ethnie*  
1175 *bulgare turque rom . on essaie de ne pas trop expliquer même si en général*  
1176 *mon travail est c'est bien de leur expliquer . parce que moi je suis une*  
1177 *médiatrice rom . agent intermédiaire de travail . un turet<sup>192</sup> médiatrice*  
1178 *rom c'est mon poste . mais je n'ose pas pour ne pas avoir de querelles .*  
1179 *n'est-ce pas nous devons être gentils avec nos clients . ce n'est pas*  
1180 *pour me disputer mais j'ai cette liberté de leur expliquer pourquoi cette*  
1181 *question . on ne dit pas que quand je pose la question c'est écrit comment*  
1182 *tu te définis comme ethnie . en Bulgarie il peut y avoir plusieurs*  
1183 *ethnies . nous sommes aussi des Bulgares . nous sommes nés en Bulgarie .*  
1184 *mais si je vais en Espagne . je ne vais pas être une Rom. et ici il y*  
1185 *aura une question à part . comment tu t'autodéfinis comme ethnie . n'est-*  
1186 *ce pas . tu es une Bulgare . en Espagne<sup>193</sup> tu vis mais comment tu te*  
1187 *définis comme ethnie . quand tu te définis comme Rom quand il y a des*  
1188 *programmes . n'est-ce pas quand il y a de tels programmes pour des Roms*  
1189 *. comme il y en avait déjà . moi je suis au travail suite à un programme*  
1190 *pareil . j'avais de la chance parce que seulement moi et un autre garçon*  
1191 *. il y en avait pas d'autres mais ils ne se sont pas autodéfinis comme*  
1192 *Roms . ils ont écrit qu'ils sont des Bulgares et ils peuvent pas participer*  
1193 *dans ce programme aller à l'examen et être formés n'est-ce pas . le*  
1194 *premier était de s'autodéfinir en tant que Rom)*  
1195

---

<sup>192</sup> Ici, il s'agit du signe de ponctuation. Pepi cite l'intitulé de son poste

<sup>193</sup> L'Espagne n'est pas choisie par hasard. Après avoir été mariée à l'âge de 15 ans, Pepi est allée travailler en Espagne en tant que femme de ménage. Elle a passé des moments difficiles chez la famille où elle était logée et est revenue en Bulgarie avec des problèmes de santé.

Selon Pepi, il y a plusieurs ethnies en Bulgarie (elle en cite quelques-unes aux lignes 1116 et 1141) et chaque ethnie a sa « langue maternelle », qu'elle « doit » savoir.

« donc je tiens qu'on sache sa langue maternelle . c'est obligatoire »

En mettant les termes « Bulgare, Rom, Turc » dans une même catégorie « ethnie », Pepi les considère comme égales. La locutrice se positionne en tant qu'experte dans le domaine, ce qui est perceptible à partir des segments de précision :

« en général mon travail est c'est bien de leur expliquer . parce que moi je suis une médiatrice rom . agent intermédiaire de travail . un tirect médiateur rom c'est mon poste »

Pepi relie les termes « ethnies » et « langue maternelle » sur le territoire bulgare en posant la *géographisation* à une échelle plus large, celle d'une mise en frontière entre les pays. Une opposition entre « ici » (c'est-à-dire en Bulgarie) et « là » (en Espagne) est établie. Selon Pepi, en Bulgarie, elle est une « Rom » mais aussi « une Bulgare », c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans les deux catégories à la fois. Au moment où Pepi introduit un autre pays dans son énoncé, la catégorie « Rom » n'est plus applicable

« mais si je vais en Espagne . je ne vais pas être une Rom »

Cette question est développée par Cécile Canut qui considère « la migration comme un nouveau rapport de forces » (Canut & al., 2018, p.326). En franchissant la frontière du pays, Pepi a la possibilité « de se définir par sa nationalité, sans être systématiquement dépréciée en tant que Tsigane » (Canut & al., 2018). La différenciation dite « ethnique » se réduit donc au territoire bulgare. Ainsi les « ethnies bulgares » semblent fusionner en une seule *identification*, celle du « Bulgare ». Ici, le processus de *géographisation* mobilise non seulement les catégories « Rom » et « Bulgare », mais aussi

l'image de l'étranger (un/e Bulgare en Espagne) dont les *pratiques langagières* ne sont pas définies.

## b) Géographisation du sujet parlant

Le lien entre *pratiques langagières* et espace soulève la question du positionnement du sujet parlant. Ce positionnement montre l'identification du sujet parlant à un groupe de locuteurs géographiquement situé, à la manière de ce qu'ont étudié Caroline Panis (2014) et Cécile Canut (Canut & *al.*, 2018). C'est pourquoi je propose ici d'observer des situations de parole où le sujet parlant s'identifie ou se distancie de certaines pratiques langagières. La transcription ci-dessous est un extrait d'une conversation entre Vasko et moi. Après notre première rencontre à Nevski en 2019 à l'occasion d'un mariage, et depuis le début du confinement en 2020, nous parlons sur skype. Puisque nous communiquons uniquement en bulgare, j'essaie d'orienter le dialogue vers la question de la « langue maternelle ». Ce terme est repris par Vasko de la manière suivante :

- 1197 Vasko само със наш'те си говоря на майчин език . вкъщи и така . ама то  
1198 няма как да го забра'йш сега все пак ти е . (*je parle en langue maternelle*  
1199 *uniquement avec mes parents à la maison et comme ça . mais ce n'est pas*  
1200 *possible de l'oublier c'est quand même*)  
1201 ММ да да (*oui oui*)  
1202 Vasko това ти е общностния език . нищо че не съм там от не знам колко  
1203 години . прибирам се примерно за един месец в годината аз съм си нали .  
1204 нейтив . няма тука (en souriant) (*c'est la langue de ta communauté . peu*  
1205 *importe que je ne sois pas là depuis je ne sais pas . combien d'années .*  
1206 *je rentre par exemple pour un mois pour toute l'année . moi je suis n'est-*  
1207 *ce pas* <(en anglais ) native> *il n'y a pas des:*)  
1208 ММ rit  
1209 Vasko няма аз я забра'йх тая дума как беши щот ни съм я учил . НЕ: учил  
1210 съм езика като малък и си го знам (*je ne dis pas j'ai oublié ce mot*  
1211 *comment c'était parce que je ne l'ai pas appris . NON . j'ai étudié la*  
1212 *langue quand j'étais petit et je la connais*)  
1213 ММ да (*oui*)

1214 Vasko е това което наистина се употребява а те архаизмите дето не съм ги  
1215 чувал няма как да ги нали знам вечи . . да а има и думи които излизат от  
1216 употреба (*eh ce qui est utilisé réellement . et les archaïsmes que je*  
1217 *n'ai jamais entendus . ce n'est pas possible de les connaître . . et il*  
1218 *y a des mots que l'on n'utilise plus*)

Au moment où a lieu cette conversation, Vasko est confiné à Strasbourg. Depuis quelques années, il poursuit une carrière internationale et il ne rentre à Nevski que trois fois par an (pour les vacances de Pâques, à Noël et au mois d'août). Dans cet extrait, il explique qu'il utilise sa « langue maternelle » uniquement « à la maison » (ligne 1198) avec ses parents. Il localise géographiquement deux espaces (Strasbourg et Nevski/ « là ») tout en leur attribuant des *pratiques langagières* différentes. Il travaille au sein des institutions européennes dans lesquelles la langue de travail est prioritairement l'anglais. Il ne parle pas sa « langue maternelle » à Strasbourg, mais il ne l'a pas oubliée

*« mais ce n'est pas possible de l'oublier c'est quand même ... c'est la langue de ta communauté »*

Vasko s'identifie avec le groupe vivant « là » (Nevski), car il connaît la langue particulière de cette « communauté ». Cependant, il n'habite plus « là », et cela s'avère être un motif pour ne plus pratiquer la langue de « cette communauté ». De plus, il se différencie de la génération de ses parents par le fait de ne pas utiliser d'« archaïsmes ». À travers cette distinction, Vasko, renégocie sa place au sein de la catégorie « la communauté » qu'il construit. Ainsi, le positionnement de Vasko ne se limite pas à une spatialisation territoriale. Il se situe en effet dans un espace discursif plus large – géographiquement et historiquement éloigné.

Le discours de Vasko est également particulièrement intéressant à cause de la dynamique stylistique et de la variabilité langagière mises en jeu dans le processus de construction de soi. Pour les analyser, je me réfère à la



notion de *relational self* (liée à la notion du *style*<sup>194</sup>) développée par Coupland (2001, 2007), qui se réfère à des situations dans lesquelles le locuteur utilise plusieurs ressources langagières « pour produire du sens social dans une interaction » (Coupland, 2007, p.117). Ainsi, une variation stylistique est observée en fonction des positionnements adoptés par des locuteurs au cours de l'interaction. Dans un premier temps, je constate que l'énoncé de Vasko comporte de nombreux de termes issus de la linguistique (*langue maternelle, langue de la communauté, natif, archaïsmes*), ce qui montre qu'il possède une certaine expertise dans ce domaine et qu'il se situe dans une relation de proximité avec l'interlocutrice (c'est-à-dire moi en tant que chercheuse). Sa façon de s'exprimer pourrait être considérée comme proche de la norme établie en Bulgarie. L'emploi du mot anglais « *natif* », prononcé en anglais dans un énoncé en bulgare, renforce le positionnement d'expert de Vasko. Cependant, un changement stylistique est opéré à partir du segment

« je ne dis pas j'ai oublié ce mot comment c'était parce que je ne l'ai pas appris . NON »

dans lequel le locuteur utilise des formes linguistiques pouvant être qualifiées de représentatives de la région de Nevski ( няма аз я забраЙХ тая дума как бешИ щот НИ съм » - suppression de certaines consonnes dans les mots, réduction du son final « e » en « i »). La frontière discursive entre les manières de parler que Vasko situe devient donc floue. Sa pratique langagière transcende la mise en frontière entre les pratiques langagières en France et en Bulgarie, clairement établie au début de l'interaction.

Contrairement au cas de Vasko, le processus de *géographisation du sujet parlant* chez Steli pose des limites beaucoup plus catégoriques. L'extrait

---

<sup>194</sup> Les premières études sur le concept de *style* ont été réalisées dans les années 1960-1970 par Labov. Ce chercheur a constaté l'existence de corrélations entre des variables linguistiques et des catégories préétablies (classe, sexe, race, etc.). Il a donc considéré que la variation stylistique dépend de l'attention que le locuteur porte à son discours, et que la situation joue le rôle d'un cadre qui détermine le *style*. Cette théorie a été beaucoup critiquée à cause du fait que la variation stylistique ne dépende que d'un seul facteur.

ci-dessous, issu d'un enregistrement que j'ai réalisé à l'occasion d'une première visite chez Steli à Colmar à la fin du confinement en 2020, en donne un bon exemple. Notre conversation porte sur la question de la lecture, et Steli regarde le livre en bulgare que je lui ai offert en arrivant en France :

1219 Steli           чета . ВСИЧКО чета на френски . за да . за да мога нали да говоря  
1220 по-добре . за да мога да пиша по-добре и така нататъка .м . но отдавна  
1221 не съм чела на български (*je lis . je lis TOUT en français: pour . pour*  
1222 *n'est-ce pas pour pouvoir mieux parler . pour pouvoir mieux écrire et*  
1223 *cetera m . mais je n'ai pas lu en bulgare depuis longtemps*)

Alors que Vasko affiche clairement sa capacité à adapter sa façon de parler en fonction du contexte et selon le sujet de conversation, Steli impose un cadre bien déterminé dès le début de notre rencontre (*je lis TOUT en français*).

Par ailleurs, le parcours de vie de Steli ne se limite pas à un territoire donné. Elle est mariée à l'âge de 16 ans, moment à partir duquel elle cesse de fréquenter l'école. Après une pause dans son éducation, Steli reprend l'école pour avoir un diplôme de fin d'études secondaires. Une fois diplômée, elle poursuit des études universitaires à Tarnovo, où elle travaille pendant la nuit. Steli s'est installée en France en 2012. Comme la plupart des acteurs de la recherche, elle a réalisé plusieurs séjours en Europe de l'Ouest avant de prendre la décision de vivre en France. La « femme Burgudži » aime la cuisine française, la littérature française et la manière de vivre « à la française ». Pendant mon premier séjour chez sa famille, elle m'a montré son organisation en cuisine « à la française ». En général, Steli cuisine essentiellement le week-end, durant lequel elle planifie le menu hebdomadaire. Elle congèle une partie des plats ou bien elle prépare les ingrédients en amont pour gagner du temps pendant la semaine. Selon elle, « la meilleure chose qu'elle a apprise en France, c'est de planifier et d'organiser sa vie »<sup>195</sup>.

---

<sup>195</sup> J'ai noté cette expression dans le cahier de terrain, car la situation de parole n'est pas filmée.

1224 Steli започваме да се déconfiner малко по малко от вчера . много е тежко  
 1225 не смея да планирам да си идвам до България . защото ако трябва да оставам  
 1226 . как се казва . euh карантина/ десет дена под карантина почивката ми ще  
 1227 мине защото имам право само на две седмици отпуска (*nous commençons à*  
 1228 *nous* <(en français ) déconfiner> *petit à petit . c'est très dur . je*  
 1229 *n'ose pas planifier une visite en Bulgarie . parce que si je dois rester*  
 1230 *. comment on dit . euh quarantaine/ dix jours en quarantaine mes vacances*  
 1231 *vont passer parce que je n'ai le droit uniquement qu'à deux semaines de*  
 1232 *vacances)*

Au moment de la crise sanitaire, Steli est confinée sur le sol français, ce qui explique le fait qu'elle utilise des mots et des constructions françaises dans son discours. Les emprunts « déconfiner » et « rester en quarantaine » désignent un référent nouveau pour elle. C'est pourquoi elle les pense en français pour les traduire ensuite en bulgare<sup>196</sup>.

Pendant la sieste de son bébé, Steli rédige un mémoire de fin d'études. Elle est en train de finaliser sa formation d'assistante maternelle et elle accueille des enfants chez elle. Un soir, après le dîner, nous laissons son conjoint relire le texte.

1233 Steli t'as/ pas/ le droit d'effacer mes phrases/ t'as le droit/ JUSTE/  
 1234 me corriger les orthographes  
 1235 GUI euh/: c'était pas très français ce paragraphe ((il semble étonné  
 1236 de sa réaction et il sort de la pièce avec le bébé))  
 1237 Steli казах му да не ми изтрива . да corriger да . да коригира само  
 1238 (*je lui ai dit de ne pas effacer. de* <(en français ) corriger> . *de de*  
 1239 *corriger uniquement)*  
 1240 ММ да коригира: (*de corriger*)  
 1241 Steli .да коригира а: граматично/ да коригира граматичните ми грешки и  
 1242 синтактични и така нататък . но няма право да ми изтрива и да ми променя  
 1243 смисъла това ми е работата много ми е важна мен тия неща са ми много  
 1244 важни мойта работа . какво правя с какво се занимавам . той знае че ми а  
 1245 всичко което правя е от сърце и той знае че не мога да: negliжирам нещата  
 1246 и че чета доста на френски за да пиша добре(*de corriger euh*

<sup>196</sup> Ces opérations de mises en frontière des *pratiques langagières* sont assez perceptibles dans les discours de toutes les personnes rencontrées en France (Steli, Vasko, Petko, Nasko).

1247 *grammaticalement/ corriger mes erreurs grammaticales et syntaxiques et*  
1248 *cetera . mais il n'a pas le droit d'effacer et de changer le sens c'est*  
1249 *mon travail c'est très important pour moi . ces choses sont très*  
1250 *importantes . ce que je fais . c'est moi qui m'en occupe . il sait que*  
1251 *tout ce que je fais vient de mon cœur et il sait que je ne peux pas*  
1252 *négliger les choses et que je lis beaucoup en français pour écrire bien)*

Cet extrait met en évidence les émotions qui se manifestent chez Steli au moment où son conjoint (Gui) lui adresse un commentaire concernant sa manière de s'exprimer par écrit en français. Le début de parole de Steli est rapide, le volume est élevé, ce qui montre son implication émotionnelle de sujet parlant. Elle affiche un positionnement conflictuel dans l'interaction, mais son compagnon (Gui) sort de la pièce. Alors Steli s'adresse à moi en bulgare avec des mots en français, en expliquant « *c'est mon travail c'est très important pour moi* ». La répétition de l'adjectif « important » dans l'énoncé suggère les efforts consentis par Steli pour bien apprendre la langue française. Il apparaît que pour Steli, la seule langue légitime sur le sol français soit bien la langue française et que cette délimitation doit être respectée.

### c) Identifications élastiques



Figure 0-38 Di a mis une photo sur Facebook au moment des élections en 2021. Sur le panneau c'est écrit: tu n'est pas comme les autres TSIKANES

Dans les jours suivants à Colmar, j'ai constaté que le processus de *géographisation* que Steli opère ne se réduit pas à un positionnement concret de sa part. Les interactions que j'ai enregistrées avec elle ont mis en évidence une hétérogénéité des positionnements fluctuants. Cécile Canut définit ce processus comme une construction du sujet parlant résultant d'une pluralité de mouvements singuliers par lesquels il se positionne entre désir et pouvoir (Canut 2008). Pour Jean-Marie Prieur ; une hétérogénéité des identifications

impliquant le devenir des sujets sont en jeu (Prieur, 2001). Afin de présenter la fluctuation du sujet parlant, je recours à la notion d'*identification élastique* introduite par Caroline Panis (2014). Cette notion englobe la possibilité de ce processus d'identification de modifier sa forme en fonction de plusieurs variables, tout en reflétant les mouvements de différenciation ou de rapprochement du sujet parlant.

Afin d'observer ce processus d'*identification élastique*, je m'attarde sur la parole de Steli, qui habite en France. Pour présenter les mouvements qu'elle opère, je propose d'observer plusieurs énoncés au fil du terrain. Le premier extrait que je propose d'analyser est celui où Steli raconte des souvenirs de sa vie à Strasbourg. Elle y a enseigné des danses traditionnelles bulgares à l'école bulgare. Elle m'explique également que sa vie a changé depuis la naissance de son fils et après l'installation de la famille à Colmar.

1254 STELI аз докато бях в страсбург и бях в едно училище и исках и има  
1255 едно училище което се казва христо ботев там и си казах нали ако живеея  
1256 там и имам дете ще го запиша на българско училище задължително да учи

1257 български или поне български хора или български познати да има там щото  
 1258 сме си българи (*quand j'étais à Strasbourg et j'enseignais dans une école*  
 1259 *et je voulais . et il y a une école qui s'appelle hristo botev là et je*  
 1260 *me suis dit n'est-ce pas . si j'habite là-bas et j'ai un enfant . je vais*  
 1261 *l'inscrire à l'école bulgare obligatoirement pour étudier le bulgare. ou*  
 1262 *bien . au moins pour faire connaissance avec des Bulgares là-bas ou avoir*  
 1263 *des contacts bulgares parce que nous sommes des Bulgares)*  
 1264 МММХМ (mhm)

Ici, Steli suggère l'importance du bulgare pour un enfant qu'elle considère comme « Bulgare » et non pas comme un « Français ». Son récit est situé dans le passé, mais il concerne le futur de son bébé âgé de quelques mois. Il s'agit d'un rêve du sujet parlant d'inscrire son enfant dans une école bulgare. La seule catégorie mobilisée dans son discours est celle du *Bulgare*. Les pratiques sociales attribuées au *Bulgare* sont localisées dans l'école bulgare « qui s'appelle Hristo Botev », géographiquement située en France. Steli s'inscrit dans une catégorie discursive *Bulgare* et je pourrais supposer que la différenciation qu'elle établit concerne le niveau national (un Bulgare/un Français). Le « nous » présent à la fin de l'énoncé illustre l'insertion de Steli dans la catégorie *Bulgare* évoquée et la construction d'une identification du *Bulgare* comme opposée à celle du *Français*, catégorie sous-entendue par le lieu où se déroule la situation de parole.

Dans la suite de la conversation, Steli a partagé la réaction de son mari quand elle lui a dit « je suis une Rom » (Nous étions à la caisse du supermarché et je ne pouvais pas enregistrer le dialogue). Elle a raconté que Gui (son mari) n'était pas « impressionné de son origine rom » car pour lui, c'est « comme si tu dis à un Français que tu es Belge ». Lorsque nous reprenons notre sujet de conversation en sortant du magasin. Steli affirme qu'elle se sent libre de dire son origine « rom » en France.

1266 Steli           искам детето ми да учи и работи тука а ще се връщам от време на  
 1267 време на ваканции и така нататъка но детето ми ще учи тука и ще ходи във  
 1268 френски университет и така нататък искам да му дам всичко това което не  
 1269 съм имала аз (*je veux que mon enfant étudie et travaille ici et moi je*

1270    *vais revenir de temps en temps pour les vacances et cetera mais mon enfant*  
 1271    *il va étudier ici et il va aller à l'université française et cetera . je*  
 1272    *veux lui donner tout ce que je n'ai pas eu )*  
 1273 MM    MXM (*mhm*)

L'ici de l'interaction et sa répétition soulignent le positionnement de Steli qui souhaite élever son enfant *ici* (en France), et non en Bulgarie. En France, elle a un statut d'immigrée mais elle prévoit des déplacements réguliers vers son pays d'origine (la Bulgarie). Cela renvoie à ce que Krasteva (2014) observe dans son analyse du phénomène migratoire. L'auteure propose de repenser la *migration* dans une nouvelle perspective en la rapprochant de la *mobilité*. Ainsi, la *migration* de la locutrice peut être considérée comme une transition vers la *mobilité*. Elle veut que son fils « étudie la langue bulgare » mais qu'il vive en France. Alors qu'elle vient d'afficher sa liberté de s'identifier en tant que *Rom* en France (conversation non enregistrée dans le magasin), ce positionnement a basculé à la fin de son discours retranscrit ci-dessus. Ainsi Steli opère un mouvement d'identification

« je veux lui donner tout ce que je n'ai pas eu »

où elle parle au passé. L'utilisation du passé permet de comprendre le positionnement face à la catégorie *Rom* : si elle se sent libre d'afficher son origine rom *ici* en France, cette construction discursive est fluctuante en Bulgarie.

Le lendemain, lorsque Steli cuisine, nous poursuivons le sujet de conversation en lien avec l'identification. Une deuxième catégorie est alors introduite, celle du *Rom bulgare* en Bulgarie et en France.

1274 Steli            по-скоро във България . по-скоро във България не съм казвала  
 1275    ако не ме питат . разбираш ли . оф . ПОНЯкога . разбираш ли [не защото  
 1276    съм ами: (*plutôt en Bulgarie . plutôt en Bulgarie je n'ai pas dit si on*  
 1277    *me demande . est-ce que tu comprends . ouf . PARfois . tu comprends/ .*  
 1278    *ce n'est pas parce que je suis euh: )*  
 1279 MMне си го парадирала] (tu ne l'as pas affiché)

1280 STELI да . не съм парадирала с това . да (*oui je ne l'ai pas affiché .*  
1281 *oui*)да  
1282 ММмхм (*mhm*)  
1283 STELI но: не съм се срамувала ако се наложи казвам и така . но не казвам  
1284 нали е вишти ма аз . аз сам ромка: и така нататъка . пък и е добре защото  
1285 така можеш да видиш какви са хората около тебе дали са расисти или не са  
1286 . за жалост има (*mais je n'ai pas eu honte s'il le faut je le dis et*  
1287 *ainsi . mais je ne dis pas n'est-ce pas hé regardez-moi je suis une femme*  
1288 *rom et cetera . et c'est aussi bien parce que comme ça tu peux voir les*  
1289 *gens autour de toi . s'ils sont des racistes ou pas . malheureusement il*  
1290 *y en a*)  
1291 ММ а ти как ги разбираш дали са расисти (*et comment tu peux savoir s'ils*  
1292 *sont racistes*)  
1293 STELI ами като започнем да говорим а: ами като почнеш да говориш със тях .  
1294 самите/ разговори . ромите . така . мръсните . хубавите . умните а: .  
1295 безработните хаха (*euh quand on commence à parler a: euh quand tu*  
1296 *commences à parler avec eux . les conversations-mêmes . les Roms ceci .*  
1297 *cela . eux les sales . eux les bons eux les intelligents a: les chômeurs*  
1298 *haha* ((elle rit))  
1299 ММ (sourit)  
1300 STELI но по принцип всички ме знаеха че съм от ромски произход . то със  
1301 васко . със васко винаги беше по телевизията . как да скриеш че сме такива  
1302 (*mais en général tout le monde sait que je suis d'origine rom . avec*  
1303 *Vasko . avec Vasko on était toujours à la télé . comment cacher que nous*  
1304 *sommes tels*) (en riant)  
1305 ММха ха ((rires))  
1306 STELI и няма начин просто да скрия . не съм се крила (*et pas de possibilité*  
1307 *de se cacher . je ne me suis pas cachée*)  
1308 ММ а вие защо бяхте по телевизията .(*et pourquoi vous étiez à la télé* ((il  
1309 *s'agit de la télévision bulgare*))  
1310 STELI еми нали а: роми които уча:т . роми които . не искам да прозвучи  
1311 едно такова . роми които преуспяват и така нататък . ходят в университет  
1312 и така нататъка . бяхме в добрия пример бяхме (*euh n'est-ce pas a. des*  
1313 *Roms qui étudient . des Roms qui je ne veux pas que sa sonne d'une manière*  
1314 *plus . des Roms qui réussissent et cetera . qui vont à l'université et*  
1315 *cetera . nous étions . dans le bon exemple nous étions*)

C'est « *plutôt en Bulgarie* » qu'elle « *ne l'a pas dit* ». Au début de l'interaction, Steli ne reprend pas la nomination ( *Rom bulgare* ) que je lui ai proposée. C'est



au troisième tour de parole qu'elle introduit la catégorie *une femme rom* en s'exprimant sur un ton ironique « *hé . regardez-moi je suis une femme rom* ». Quand l'interaction amène Steli à mobiliser la catégorie *femme rom*, elle procède à un mouvement de différenciation vis-à-vis de cette catégorie, qui sera renégociée à la fin de l'interaction (*nous étions . dans le bon exemple*). Je pourrais distinguer deux champs lexicaux dans les propos de Steli : un premier, lié au *stigmat* de la figure dite « Rom » (*ne pas dire, cacher, raciste, avoir honte*) et un deuxième concernant les bons Roms (qui étudient, réussissent, vont à l'Université). La différenciation est opérée entre la première catégorie discursive *Rom*, dans laquelle elle ne s'inscrit pas (*les Roms ceci . cela . les sales . les bons les intelligents a: les chômeurs haha*), et la catégorie *le bon Rom* dans laquelle elle s'inscrit (*des Roms qui étudient . des Roms qui je ne veux pas que sa sonne d'une manière plus . des Roms qui réussissent et cetera . qui vont à l'Université et cetera . nous étions . dans le bon exemple nous étions*). La première catégorie est associée aux *pratiques langagières* spécifiques (*e vuu'mu ma az . az sam romka*: - segment prononcé d'une façon particulière, imitant le parler incorrect des Roms bulgares), ce qui vise à marquer la différence entre elle et les autres *Roms*. Le positionnement distancié de Steli est perceptible à sa manière de citer des discours extérieurs et des *stigmates* extérieurs, qu'elle reprend dans son *dire*. Elle s'inclut comme objet de ses discours tout en constatant que cette division est idéologiquement construite. La mise en frontière des deux catégories, nommées de la même manière, est renforcée par l'utilisation des déictiques personnels « les » (*Roms*), « eux » qui s'opposent à « nous » à la fin de l'énoncé, tout en soulignant que ce « nous » est montré « « à la télé » ».



Figure 0-39 Pepi et son grand fils à leur maison. Pepi montre la carte qu'il a fait à la maternelle, archives personnelles

Par ailleurs, l'éducation des enfants et l'apprentissage de la langue bulgare étaient au cœur des conversations pendant mes enquêtes de terrain. Cette thématique a été largement discutée non seulement avec Stefi, Vasko, Nasko et Petko, mais aussi au sein de la famille de Pepi, lorsque son enfant rendait visite à un orthophoniste à Nevski deux fois par semaine. Comme je n'étais pas autorisée à enregistrer les visites (où j'ai accompagné Pepi et son fils), une partie des propos de la femme qui se veut spécialiste sont repris dans le discours de Pepi, tandis que d'autres citations sont rapportées à partir de mon cahier de terrain.

Selon l'orthophoniste rencontrée, le « bi(pluri)linguisme nuit à la personne et à l'enfant en particulier »<sup>197</sup>. Il est donc préférable « d'éviter de parler deux » langues à la maison, afin de ne pas amener de la confusion dans l'esprit de l'enfant. Ces fantasmes ont perduré en contexte francophone jusqu'à la fin des années 1990, sans reposer sur aucun fondement scientifique sérieux. L'idéologie des conséquences néfastes du bilinguisme, qui a été étudiée par Tabouret-Keller (2011), est toujours pertinente en contexte bulgare. C'est la raison pour laquelle le fait de reconsidérer le sujet est importante.

<sup>197</sup> Propos tenus par l'orthophoniste.

1315 PEPI те някой викат . понеже говорите на два езика . не е вярно . аз и аз  
1316 съм била малка и съм го научила едновременно и двата езика . вии  
1317 затормозявате детето . не е вярно . аз даже сега са мъча и мойто дете  
1318 повечето говори на български . защото аз му говоря повечето на български  
1319 . понеже проговори трудно . а вече ще навлезе в такава възраст в която  
1320 трябва да ходи на училище и му говоря на български за да свикне да му е  
1321 лесно в училище (*certaines disent . c'est parce que vous parlez en deux*  
1322 *langues . ce n'est pas vrai . moi aussi j'étais petite et j'ai appris les*  
1323 *deux langues en même temps . vous embêtez l'enfant . ce n'est pas vrai .*  
1324 *même moi j'essaie et mon enfant parle bulgare pendant la plupart du temps*  
1325 *parce que moi je lui parle en bulgare pendant la plupart du temps . parce*  
1326 *que c'était difficile pour lui de commencer et il aura prochainement un*  
1327 *tel âge où il doit aller à l'école et je lui parle en bulgare pour qu'il*  
1328 *s'habitue pour que ça soit plus facile pour lui*)

Dans cet extrait, Pepi reprend les propos de l'orthophoniste sans préciser la personne qui les a tenus. Le discours est formé d'un dialogue imaginaire où Pepi joue les deux rôles à voix haute. L'emploi de « certaines disent » (*c'est parce que vous parlez en deux langues, vous embêtez l'enfant*) illustre le positionnement distancié de Pepi, qui se différencie des personnes qu'elle cite. Alors qu'« ils » (*certaines disent*) s'adressent à plusieurs groupes imaginaires à travers un « vous » collectif, les réponses de Pepi sont au singulier, suivies d'un jugement (*ce n'est pas vrai*) et d'une explication. L'énoncé de Pepi est particulièrement intéressant à cause de la fluctuation des positionnements subjectifs qui apparaissent au fil des interactions sur la même thématique. Au début de son énoncé, elle est assez catégorique - cela n'est pas « vrai », tandis qu'à la fin de l'extrait, elle procède à un mouvement d'identification à ce qu'elle refuse au début. Ainsi, Pepi intègre les pratiques qu'elle vient de dévaloriser en affirmant qu'elle parle à son fils « en bulgare » pour que l'enfant puisse se socialiser à l'école.

Cependant, dans une autre interaction, au cours de laquelle Pepi retrace son récit de vie, une nouvelle spatialisation des pratiques sociales est mise scène. La situation se déroule au centre-ville. Pepi, nos enfants et moi nous dirigeons vers la place centrale, car c'est la fête de la ville

Pepi vient de me montrer son ancienne maison et celle de ses parents et grands-parents. Avant le déménagement, la maison de Pepi se trouvait dans la « mahala » et dans le bâtiment d'en face vivait une famille turque.

1330 ПЕРИ и той го учи едновременно . докато в махалата . нали/ и говорят навън  
1331 като излезеш . ти говорят на цигански . аз понеже бях при турци насреща  
1332 покрай мене . и те знаят няколко цигански думи и като излизах навънка и  
1333 той беше малък нали . там на една годинка там като отидох там да живея .  
1334 излизам навънка и те му говорят на цигански . и го базикат и го закачат  
1335 нали . и аз викам недейте моля ви са . като излезем навънка . говорете  
1336 му на български . защото и вие не сте . нали от нашия етнос . за да може  
1337 да свиква да говори и на двата езика . те са смеят . ади ма . българин  
1338 ша го прайш . ами българим викам . да му е по-лесно да научи езиците . (  
1339 *et il l'apprend (le bulgare) en même temps . . et dans la mahala n'est-*  
1340 *ce pas/ . on te parle dès que tu sors . on te parle en tsigane . moi*  
1341 *j'étais voisine avec des Turcs et ils savent quelques mots en tsigane et*  
1342 *quand je sortais avec lui et lui . il était petit n'est-ce pas / là . il*  
1343 *avait un an . quand je suis allée là . pour vivre là . je sors et on lui*  
1344 *parle en tsigane . et on plaisante . on le drague et moi je dis . arrêtez*  
1345 *s'il vous plaît . quand on est dehors . parlez-lui en bulgare . parce que*  
1346 *vous aussi . vous n'êtes pas de notre ethnie n'est-ce pas / pour qu'il*  
1347 *puisse s'habituer à parler les deux langues . ils rient . allez mà<sup>198</sup> .*  
1348 *tu vas faire un Bulgare de lui . euh je dis . mais oui . Bulgare . pour*  
1349 *que ce soit plus facile pour lui d'apprendre les langues)*

Pepi opère ici un processus de spatialisation tout en s'inscrivant dans une nouvelle catégorie, celle de l'*ethnie*. Elle vient de m'expliquer que son fils apprend « le tsigane<sup>199</sup> » à la maison et que selon elle, il n'a pas besoin d'utiliser cette langue dans la rue. La mise en frontière des pratiques langagières est établie non seulement au niveau de la ville, mais aussi au niveau des locuteurs : dans la *mahala*, certaines personnes parlent « le tsigane », d'autres sont « Turcs » qui « savent quelques mots en tsigane ». En-

---

<sup>198</sup> forme langagière du style familier pour s'adresser à une personne

<sup>199</sup> Terme introduit par la locutrice dans la conversation.

dehors de la *mahala* (le nouveau quartier où Pepi a déménagé), les personnes parlent le bulgare. La remarque de Pepi envers ses voisins turcs

« quand je suis allée là . pour vivre là . je sors et on lui parle en tsigane . et on plaisante . on le drague et moi je dis . arrêtez s'il vous plaît . quand on est dehors . parlez-lui en bulgare . parce que vous aussi . vous n'êtes pas de notre ethnie »

met en évidence le positionnement de Pepi vis-à-vis des locuteurs ne respectant pas cette délimitation des pratiques langagières. La situation est présentée sous forme d'anecdote, par laquelle les voisins se moquent de Pepi et de son désir d'élever son fils comme « un Bulgare ». Dans le cadre de la mise en scène de la différence entre les catégories « *personne qui parle le tsigane* » et « *Turc* », Pepi s'inscrit dans la première catégorie à l'aide du mot « *notre* », qui a un caractère inclusif, tandis que la réaction des Turcs l'amène à se repositionner comme

« la mère d'un Bulgare ».

Un an plus tard, lorsque le fils de Pepi est en première année à l'école de Nevski, ses propos à l'égard de la catégorie *Bulgare* sont plus négatifs. L'interaction entre Pepi et son mari (Nasko qui est rentré de la Belgique pour les vacances de Noël), rend compte d'une discussion concernant le mariage de leur cousin (de la famille *Burgudži*) qui vient de se marier à une Bulgare. Le sujet évolue en une dispute au sujet des mariages mixtes en général. Alors que Nasko défend la possibilité qu'un *Burgudži* puisse se marier avec une Bulgare, Pepi se révèle assez conservatrice.

- 1351 NASKO аз ша си остая децата и ти няма да са месеш във техния избор. за  
1352 кого ши са женат . то си е тяхна работа (*moi je vais laisser les enfants*  
1353 *et tu ne vas pas te mêler de leur choix à qui ils vont se marier . ça ne*  
1354 *te concerne pas*)  
1355 PEPI ти недей да им говориш така от малки (*tu ne dois pas leur parler comme*  
1356 *ça . à cet âge*)  
1357 NASKO е шо/ (*et pourquoi/*)

1358 PEPI е колкото и да не . искам да е от нашия етнос нали (*et quand même*  
1359 *j'aimerais que la personne soit de notre ethnie*)  
1360 NASKO е ама то може и да не стане както го искаш (*oui mais il est possible*  
1361 *que cela ne se passe pas comme tu le veux*)  
1362 PEPI е не искам да е чужд етнос . не че не съм отворен човек . но е . как  
1363 да ти кажа . държа нали да си върви традицията (*oui mais je ne veux pas*  
1364 *une personne d'une ethnie étrangère . ce n'est pas parce que je ne suis*  
1365 *pas ouverte . mais c'est . comment je peux le dire . je tiens à la*  
1366 *tradition*) (*silence (2s)*)  
1367 PEPI аз все казвам . не ма е срам МОга да живея и по българската . както  
1368 казват наште . но да си карам моити си неща на моя си език . моита си  
1369 традиция (*moi je dis souvent . je n'ai pas de honte . je PEUX vivre à la*  
1370 *bulgare aussi . comme disent les nôtres . mais que je puisse continuer à*  
1371 *ma manière . avec ma langue à moi . avec ma tradition à moi*)

Nasko et Pepi se disputent au sujet des mariages mixtes – la question étant de savoir si un *Burgudži* peut se marier avec une Bulgare. La conversation se déroule en bulgare et je pourrais supposer que c'est à cause de ma présence chez eux. L'interaction met en évidence les positionnements des deux locuteurs envers les pratiques sociales « à la bulgare ». Pour Pepi, « vivre à la bulgare » suppose une assimilation à la catégorie *Bulgare* et une acculturation de la personne au détriment de sa tradition (« ma tradition à moi »). Elle montre ainsi sa vision personnelle sur le mode de vie de leur « ethnie », visant la valorisation de la culture de leur groupe. Le positionnement de Pepi pourrait exprimer le désir de la locutrice de se distinguer de l'autre. Celui qui adhère à un stéréotype social où la personne assimilée au groupe dominant devient supérieure à son propre groupe (Telep, 2018).

Par ailleurs, Pepi a été fortement critiquée par ses cousines de la famille *Burgudži* pour avoir coupé ses cheveux et avoir « fait une coiffure à la bulgare » pour la Fête de la femme, le 8 mars.

Comme l'affirme Cécile Canut, « la notion de sujet parlant, utilisée de manière très variable en fonction des contextes politiques et scientifiques, ne peut être réduite à des approches simplificatrices visant à en faire un « individu », une « personne » ou encore un « acteur » doté d'une supposée identité, ou d'un imaginaire coupé de tout lien avec la société » (Canut & al.

2018, p.101). Le sujet parlant est donc libre de se positionner subjectivement dans le temps et dans l'espace en fonction des situations d'interaction et selon les rapports qu'il entretient avec les autres et avec ceux qui l'entourent. C'est grâce à ces mouvements subjectifs que la transformation sociale est possible (Canut & al. 2018).

Tous les indices analysés ici, marquant tantôt l'opposition des deux (ou plusieurs) *catégories*, tantôt le repositionnement ou la renégociation d'une mise en frontière fluctuante, déploient le processus d'*identification élastique* que le sujet parlant opère selon les situations d'interaction. Cela montre que l'identification de l'individu n'est pas fixe et qu'elle se construit en fonction des conditions de production discursives et des rapports avec autrui.

## 9.2 Rapports d'inégalités

Utiliser des *catégories*, se distancier d'une *catégorie* ou s'identifier avec une autre, juger une pratique sociale ou imiter la manière de parler d'un locuteur, tout cela amène inévitablement à hiérarchiser et à produire des rapports d'inégalité par le langage. Si cette problématique est largement discutée dans différents contextes (Bernstein, 1971, Gardin et Marcellesi, 1977; Labov 1966, 1972), elle se situe au centre de la *sociolinguistique critique* (Heller, 2002, 2005). Pour Boutet et Heller, « La langue est un système de ressources communicatives que les locuteurs exploitent dans la pratique de la création du sens ; mais puisque cette ressource prend différentes formes dans différentes communautés, et puisque la vie sociale nécessite de juger les ressources et les pratiques des autres, la langue finit par jouer un rôle important dans la production et la reproduction des inégalités sociales. » (Boutet et Heller, 2007, p. 309)

Dans le souci de ne pas trop m'éloigner de mon objet de recherche, je me limite ici à examiner comment ces rapports d'inégalité sont construits et reproduits, non seulement entre des représentants des *Burgudži* de Nevski et les catégories *Bulgare*, *Kalderash*, *Rom* et *Tsigane*, mais aussi au sein du groupe des *Burgudži* lui-même. Je me focalise sur les pratiques langagières des trois acteurs (Vasko, Pepi, Steli) de mon terrain. Ainsi, il est question d'observer dans quelle mesure les rapports de pouvoir symbolique, historiquement construits, influencent les positionnements de ces locuteurs.

### a) Hiérarchies linguistiques

La première interaction soumise à analyse concerne le statut de la langue romani aux yeux de Steli. Comme je l'ai déjà commenté dans la première partie de la présente thèse (chapitre 3 sur les politiques minoritaires au sein des politiques linguistiques en Bulgarie), la langue romani a un statut de « langue maternelle » dans le pays. Elle est officiellement proposée dans les écoles d'État. Néanmoins, l'intérêt porté à cette langue reste faible.



1372 ММ а ако е имало възможност да се запишеш на ромски в училище щеше ли/ да  
 1373 се запишеш или смяташ че: (*si t'avais la possibilité de t'inscrire en*  
 1374 *cours de romani à l'école . est-ce que tu l'aurais fait/ ou bien tu penses*  
 1375 *que: )*  
 1376 STELI НЕ (NON) ((rires))  
 1377 ММ ((rires))  
 1378 STELI няма кво да се замислям . НЕ защото няма да ми е интересно . разбираш  
 1379 ли аз това . ромския си го знам . за какво ми е да го уча . не виждам  
 1380 смисъл разбираш ли заради това (*je te réponds sans réfléchir . non parce*  
 1381 *que ça ne va pas être intéressant . tu me comprends/ moi le romani je le*  
 1382 *comprends . pourquoi l'étudier . je ne vois pas de sens . tu me comprends/)*  
 1383 ММ а: да има логика във а: (rires) тая приказка (*euh . oui il y a de la*  
 1384 *logique ((rires)) dans ce que tu dis)*  
 1385 STELI не ти е интересно какво/ ново ще научиш . . освен а: освен а: някой  
 1386 диалект нали и така нататък ама то/ . не знам . ама . няма да се  
 1387 запиша (*c'est pas intéressant . qu'est-ce que/ tu vas apprendre de nouveau*  
 1388 *sauf euh . sauf un certain dialecte n'est-ce pas et cetera . mais . bon/*  
 1389 *.je ne sais pas ° mais je ne vais pas m'inscrire)*

La situation se déroule dans la pièce de l'enfant. Le bébé dort et nous parlons assez bas pour ne pas le réveiller. Après une longue pause dans la conversation, je pose une question à Steli avec un ton sérieux. Mon interlocutrice n'attend pas la fin de la question pour s'exprimer par la négative. La réponse courte, « non », est suivie d'un rire bruyant et soudain, qui révèle le positionnement de Steli vis-à-vis la catégorie de langue que j'ai évoquée. L'intonation montante du « non », sa répétition et la façon de le dire brusquement et catégoriquement marquent l'étonnement de Steli face à ma question.

*« je te réponds sans réfléchir . NON . parce que ça ne va pas être intéressant . tu me comprends/ moi le romani je le sais . pourquoi l'étudier/ . je ne vois pas de sens . tu me comprends/ »*

Steli expose deux raisons pour lesquelles sa réponse est « non » : 1. « cela ne va pas être pas intéressant » et 2. « je ne vois pas de sens à l'étudier ». Elle juge

négativement non seulement le fait de s'inscrire en langue romani à l'école, mais aussi la langue elle-même, tout en lui attribuant l'adjectif péjoratif « non intéressante ». La valorisation sociale négative du « romani » est renforcée par l'utilisation du terme « dialecte » à la fin de l'énoncé, qui a deux fonctions : d'une part, il souligne le statut du romani et d'autre part, il renvoie à une hétérogénéité de variantes. La vision idéologiquement construite d'une langue en tant qu'un système clos est aussi visible à partir du segment

« qu'est-ce que/ tu vas apprendre du nouveau sauf euh »

Le degré d'estime pour le romani que Steli montre dans ce petit extrait l'amène à réaliser des oppositions dans la suite de la conversation.

- 1391 STELI най-обичам да говоря френски (*ce que j'aime le plus c'est de*  
1392 *parler en français*)  
1393 ММтака ли (*c'est vrai/*)  
1394 STELI да защото . още от малка: и а: . още от малка съм знаела че  
1395 някой ден ще говоря френски и много ми харесва и все още си мисля че е  
1396 език лукс да го говориш((rires)) (*oui parce que depuis mon enfance: et*  
1397 *euh: . je savais depuis que j'étais petite qu'un jour je parlerai*  
1398 *français et je l'aime bien et je pense toujours que c'est une langue de*  
1399 *luxe si tu le parles*)  
1400 ММтака ли/ (*c'est vrai/*)  
1401 STELI да останало ми е във главата така да (*oui dans ma tête le*  
1402 *français est resté comme ça*)  
1403 ММзащо/ език лукс (*et pourquoi une langue de luxe/*)  
1404 STELI не знам . защото съм адмиративна към френски и всички казват че  
1405 е . много трудно да се говори и аз още а: не знам . още от малка даже  
1406 когато госпожата ми: е говорела нали на френски . и а: бях много рев- а  
1407 такава . а тя зная френски аз не знам още френски . някой ден ще знам  
1408 по-добре от нея да говоря: не знам си какви неща (*je ne sais pas parce*  
1409 *que je suis admirative envers le français et tout le monde dit que c'est*  
1410 *très difficile de le parler et moi . depuis . depuis que j'étais petite*  
1411 *. quand la maîtresse me parlait en français et euh j'étais très jal-*  
1412 *((au sens de jalouse)) euh . elle sait parler le français et moi je ne*  
1413 *le sais pas encore . un jour je vais parler mieux qu'elle . je ne sais*  
1414 *quoi encore)* ((rires))

1415 ММи той дойде този ден (*et il est venu ce jour/*)

1416 STELI моля (*pardon/*)

1417 ММи той дойде този ден (*et il est venu ce jour*)

1418 STELI и той дойде този ден ((rires)) и все още съм admirative а:

1419 адмиративна как се казва . все още ми харесва да: (*et il est venu ce*

1420 *jour et je suis toujours admirative . comment on dit . cela me plaît*

1421 *toujours oui*)

1422 ММми кажи го на френски (*dis-le en français*)

1423 STELI да говоря и да уча френски . admiratif (*ça me plaît de parler*

1424 *et d'apprendre le français . . <(en français) admiratif> )*

1425 ММми супер супер . всъщност това е заради нивото на трудност . или заради/

1426 звученето . или заради . не знам . нещо . което (*super super . donc*

1427 *c'est à cause du niveau de difficulté ou bien à cause/ de la sonorité .*

1428 *ou bien à cause de: je ne sais pas . quelque chose qui: )*

1429 STELI ами: а: ах: заради звученето заради начина на говорене: не знам

1430 . много ми харесва . и си харесвам да си говоря на френски и добре че

1431 ми харесва иначе нямаше да го уча . разбираш ли (*euh: ah ah: à cause de*

1432 *la sonorité à cause de la façon de parler: je ne sais pas . ça me plaît*

1433 *beaucoup . ça me plaît de parler en français et c'est bien que ça me*

1434 *plaise sinon je ne l'aurais pas étudié)*((rires))

1435 ММ((rires))

1436 STELI това много харесвам и английския много го харесвам обаче не го

1437 говоря вече . български много го обичам защото на български съм чела и

1438 учила: и . всичката информация която я знам съм я приела на български .

1439 много го обичам . . . и ромския го обичам обаче не чета и не пиша . .

1440 на (*j'aime bien l'anglais aussi . mais je ne parle plus . j'aime beaucoup*

1441 *le bulgare parce que j'ai lu et j'ai étudié en bulgare et . toutes les*

1442 *informations que j'ai apprises . je les ai eues en bulgare . j'aime bien*

1443 *le bulgare . . . j'aime aussi le romani mais je ne lis pas et je n'écris*

1444 *pas en romani*)

1445 ММв смисъл/ . защо не четеш и не пишеш (*c'est-à-dire/ pourquoi tu ne lis*

1446 *pas et tu n'écris pas*)

1447 STELI защото не съм го учила . аз го говоря (*parce que je ne l'ai pas*

1448 *étudié . je le parle*)

1449 ММ е да ама ти го говориш . за теб трябва да има писмена/ форма/ (*oui mais*

1450 *tu le parles . pour toi il faut qu'il y ait une forme écrite/ de la*

1451 *langue*)

1452 STELI да/ трябва да има информация много повече информация отколкото

1453 знам . разбираш ли/ . и а: . информативната част не е (*oui/ il faut*

1454 *qu'il y ait de l'information . beaucoup d'informations . beaucoup plus*

1455 *que les informations que je sais . tu comprends/ et euh: cet aspect-là*  
 1456 *n'est pas euh: )*  
 1457 ММмхм (mhm)  
 1458 STELI много обичам да уча няк'ви . трябва да ми събужда любознанието  
 1459 . разбираш ли (*j'aime beaucoup apprendre des . il faut éveiller ma*  
 1460 *curiosité . tu me comprends/)*  
 1461 ММмхм мхм (mhm)  
 1462 STELI да ми дава информация . да ми храни мозъка . това ми трябва . а  
 1463 мисля че със ромския а: не ми храни достатъчно мозъка . разбира- а: не  
 1464 съм чела книги на ромски и така нататъка и заради това (*il faut me donner*  
 1465 *des informations . il faut nourrir mon cerveau . c'est ça ce qu'il me*  
 1466 *faut . ah; et je pense qu'avec le romani . mon cerveau n'est pas bien*  
 1467 *nourri . tu compr- euh: je n'ai pas lu des livres en romani et cetera*  
 1468 *et c'est pour ça)*

Ici, Steli procède à une hiérarchisation des langues qu'elle évoque (français, anglais, bulgare et romani). Les propos peuvent être analysés à la lumière de la théorie de l'*imaginaire linguistique* de Houdebine (1993). Dès le début de l'extrait, il y a toute une série de qualifications stéréotypées sur le français

*« c'est une langue de luxe », « c'est difficile de le parler », « à cause de la sonorité à cause de la façon de parler (le français) »*

Après avoir donné une signification sociale négative à la langue « romani » dans l'extrait précédent, la locutrice établit une sorte de classement personnel des langues selon le niveau de leur utilisation : le français possède un prestige social incontestable, suivi par l'anglais

*« j'aime bien l'anglais aussi . mais je ne le parle plus », le bulgare « . j'aime beaucoup le bulgare parce que j'ai lu et j'ai étudié en bulgare et . toutes les informations que j'ai apprises . je les ai eues en bulgare . je l'aime bien le bulgare » et le romani « j'aime aussi le romani mais je ne lis pas et je n'écris pas en romani ».*

À la fin du classement, elle revient à la langue « romani » pour reconfirmer la place inférieure qu'il occupe pour elle

« il faut me donner des informations . il faut nourrir mon cerveau . c'est ça ce qu'il me faut . ah; et je pense qu'avec le romani . mon cerveau n'est pas bien nourri . tu compr- euh: je n'ai pas lu des livres en romani et cetera et c'est pour ça »

La hiérarchisation des langues est repérable à partir de la formulation de la forme superlative « *ce que j'aime le plus* », quand Steli parle du français. À la fin de l'extrait, elle utilise la négation pour souligner que le romani ne couvre pas certaines *normes prescriptives* (Houdebine, 2011) en s'appuyant sur le fait de ne pas avoir lu en romani. La question des valeurs morales ou esthétiques données aux langues, qui est une thématique travaillée par Meschonnic (1997) et Canut (2007a) produit une opposition claire entre le « français de luxe » et le « romani » qui « ne nourrit pas mon cerveau ». La mise en hiérarchie des langues est visible dans l'explication de Steli d'une situation de parole en classe

« depuis que j'étais petite . quand la maîtresse me parlait en français et euh j'étais très jal- (au sens de jalouse) euh . elle sait le français et moi je ne le sais pas encore . un jour je vais parler mieux qu'elle . je ne sais quoi encore »

Sous forme d'un récit, Steli situe les rapports du pouvoir symbolique dont elle a voulu s'émanciper (la maîtresse parle le français, ce qui motive Steli à parler français « mieux qu'elle (la maitresse)».

Par ailleurs, le jeu de catégorisation et de mises en frontière des langues en interaction amène inévitablement une hiérarchisation des locuteurs. Ainsi, lorsque je discute de la réalisation de mon terrain avec Vasko, il opère une catégorisation qui le conduit à hiérarchiser les locuteurs.

1469 Vasko            да значи когато интервюираш такива групи . Особено пък калдераши  
1470            ((rires)) винаги има едно кой е по-по най кой е . а: тая концепция че аз  
1471            съм чист ром пък другите те на са . аз съм чист циганин пък те не са (*oui*  
1472            *quand tu interviewes des groupes* ((il s'agit de groupes roms en Bulgarie))  
1473            *pareils . particulièrement des Kalderash* . ((rires)) *il y a toujours qui*  
1474            *est plus que les autres qui est le plus* ((au sens de meilleur)). *euh:*

1475 *cette conception que moi je suis un Rom pur et les autres ne le sont pas*  
 1476 *. moi je suis un Tsigane pur mais les autres ne le sont pas)*  
 1477 ММа защо е така (*et pourquoi*)  
 1478 Vasko аз си го обяснявам с делението още от индия . имаш ли различни  
 1479 групи . които . сега това е динамичен процес . но от миналото . не е  
 1480 прието да с мешиш със други (*je me donne l'explication que c'est venu de*  
 1481 *l'Inde . si tu as des groupes différents qui . bon . il s'agit d'un*  
 1482 *processus dynamique . mais dans le passé on n'acceptait pas de se mêler*  
 1483 *avec les autres* ((au sens de ne pas accepter la mixité))  
 1484 ММда (*oui*)  
 1485 Vasko не само със турци и със българи . нали с основните . но и със .  
 1486 със различните групи . има я тая концепция при нас . във нашия език се  
 1487 казва лахос . човек който е по-долен . както българина ще каже на циганина  
 1488 ти си циганин демек значи нещо по-долно . така и във при нас всеки който  
 1489 е циганин ама не е баш от наш'те е лахос и не говори като нас (*non seulement*  
 1490 *avec les Turcs et les Bulgares . c'est-à-dire avec les principaux . mais*  
 1491 *aussi avec les groupes différents . il y a cette conception chez nous*  
 1492 *aussi . on dit lahos dans notre langue . c'est une personne inférieure .*  
 1493 *comme le Bulgare va dire au Tsigane . tu es un Tsigane . donc quelque*  
 1494 *chose d'inférieur . c'est la même chose chez nous quand il y un Tsigane*  
 1495 *mais il n'est pas des nôtres . donc il est lahos et il ne parle pas comme*  
 1496 *nous)*

Les informations recueillies à partir de l'énoncé de Vasko renvoient à une certaine stratification sociale qui est établie au sein des groupes « roms » en Bulgarie (Grekova, 2005, 2010). L'emploi des termes « groupes », « processus dynamique », « conception » (deux fois) permet au sujet parlant de construire une *persona* d'expert, par laquelle il indexe ses compétences. En évoquant l'exemple de l'Inde, Vasko explique qu'il s'agit d'un « processus dynamique » au sein duquel il n'est pas possible de se « mêler » avec les « inférieurs ».

1469

Les rapports hiérarchiques dont il parle soulignent l'inégalité entre les personnes à deux niveaux, c'est-à-dire une double opposition : une fois entre « les Roms » qui sont présentés comme inférieurs par rapport aux « principaux » (les Turcs et les Bulgares), et une deuxième fois entre les différents groupes roms (« *lahos* », « *Rom pur* », « *Tsigane pur* ») au sein desquels

les rapports hiérarchiques prennent en compte la manière de parler (*quand il y un Tsigane mais il n'est pas des nôtres . donc il est lahos et il ne parle pas comme nous*). La nomination *lahos* qu'il utilise sépare, sur la base d'un critère imaginaire (la pureté du groupe), les locuteurs dits « roms » en groupes distincts, auxquels sont associés des langues différentes. Ce qui est particulièrement intéressant dans son *dire*, c'est le positionnement de Vasko au moment où il présente une même pratique chez deux groupes différents. Si la manière de faire des *Kalderash*

« particulièrement des *Kalderash* . ((rires)) il y a toujours qui est plus que les autres qui est le plus ((au sens de meilleur)). euh: cette conception que moi je suis un Rom pur et les autres ne le sont pas . moi je suis un Tsigane pur mais les autres ne le sont pas »

est introduite au début de son énoncé sur un ton ironique, la façon de nommer « un Tsigane lahos »

« quand il y un Tsigane mais il n'est pas des nôtres . donc il est lahos et il ne parle pas comme nous »

n'est pas ridiculisée. Une certaine distanciation des *Kalderash* est donc visible au début, qui contraste avec l'explication de la différenciation « chez nous » dans le dernier tour de parole. Ainsi, le locuteur non seulement confirme l'existence de rapports d'inégalités au sein de la société bulgare, mais il dévoile aussi une certaine capacité de l'*agency* sujet parlant concernant la différenciation par le langage.

## **b) Rapports de domination interne**

Si dans les interactions analysées jusqu'à présent, la question des inégalités est mise au niveau des catégories *Kalderash*, *Burgudži* et du rapport *Rom/Bulgare*, je propose ici d'observer des dominations internes au sein de la

famille *Burgudži*. Le choix des trois acteurs est étroitement lié à leur expérience migratoire (en-dehors de de la mahala et en Espagne pour Pepi, et en dehors de la Bulgarie pour Steli et Vasko). Dans un contexte de migration, ces trois personnes se sont retrouvées au sein d'un nouvel « marché linguistique » au sens bourdieusien (Bourdieu 1982), dans lequel ils doivent s'intégrer. Ainsi, à partir les *direr* de Vasko, Steli et Pepi, il s'agit d'examiner la capacité du locuteur (*agency*) à construire l'image de soi en interaction.

Mon premier dialogue enregistré avec Vasko a été à Nevski. C'est Pepi qui m'a présenté son cousin au mariage d'un couple de la famille *Burgudži*. Vasko m'a parlé de son travail actuel et de sa carrière internationale. Il a déjà réalisé une recherche sur les *Burgudži* en 2007 (Stoyanov, 2007), sur l'apprentissage de la langue maternelle à l'école bulgare (Stoyanov, 2015c), sur l'intégration des Roms (Stoyanov, 2015a, 2015b, 2015d, 2015e, 2015f)<sup>200</sup>. Il s'occupe de la question des groupes roms bulgares au niveau européen et accepte de participer à mon projet.

- 1498 Vasko           тъкмо пиша един доклад на английски за българските роми и цитирам  
 1499   алекс пампоров (*en ce moment j'écris un rapport en anglais sur les Roms*  
 1500   *bulgares et je cite Alex Pamporov*)  
 1501 ММ а така ли/ (*ah c'est vrai/*)  
 1502 Vasko да . а за бургуджиите започвам да пиша: две хиляди и седма беше за  
 1503 първи път (*pour les Burgudži je commence à écrire pour eux pour la*  
 1504   *première fois en deux mille sept*)  
 1505 ММмхм (*mhm*)  
 1506 Vasko           две хиляди и шеста станах а: започнах да работя в център амалипе  
 1507   . бях приет първа година публична администрация и така . нямаше какво да  
 1508 се прави първи курс нямаш приятели едно друго и имаше я тази организация  
 1509 трима души бяха тогава не знам дали си чувала за тях (*deux mille six je*  
 1510   *suis devenu euh j'ai commencé à travailler au centre Amalipé . j'étais*  
 1511   *admis en première année en administration publique et voilà . je n'avais*

---

<sup>200</sup> Par ailleurs, un projet naît de la conversation entre moi et Vasko: Il s'agit de la création d'un petit glossaire sur la langue des *Burgudži*. Le projet est discuté dans des dialogues ultérieurs avec Vasko, mais pour l'instant, n'aboutit pas à une réelle publication.



1512 *rien à faire en première année tu n'as pas d'amis et voilà il y avait*  
1513 *cette organisation c'étaient trois personnes à cette époque-là je ne sais*  
1514 *pas si tu as entendu pour eux)*

Ce qui a attiré mon attention, dans le discours de Vasko, c'est le choix du sujet de conversation pour notre première discussion. Tandis que l'occasion qui nous réunit est une grande fête de mariage, notre échange prend la forme d'une enquête en sociolinguistique. Ainsi, Vasko construit un rapport de places de pair à pair avec l'interlocutrice (moi), qui se prolongera tout au long de mon terrain. La place d'un intellectuel cosmopolite le différencie automatiquement des personnes venues célébrer le mariage qui nous entourent. Vasko dispose d'un fort capital intellectuel et d'une expérience internationale prestigieuse (il travaille au sein des institutions européennes). Tous ces éléments constituent un indicateur important de son appartenance au groupe des personnes ayant réussi. Au sein de ce *marché linguistique* (Bourdieu, 1982), Vasko occupe la place du dominant vis-à-vis de ses cousins de Nevski, car il « écrit un rapport en anglais », ayant en effet une connaissance de l'anglais avancée. Le succès de Vasko ne représente qu'une vision partielle de la réalité, car il prend place au sein de rapports familiaux beaucoup plus complexes. Il a été marié à l'âge de seize ans selon les traditions du groupe. Il a plusieurs fois fuit sa maison pour se présenter à des examens d'admission à l'Université. Sa décision de divorcer a provoqué une grande tension au sein de la famille et a produit un grand scandale avec les parents de sa femme (ex-femme depuis 2012 - Steli). Ces éléments renvoient au processus idéologique de *gommage* (Irvine et Gal, 2000) par lequel les aspects négatifs de sa vie sont effacés afin de construire une image extrêmement positive du Rom émancipé.

Il est intéressant de mentionner que Pepi est encouragée par son cousin à apprendre l'anglais. L'exemple que Vasko donne aux enfants de Pepi (et aux autres enfants de la famille que j'ai rencontrés au fil de mon terrain) est celui de la poursuite des études. C'est pourquoi au cours de mes visites successives à Nevski, Pepi m'a demandé de lui apporter des manuels d'anglais

et de néerlandais (son mari Nasko était à Gent entre 2019 et 2021). Cette pratique diffère considérablement du modèle stéréotypé que certains spécialistes bulgares observent dans le passé (Tomova, 1995 ; Pamporov, Kolev & Krumova, 2008). Alors que dans les années 1990, les Roms bulgares ont considéré « l'école comme une institution étrangère et hostile visant à détruire leurs traditions »<sup>201</sup> et que seulement « 1% des Roms ont fini leurs études secondaires » (Pamporov, Kolev et Krumova, 2008, p. 27), un engagement des groupes roms à l'égard de l'éducation est observé en 2021 (Dnes.bg<sup>202</sup>, 2021). Grekova décrit la situation actuelle au sein de l'éducation nationale en citant des enseignant(e)s qui expliquent le décrochage de l'école avec le « manque d'intérêt de la part des élèves roms » (Grekova, 2017, p.74). La persistance de ces discours et des idéologies véhiculées permet de construire une vision généralisante de la figure « Rom bulgare ».

Les rapports de domination interne au sein des groupes roms bulgares concernent souvent « l'enrichissement » et la migration comme « ouvrant de nouvelles perspectives »<sup>203</sup>. Comme le rappelle Cécile Canut, « la migration dans un pays de l'Ouest pour les Roms bulgares, reste le meilleur moyen d'échapper à la misère, et finalement de modifier les rapports de forces » établis (Canut & al., 2018, p.326). À ma connaissance, il n'existe pas encore d'étude ethnographique en contexte bulgare sur les inégalités internes à un seul groupe, sur la base du capital intellectuel.

---

<sup>201</sup> « Най-тежката образователна програма се осъществява сред ромите. В мълчаливата съпротива на тяхната общност, считайки училището за чужда и враждебна институция, насочена към унищожаване на техните традиции » (Tomova, 1995, p.57)

<sup>202</sup> Interview avec Alexey Pamporov, diffusée le 18 janvier 2021 sur la chaîne NOVA TV

<sup>203</sup> Voir les *Improvisations filmées* dans le quartier de Sliven en Bulgarie, Canut et Stefanova Nikolova 2008, 2009



Figure 0-40 Pepi danse sur une chaise, elle s'est fait coupé les cheveux pour la fête des femmes, le 8 mars

### « Lave-toi, habille-toi bien »

Le cas de Pepi permet de donner un autre exemple de rapport d'inégalité au sein de la famille *Burgudži*. Une nouvelle possibilité de travail s'est ouverte à elle en 2015 lorsqu'elle a été embauchée au Bureau du travail (localisé dans le bâtiment de la municipalité de Nevski) pour s'occuper des Roms chômeurs de la ville. Cela l'a amenée à faire une série de choix (inscrire les enfants à la maternelle où vont les enfants bulgares, acheter une maison près de la gare<sup>204</sup>, passer la pause-déjeuner avec ses collègues Bulgares). Afin de décrire la nouvelle posture de Pepi, liée aux changements intervenus dans sa vie, je propose d'analyser un de nos premiers échanges, enregistré en 2018.

1515 ММ не го питаш на какъв език си общува:т . не го питаш а: а: какъв език  
 1516 използва . дали знае български дали не знае дали е учил (*tu ne lui*  
 1517 *demandes pas en quelle langue il communique . tu ne lui demandes pas*

<sup>204</sup> Voir le processus de géographisation dans la section 9.

1518 *quelle langue il utilise . s'il sait le bulgare s'il ne le sait pas .*  
1519 *s'il l'a étudié)*

1520 PEPI 'начи това е със течение на срещите в смисал като трудов посредник във  
1521 а: във течение на 'секи месец той нали когато идва на подпис и ти му  
1522 търсиш работа . евентуално с разговорите на . със тях а: разговаряме нали  
1523 какво образование . как може: да се справи . може ли да говори и разпитваш  
1524 го с какво . какво умеи да пра'й . може ли да говори на български . знай  
1525 ли да пиши на български . а . нали . минималното което се изисква нали  
1526 за нискоквалифицираната работа ако евентуално няма образование нали . щот  
1527 той нали кат дойде да са регистрира . казва от самото начало какво му е  
1528 образованието и ти . после вече почваш да му задаваш въпроси нали . дали  
1529 може как даже: по принцип трябва да мога да говоря с него свободно за  
1530 всичко но това ни са случва (*donc c'est au cours des rencontres . c'est-*  
1531 *à-dire . en tant qu'agent intermédiaire de travail pendant le mois en*  
1532 *cours il vient pour signer et pendant cette période tu cherches du travail*  
1533 *pour lui . éventuellement pendant les conversations . on euh . parle avec*  
1534 *eux quelle éducation . comment il peut se débrouiller est-ce qu'il peut*  
1535 *parler et tu lui demandes en quoi . qu'est-ce qu'il sait faire. Est-ce*  
1536 *qu'il peut parler en bulgare . est-ce qu'il peut écrire en bulgare euh .*  
1537 *n'est-ce pas le minimum requis pour un travail non qualifié . au cas où*  
1538 *il n'a pas d'éducation parce que lui quand il vient s'inscrire il dit dès*  
1539 *le début quelle éducation il a et toi tu commences à lui poser des*  
1540 *questions n'est-ce pas/ . est-ce qu'il peut . en effet . en général je*  
1541 *dois pouvoir parler librement avec lui pour tout . mais ça ne se passe*  
1542 *pas)*

1543 MM мхм (*mhm*)

1544 PEPI смисал то аз някой път говоря . даже последния път умряха да са смеят  
1545 колежкити с мене защото една . тя е от а: нито турчинка . нито . тя е  
1546 нещо средно . уж турчинка но нали . как да кажа . нали . цоцоманка как  
1547 да кажа вече не знам как . но не е облечена нали . не е чиста: смисал  
1548 идва мръсна нали на подписи а пък иска да работи но няма образование  
1549 (*j'aimerais dire . parfois je parle . même la dernière fois mes collègues*  
1550 *ont été mortes de rires parce qu'une . elle est de . euh elle n'est ni*  
1551 *turque . ni . elle est quelque chose au milieu . elle est censée d'être*  
1552 *Turque mais n'est-ce pas . comment le dire . n'est-ce pas . tsotsomane*  
1553 *comment le dire je ne sais plus comment mais elle n'est pas habillée*  
1554 *d'une façon n'est-ce pas elle n'est pas propre . je veux dire qu'elle*  
1555 *arrive sale pour signer et elle veut travailler mais elle n'a pas*  
1556 *d'éducation)*

1557 MM мхм (*mhm*)

1558 РЕРІ имамхе едно обявено работно място което са изисква минималното . айди  
1559 до плевен да пътува има автобуси . има деца . и аз ѝ викам има безплатен  
1560 превоз . нали . отиди кандидатствай . НО ако отидиш на работа аз директно  
1561 и казах ако отидиш да кандидатстваш моля ти са викам . изкъпи са . облечи  
1562 са ((снее се)) с по-нормални дрехи . нали намери си някакви по-нормални  
1563 дрехи за да може да са представиш пред работодателите както трябва .  
1564 защото ако отидиш в този външен вид няма да та наемат дори и . и више  
1565 образование да имаш викам няма да та наемат ако отидиш в тоя вид нали за  
1566 да отидиш викам да кандидатстваш за работа трябва да са . да си добре  
1567 облечена нагласена . а: шъ им кажиш че нямаш образование нали каквото .  
1568 нали основното което искат . искат основно образование . но че може да  
1569 пишеш . можеш да читеш на български и те ако имат желание да та научат  
1570 ти си съгласна да са научиш и да слушаш там и да са учиш . само и само  
1571 да та земат на работа нали . колежките умряха да са смеят с мен . ти и  
1572 каза викат директно че е мръсна ми викам то по принцип трябва нали .  
1573 имаме такова указание нали обаче никои ни смей да го кажи от колежките  
1574 ми *(nous avons un poste libre et pour lequel on exigeait le minimum .*  
1575 *allez-y pour voyager jusqu'à Pleven ça va . il y a des bus il y a des*  
1576 *enfants . et moi je lui dis il y a un transport gratuit . n'est-ce pas .*  
1577 *vas-y . présente-toi . MAIS . si tu vas te présenter . s'il te plaît je*  
1578 *dis lave-toi . habille-toi ((elle rit)) avec des vêtements plus normaux*  
1579 *. n'est-ce pas . trouve des vêtements plus normaux pour que tu puisses*  
1580 *te présenter devant les employeurs comme il faut . parce que si tu y vas*  
1581 *et tu gardes cette apparence on ne va pas te recruter même si t'as un*  
1582 *diplôme d'études supérieures je dis ils ne vont pas te recruter si tu vas*  
1583 *dans cette apparence . pour se porter candidat à un poste tu dois . tu*  
1584 *dois être bien habillée . maquillée . a: tu vas leur dire que tu n'as pas*  
1585 *d'éducation que . n'est-ce pas le minimum qu'on exige . ils exigent une*  
1586 *éducation de base mais tu dis que tu peux écrire . que tu peux lire en*  
1587 *bulgare et s'ils ont envie de t'apprendre . que tu es d'accord d'apprendre*  
1588 *et d'écouter et d'apprendre juste pour te recruter n'est-ce pas mes*  
1589 *collègues ont été mortes de rires avec moi . ils me disent tu lui a*  
1590 *directement dit qu'elle est sale . euh je dis c'est ça en général ce*  
1591 *qu'il faut . nous avons une instruction pareille mais personne n'ose le*  
1592 *dire parmi mes collègues)*  
1593 ММ да *(oui)*  
1594 РЕРІ и аз директно и казах нали и тя са смей ((снее се)) нали тря'а да им  
1595 помагаме как да кандидатстват как да си пишат сиви нали да им помагаме .  
1596 и аз . и реално ако е и почвам и реално аз си говоря по принцип така и с  
1597 наш'те . тря'а да са работи *(et moi je lui ai directement dit n'est-ce*

Maria Milanova

1598 pas et elle rit ((PEPI rit aussi)) on doit les aider n'est-ce pas comment  
1599 se porter candidat . comment écrire son cv n'est-ce pas . les aider . et  
1600 moi et si c'est réel<sup>205</sup> moi aussi je le suis en général moi je parle comme  
1601 ça avec les nôtres aussi . il faut travailler)  
1602  
1603

Ici, Pepi décrit des situations de son travail en utilisant alternativement un ton sérieux et un ton humoristique. Elle utilise le présent pour situer les procédures d'ordre professionnel (inscription du chômeur, explication au « client », « conversations régulières », recherche du travail correspondant à son niveau d'éducation, etc.) et le passé pour raconter une histoire qu'elle juge « drôle ». Le discours de Pepi attire l'attention sur sa manière de parler. Elle essaie de communiquer dans un bulgare qui s'approche du standard/de la forme écrite,

« може: да се справи » (il peut le faire) . « може ли да говори » (est-ce qu'il peut parler), « защото » (parce que )»

tout en mélangeant des formes langagières du non standard, qui peuvent être considérées comme « non légitimes » (au sens de Bourdieu, 1982) au travail.

« умеј да пра'й » (umei da prai) au lieu de « умее да прави umee da pravi), « знај » (znai) au lieu de « знае » (znae), « щот' » (shtot) au lieu de « защото » (zashtoto), « кат » (kat) au lieu de « като » (kato); « ни са случва » (ni sa slutchva) au lieu de « не се случва » (ne se slutchva).

Cette situation renvoie à ce qu'observe Berruto (1987) : il s'agit d'un discours spontané dans lequel la locutrice s'exprime à l'aide de formes qu'elle a intégrées au cours de sa vie. Cela ne constitue pas un processus de « relâchement », mais est un indice des efforts qu'elle fait pour se rapprocher de la norme imposée (Berruto, 1987, p.43).

---

<sup>205</sup> Au sens de sérieux

En évoquant l'histoire avec la femme qui est venue s'inscrire au bureau de travail à Nevski, Pepi relie l'allure physique de la personne non seulement à son origine mais aussi à son éducation.

« elle est de . euh elle n'est ni turque . ni . elle est quelque chose au milieu . elle est censée d'être Turque mais n'est-ce pas . comment le dire . n'est-ce pas . Tsotsomane comment le dire je ne sais plus comment mais elle n'est pas habillée d'une façon n'est-ce pas elle n'est pas propre . je veux dire qu'elle arrive sale pour signer et elle veut travailler mais elle n'a pas d'éducation »

Le commentaire lancé à la femme est rapporté à partir de la ligne 1578

« MAIS . si tu vas te présenter . s'il te plaît je dis lave-toi . habille-toi ((elle rit)) avec des vêtements plus normaux . n'est-ce pas . trouve des vêtements plus normaux pour que tu puisses te présenter devant les employeurs comme il faut . parce que si tu y vas et tu gardes cette apparence on ne va pas te recruter même si t'as un diplôme d'études supérieures »

La situation que Pepi raconte dans son discours est marquée par un rapport de pouvoir asymétrique entre la spécialiste au bureau de travail (Pepi) et la chômeuse (la femme). La situation ressemble à une formation où l'agent du bureau de travail donne des instructions au candidat

« pour se porter candidat à un poste tu dois . tu dois être bien habillée . maquillée »

Pepi se situe dans la position de supériorité vis-à-vis de son interlocutrice en révélant ainsi un point de vue socialement situé où la candidate idéale est maquillée et propre. Le discours adopté peut être pensé comme un assujettissement à une norme esthétique universelle. L'événement de la parole ne permet pas à la femme de se défendre et Pepi ne rapporte pas la réponse de la femme. Le seul segment qui renvoie à une certaine réaction de la femme est la précision de Pepi « elle rit ». La locutrice qualifie la femme de

« non propre », « sale », ayant une origine non définie, « sans éducation ».

Ce qui est particulièrement intéressant dans le récit de Pepi, c'est son positionnement vis-à-vis son audience. Le comportement de Pepi est dicté par la réaction du public qui s'amuse. En présentant la manière de s'exprimer comme une « aide » portée à la femme pour lui trouver du travail . La position de supériorité est maintenue jusqu'à la fin de son énoncé où Pepi affirme

« moi je parle comme ça avec les nôtres aussi. il faut travailler ».

Une autre forme de domination interne est observée chez Steli. Au cours de ma visite chez elle en France en avril-mai 2021, j'ai remarqué une certaine ironie dans la manière de décrire sa sœur<sup>206</sup>.

- 1603 Steli всичко ((rires)). много ма беше срам от сестра ми щото тя не можеше  
1604 да говори български (*tout* ((en riant)) . *j'avais de la honte de ma sœur*  
1605 *parce qu'elle ne pouvait pas parler bulgare)*  
1606 MM rit  
1607 Steli ((en riant)) смятай (*tu comptes*)  
1608 MMтя е по-малка от теб/ (*elle est plus petite que toi*)  
1609 Steli тя е по-малка от мен една година по-малка от мене и още и като  
1610 пеехме тя си измисляше нали хор- а: пеехме песнички изгубила ми синьото  
1611 коланче . а коледни песнички и така нататъка и тя не ги знаеше песничките  
1612 и мен ме беше много срам от нея (*elle est plus petite que moi d'un an et*  
1613 *quand on chantait elle s'inventait n'est-ce pas le XX-* (elle prononce la  
1614 première syllabe d'un mot) *a: nous chantions des chansons on a perdu le*  
1615 *ceinture bleue a: des chansons de Noël et cetera et elle ne savait pas*  
1616 *les chansons et moi j'avais honte d'elle)*  
1617 MMтака ли/ (*c'est vrai*)  
1618 Steli (en riant)тя не знае нищо и за това така (*elle ne sait rien et*  
1619 *c'est pour ça*)

---

<sup>206</sup> Quelques mois plus tard j'ai rencontré la personne en question: une jeune femme souriante et autonome. Elle n'a pas accepté de participer à ma recherche et c'est pourquoi je ne cite pas son nom.



1620 Мма тя всъщност а: после е научила български . не е като тебе . викаш ти  
 1621 всичко си разбирала (*et en fait elle a appris le bulgare après . pas*  
 1622 *comme toi tu comprenais tout de ce que tu dis*)  
 1623 Steli а научи го . тя имаше проблеми да изговаря думите всъщност . аз помня  
 1624 че майка ми и баща ми бяха много възхитени защото говори много сладко .  
 1625 не изговаряше добре думите: като говори: не говореше добре както всички  
 1626 останали деца нали: има някои деца които говорят а: нали а: а: вместо да  
 1627 кажат една дума казват друга дума нани нана и: не че не можеше да говори  
 1628 ами не помнеше . не знам не мога да разбера какво ѝ е имало но помня че  
 1629 майка ми и баща ми бяха много възхитени че тя не произнася думите и не  
 1630 говори много добре (*ah elle l'a appris . elle avait des problèmes à*  
 1631 *articuler les mots en fait . je me souviens que mes parents étaient très*  
 1632 *admiratifs parce qu'elle parle de manière trop mignonne . elle ne*  
 1633 *prononçait pas bien les mots en parlant . elle ne parlait pas bien comme*  
 1634 *tous les autres enfants euh . n'est-ce pas. a: a: au lieu de dire un mot*  
 1635 *dire un autre nani nana et: c'est pas parce qu'elle ne pouvait pas parler*  
 1636 *mais elle ne pouvait pas retenir . je ne sais pas . je ne peux pas*  
 1637 *comprendre ce qu'elle avait mais je me souviens que ma mère et mon père*  
 1638 *étaient très admiratifs qu'elle ne prononce pas les mots et qu'elle ne*  
 1639 *parle pas très bien*) ((rires))

Dans cet extrait, Steli exprime les fortes émotions qu'elle a éprouvées dans son enfance en lien avec sa sœur. Elle raconte des souvenirs de la maternelle tout en se moquant de sa sœur qui « *ne pouvait pas parler bulgare* ». La construction du récit repose sur une discrimination des pratiques langagières légitimes et de celles de la sœur qui ne l'étaient pas

« *Elle ne savait pas les chansons, elle avait des problèmes à articuler les mots* »

L'idéologie de la norme amène Steli à penser les savoirs comme une nécessité absolue pour accéder au *marché linguistique* au sens bourdieusien. Je pourrais supposer que les déficits présumés de la fille étaient automatiquement liés à son origine rom, d'où la « honte » de Steli d'être associée à sa sœur. L'assujettissement de Steli aux discours circulants dans l'espace scolaire bulgare (ici, la maternelle) l'amène à reproduire les rapports

de domination au sein de sa propre famille et à considérer sa sœur comme une locutrice non légitime. L'utilisation du présent renvoie à l'idée que cette ignorance (ou bien incapacité à s'exprimer en bulgare) de sa sœur dure encore

« elle ne sait rien et c'est pour ça ».

Les rapports de domination interne s'approfondissent au moment où Steli se distancie du positionnement de ses parents. Elle est surprise de leur comportement tolérant envers les *pratiques langagières* de sa sœur.

Comme j'ai essayé de le montrer dans les analyses ci-dessus, une inégalité de compétences langagières est décrite. Elle provient des trajectoires individuelles des acteurs, de leur positionnement dans leur propre groupe ainsi que du contexte d'énonciation. Voici comment certaines *idéologies langagières* déterminent et facilitent la fabrication des rapports de domination non seulement au sein de la société, mais aussi à l'intérieur d'un groupe de locuteurs.

### 9.3 Mises en registre

Les processus (*catégorisation, homogénéisation, essentialisation, géographisation, hiérarchisation*) que je viens d'observer jusqu'à présent sont étroitement liés à deux concepts qui permettent d'analyser les *pratiques langagières* d'une manière plus « subtile » (Canut & al., 2018, p.153) : celui de *mise en registre* de Asif Agha (2004, 2005) et celui d'*indexicalité*<sup>207</sup> (Pierce, 1932,1978). Asif Agha propose de définir le processus de *mise en registre* comme « *processes whereby distinct forms of speech come to be socially recognized (or enregistered) as indexical of speaker attributes by a population of language users* » (Agha, 2005, p. 38). Ce concept se réfère au fait que

---

<sup>207</sup> « Psychologically, the action of indices depends upon association by contiguity, and not upon association by resemblance or upon intellectual operations. » (Pierce 1932 : 172

« certaines formes linguistiques sont reconnues socialement comme indices » qui renvoient à des caractéristiques spécifiques à certains locuteurs (Agha, 2005). Articulé avec le concept d'indexicalité<sup>208</sup>, le processus de *mise en registre* révèle un *sens indexical* (valeur indexicale au sens piercienne) qui impose à l'analyste de sortir d'une approche centrée sur l'intention des sujets (Gal, 2016, p.131). Pour Silverstein l'*indexicalité* est : « *just the principle of contextualization of linguistic and other signs-in-use, seen as a component of the meaning of the occurring sign-forms. Indexicality is revealed in the way that, by degrees, linguistic and other signs point the users of these signs to the specific enveloping conditions in which they use them* » (Silverstein, 2009, p. 756).

Le *registre* n'est pas fixe, il émerge au fil de l'interaction pour aider à la définition de la situation ou de la relation dans l'interaction. C'est pourquoi Agha parle de « *reflexive models of language use that are disseminated along identifiable trajectories in social space through communicative processes* » (Agha, 2005, p.38). L'utilisation des *registres* indexe des caractéristiques contextuelles, telles que les rôles des interlocuteurs, les relations et les types de pratique sociale (*idem* p.25). Ainsi, les formes linguistiques et les choix lexicaux se situent au centre d'un jeu entre les formes des signes et leurs valeurs indexicales (Coupland, 1980 ; Agha, 1999; Eckert et Rickford, 2001; Bucholtz, 2011).

Comme la théorie de la *mise en registre* (Agha 1998, 2004, 2005) pourrait être articulée avec toute une série de concepts spécifiques (métapragmatique, sémiotique, sénatique), je ne les développe pas, afin de ne pas trop m'éloigner du sujet de ma recherche. Je me limite ici à en emprunter les termes de *signe*, *activité réflexive* et *indexicalité*, dans la mesure où ceux-ci vont aider à une meilleure compréhension des analyses. Ainsi, l'étude de la *mise en registre* s'inscrit dans les rapports de pouvoir symbolique construits

---

<sup>208</sup> Ce concept a été travaillé par les anthropologues linguistes de l'École de Chicago, en lien avec la conception des signes *indexicaux* de Peirce. À noter aussi que les notions d'index et d'indice sont également travaillées au sein de l'école de Palo Alto.

entre une personne de la famille *Burgudži* et une série de personnes évoquées dans les interactions. Il s'agit d'observer, à partir des discours de Steli et Vasko, les formes langagières qui fonctionnent comme des *signes* indexicaux avec des valeurs sociales situées dans un système idéologique de différenciation.

Je propose d'analyser une interaction entre Steli et moi, enregistrée le 28 avril 2021. Comme je l'ai déjà expliqué, Steli a une sœur qui habite à Nevski avec sa famille. La situation d'interaction se déroule en France et nous commentons la dernière visite de Steli en Bulgarie. Il s'avère que Steli n'a pas voyagé depuis 2019 à cause de sa grossesse et de la crise sanitaire. Pendant une période de deux ans, les rencontres entre les membres de la famille *Burgudži* avec sa famille en Bulgarie sont virtuelles, réalisées grâce aux moyens de communication par Internet. Ses parents appellent Steli *via* l'application Viber tandis que sa sœur utilise le réseau Facebook.

- 1640 Steli сестра ми ми пише на ромски . много е смешно . сестра ми пише на  
1641 ромски аз и пиша на български защото на мен ми е много по-лесно и много  
1642 по-бързо пиша на български отколкото на: ромски и примерно . като ми  
1643 напише нещо и аз докато разбере тя какво ми е написала ми отнема доста  
1644 време (*ma sœur elle m'écrit en romani .c'est très drôle . ma sœur elle*  
1645 *m'écrit en romani et moi je lui répons en bulgare parce que c'est*  
1646 *beaucoup plus facile et beaucoup plus rapide pour moi d'écrire en bulgare*  
1647 *qu'en : . romani par exemple . quand elle m'écrit quelque chose et jusqu'à*  
1648 *ce que je comprend ce qu'elle m'a écrit . ça me prend beaucoup de temps*)  
1649 ММтя на латиница ли/ пише (*elle écrit en lettres latines/*)  
1650 Steli ми а: български букви . на ромски ми пише . разбираш ли/ ме . и  
1651 някаква . примерно тя искаше снимка . изпрати ми някаква снимка ми е  
1652 писала . викам каква снимка какво иска тая жена . олеле иска да ѝ изпратя  
1653 снимка (*euuh ah: en lettres bulgares . elle m'écrit en romani . tu me*  
1654 *comprends/ et elle . par exemple elle voulait une photo . envoie-moi une*  
1655 *photo elle m'a écrit . je dis quelle photo qu'est-ce qu'elle veut cette*  
1656 *femme . olala: elle veut une photo*) ((rires))  
1657 ММкак звучи това нещо на ромски (*c'est comment en romani/*)  
1658 Steli а: <(en variété burgudži) бича мангъ ек > снимка . чакай да ти  
1659 покажа . чакай да видя съобщението к'во ми е писала (*euuh* <(en variété

1660 burgudži) bitcha manga ek > photo . attends pour que je te montre .  
1661 attends pour que je voie son message)

L'extrait de l'interaction s'ouvre avec le constat de Steli que sa sœur lui écrit des messages en leur langue (il s'agit bien d'échanges *via* la messagerie Facebook à cause de l'indisponibilité de Steli qui s'occupe de son bébé). Ici, Steli utilise la catégorie *romani* pour désigner leur langue, même si celle-ci diffère de la variété standardisée au niveau européen. La dénomination *romani* reflète la volonté de Steli d'inscrire ce code dans une *catégorie* existante.

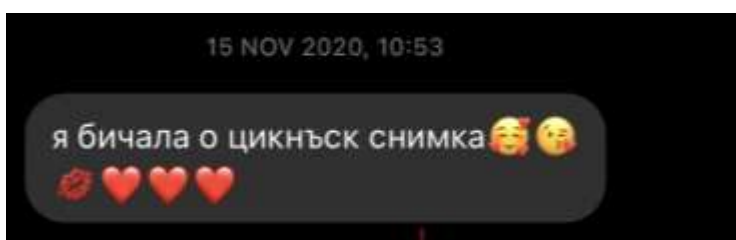


Figure 0-41 Le message de la sœur de Steli

L'étiquette évaluative introduite pour caractériser la pratique de sa sœur revêt une valeur péjorative et moqueuse (*c'est drôle*). Elle justifie la difficulté d'échanger

des messages avec sa sœur en romani par un argument d'ordre communicationnel :

« envoie-moi une photo elle m'a écrit . je dis quelle photo qu'est-ce qu'elle veut cette femme . olala : elle veut une photo »

Steli s'étonne avec amusement du *registre* employé par sa sœur, car cette dernière utilise l'alphabet cyrillique pour écrire. Par cet acte de moquerie, Steli adopte une certaine distance critique par rapport à l'utilisation des formes linguistiques qu'elle considère comme « drôles ». Cette situation convoque une divergence de points de vue, car je ne partage pas la même émotion qu'elle. Cependant, mes tours de parole indexent mon vif intérêt envers le message de la sœur.

La relation qui se construit par la suite est marquée par la confidentialité et la proximité des deux interlocutrices, car Steli me montre le message en question (cf. figure 24). C'est dans l'interaction suivante que je comprends l'étonnement de Steli.

1663 Steli            тя не слага никакви окончания нищо разбираш ли даже на: на ромски  
1664    не го е писала правилно . тя сестра ми на български не може да пише  
1665    правилно . и това е така я бичала о цикнъск снимка . я бичал мангъ снимкъс  
1666    о циконоръскълъ и тя .а тя тя а: трябваше да го напише така . чакай ще  
1667    ти го напиша така (*elle ne met aucune/ déclinaison à la fin tu me*  
1668    *comprends/ même en romani elle ne l'a pas écrit correctement . ma sœur*  
1669    *elle ne peut pas écrire correctement en bulgare . et c'est comme ça: <(en*  
1670    *variété burgudži) ja bichala o ciknask snimka . ja bichal manga snimkas*  
1671    *o cikonoraskala> et elle et elle ah elle devait l'écrire comme ça attends*  
1672    *je vais te l'écrire)*  
1673 ММаха (*aha*) ((Steli écrit le message sur son téléphone pour que je voie la  
1674    correction, elle réfléchit, puis elle dit))  
1675 Steli            обаче ние имаме една буква която се казва р а: по принцип не  
1676    знам как да я напиша и я пиша циконоръскълъ . и се чете циконоръскърлъ  
1677    (*mais nous avons une lettre qui s'appelle [r] euh . en principe je ne*  
1678    *sais pas comment l'écrire et je l'écris ja cikonoRASKALA [tsikonorθskθlθ]*  
1679    *mais on lit cikonorASKARLA [tsikonorθskθrθlθ])*  
1680 ММя пак (*encore une fois/*)  
1681 Steli            циконоръскъръ ( <(en variété burgudži) (*cikonoraskara/>*)  
1682 ММаха (*aha*)  
1683 Steli            ма: тая буква р . я няма в българския (*mais cette lettre [r]*  
1684    *elle n'existe pas dans la langue bulgare)*  
1685 ММаха (*aha*)  
1686 Steli            [r]  
1687 ММа всъщност виждала ли си я накъде . знаеш ли графично как се: (*tu l'as*  
1688    *vu/ quelque part/ . tu sais comment/ l'écrire)*  
1689 Steli            може би на индийски . щото тях съм чувала да го казват къ-ръл-  
1690    рър. нещо такова (*peut-être en hindi . parce que je les ai entendus le*  
1691    *dire ka-ral-rar )* ((elle articule les syllabes en insistant sur la forme  
1692    de la bouche et la place de la langue))  
1693 ММмхм (*mhm*)  
1694 Steli            трябва/ а: някой: в индийската азбука тва (*il faut/ euh:*  
1695    *quelqu'un . c'est dans l'alphabet des Indiens)*  
1696 ММвиж/ това е много интересно (*tiens/ . c'est très intéressant)*

Dans cet extrait, Steli explique les formes linguistiques utilisées par sa sœur

« elle ne met aucune/ déclinaison à la fin »

Le langage est considéré comme un objet clos, obéissant à un ensemble de règles grammaticales que la sœur de Steli ne connaît pas ou ne respecte pas.

Les formes langagières de la sœur ne s'inscrivent pas dans la *norme* imaginaire du « romani » de Steli. Alors la sœur est disqualifiée du *marché linguistique* au sein duquel Steli se positionne comme la seule qui pourrait écrire « correctement ».

Ici, Steli adopte un positionnement normatif vis-à-vis de la manière d'écrire de sa sœur, et ce d'autant plus que toutes les deux n'ont jamais appris à écrire leur langue. Le discours normatif est également marqué par l'idéologie du standard et le fantasme de la langue pure (Canut, 2008) dans le segment où Steli affirme

«ma sœur elle ne peut pas écrire correctement en bulgare »

Comme le rappelle Bourdieu « c'est avant tout parce qu'une norme (standard, prescriptive, etc.) est constituée en « norme absolue » de toutes pratiques langagières que toutes les autres sont *de facto* illégitimes (Bourdieu, 1982, p.165).

Pour corriger les erreurs commises dans le message de sa soeur, Steli reprend ce qui est écrit pour me l'expliquer et pour me l'envoyer. Cela se

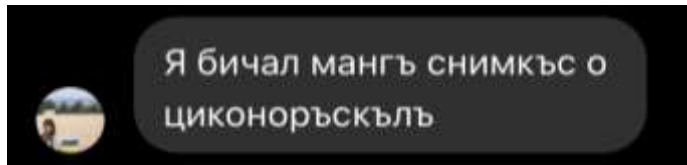


Figure 0-42 La correction du message de la soeur de Steli

passse à la ligne 1673/1674

(Steli écrit le message sur son téléphone pour que je voie la

correction, elle réfléchit et elle

s'exprime ensuite). Le message corrigé qu'elle m'envoie à la fin de l'interaction est écrit en lettres cyrilliques. La fréquence de la lettre ъ (5 fois) en bulgare marque la volonté de représenter graphiquement tous les sons du segment écrit. Par un acte involontaire, Steli situe une autre spécificité du registre des *Burgudži*, que j'analyserai à partir du discours de Vasko reproduit ci-dessous.

Avant de m'envoyer ce message, Steli change de sujet. Elle commence à m'expliquer qu'il existe un son spécifique dans leur langue. Comme elle ne connaît pas sa représentation graphique, Steli procède à une illustration. La *valeur indexicale* du son [ɹ] s'avère être un marqueur de la langue du groupe *Burgudži*. Le discours de Steli est ainsi construit sur la base



du processus d'icônisation où la prononciation du [ɾ] décrit l'essence du groupe social Irvine et Gal (2001, p.33).

Lors de ma visite suivante chez Steli, je reprends la question du son [ɾ]. Dans cette interaction, elle donne des exemples concrets pour illustrer la prononciation de ce son dans sa langue.

- 1697 Steli            примерно някой като кажат . някой от диалектите . като кажат  
1698    мааро (*par exemple si on dit . parmi les dialectes . quand on dit* <(en  
1699    romani standard) мааро> )  
1700 ММмхм (*mhm*)  
1701 Steli            а ние казваме ма[ɾ]о . даже ако някой каже р вместо [ɾ] а[ɾ] а [r]  
1702    а/ . тия са от тия цигани дето са а: нали/ . и ние се делиме[ на (*et*  
1703    *nous disons dit* <(en variété burgudži) ма[ɾ]о> *même si quelqu'un dit [r]*  
1704    *à la place de [ɾ] . euh [ɾ] euh [r] . ah/ ce sont des Tsiganes qui sont*  
1705    *euh . n'est-ce pas/ . nous aussi . nous nous [divisons en)*  
1706 ММтака] ли (*c'est- vrai]/*)(*(rires)*)  
1707 Steli            тия дето не говорят добре ромски са тия дето говорят на ръ . а  
1708    пак ние . нашата група: хубавите цигани . ама във всяко . във всеки . а  
1709    навсякъде го има разбираш ли . както в България нали . а шопския диале:кт  
1710    а: да тия дето живеят в планината . нали/ . не може да им разбереш на  
1711    какво говоря:т във търново говорят най/-хубавия/ български . не . те  
1712    говорят със акце:нт . софиянците говорят най-хубавия български: а:  
1713    провинциалистите не знам какво си (*ceux qui ne parlent pas bien le romani*  
1714    *sont ceux qui utilisent le [r] euh . et nous . notre groupe: nous sommes*  
1715    *les beaux Tsiganes . mais c'est dans tous les / dans tous les . c'est*  
1716    *partout / tu comprends . comme en Bulgarie n'est-ce pas/ le dialecte*  
1717    *shopski . euh : oui ceux qui habitent à la montagne . n'est-ce pas/ / tu*  
1718    *ne peux pas comprendre ce qu'ils disent . à Tarnovo on parle le meilleur*  
1719    *bulgare / non . ils parlent avec un accent . ce sont les sofiotes qui*  
1720    *parlent le meilleur bulgare: et les gens de la province je ne sais pas*  
1721    *quoi)*  
1722 ММ(*(rires)*)  
1723 Steli            . при всички има така (*c'est partout comme ça*)  
1724 ММзначи вие всъщност се разпознавате/ спрямо това [ɾ] (*donc vous vous*  
1725    *reconnaissez/ à partir de ce [ɾ])*  
1726 Steli            да . дали са бургуджии или не са бургуджии (*oui s'ils sont de*  
1727    *Burgudži ou ils ne sont pas des Burgudži)*



Ici, l'utilisation de la catégorie *dialecte* au pluriel indexe le positionnement péjoratif de Steli vis-à-vis des variétés de la langue romani et marque l'hétérogénéité des variétés existantes. Elle utilise une même catégorie *langue romani* pour l'associer à deux groupes distincts en leur attribuant des qualifications

« ceux qui ne parlent pas bien le romani sont ceux qui utilisent le [r]  
euh . et nous . notre groupe: nous sommes les beaux Tsiganes »

Ici, l'opposition établie se situe au niveau des registres associés aux deux groupes. Un premier groupe rom est celui qui « ne parle pas bien le romani », qui entre en contraste avec « notre groupe », celui des « beaux Tsiganes ». Le nous inclusif, renforcé par l'adjectif positif indique l'identification de Steli avec le groupe des « beaux Tsiganes ». Je ne reprends pas la catégorie *tsigane* évoquée, ce qui amène Steli à préciser qu'il s'agit des *Burgudži*. Suivant un processus d'*iconisation*, la prononciation du r spécifique est attribuée à un seul groupe, celui des « beaux Tsiganes », les *Burgudži*. Ainsi est établi un registre des *Burgudži*, marquant la prononciation spécifique de certains sons dans leur variété de langue.

Le positionnement fluctuant de Steli peut être observé dans une autre interaction le lendemain, quand elle me raconte des histoires de sa vie à Tarnovo, avant de s'installer en France.

1728 Steli            на мен ми се е случвало даже . примерно се разхождам в търново  
1729            и някой от нашите които изобщо не ме познават нали/ а: си говорят нали  
1730            за мене . а видя ли я тая дете мина нали . беше добре . не знам си какво  
1731            (*il m'est arrivé même . par exemple je me promène à Tarnovo et quelqu'un*  
1732            *des nôtres qui ne me connaît pas . n'est-ce pas/ / euh . on parle de moi*  
1733            *. euh . tu l'as vu celle-là . n'est-ce pas . elle était belle . je ne*  
1734            *sais quoi*)  
1735 ММ да да . да (*oui . oui*)  
1736 Steli            аз се пра'я че изобщо не съм ги разбрала . защото . и сюжета по  
1737            който говореха не беше много . (смях) да ме обсъждат как съм изглеждала  
1738            (*moi je fais semblant de ne pas les avoir compris . parce que . le sujet*

1739 *de leur conversation n'était pas beaucoup* . ((rires)) *discuter mon*  
 1740 *apparence*)  
 1741 ММ да да (oui oui)  
 1742 Steli момчешки му работи (*des affaires de garçons*)

Dans cet extrait, Steli situe le registre masculin (*des affaires de garçons*) tout en le mettant en relation avec le registre des *Burgudži* (*quelqu'un des nôtres qui ne me connaît pas*). Elle raconte la situation sans reproduire les propos des « garçons » en question. Sa réaction, qui tend à ignorer les propos entendus concernant son apparence, indique le positionnement critique de Steli envers des commentaires masculins vulgaires. La *mise en registre* de ces deux types de pratiques et la construction discursive d'une différenciation entre le parler des hommes et celui des femmes, indexent une réactualisation des stéréotypes liés au genre.

Il est intéressant de comparer les formes langagières de Steli avec celles de Vasko. Si pour Steli le *registre* des *Burgudži* est associé uniquement avec la prononciation d'un r spécifique, cette mise en frontière s'avère fluctuante lorsque Vasko avoue qu'il n'arrive pas à prononcer ce son. Cette incapacité à produire le son a fait objet d'une série de moqueries qu'il a subies pendant son enfance.

1743 Vasko специфичното р го има във рой а: лъжица . чааро чаари . а момиче  
 1744 момче (*le r spécifique on peut le trouver dans* <(en romani standard  
 1745 cuillère) roy > *eah: une cuillère* . <(en romani standard) chaaro chaari  
 1746 > *une fille un garçon*)  
 1747 ММ чари (ММ répète le mot)  
 1748 Vasko чааро а момче а чаари момиче . обаче аз самия . така ми са смяха  
 1749 кат малък че не мога да го казвам както трябва . защото има разлика  
 1750 примерно ако ка'иш вааро . е яйце ако кажеш варо е брашно (<(en romani  
 1751 standard) chaaro > *un garçon*) *eah* (<(en romani standard) chaari > *une*  
 1752 *fille*) . *mais moi-même on se moquait beaucoup de moi quand j'étais petit*  
 1753 *parce que je ne pouvais pas le dire comme il faut . parce qu'il y a une*  
 1754 *différence quand tu dis par exemple* (<(en variété burgudži) vaaro > *oeuf*  
 1755 *) c'est un œuf mais si tu dis* (<(en variété burgudži) varo > ) *c'est de*  
 1756 *la farine*

Ici, Vasko introduit la catégorie *r spécifique* au lieu de prononcer le son. Cette action indexe sa position de différenciation de ce *registre*. Il se déclare de la famille *Burgudži*, mais sans associer cette appartenance à la prononciation du *r spécifique*. Un rapport de place asymétrique est instauré entre les participants dans l'interaction à partir (la ligne 1754) du segment

« parce qu'il y a une différence quand tu dis par exemple (<(en variété burgudži) vaaro > oeuf ) c'est un œuf mais si tu dis (<(en variété burgudži) varo > ) c'est de la farine »

La locution « parce que » marque ainsi le positionnement de Vasko dans le rôle du garçon Vasko qui n'arrive pas à articuler le *r*, ce qui provoque le rire des autres et la transformation du garçon en une personne experte dans les pratiques roms au niveau européen. La posture de Vasko témoigne de sa supériorité par rapport à moi et mes connaissances en sa langue. Sa position de supériorité sur le plan intellectuel est confirmée plus loin, dans une autre interaction que nous avons eue par skype.

1757 ММаз а: (*moi euh*)

1758 Vasko ами виж ся (il sourit) и аз съм правил (< (en anglais) research

1759 > и знам какво е затова (*euh tiens moi aussi j'ai fait des* <(en anglais)

1760 research > *et je sais de quoi il s'agit*)

Dans ce petit extrait, Vasko renégocie sa position de supériorité par rapport à moi et mes capacités intellectuelles. Alors que je cherche ma parole, il m'interrompt pour faire part de son expérience tout en introduisant un mot anglais dans son énoncé. Cette manière de faire permet la construction d'une *persona* de chercheur au sens de Bakhtine (1981), laquelle indexe ses compétences. Cela renvoie à l'idée d'une prise de pouvoir symbolique qui sert à indexer un positionnement autoritaire.

Dans une interaction qui s'est déroulée quelques jours plus tard, nous reprenons la question des langues et je lui demande de m'enseigner le romani en ligne. Il refuse ma proposition en mobilisant un argument d'ordre professionnel : pendant le confinement, il doit rédiger des rapports en anglais

et il ne peut pas préparer des cours de langue. Néanmoins, j'exprime mon souhait d'en savoir plus.

- 1761 Vasko        нашия диалект . а бургуджийския диалект ли е не знам вече какво  
1762 е . език ли е . а: (*notre dialecte . euh . le burgudži le dialecte bon*  
1763 *je ne sais plus ce que c'est . est-ce une langue/ . euh* )  
1764 MM    разновидност . така се казва може би най-неутрално (*une variété .*  
1765 *c'est ce qu'on dit c'est peut-être la façon la plus neutre*)  
1766 Vasko    разновидност ам . никой не го говори друг защото това което съм си  
1767 мислел . това от което се отличаваме от калдераши от други видове . защото  
1768 и аз чувам сега нали и други роми как говорят . аз съм постоянно по тия  
1769 ромски семинари конференции във които се говори нали на български или на  
1770 английски . никога не ползваме ромски (*variété euh . personne d'autre ne*  
1771 *le parle parce que ce que j'ai réfléchi . ce qui nous différencie des*  
1772 *Kalderash et des autres types . parce que moi aussi j'entends maintenant*  
1773 *n'est-ce pas comment d'autres Roms parlent . moi je suis en permanence à*  
1774 *ces séminaires roms . à des conférences où on parle n'est-ce pas en*  
1775 *bulgare ou en anglais . on n'utilise jamais le romani*)  
1776 MM    така ли/ . (*c'est vrai/*)  
1777 Vasko        да защото не можем да се разбереме . точно като във индия . дето  
1778 си говорят на английски (*oui parce que nous ne pouvons pas nous comprendre*  
1779 *. comme en Inde . où on se parle en anglais*)  
1780 MM    така ли (*c'est vrai/*)  
1781 Vasko        ми много трудно се разбираме . в смисъл . дори да е осемдесет на  
1782 двайсет . примерно . как да го сравня . все едно български и сръбски (*euh*  
1783 *c'est très difficile de se comprendre . c'est-à-dire . même s'il s'agit*  
1784 *d'un rapport quatre-vingt à vingt . par exemple . comment le comparer .*  
1785 *comme le bulgare et le serbe*)  
1786 MM    мхм (*mhm*)  
1787 Vasko        е така . . чат хващаш чат не хващаш . хващаш го цялото ама не  
1788 можеш да го . повториш същото . и няма да го кажеш по същия начин . и: а  
1789 специално голяма разлика между бургуджийски . ако го наречем по твоя  
1790 начин разновидност от другите е говоренето на Ъ (*c'est ça . . tantôt tu*  
1791 *captes tantôt tu ne captes pas . tu le captes entièrement mais tu ne peux*  
1792 *pas le . répéter la même chose . et tu ne le diras pas de la même manière*  
1793 *. et : euh particulièrement la grande différence entre le burgudži . si*  
1794 *on le nomme à ta manière la variété burgudži et les autres et de parler*  
1795 *en Ъ* )  
1796 MM    мхм (*mhm*)

- 1797 Vasko което го Няма при другите: диалекти . йерлии калдераши: . а  
 1798 калайджии примерно ш'ти дам примерно кер (qui n'existe pas chez les autres  
 1799 dialectes . Jerli . Kalderash . euh . Kalaidzi par exemple . je vais te  
 1800 donner l'exemple de <(en romani standard) maison> kher)  
 1801 ММкакво е kher (c'est quoi kher)  
 1802 Vasko къща (une maison)  
 1803 ММмхм (mhm)

Vasko débute son énoncé en introduisant la catégorie *dialecte*. L'utilisation du terme *dialecte* renvoie aux discours idéologiques visant à disqualifier les langues (Canut 2008) qui ne sont pas légitimes. Après une pause, il nomme sa langue avec la *catégorie dialecte Burgudži* pour la renégocier avec moi à la fin du tour de parole avec le questionnement

« c'est . est-ce une langue/ . euh »

Cette hésitation sur la manière de catégoriser les pratiques langagières des Burgudži témoigne de son insécurité dans le domaine linguistique. Ma proposition de la catégorie *variété* est reprise par lui dès son deuxième tour de parole pour indiquer la valeur indexicale positive de la *variété burgudzi*. Cependant, lorsqu'il situe cette *variété* parmi les autres, il reprend la catégorie *dialecte* pour les « dialectes des Jerli, Kalderash ». La mobilisation de plusieurs catégories dans le discours permet d'opérer des différenciations, des comparaisons ou des analogies avec d'autres situations similaires (Canut & al., 2018, p.209)

Ce qui est particulièrement intéressant dans les propos de Vasko est la manière de situer deux registres opposés : la pratique du romani standardisé au niveau des institutions européennes et la façon de parler des Burgudži. La première est considérée comme inexistante et imaginaire

« on n'utilise jamais le romani »

et la deuxième est présentée comme vivante

« la grande différence entre le burgudži . si on le nomme à ta manière la variété burgudži et les autres est de parler en Ъ »

Alors qu'au niveau européen et dans les cours de romani standardisé (en ligne avec Petko), une vision homogénéisante des populations roms est donnée, le dire de Vasko témoigne d'une pluralité des variétés de langues dont les locuteurs ne se comprennent pas

« c'est ça . . tantôt tu captes tantôt tu ne captes pas . tu le captes le tout mais tu ne peux pas le . répéter la même chose . et tu ne le diras pas de la même manière »

Par analogie, le rapport entre la « variété burgudzi » et les « autres dialectes » est similaire à celui qui existe entre le bulgare et le serbe. Cette comparaison n'est pas parfaite, mais elle a une fonction sociale. Elle permet à Vasko de situer les pratiques au niveau de deux langues que son interlocutrice (moi, en l'occurrence) connaît pour se faire une idée de la situation en question.

### « Je me casse la langue »

Par ailleurs, au fil de la recherche, Vasko a adopté un discours descriptif et objectivant par rapport à la pratique, qu'il a présentée comme appartenant aux *Burgudži*. Bien qu'il s'identifie avec ce groupe, son registre diffère beaucoup de celui qu'emploient ses cousins que j'ai rencontrés à Nevski. Vasko opère une autre mise en registre des manières de parler:

1804 Vasko значи: понякога като се събереме на тия международните  
1805 коференции а: роми .а . говори се на някакъв а: език . при което значи  
1806 бургуджийския особеното му е на бургуджийския в сравнение със всички  
1807 останали . е Ъ-кане . това е . това е типично само за бургуджийския  
1808 диалект примерно да кажеш Кърава . Ъшава . КХЪР . правя седа къща ХЪР  
1809 магаре . всичко е на Ъ докато обикновено на всички други е на Е керава  
1810 бешава кхер хер . и се чупя и аз чупя си и аз езика за да може да по-  
1811 лесно да ме разберат хората да им говоря на Е . както вместо да кажеш  
1812 хляб ши кажиш хлеб . да мо'й да те разберат (*donc . parfois à ces*

1813 conférences internationales euh: avec des Roms . euh . on parle à une  
 1814 certaine euh: . langue . et la langue burgudži . ce qui est spécifique  
 1815 dans la langue burgudži par rapport aux autres . c'est de parler en [θ]  
 1816 à la fin . c'est c'est typique uniquement pour le dialecte burgudži .  
 1817 c'est par exemple dire <(en variété burgudži) > K[θ]rava B[θ]shava  
 1818 KH[θ]r ) . je fais je m'assois une maison <(en variété burgudži) > X[θ]r  
 1819 ) un âne . tout est en [θ] et dans tous les autres c'est en E <(en  
 1820 romani standard ) kerava beshava kher xer > et moi aussi je me casse .  
 1821 je me casse la langue<sup>209</sup> pour que les autres me comprennent . je leur  
 1822 parle en E . comme si tu dis « hleb <sup>210</sup> » au lieu de « hlyab » pour que  
 1823 l'on te comprenne)

Dans cet extrait, Vasko avoue avoir opéré une certaine accommodation langagière au travail, que je pourrais traduire en français par « *me casser la langue* »/casse-langue.

Lorsqu'il analyse sa pratique d'accommodation, Vasko explique qu'il s'agit d'une capacité d'adaptation à son interlocuteur. La pratique du « casse-langue » exige une certaine réflexivité permettant de changer consciemment certaines voyelles dans les mots. L'accommodation langagière de Vasko est perçue comme une nécessité pour la compréhension mutuelle des interlocuteurs. C'est le résultat d'un effort conscient du locuteur, qui est obligé de se « casser la langue » pour se faire comprendre. C'est le facteur communicationnel au travail qui justifie l'utilisation de cette pratique.

<sup>209</sup> Au sens de « faire tourner la langue pour articuler »

<sup>210</sup> Le mot « pain », en bulgare, peut être prononcé différemment selon les régions du pays.

## Conclusion du chapitre 9

L'analyse des *pratiques langagières* au niveau individuel a rendu compte de la complexité des processus sociaux mis en jeu dans toute situation de parole.

Dans un premier temps, j'ai tenté de montrer le rapport entre langue, ethnie et pays, ce qui m'a permis d'observer une certaine fluctuation des positionnements des individus *in situ*. Dans un second temps j'ai articulé les concepts d'*enregistrement (mise en registre)*, proposé par Asif Agha (2005, 2007), d'*imaginaire linguistique*, théorisé par Anne-Marie Houdebine (1983) et de *discours épilinguistiques* de Cécile Canut (1998, 2000, 2008) pour analyser l'activité réflexive des locuteurs et son rôle essentiel dans le positionnement subjectif des individus.



### Conclusion de la partie III

Les interactions analysées dans la partie III représentent des extraits de la vie quotidienne des acteurs de la recherche. *In situ*, j'ai été présente à des situations au cours desquelles étaient en usage des variétés de langues et des langues différentes, des commentaires épilinguistiques, des relations sociales et des positionnements symboliques, des mises en évidences d'identifications affichées. L'étude de ces situations de parole m'a permis de proposer des hypothèses concernant les effets des *pratiques langagières* et *discursives* des personnes rencontrées. J'ai ainsi relevé des discours de *catégorisation* et d'*homogénéisation*, d'*essentialisation* et d'*altérisation* de la *persona* « Rom bulgare ». Déconstruire ces processus m'a aidé à comprendre les enjeux liés aux positionnements des individus et à analyser la construction des inégalités sociales.

Je ne prétends pas avoir épuisé toutes les questions envisageables à travers ces choix, qui ne rendent compte que d'un petit nombre de processus et de *catégories* mobilisées. Dans un premier temps, j'ai tenté de dévoiler la construction du statut discriminatoire de la *persona* « élève rom » et « Rom bulgare », leur différenciation au sein de l'école nationale à dans la société. Dans un second temps, je me suis focalisée sur l'hétérogénéité des positionnements pour déconstruire les discours idéologiquement construits à partir d'une pluralité de voix.

Dans la dernière partie des analyses, j'ai observé les processus de *géographisation* linguistique (Panis, 2014), de *hiérarchisation* et de *mise en registre* (Agha, 2005, 2007), qui ont mis en évidence une pluralité des positionnements fluctuants du sujet parlant. Je me suis plus particulièrement intéressée aux formes langagières utilisées dans les interactions « puisque l'étude du choix des mots, des catégories, des styles linguistiques, du choix des épisodes à mettre en avant, nous amène à comprendre comment le locuteur se situe socialement dans un ensemble de positionnements subjectifs possibles » (Canut & *al.*, 2018, p.131).

## CONCLUSION GÉNÉRALE

La dimension sociale du langage est la question centrale autour de laquelle s'articule l'ensemble de ce travail. La thèse s'est proposée d'étudier les effets des *pratiques langagières* et *discursives* des *minorités* en Bulgarie et en France à partir d'une ethnographie réalisée dans la ville de Nevski. Il était question de mieux comprendre, à travers les pratiques langagières des individus, les mécanismes de construction et de reproduction des *discours idéologiques*, d'observer leurs effets sur la société et de repérer certains positionnements subjectifs des sujets parlants face à ces phénomènes. Cette recherche s'insère dans une thématique de recherche plus large, celle des *idéologies langagières* et des rapports de *pouvoir* symbolique. Comme le soulignent Irvine et Gal (1995), il est évident que les *idéologies langagières* ne viennent pas de nulle part. Elles se manifestent dans les *pratiques langagières*, ou comme l'indique Silverstein (2013), elles émanent des pratiques discursives. Plus précisément, ce sont les acteurs qui construisent, maintiennent ou modifient les *idéologies* par leur capacité d'agir (*agency*).

Une des principales questions que je me suis posées au début du projet doctoral était de savoir si le chercheur doit seulement décrire la réalité telle qu'elle se présente à ses yeux, ou s'il doit aller au-delà de la simple description pour rendre compte des phénomènes sociaux et donner des outils pour leur compréhension. Cette réflexion m'a amenée à m'inscrire dans une approche interprétative qui permet de partir de la « matérialité langagière recueillie » pour analyser toutes les transformations du monde par le biais du langage » (Canut & al., 2018, p.27). Ainsi, la méthodologie de la *sociolinguistique politique* adoptée pour la recherche a pu montrer le rôle important du langage dans les processus sociolinguistiques dynamiques et complexes.

Dans un premier temps, je me suis focalisée sur les enjeux théoriques et les domaines disciplinaires de la présente recherche, afin de lister les conceptions que j'ai mobilisées pour les analyses. Ainsi, j'ai tenté de situer la recherche dans une approche multidisciplinaire, au sein de laquelle les courants ne s'opposent pas mais gravitent autour du langage tout en

proposant de nouvelles perspectives pour son analyse. De cette manière, j'ai essayé de montrer que le langage n'est pas uniquement une pratique sociale, mais qu'il est aussi toujours imprégné par et pris dans des circonstances politiques, économiques, nationales, (post)coloniales qui façonnent son utilisation et son rôle d'objet d'étude, de manipulation politique et de sa valeur culturelle. (Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2011).

Ensuite, je me suis concentrée sur la présentation du contexte de la recherche, ce qui m'a permis de rendre compte de certains processus à l'œuvre en Bulgarie. Une longue histoire de construction des *représentations sociales* a conduit au fait qu'aujourd'hui, les minorités roms en Bulgarie sont des populations à part dans l'État bulgare. Des propos empreints d'*idéologie* circulent non seulement dans les discours politiques et médiatiques, mais aussi au sein de l'éducation nationale et dans les réseaux sociaux.

J'ai ensuite défini les sites de mon ethnographie en considérant le changement de posture indispensable à la position de chercheur. La réalisation de l'ethnographie dans ma ville natale m'a amenée à considérer autrement le milieu dans lequel j'ai vécu et à repenser mon propre comportement envers des individus que je connais depuis mon enfance. C'est ainsi que j'ai pu considérer qu'agir sur les rapports sociaux nécessite de passer d'une approche limitée à une approche plus globale, dans laquelle la personne est considérée comme un *sujet parlant* capable d'agir (Houdebine, 1983 ; Canut, 2008b). Cela a permis de confirmer le constat réalisé par Canut : « toute activité langagière est avant tout sociale au sens où elle est indissociable de ce qui se dit et se fait avant et autour de nous, et au sens où elle fabrique des positionnements, des configurations, des relations, des catégorisations, des hiérarchisations, des inégalités, des institutions, et des assujettissements qui bien souvent la construisent également en retour, sous diverses formes » (Canut & *al.*, 2018, p.345).

Les questions de départ m'ont amenée à m'interroger sur les effets de plusieurs phénomènes sociaux en lien avec le langage et les groupes roms en Bulgarie, ainsi qu'avec leurs représentants en France. De cette façon, l'analyse des *pratiques langagières* de ces acteurs dans des situations

concrètes ont permis de « comprendre ce que les locuteurs font quand ils parlent » (*idem*, p.64). Commenter les situations auxquelles j'avais participé ou que j'avais observé m'a permis de saisir des dynamiques et des processus à l'œuvre, qu'il est apparu essentiel de prendre en compte, tant du point de vue théorique qu'au niveau des actions menées sur le terrain.

Une partie des extraits analysés a permis de conclure que le milieu scolaire reste un espace dans lequel les *idéologies langagières* pénètrent, s'essentialisent et se reproduisent. L'analyse des interactions avec des agents de l'éducation nationale, avec des enseignantes et en classe, ont révélé des processus de *catégorisation sociale* et d'*homogénéisation* des groupes roms en Bulgarie. Il n'était pas question de savoir si la langue *rom / romani / tsigane* existe ou pas, ni de chercher si elle est standardisée ou non, ni de trouver la bonne manière de nommer les groupes roms en Bulgarie. Au contraire, le but était de démontrer que certaines dénominations sont acceptées, d'autres rejetées et que ce sont les *noms* qui établissent la frontière entre les personnes nommées (Sériot, 1997).

L'analyse d'une autre partie des interactions a tenté de remettre en cause certaines constatations imaginaires concernant la figure « Rom bulgare » établies et en Bulgarie, à travers la déconstruction des mécanismes d'*homogénéisation*, de *catégorisation*, d'*altérisation* et d'*essentialisation*. Partant d'une hétérogénéité des discours et d'une pluralité des voix, l'objectif était de prouver que tout phénomène linguistique, quelle que soit sa forme ou sa durée, est repris dans les discours des locuteurs afin d'être accepté, estimé, évalué, rejeté.

Une troisième partie des interactions analysées a montré des mécanismes de *hiérarchisation* des langues et des locuteurs, des processus d'*assujétissement* et d'*émancipation* chez les individus selon un processus de *géographisation* (Panis, 2014, 2017), ainsi qu'une *mise en registre* (Agha, 2005, 2007). Le désir de se distinguer des autres groupes roms, et en même temps d'afficher son origine d'une façon particulière en Bulgarie et en France, a révélé l'existence d'une tension sans cesse renouvelée entre ces deux phénomènes.

En articulant les approches de la *sociolinguistique critique* et de la *sociolinguistique politique*, j'ai rendu compte de la production sociale du sens (Canut et al., 2018) à travers l'étude des effets des processus sociolinguistiques à l'œuvre. L'application du modèle d'Irvine et Gal (2000) a permis d'observer comment ces différences entre les locuteurs et entre les groupes sont perçues, construites ou négligées au niveau micro-sociolinguistique des *pratiques langagières*. Ce modèle a également contribué à identifier les significations sociales de ces différences en interaction, tout en tenant compte de plusieurs niveaux de structuration de l'échange oral. Le processus de mise en registre (Agha, 2007) a rendu compte des rapports de pouvoir historiquement construits entre la société bulgare et la *persona* Rom.

Si je me pose la question de Taylor et Marchi : « *We should ask what the aims to our research are – is it to convince people from the oppositional side (or those who have no clear opinion) to change their mind ?* » (Taylor et Marchi, 2018), je constate que celle-ci ne peut avoir de réponse simple. Il faudrait s'engager dans la dénonciation des phénomènes et processus sociolinguistiques dans le but de les remettre en cause. Comme l'explique Romain Colonna, « l'engagement du sociolinguiste prend une nouvelle dimension, dans la mesure où il est certainement le plus apte à travers son observation, ses connaissances et l'éventuelle expertise acquise dans son domaine, à mettre à jour toute la dimension occultée » d'un conflit relatif à la langue (Colonna, 2015).

Les conclusions de la recherche ne sont pas entièrement nouvelles, mais elles confirment des certitudes qui étaient jusqu'à présent intuitives en contexte bulgare. J'ai tenté de prouver que les processus sociaux sont des actes performatifs dans le sens où ils pourraient influencer les conduites, les attitudes et les *pratiques langagières* des individus. Le problème n'est pas de savoir quand il y a une *catégorisation* générale ou une *géographisation linguistique*, mais quand et comment ces actes produisent des rapports de pouvoir et des inégalités au sein de la société. Les mises en frontière des langues et des locuteurs ainsi que les positionnements subjectifs opérés par

les sujets parlants ne sont pas de simples effets que nous observons ou décrivons. Ce sont des processus qui peuvent dénaturer la réalité, nuire à la bonne compréhension des *pratiques langagières* et engendrer des clivages et des différentiations au sein de la société.

La présente thèse avait pour objectif de tenter de construire une synthèse, consistant à rassembler des notions dissociées et à concilier les approches de plusieurs théories. Comme le constate Costa (2018, p.172) « poser la question en termes de champ, c'est bien entendu poser la question des limites du champ – des limites non pas posées *a priori* [...] mais vues comme un enjeu, une lutte pour définir les objets légitimes de recherche et la manière de les appréhender » au sens de Bourdieu (2013).

### Contributions de la thèse

L'originalité des thèses en sociolinguistique tient au fait qu'elles ne prétendent ni contrôler les paramètres du terrain ni fabriquer des données. Ainsi, cette recherche comportait une part d'imprévu, puisque certaines questions de départ ont été modifiées en fonction des données recueillies sur le terrain. Je me permets de constater que la collecte des réponses est le plus grand atout de cette recherche, bien que tous les thèmes énoncés puissent donner lieu à des problématiques inscrites dans le cadre des sciences de l'éducation ou des sciences politiques. Il convient par conséquent de préciser que les données recueillies ne représentent pas des instruments d'enquête, mais une matière à réflexion et des outils soucieux du respect de l'intégrité, de la vie privée et de l'intimité des personnes rencontrées.

Ainsi, ce projet de recherche m'a conduit à penser la matérialité langagière comme une source inépuisable de recherches où l'étude des pratiques langagières se situe au carrefour de plusieurs domaines scientifiques (l'analyse de discours française, l'anthropologie linguistique américaine, la sociolinguistique contemporaine française). Désireuse de comprendre ce que « le parler veut dire » (Bourdieu, 1982), pourquoi il est dit

et à qui il est destiné, j'ai pu observer de nombreux effets des idéologies et des politiques linguistiques sur les *pratiques langagières* d'un groupe particulier en Bulgarie, celui des Roms *Burgudži*. J'ai recouru aux notions de positionnement *subjectif* et *identification élastique* pour démontrer que le *dire* de ces personnes n'est pas fixe ; ni neutre et il est dit pour être pris en compte par celui qui est supposé écouter.

C'est pourquoi, l'apport majeur de cette thèse consiste non seulement à faire dialoguer des concepts complémentaires de ces disciplines pour les introduire dans la théorie sociolinguistique bulgare, mais aussi à dévoiler une autre facette de l'image stéréotypée de la figure « Rom bulgare » - celle du Rom cosmopolite. La figure du Rom de la famille *Burgudži* qui est libre de faire des choix, d'exprimer sa pensée tout en respectant les traditions et la culture du groupe avec lequel il s'associe.

La reconfiguration du savoir qui concerne plusieurs champs scientifiques ici présentés, ouvre des perspectives très stimulantes pour la recherche en contexte bulgare. Ce nouvel angle entraîne aussi des risques liés aux choix théoriques et méthodologiques. Le but est de faire dialoguer Foucault, Bourdieu, Irvine, Gal, Heller, Canut, Agha pour démontrer que la question des pratiques sociales est complexe et dynamique. Il s'agit d'essayer de mobiliser plusieurs théories au nom d'un système de valeurs au sein duquel le *lien* occupe une place importante. Comme l'affirment Spitzmüller, Busch et Flubacher (2021, p.3), « *It is apparent that language ideologies do not come out of nowhere. They manifest in (meta)linguistic practices, but they obviously also emerge – or emanate, [...] – from concrete (meta)linguistic or discursive practices. That is to say, it is the actors and their actions that constitute, maintain and change language ideologies, even if processes of constitution, maintenance and change exceed individual interactions by far* ». Il ne s'agit pas de présenter le langage et le social séparément, mais de saisir les phénomènes dans leur complexité socio-langagière pour appréhender comment les rapports de pouvoir peuvent élaborer des significations agissant sur le monde.

Ainsi, cette recherche permet de concevoir le langage et son rapport avec les personnes, ainsi qu'avec le social, pour analyser la façon dont les locuteurs participent, par leurs *pratiques langagières*, à la transformation du social, tout en étant imprégnés par lui. Mais le véritable enjeu n'est pas de rechercher des liens de causalité entre les *idéologies langagières* et les *pratiques langagières*, mais plutôt d'appréhender la logique propre aux productions langagières, telles qu'elles se construisent en interaction.

### Synthèse générale

Au stade de projet, ce travail se proposait d'apporter des changements potentiels positifs au sein de la société, en faveur de la diversité et de la tolérance envers les groupes roms en Bulgarie. Quatre ans plus tard, cette posture me semble assez naïve, dans la mesure où la thèse n'apporte pas de solutions à des problèmes concrets. Je considère que le véritable intérêt de cette recherche est de provoquer une réflexion utile, à partir d'une nouvelle perspective, et un savoir qui dépasse les frontières des disciplines. Analyser les *pratiques langagières* et discursives de certaines minorités bulgares paraît aujourd'hui nécessaire pour comprendre les reconfigurations sociales à l'œuvre en Bulgarie.

Néanmoins, la thématique des effets produits par les idéologies et les politiques linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des individus est très large. C'est pourquoi cette thèse ne prétend ni à l'exhaustivité ni à l'inventivité. Il serait irréaliste de penser que quatre années de doctorat puissent suffire à résumer des décennies d'histoire ou qu'un seul corpus de *pratiques langagières* soit en mesure de couvrir tous les processus sociolinguistiques existants. Il s'agit de montrer la vitalité de la recherche ethnographique, la dynamique et la complexité des *pratiques langagières* et discursives, conçues comme des pratiques sociales hétérogènes, qui produisent des rapports de pouvoir (Canut *et al.*, 2018)

Le pari de la thèse est de nous interroger sur nos propres comportements, sur les processus de *catégorisation* et d'*homogénéisation* que



nous appliquons sans même y penser et à les remettre en question. Ces réflexions sont d'autant plus pertinentes qu'elles permettent de prendre un peu de recul par rapport à ces thématiques. Un autre défi que j'ai relevé consistait à prendre en compte l'hétérogénéité des positionnements et de la pluralité des voix au sein de la société, dans le but de sensibiliser l'ensemble des acteurs aux processus sociaux mis en jeu.

### **Possibilités d'approfondissement de certains axes.**

Ainsi, cette thèse ouvre la voie à plusieurs pistes de réflexion et trace des perspectives d'études complémentaires qui représentent deux grands enjeux. Le premier est clairement lié à la mise en pratique de la politique linguistique nationale et l'autre est en rapport avec les phénomènes langagiers produisant des effets sociaux. Parce que, comme le rappelle Patrick Charaudeau, « parler, c'est participer à une mise en scène du langage ouverte, jamais totalement close, jamais terminée [...] parler est une lutte permanente pour conquérir le droit à sa propre existence » (Charaudeau, 2001, p.348). Parce que la nature même de la discipline fait que les sociolinguistes sont toujours en prise avec les questions sociales de leur époque (Boutet & Costa, 2021, p.14).

## BIBLIOGRAPHIE

- Achard, P. (1995). « Formation discursive, dialogisme et sociologie », *Langages*, vol. 117 :82-96.
- Achard, P. (1993). *La Sociologie du langage*. Paris, Presses universitaires de France.
- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris: L'oeil neuf Editions.
- Agha, A. (2007), *Language and Social Relations*, Cambridge University Press, New York
- Agha, A. (2005), « Voice, footing and Enregistrements », *Journal of Linguistic Anthropology*, vol.15, n°1, pp.38-59
- Agha, A. (2004), « Registers of Language », dans Duranti, Alessandro (dir.), *A Companion to Linguistics Anthropology*, Blackwell, Oxford, pp. 23-45
- Agha, Asif (1999), « Register », *Journal of Linguistic Anthropology*, vol.9, n°1/2, pp.216-219
- Agha, A. (1998), « Sterotypes and registers of honorific language », *Language in Society*, vol.27, n°2, pp.151-193
- Adamou, E. (2002). De la stabilité de l'Imaginaire Linguistique. *Langage et société*, 99, 77-95. <https://doi.org/10.3917/lis.099.0077>
- Aleksova, K. (2013). Ezikovite naglasi i variantnostta v usnata reč. *Littera et Lingua. Series Dissertations*, tom 4.
- Aleksova, K. (2005). Balkanskata ezikova ierarhya spored savremennya balgarin. *Problemi na sociolingvistikata* 8, 107-113.
- Aleksova, K. (2002). Ezikovi atituidi, normativni statusi i sociolingvistični markeri. V: *Problemi na sociolingvistikata*, t.7. Bilingvizam i diglosia – savremenni problemi. Sofia. Izd. Delfi, 127-135.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. (Notes pour une recherche). *La Pensée N 151*, pp. 3-38
- Althusser, L. (1967 [1965]). *Pour Marx*. Paris: Maspero.
- Amossy, R. (2010), *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Presses Universitaires de France, Paris
- Anderson, B. (2006[1983]). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, London, New York, Verso.
- Angelov, A. (1990). Sociolingvistično izsldvane na Gevgeliskya kvartal v grad Sofia, Sofiiski Universitet „Sv. Kliment Ohridski“, Thèse de doctorat
- Armianov, G. (2013). La langue bulgare et la transition politique ou la langue en transition 1989-2013. *Revue des études slaves*, LXXXIV-1-2, 25-41.
- Aron, R. (1996). *Les désillusions du progress*. Paris. Gallimard.
- Asséo, H., (2003), « Les Tsiganes et le demembrement ethnique de l'Europe 1914-1945 », dans Feller L. (ed.), *Les déplacements contraints de population*, Travaux de l'UMLV, Littératures et Sciences humaines, Université de Marne La Vallée, pp. 173-188.
- Atkin, A. (2010). *Peirce's Theory of Signs*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (Ed.).

- Baeva, I., Kalinova, E. (eds.). (2009). "Regeneration Process." Bulgarian State and the Bulgarian Turks – From Mid-1930s to Early 1990s). Sofia: State Agency Archives
- Balkin, J. M. (2003). *Cultural Software: A Theory of Ideology* (0 ed.). Yale University Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). Discourse in the Novel. In M. Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtine, M. (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Les Éditions de Minuit, Paris
- Bakhtine, M. (1970) [1929], *La poétique de Dostoïevski*, Points Essais, Paris
- Barkema, H. (1993). Idiomaticity in english NPs, in: *English language corpora: design, analysis and exploitation*, Aarts J., de Haan P., Oostdijk N., Rodopi, Amsterdam, 257–278.
- Barrett, M. (1992). *The Politics of Truth: From Marx to Foucault* (1st ed.). Stanford, UK: Polity.
- Bauman, R. & Briggs, C. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. New York, Cambridge University Press.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Editions la Découverte.
- Becker, H. S. (1967). Whose Side Are We On? *Social Problems*, 14(3), 239–247.  
<https://doi.org/10.2307/799147>
- Becker H. S. (1952). Social class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educationnal Sociology*. 25. 8.
- Bedoin, D. (2012). Une ethnographe entendante dans le « monde des sourds »: conditions d'enquête auprès d'enfants sourds signeurs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 15-33. <https://doi.org/10.3917/lstdle.454.0015>
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Londres, Routledge & Kegan Paul [Traduction française : 1975. *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit].
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Rome, La nuova Italia scientifica.
- Blanchet, P. (2017). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Éditions Textuel.
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4, 29-39. <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0029>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. London and New York: Routledge.

- Blommaert, J. (2006). Language ideology. In K. Brown (dir.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2e éd., p. 510-522). Oxford: Elsevier.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2001). Context is/as Critique. *Critique of Anthropology*, 21(1), 13-32.
- Blommaert, J. (1999). *Language ideological debates*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). The Role of Language in European Nationalist Ideologies. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 189-210). Oxford: Oxford University Press.
- Boudreau, A. (2021). Idéologie linguistique. *Langage et société*, 171-174. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0172>
- Boudreau, A. (2019), Monica Heller et Bonnie McElhinny, *Language, Capitalism, Colonialism. Toward a critical History*, Toronto, University of Toronto Press, 2017, 310p. », *Langage et société*, vol.166, n°1, 2019, pp.203-206
- Boudreau, A. (2009), La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie, *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 54, 3, 439-459.
- Bordigoni, M. (2004), La scolarisation des Tsiganes en France, regards sur une évolution trentenaire. L'enfant à la croisée des liens, *AFPS*, pp.81-91
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). Vous avez dit populaire ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 46 (1), 98-105.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol.35*, pp. 63-72.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (2008). *La production de l'idéologie dominante*. Paris. Raisons d'agir et Demopolis.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la REcherche en Sciences Sociales*, pp. 2-32.
- Boutet, J. (2021, HS1). Pratique langagière. *Langage et société*, pp. 281-284.
- Boutet, J. (2016), *Le pouvoir des mots*, La dispute, Paris
- Boutet, J. (dir.) (1995), *Paroles au travail*, L'harmattan, Paris
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Berne, Peter Lang.
- Boutet, J. (1985), *Construction sociale du sens dans des entretiens d'ouvrières et d'ouvriers*, Ministère des droits de la femme, ronéo, Paris
- Boutet, J. & Costa, J. (2021). Introduction. *Langage et société*, 11-18. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0012>
- Boutet, J. & Heller, M. (2007), « Enjeux sociaux de la sociolinguistique: pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, n°121-122, pp.305-318

- Boutet J., Fiala P. & J. Simonin-Grumbach (1976). Sociolinguistique ou Sociolinguistique ou sociologie du langage ?, *Critique* 344: 68-85.
- Boutet, J. & Maingueneau, D. (2005), « Sociolinguistique et analyse de discours: façons de dire, façons de faire », *Langage et société*, n°114, pp.15-47
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours* (Vol. 125). Paris L'Harmattan.
- Boyer, H. (2010). « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique*, 94
- Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M., Piron, F.(dir.), (2019) Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?, Québec, Science et bien commun.
- Buchsenschutz, U. (2000). *Maltsinstvenata politika v Bulgaria. Politikata na BKP kam evrei, romi i turtsi 1944 – 1989* Sofia: IMIR.
- Bucholtz, M. (2011). *White kids: language, race and styles of youth identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots: discours de haine et politique du performatif* (C. Nordmann, Trad.). Paris: Editions Amsterdam.
- Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir: l'assujettissement en théories*. Paris: Editions Léo Scheer.
- Calame-Griaule, G. (1977). *Langage et cultures africaines. Essais d'ethnolinguistique*. Paris: Maspero.
- Calvet, G. (1993). *Dictionnaire tsigane-français: dialecte kalderash. Dictionnaires des langues'O, ISSN 1159-1323*. L'Asiathèque.
- Calvet, L. (2019). L'écologie des langues. Dans: Nicolas Journet éd., *Les Grands Penseurs du langage* (pp. 121-124). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2019.01.0121>
- Calvet, L. (2017 [1993]). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Calvet, L. (2011), « Langues minor(is)ations, marginalisations: une image de la linguistique », *Lidil* 44, p. 137-143.
- Calvet, L. (2017 [1993]). Les politiques linguistiques. in *La sociolinguistique*, pp. 110-122.
- Calvet, L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Calvet, L., & Dumont, P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris: Harmattan.
- Calvet L. (1974). *Linguistique et colonialisme petit traité de glottophagie*. Payot. Retrieved September 16 2021 from <http://books.google.com/books?id=ITwIAQAIAAJ>.
- Calvès, G. (2002). « Il n'y a pas de race ici ». Le modèle français à l'épreuve de l'intégration européenne. *Critique Internationale*, 17, 173-186.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M.B.H., & Richardson, K. (2018 [1992]). *Researching Language: Issues of Power and Method*. Routledge.
- Cameron, D. (2006). Ideology and language. *Journal of Political Ideologies* 11(2), 141–152.

- Cameron, D. (1990). "Demythologizing Sociolinguistics: Why Language Does not Relect Society." In *Ideologies of Language*, ed. by John E. Joseph and Talbot J. Taylor, 79–93. London and New York: Routledge.
- Canut, C. (2018). « Tell me that i am not a Gypsy, damn your mother! The social and political consequences of enregisterment in Bulgaria », communication at *The Semiotics: Culture in Context workshop*, in conjunction with REECA, *theworkshop on Interdisciplinary Approaches to Russia, Eastern Europe, and Central Asia*, University of Chicago
- Canut, C. (2017a). « Discours épilinguistiques, imaginaire linguistique et "language ideologies". Quelle place pour l'idéologie dans les études de sociolinguistique françaises ? », colloque *Language and Society/Langage et Société: A Paris-Chicago Dialogue of Disciplines*, 12-14 juin 2017.
- Canut, C. (2017b). *L'île des femmes, Paroles de batukaderas de l'île de Santiago (Cap-Vert)*. Paris, Petra.
- Canut, C. (2017c). « Anthropographie filmique. Vers une sociolinguistique politique », *Langage et société*, no 160-161: 319-336.
- Canut, C. (2015), « Des «Africains» et des «Roms» en France... Instrumentalisation des discours ordinaires xénophobes », Conférence à la Maison Française - New York University
- Canut, C. (2015). « Paroles de femmes en colère (Santiago, Cap-Vert). Matérialités langagières et praxis sociales », in C. Canut et P. Von Münchow (éd.), *Le Langage en sciences sociales*. Limoges, Lambert-Lucas: 53-68.
- Canut, C. (2014). « On m'appelle le voyageur », in C. Canut et C. Mazauric (éd.), *La Migration prise aux mots, Mises en récits et en images des migrations transafricaines*. Paris, Le Cavalier Bleu: 261-278.
- Canut, C. (2013). « "C'est pas du romani, c'est du turc !": contacts de paroles et agencements discursifs dans le quartier de Nadejda, Sliven (Bulgarie) », in J. Ouzonova-Maspero et J.-M. Eloy (éd.), *Langues collatérales en domaineslave*. Paris, L'Harmattan: 147-168.
- Canut, C. (2012). « Transversalités langagières. Quelques notes pour une anthropologie des pratiques langagières », in M. Dreyfus et J.-M. Prieur, *Hétérogénéité et variation: quels objets socio-linguistiques et didactiques aujourd'hui ?* Paris, Éditions Michel Houdiard: 87-95.
- Canut, C. (2011a), « La langue romani: une fiction historique », *Langage et société*, vol.2, n°136, pp.55-80
- Canut, C. (2010a). « De l'Afrique des langues à l'Afrique des discours, les voix du langagiaire », *Cahiers d'Études africaines*, vol. 198-199-200: 1163-1189.

- Canut, C. (2010b). « "À bas la francophonie !" de la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », *Langue française*, no 167: 141- 158.
- Canut, C. (2008a). *Le spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Canut, C. (2008b). « Des grains dansant dans la poussière du visible, Imaginaire linguistique et sujet parlant », *Séméion*, no 7: 75-86.
- Canut, C. (2007a). *Une langue sans qualité*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Canut, C. (2007b). « L'épilinguistique en question », in G. Siouffi et A. Steuckardt (éd.), *Les linguistes et la norme*. Berne, Peter Lang: 49-72.
- Canut, C. (2006). « Tsigani na sapon! Tsigani na saturn! Quelques notes à propos desdiscours sur les Roms en Bulgarie », *Lengas*, no 60: 205-218.
- Canut, C. (2001), « À la frontière des langues: figures de la démarcation », *Cahiers d'études africaines*, n°3, pp.443-464
- Canut, C. (2001). « Créoles et dialectes, la typologie des variétés face aux dires des locuteurs », *Traverses*, no 2: 387-410.
- Canut, C. (2000). « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues: la mise en discours "épilinguistique" », *Langage et société*, no 93: 71-97.
- Canut, C. (1998). « Pour une analyse des productions épilinguistiques », *Cahiers de praxématique*, no 31: 69-90.
- Canut, C. (1996). *Dynamiques linguistiques au Mali*. Paris, Didier Érudition.
- Canut, C. & Canut, E. (1999). « Choix de code et compétence linguistique: quelques observations à travers l'étude de narrations d'enfants en cours d'acquisition bilingue », in V. Castellotti et D. Moore (éd.), *Alternances des langues et construction de savoirs*. Lyon, ENS Éditions: 135-149.
- Canut, C. & Duchêne, A. (2011), « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question», *Langage et société*, vol.136, n°2, pp.5-12.
- Canut, C. & Hobé, A. (2011), « Roms et compagnie », *Lignes* n°34, pp.7-23
- Canut, C.; Jetchev, G.; Stefanova Nikolova, S. (2016). *Mises en scène des Roms en Bulgarie, Petites manipulations médiatiques*. Paris, Petra.
- Canut, C., Danos, F., Him-Aquilli, M., & Panis, C. (2018). *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Canut, C. & Guellouz, M. (2018), « Introduction. Langage et migration: état des lieux », *Langage et société*, vol.165, n°3, pp.9-30
- Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues: la mise en discours épilinguistique. *Langage et Société*, 93, pp. 71-97.

- Canut, C. & Von Münchow, P. (éd.), (2015). *Le langage en sciences humaines et sociales*. Limoge, Lambert-Lucas.
- Carter, F. (1994). Minorités nationales et groupes ethniques en Bulgarie: distribution régionale et liens transfrontaliers. In: *Espace, populations, sociétés*, 3. Les minorités ethniques en Europe. pp. 299-309;
- Cédric, P. (2019). « Politisation » Publiotionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Mis en ligne le 18 septembre 2019.
- Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle: une relation paradoxale. Récupéré sur Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications: <http://www.patrick-charaudeau.com/>
- Charaudeau, P. (2006). La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif', in TRANEL n°44, Interdiscours et intertextualité dans les médias, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 2006, consulté sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124, 341-348.
- Charaudeau, P. & D. Maingueneau (2002), Dictionnaire d'analyse du discours, Paris: Seuil.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an Emergent Method. (S. H.-B. Leavy, Éd.) *Handbook of Emergent Methods*, 155-172.
- Citron, S. (2009). Identité nationale et histoire: déconstruire le mythe national? In R. LeCoadic (Ed.), *Bretons, Indiens, Kabyles... Des minorités nationales?* (pp. 65-72). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Citron, S. (2008), *Le mythe national: l'histoire de France revisitée*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier.
- Clavé-Mercier, A. (2017). « Cécile Canut, Gueorgui Jetchev, Stefka Stefanova Nikolova, Mise en scène des Roms en Bulgarie. Petites manipulations médiatiques ordinaires », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 24 mai 2017
- Clavé-Mercier, A. (2014), *Des états et des " roms " : une anthropologie du sujet entre transnationalisme et politiques d'intégration de migrants bulgares en France*, Thèse de doctorat en ethnologie, Université de Bordeaux
- Clavé-Mercier, A. & Cossé, C, (2019), « Introduction », *Etudes Tsiganes*, n°65-66, pp.6-19
- Colonna, R. (2020). Les « langues de France »: des langues non-Étatiques au pays de l'État-nation, Glottopol [En ligne], 34 | 2020, mis en ligne le 01 juillet 2020.
- Colonna, R. (2015). En contexte minoré, le sociolinguiste est-il nécessairement un acteur engagé?. Dossiers d'HEL, SHESL, 2014, Linguistiques d'intervention. Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues, pp.7.



- Cortier, C. (1998). Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives. 1880-1914, Thèse de doctorat soutenue à l'Université Lyon 2
- Costa, J. (2021a) Identité. *Langage et société*, HS, 165-169.
- Costa, J. (2021b). Standardisation. *Langage et société*, HS, 319-322.
- Costa, J. (2018). L'étendue de la sociolinguistique, les sciences sociales et la nécessaire réflexion commune sur « le social ». *Langage et société*, 163, 171-181.
- Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des "Ideologies Linguistiques"? *Langage et société* 160-161, pp. 111-127.
- Costa, J. (2014). Must We Save the Language? Children's discourse on language and community in Provençal and Scottish language revitalisation movements. (P. K. Sallabank, Éd.) *Endangered Languages: Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalisation 199*, pp. 195-214.
- Costa, J. (2012). Mythologie(s) occitane(s) et figures de l'autorité: le rôle du linguiste dans l'imaginaire de l'aménagement linguistique.. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, Presses universitaires d'Orléans, 3, pp.107-117.
- Costa, J. (2009). Programmes et Manuels d'histoire-géographie: Formation Citoyenne à la pluralité européenne ou reproduction des *idéologies* dominantes ? *Lengas*, (66), 93-110.
- Costa, J. & Greco. (2021). Anthropologie linguistique. *Langage et Société /HS1*, pp. 27-33.
- Costa, J.; Lambert, P. et Trimaille. C. (2012). Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques: quelques notions en question. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 226-46.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. (2001). Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics, In P. Eckert & J. R. Rickford (Eds.), *Style and Sociolinguistic variation* (p. 185-210 ). Cambridge: Cambridge University Press. 629
- Coupland, N. (1985). 'Hark, hark, the lark': Social motivations for phonological style-shifting. *Language & Communication*, 5 (3), 153-171.
- Coupland, N. (éd.) 1980. « Style-Shifting in a Cardiff Work-Setting », *Language in Society*, 9(1): 1-12.
- Courthiade, M. (1992). *Dialektologikano pučhipnasqo lil vaš-i klasifikàcia e rromane čhibaqe (dia)lektenqiri = dialectological inquiry for a classification of the dialects of the romani language*. Agència Occitana de Comunicacion.
- Courthiade M. (1986). *Romani fonetika thaj lekhipa = fonetika i pravopis romskog jezika*. NIO "Pobjeda " OOUR Izdavacka djelatnost.

- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 2: Formalisations et repérage*. Paris, Ophrys.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 1: Opérations et représentations*. Paris, Ophrys.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère: analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, n° 58, 98-112
- Darnell, R. (1998). *And Along Came Boas: Continuity and revolution in Americanist Anthropology*. John Benjamins Publishing Company.
- Daskalov, R., & Marinov, Č. (2013). Prepletenite istorii na Balkanite. Nov Balgarski Universitet.
- Debergh, M. (2021). Négociier pour accéder au terrain et conduire l'enquête: Une analyse de processus contrastés entre deux institutions de santé sexuelle de Suisse Romande. *Cambouid, La Revue des Sciences Sociales aux Mains Sales*.
- Debonneville, J. (2017). La « sortie de terrain » à l'épreuve de l'ethnographie multi-site, *SociologieS*, Research experiments, Online since 13 November 2017, consulté le 16 septembre 2021.
- Delalande, J. (2003), « La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants », *Enfances & Psy*, vol.4, n°24, pp.71-80
- Dermendžieva, M. (2017). Kak daržavna sigurnost ovladya daržavata i horata. Kakvo se sluči spredi '89-ta?. *Istoričeski sbornik za komunizma v Balgaria*. 79-97, Sofia: Fondacia „Sofiiska platforma“.
- Djordjević, K. (2016). Esquisse d'une typologie des situations minoritaires: Balkans et Caucase, 25 ans après la chute du communisme. Dans Djordjević Léonard K. et Garin V. *Contacts (ou conflits) de langues en contexte postcolonial*. Presses universitaires de la Méditerranée, 304 p., 2016, Sciences du langage, 978-2-36781-219-9.
- Diaz, P. (2017). Chapitre 9. L'enquêteur face à la protection sociale ou la protection sociale face à l'enquêteur. Immersion dans un ministère philippin. Dans M. P.-P. dans Jean-Claude Barbier, *Protection sociale: le savant et la politique* (pp. 221-237). Paris: Editions La Découverte (coll. Collection Recherches/RT6).
- Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires: le paradoxe français. *Après-demain*, 38, NF, 14-16. <https://doi.org/10.3917/apdem.038.0014>
- Duranti, A. (2003). Language as culture in US anthropology: Three paradigms. *Current Anthropology* 44 (3), pp. 323-347.
- Duranti, A. (2001). *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, Blackwell
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). *The Handbook of Language Socialization*. Wiley.
- Đurić, R. (1985). *Romske zagonetke*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.

- Durić, R. (1984). *Jaga-vatre*. Leskovac: Npredak.
- Durić, R. (1982). *A thaj U = A i U*. Beograd: Narodna knjiga.
- Durkheim, E. (1983 [1897]). *Le suicide, étude de sociologie*. Quadrige, PUF, Paris.
- Eckert, P. & Rickford, J. (2001). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Eminov, A. (1997). *Turkish and other Muslim Minorities in Bulgaria*. London: Hurst & Company.
- Fassin, D. & Bensa, A. (2008). *Les Politiques de l'enquête, épreuves ethnographiques*. Paris, La Découverte.
- Filiod, J. (2007). Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 37, 581-595.
- Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Gadet, F. (2007). Envoi: Identités françaises différentielles et linguistique du contact, in W. Ayres-Bennett & M. C. Jones (éds.), *The French Language and Questions of Identity*, Oxford, Legenda, 206-216.
- Gadet, F. (2006). La langue et le sociolinguistique. Dans *Les enjeux sociaux du langage. Hommage à Bernard Gardin* (pp. 81-86). Synergies France n°5.
- Gal, S. (2016), « Sociolinguistic differentiation », dans: Coupland, Nikolas (ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, Cambridge University Press, New York
- Gal, S. (2006), « Linguistic Anthropology », dans Keith Brown, (dir.), *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*, vol.7, Elsevier, Oxford, pp.171-185
- Gal, S. (1995), « Language and the "Arts of resistance" », *Cultural Anthropology*, vol.10 n°3, pp.407-424
- Gal, S. & Irvine, J. (2000), « Language Ideology and linguistic Differentiation.Regimes of Language », dans Kroskrity, Paul V. (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, School of American Research Press, Santa Fe, pp.35-84
- Gal, S. & Irvine, J. (1995). « The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference », *Social Research*, vol.62, n°4, pp.967-1001
- Gal, S. (2013), « Tastes of Talk: Qualia and the moral flavor of signs », *Anthropological Theory*, n°13, pp.31-48
- Garcia, F. V. (2002). La tension infinie entre l'histoire et la raison: Foucault et Bourdieu. *Revue Internationale de Philosophie* (2 N 220), pp. 343-365.
- Gasquet-Cyrus, M. (2015). "Je vais et je viens entre terrains" Réflexions sur le terrain dans la théorisation sociolinguistique. *Langage et société*, 154, 17-32.
- Gaxie, D. (1978). *Le Cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris Ed. Le Seuil.

- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et sociétés*, n°17, 73-87.
- Goffman, E. (1987) [1981], *Façons de parler*, Minuit, Paris
- Goffman, E. (1981), *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Goffman, E. (1975) [1963], *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, Paris
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Éditions de Minuit, Paris
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. I, La Présentation de soi*, Éditions de Minuit, Paris
- Goffman, E. (1963). Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings, New York: Free Press.
- Goulet, J.-G. A. (2011). Trois manières d'être sur le terrain: une brève histoire des conceptions de l'intersubjectivité. *Anthropologie et Sociétés*, 35(3), 107-125.
- Gramsci A., (2007), *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, 4 vol., Einaudi, Torino.
- Greco, L. (2018). *Dans les coulisses du genre. La fabrique de soi chez les Drag Kings*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Grekova, M. (2019). Kakvo e sbarkano s politikite za „Integraciya na romite v Bulgaria“. Sofia. UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Grekova, M. (2010). Children of roma origin in mandatory secondary education: integrated and segregated schools in *Annuaire de l'Universite de Sofia "St. Kliment Ohridski"*. Faculté de philosophie. Livre Sociologie | Критически изследвания на новите социални неравенства
- Grekova, M. (2005). *Malcinstvo: socialno konstruirane i prezivavane*, Sofia, Izdatelska kashta KX.
- Grenoble, L. A. (2003). *Language Policy in the Soviet Union* (Vol. 3). Springer Netherlands.
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. Dans: Christian Guimelli éd., *La pensée sociale* (pp. 63-78). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Guérin, M. & Latimier, E. (2019), Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv, Quelles qualifications professionnelles après un dispositif spécifique de scolarisation ?, *Études tsiganes*, n°65-66, pp.204-225
- Guest, M. & Nacu. A. (2008). Roms en Bulgarie, Roms en Roumanie - quelle intégration ? », *Méditerranée*, 110 | 2008, 105-115.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations: une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 59-76. <https://doi.org/10.3917/lstdle.454.0059>
- Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 93-108. <https://doi.org/10.3917/lstdle.381.0093>

- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist* LXVI (6).
- Hancock, I. (2010). *Danger! Educated Gypsy: Selected Essays*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Hancock, I. (2003). Les Roms dans l'Europe contemporaine: les exclus de l'intérieur. *Tumultes*, 21-22, 69-85.
- Hancock, I. (1999). *A Handbook of Vlax Romani*. Columbus: Slavica Press.
- Hancock, I. (1991). The East European roots of Romani nationalism. *Nationalities Papers*, 19(3), pp. 251-267.
- Heller, M. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London: Series Editor: Sally Johnson.
- Heller, M. (2005), « Une approche sociolinguistique de l'urbanité », *Revue de l'Université de Moncton*, n°361, pp.321-346
- Heller, M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris
- Heller, M., Pietikäinen Sari, & Pujolar, J. (2018). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying language issues that matter*. Routledge.
- Him-Aquilli, M. (2018). *Prendre la parole sans prendre le pouvoir: réflexivité, discours et interactions dans les assemblées générales anarchistes et/ou autonomes. [Thèse de doctorat, Université de Paris]*.
- Him-Aquilli, M., & Telep, S. (2021). Introduction. Anthropologie linguistique: le tournant sémiotique. *Langage et société*, 172, pp. 19-28.  
doi:<https://doi.org/10.3917/ls.172.0021>
- Houdebine, A. (2015). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, 51, 3-40. <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>
- Houdebine-Gravaud, A. (2011). Concept ou théorie: l'imaginaire linguistique, sa formation, son extension. In Nglaso-Mwatha, M. (Ed.), *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires politiques et médiatiques en Afrique*. Presses Universitaires de Bordeaux. doi:10.4000/books.pub.35593
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (2002). L'imaginaire linguistique: un niveau d'analyse et un point de vue théorique. In A.-M. Houdebine-Gravaud (Ed.), *L'imaginaire linguistique* (p. 9-21). Paris: L'Harmattan.
- Houdebine, A.-M. (1983). Sur les traces de l'Imaginaire linguistique. In V. Aebisher (Ed.), *Parlers masculins, parlers féminins ?* (p. 105-139). Paris: Delachaux-Niestlé.
- Houdebine, A. (1982), « Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain », *Le Français moderne*, 1, Paris, p. 42-51.
- Houdebine, A. & Baudelot, C., (1986), « L'Imaginaire Linguistique dans la communication mass-médiatique », *Enseignement et Médias*
- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de l'éducation*, 26, 229-254.

- Irrera, O. (2006). « Autour de l' « infra-idéologie »: être sujet, entre normes et idéologie », *Methodos* [En ligne], 16, consulté le 17 septembre 2021.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526.
- Jaffe, A. (1999). *Ideologies in action: Language politics on Corsica*. Berlin: Mouton de Gruyter. *linguistique*, 51, 3-40. <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>
- Jetchev, G. (2012). Bulgaria, Language Rich Europe. Dans G. E. Yağmur (Éd.), *Trends in policies and practices for multilingualism in Europe* (pp. 97-103). Cambridge University Press.
- Jetchev, G. (2012). Langues minoritaires en Bulgarie. Le centre européen pour des langues vivantes du Conseil de l'Europe.
- Jetchev, G. (2009) « Towards a Study of Romani Phonological Variation », or *New Studies in Romology*, Изд. WINI1837, 88-98.
- Jetchev, G. (2009). Les langues maternelles des citoyens bulgares. Dans s. l. Szende, *Politiques linguistiques, apprentissage des langues et francophonie en Europe centrale et orientale. Les défis de la diversité* (pp. 17-26). Editions des archives contemporaines.
- Jetchev, G. (2006). Éléments de politique linguistique de l'État bulgare. *Lengas*, 60, pp. 191-203.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01>
- Juillard, C. (2019). Cécile Canut, Félix Danos, Manon Him-Aquilli Et Caroline Panis, Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2018, 388 pages. *Langage et société*, 168, pp. 167-170.
- Juillard, C. (1999). L'observation des pratiques réelles. *L'enquête sociolinguistique, sous la direction de L.J. CALVET et P. DUMONT*, pp. 103-114.
- Iliev, I. (2019). Malcinstvena sociolingvistika za edna sociolingvistična tendenciya sred malcinstvata v Bulgaria. *Ongal*, 16, pp. 103-117.
- Irechekski, H. (2007). *Gradat s imeto na apostola*. L.: Obshtina Levski.
- Irvine, J. (1989). Quand parler n'est pas bon marché: langue et économie politique. *American Ethnologist* 16 (2): 248-67.
- Ivanova, E. (2002). Othvarlenite „priobshteni” ili procesa, narečen „vazroditelen”(1912-1989), Sofia
- Ivanova, E. & Krastev, V. (2013), *Ciganite/romite v Balgaria – džendar otnošenia*.- Stara Zagora: Litera print.
- Kalinova, E. (2014). Remembering the “Revival Process” in Post-1989 Bulgaria. In M. Todorova, A. Dimou, & S. Troebst (Eds.), *Remembering Communism: Private and*

- Public Recollections of Lived Experience in Southeast Europe* (NED-New edition, 1, pp. 567–594). Central European University Press.
- Kakouch, S. (2018), *Assignations et catégorisations des Roms: une analyse sociolinguistique des pratiques langagières dans les campi nomadi (Italie)*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Sorbonne Paris Cité.
- Kuychukov, H. (2003). *Kratko opisanie na romskiya ezik v Balgariya*. Sofia: Mezhdunarodosociolingvisticchno druzhestvo Delfi
- Kostov, K. & Iliev, D. (2004). *Romska gramatika vaz osnova na erliyskiya romski govor v Sofiya*. Sofia: IzdatelstvoTilia
- Krasteva, A. (2014). *Ot migratsia kam mobilnost: politiki I patishta*. Sofia: Izdatelstvo na NBU.
- Krasteva, A. (ed.) (2004). *Ot ethnichnost kam migratsia*. Sofia: NBU.
- Krasteva, A. (ed.) (1998). *Communities and identities*. Sofia: Petekston.
- Kraus, C. (2006), “Note sur la traduction”, in Judith Butler, *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l’identité*, Paris, La Découverte, p. 21-24.
- Kroskrity, P. (2006). Language ideologies. Dans A. Duranti, *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-518). Malden: Blackwell
- Krumova, T. & Ilieva, M. (2008). *The Health status of romani women in Bulgaria*. Veliko Tarnovo: Center for interethnic dialogue and tolerance AMALIPE.
- Labov, W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City DepartmentStores*. Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- Lafont, R. (2004). *Le Sud ou l’Autre*, Aix en Provence, Edisud.
- Lafont, R. (1997). *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris: L’Harmattan.
- Lafont, R. (1984). Pour retrouver la diglossie. *Lengas*, 15, 5-36
- Lahire, B. (2015). *Ceci n’est pas qu’un tableau. Essai sur l’art, la domination, la magie et le sacré*. Paris. La Découverte. « Laboratoire des sciences sociales ».
- Latimier, E. (2021). « On serait habitués on le ferait comme tout le monde ». Les dimensions sociolangagières de l’ambivalence des dispositifs scolaires destinés aux jeunes voyageurs. Thèse de doctorat. Université de Paris
- Le Blanc, G. (2011). *Que faire de notre vulnérabilité ?* Paris: Bayard, 213 p.
- Legros, O. & Rossetto, J. (2011). La « question rom » en Europe aujourd’hui: Regards croisés et mises en perspectives. *Études Tsiganes*, 46, 4-25. <https://doi.org/10.3917/tsig.046.0004>
- Leimdorfer, F. (2010). *Les sociologues et le langage*. Paris, Maison des sciences de l’homme.

- Leimdorfer, F. (2008). Registres discursifs, *pratiques langagières* et sociologie. *Langage et société*(124), pp. 5-14.
- Lendaro, A. (2021). Retour sur l'engagement ethnographique: ce que la posture anarchiste fait à une enquête sur la désobéissance (et vice-versa). *Anarchisme et sciences sociales*, Atelier de création libertaire, pp. 171-186, 978-2-35104-156-7. halshs-03090920
- Lodge, A. (1997 [1993]). *Le Français, histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris, Fayard.
- Longhi, J. & Sarfati, G. (2018). Conception du corpus et méthodologie d'analyse: Pour un renouvellement de l'analyse des discours institutionnels et politiques . *Semiotica*, 2018(223), 87-110.
- Määttä, S.K. (2014). Discourse and Ideology—Why Do We Need Both?. In: Callahan, L. (eds) *Spanish and Portuguese across Time, Place, and Borders*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9781137340450\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137340450_5)
- Macdonell, A. A. (1929, [2020]). *A Practical Sanskrit Dictionary with transliteration, accentuation and etymological analysis throughout*. London: Oxford University Press.
- Maingueneau, D. (1997). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1993), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod, Paris
- Mannheim, K. (1998). *Ideology and Utopia (Routledge Classics in Sociology)* (1st ed.).
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Paris, PUF
- Makariev, P. & Grekova, M. (2002). Konfiguracii na kulturnite razlichia v uchilishte, *Strategii na obrazovatelna i nauchnata politika*, Hors Série: Obrazovatelna politika i kulturni razlichia.
- Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris: Seuil.
- Malinowski, B. (1974 [1935]), *Les jardins de corail*, Paris, Maspero.
- Marcellesi J.-B., Bulot T. et Blanchet Ph., (2003). *Sociolinguistique (épistémologie, langues régionales, polynésie)*. Textes choisis de Jean-Baptiste Marcellesi précédés d'un entretien, L'Harmattan, Paris, 308 pages.
- Marcellesi, J.-B. & Gardin, B. (1977). *Introduction à la sociolinguistique: la linguistique sociale/ Jean-Baptiste Marcellesi et Bernard Gardin*. Paris:Larousse.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe? *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Vol 38, pp. 75-92.
- Marchive, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 77-94. <https://doi.org/10.3917/lse.454.0077>
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, pp. 95-117.
- Marx, K. & Engels, F. (1953 [1845]). *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions Sociales.



- Martel, P. 2007. L'école française et l'occitan: Le sourd et le bègue. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée. doi:10.4000/books.pulm.441
- Marushyakova, E., Popov, V. (1993). Ciganite v Balgaria, Sofia
- Masquelier, B. (2012). "Poétique de l'interlocutaion: les paroles chantées sur scène d'un calypso politique", dans Douay C. et Roulland D. (dir.). *L'interlocution comme paramètre*, pp. 95-110.
- Matras, Y. (2005). The Status of Romani in Europe. Council of Europe, Language Policy Division.
- Matras, Y. (2003). The role of language in mystifying and demystifying Gypsy identity In N. Saul, & S. Tebbutt, *The role of the Romanies*(pp. 53-78). Liverpool: Liverpool University Press.
- Matras, Y. (1999) Writing Romani: The Pragmatics of Codification in a Stateless Language. *Applied Linguistics*20(4), pp. 481–502.
- Mayall, B. (2003). Towards a sociology for childhood. Buckingham: Open University Press.
- Milanova, M. (2019). Političeskata sociolingvistika kato metod na izsledvane. Mladi izsledovateli. Sbornik ot Vtora obšča doktorantska konferencia. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".(pp. 124-135)
- Milanova, M. (2020). Ezikoviat repertoar na balgarskite armenci. Lingvodidaktičeski rakursi. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". (pp.654-663)
- Milanova, M. (2021). Diglosia v edno stolično učilishte. . Gradska kultura i ezikovo raznoobrazie. V: Problemi na sociolingvistikata XIV. Materiali ot četirinadesetata meždunarodna konferencia po sociolingvistika, Sofia. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, (pp.141-151)
- Milroy, J., & Milroy, L. (2012). *Authority in language*. Investigating Standard English. Taylor and Francis: London. Routledge.
- Mondada, L. (1999), « L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs », *Langages*, vol.134, pp.20-34
- Moreau, J. (2018). Suzanne Citron, Le Mythe National. l'histoire de France revisitée. *Humanisme*, N° 319(2), 118–118. <https://doi.org/10.3917/huma.319.0118>
- Nacu, A. (2009). L'émergence de la « question rom » en Roumanie et en Bulgarie: Du consensus au stigmaté ?. *Tumultes*, 32-33 195-216. <https://doi.org/10.3917/tumu.032.0195>
- Natalia, B. & Costa, J. (2016). Nommer pour faire exister : l'épineuse question de l'oc. Peeters. Le nom des langues IV : Nommer des langues romanes, pp.184-201, Le nom des langues IV : Nommer des langues romanes. □halshs-01413337□
- Nordmann, C. & Vidal, J. (2017), "Avertissement des traducteurs", in Judith Butler, Le Pouvoir des mots : Discours de haine et politique du performatif, Paris, Éditions Amsterdam, p. 12-19.

- Nossik, S. (2011), *Mise en mots d'un événement historique: approche discursive et interactionnelle de la chute de l'URSS dans des récits de vie de migrants russophones*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris-Descartes, Paris
- Nunev, I. (2005). School Segregation of Children in Roma Neighbourhoods in Bulgaria. - In: *Interethnic Relations and Politics of Multiculturalism: Between Southeast Europe and Southeast Asia*. Sofia: M. Drinov Academic Publishing House, pp. 173 -187, ISBN-10: 954-322-122-7; ISBN-13: 978-954-322-122-6
- Olivera, M. (2012). Les Tsiganes comme autochtones. Le cas des Roms Gabori - Roumanie. *Balkanologie*, XIV(1-2).
- Olivera, M. (2011). La fabrique experte de la « question rom »: multiculturalisme et néolibéralisme imbriqués. *Lignes*, 34, 104-118.
- Olivera, M. & Poueyto, J. (2018). Tsiganes et anthropologie: héritages, enjeux et perspectives. *Ethnologie française*, 48, 581-600. <https://doi.org/10.3917/ethn.184.0581>
- Pachev, A. (2006). *Ezikovite obščnosti*. Sofia. Sema RŠ.
- Pachev, A. (2002). Europeanisation trends and linguistic diversity. In: "Congreso Mundial sobre Políticas Linguísticas". vol. 1 (2002), Barcelona,
- Pachev, A. (1997). Obshta harakteristika na endoglosnata ezikova situacia v Balgaria (Nacionalen ezik i etnoezici; Sociolingvistična struktura na balgarskoto obščestvo; Ezikova politika). V: *Balgarski ezik 1997*, s. 149-186.
- Pallotta, J. (2015). L'effet althusser sur Foucault: de la société punitive à la théorie de la reproduction. Dans: Christian Laval éd., *Marx & Foucault: Lectures, usages, confrontations* (pp. 129-142). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.laval.2015.01.0129>
- Pamporov, A. (2015) "Nyakoi osobenosti pri izmervane na socialni distancii sas skalata na Bogardus v Balgaria". V: *Znaniето kato cennost, poznaniето kato prizvanie* (red.: Stoilova, R.; K. Petkova, S. Koleva), Sofia: Iztok-Zapad, s. 383-397
- Pamporov, A. (2014) "Efekti ot aktivnite politiki na pazara na truda varhu trudovata integracia na romite". V: *Po stapkite na drugia* (red.: Yakimova, M.; P. Kabakčieva, i dr.), Sofia: Prosveta, s. 129-153
- Pamporov, A. (2014) "Cikličnata zaetost na romite: pričini i socialni posledici". V: *Demografskata situacia i razvitiето na Balgaria*, p.351-359
- Pamporov, A. (2010) „The Employment of Roma, Turks And Bulgarians. A comparative report based on the outcome of the Multipurpose Household Survey 2007“. In: *Multi-Disciplinary Approaches To Romany Studies*, (Eds.) Michael Stewart & Merton Rovid. Budapest: CEU press, pp.131-154
- Pamporov, A. (2009) *Socialni distancii i etničeski stereotipi za malcinstvata v Balgaria*. Sofia: Institut Otvoreno obščestvo, s. 140

- Pamporov, A. (2009) "Roma/Gypsies in Bulgaria". In: *Roma*. (Eds.) Schleinstein, N.; Sucker, D.; Wenninger, A.; Wilde, A. THEMATIC Series 2009/02 Social Sciences Eastern Europe. GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences. Berlin: pp.27-32
- Pamporov, A. (2008) Patterns of family formation: Marriage and fertility timing in Bulgaria at the turn of the twenty-first century — A case-study of Sofia. *The History of the Family Journal*. Vol. 13 (2008) pp. 210–221
- Pamporov, A. (2008) Le voyage de l'identité: Roms ou Tsiganes en Bulgarie. *Hommes & migration*, No.1275, septembre-octobre 2008, pp. 76-87
- Pamporov, A. (2008) The Regional and the Subgroup Features of the Kinship Terminology of Roma/Gypsies in Bulgaria. *Ethnologia Balkanica*, vol. 12 (2008), pp.79-95
- Pamporov, A. (2006) Romskoto vsekidnevie v Balgaria. Sofia: Meždunaroden centar po problemite na malcinstvata i kulturnite vzaimodejstvija, s. 395
- Pamporov, A. (2004) Romskoto semejstvo – aspekti na vsekidnevieto. Sofia: Efekt, s.130
- Pamporov, A., D. Kolev, T. Krumova, I. Ćordanov (2008) Romite v Balgaria. Informacionen spravočnik. Sofia: Institut Otvoreno obšestvo – Sofia
- Panis, C. (2017). Processus de géographisation linguistique et identifications multiples au Burkina Faso. *Langage et société*, 159, 117-138. <https://doi.org/10.3917/lis.159.0117>
- Panis, C. (2014). *On est comme les Mossis mais pas mossi comme ça*. Fluctuation intersubjective des positionnements discursifs en interaction familiale au Burkina Faso, thèse de doctorat. Paris, Université Paris-Descartes.
- Pashova, A. (2010). Detstvo i žizneni svetove na Romi v Zapadna Balgaria. Sofia: SEMA RŠ.
- Pashova, A. (2005). "Vsitchki tsigani da se preobrawyat v balgari" / Politiki na totalitarnata vlast kam romite v Balgaria (1944-1989)/. Dans *Obshtestveno podpomagane i socialna rabota v Balgaria. Istoriya, institutsii, ideologii, imena* (pp. 172-199). Blagoevgrad: Universitetsko idatelstvo "Neofit Rilski".
- Paveau, M.-A. (1991) « Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin, Florence Piron (dir.), Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ? », Lectures [En ligne]. Popper K., La connaissance objective, Paris: Flammarion.
- Payet, J.-P. (1998). La segregation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *La violence à l'école: approches européenne. Revue française de pédagogie*, pp.21-34.
- Pêcheux, M. et Fuchs, C. (1975). « Mises au point et perspectives à propos de l'analyse du discours », *Langages*, vol. 37 : 7-80.
- Peirce, C. (1978). *Écrits sur le signe*, textes rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle. Paris, Le Seuil.
- Peirce, C. (1958), *Collected Papers*, vol. 7-8, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

- Peirce, C. (1932). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. 8 vols. Vol. 2: *Elements of Logic*. Ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, Mass.: Belknap Press.
- Piasere, L. (2010). *L'ethnographe imparfait. Expérience et cognition en anthropologie*. Paris, Éditions de l'EHESS.
- Petit Cahill, K. (2022). Monica Heller, Sari Pietikäinen et Joan Pujolar, *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues that Matter* New York, Routledge 2018, 208 pages. *Langage et société*, 175, 177-179. <https://doi.org/10.3917/ls.175.0179>
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec
- Popov, D. (2019). *Lingvistična personologija i antropolingvistika: teoretični, metodološki i priložni aspekti*. *Balgariški ezikovedski četena* (pp. 22-30). Sofia: Sofijski universitet "Sv. Kliment Ohridski".
- Potot, S. (2018). *Nous les Tsiganes ou les Roms, comme vous dites, vous. Catégorisations ethniques et frontières sociales en Europe*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2018, 230 p.
- Rémy, C. (2014). « Accepter de se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, mis en ligne le 24 juin 2014, consulté le 24 septembre 2021. URL:<http://journals.openedition.org/sociologies/4776> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/sociologies.4776>
- Ricento, T. (2000). *Ideology, Politics and Language Policies*. Dans T. Ricento (Éd.), *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. 6, pp. 2-9. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Riedel, B. I. (2002). *Minorités nationales en Europe et protection des droits de l'Homme: un enjeu pour l'élargissement*. In: *Politique étrangère*, n°3, 67<sup>e</sup> année. pp. 647-664; doi: <https://doi.org/10.3406/polit.2002.5212>
- Ringelheim, J. (2018). *Nommer les groupes discriminés pour mieux combattre la discrimination: la fin d'un tabou ?*. *Recherche & formation*, 89, 83-94. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4483>
- Ringelheim, J. (2012). « La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales », *Les minorités: un défi pour les États*. Actes du colloque international (22 et 23 mai 2011), Bruxelles, Académie royale de Belgique, p. 259-285.
- Rousseau, L.-J. (2005). *Elaboration et Mise en Oeuvre des Politiques Linguistiques. Francophonie-Russophonie sur les politiques linguistiques*. Saint-Petersbourg.
- Rumsey, A. (1990). *Wording, Meaning, and Linguistic Ideology*. *American Anthropologist*, 92(2), 346-361.
- Sacks, H., Jefferson, G., Schegloff, E. (2010[1966]). *Lectures on Conversation*, Volumes I and II. Wiley Blackwell, 1520 p.,

- Sahlins, M. D. (2000). *Waiting for Foucault, Still*. Chicago, Prickly Paradigm Press.
- Sarău, G. (2010). 1990-2010: l'enseignement du romani. *Études Tsiganes*, 41-42, 22-27. <https://doi.org/10.3917/tsig.041.0022>
- Sardan, J.-P. O. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1 pp. 71-109.
- Sarcinelli, A. (2015). Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge, *AnthropoChildren* [En ligne], N°5 (juillet 2015)
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). Dans. A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 261-262). Armand Collin.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P., V. (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory (Oxford Studies in Anthropological Linguistics, 16)* (1st ed.).
- Schnapper, D & Allemand, S. (2000). *Questionner le racisme*. Paris. Gallimard, coll Forum.
- Schwartz, O. (1990 [2009]). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, PUF (coll Quadriges), Paris
- Sériot, P. (1997). *Ethnos et demos: la construction discursive de l'identité collective*. In: *Langage et société*, n°79 1997. Analyse discursive et engagement: autour de l'Europe de l'Est. pp. 39-51;
- Siblot, P. (1997). Nomination et production de sens: le praxème. *Langages*, 127, 38-55.
- Silverstein, M. (2013). Discourse and the no-thing-ness of culture. *Signs and Society* 1(2):327-66.
- Silverstein, M. (2009): Pragmatic Indexing. In: Jacob L.Mey (ed.): *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. 2nd ed. Amsterdam & al., Elsevier, pp. 756-759.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3-4) 193-229.
- Silverstein, M. (1996). *Natural Histories of Discourse*. (U. G., Éd.) Chicago: University of Chicago Press.
- Silverstein, M. (1993), « Metapragmatic discourse and metapragmatic function », dans Lucy, John (dir.) (1993), *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 33-58
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. R. Clyne, W. F.Hancks & C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Spielhaus, R., Szakacs-Behling, S., Ailincăi, A. (2020). *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks. Analytical Report*. Council of Europe, the Roma Education Fund (REF) and the Georg Eckert Institute. Council of Europe.

- Spitzmüller, J., Busch, B. & Flubacher, M. (2021). Language ideologies and social positioning: the restoration of a “much needed bridge”. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(272), 1-12. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0094>
- Stoyanov, A. (2015a). *The Political Empowerment of Roma Youth in Bulgaria: Challenges and Perspectives*. Récupéré sur <https://raklata.wordpress.com/> le 12 avril 2020.
- Stoyanov, A. (2015b). *The political participation of Roma in Bulgaria: Framework Analysis*. Récupéré sur <https://raklata.wordpress.com/> le 12 avril 2020.
- Stoyanov, A. (2015c). Izuchava li se majchin ezik v uchilishte?. *Balgaria: RAKLATA Sakrovishtnica ot znania*. Online publication AMALIPE
- Stoyanov, A. (2015d). *Framing of ‘Roma’ in the Roma policies of Bulgaria: A frame Analysis of the National Roma Integration Strategies of Bulgaria(1999-2012)*. Récupéré sur <https://raklata.wordpress.com/> le 12 avril 2020.
- Stoyanov, A. (2015e). *Is ‘Roma’ equal to ‘poor’? Analysis of the European Framework for National Roma Integration Strategies 2012-2020*. Récupéré sur <https://raklata.wordpress.com/> le 12 avril 2020.
- Stoyanov, A. (2015f). *Policy Brief: Coping with the Economic Reasons for Dropping out of School in the Bulgarian Elementary School System*. Récupéré sur <https://raklata.wordpress.com/> le 12 avril 2020.
- Stoyanov, A. (2007). Vrástiri. Rabotilnica. Centar za međuetničeski dialog i tolerantnost „AMALIPE“. Resursen centar za kultura „Fabrikata“.
- Stoikov, S. (2002 [1962 1968,1993]). *Balgarska dialektologia*. Sofia 2002, Akad. izd. "Prof. Marin Drinov"
- Tabin, J.-P. (1999). *Les paradoxes de l'intégration:Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale*
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance, 1840-1940*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Tabouret-Keller, A. (dir.). (1997). *La maison di langage: questions de sociolinguistique et de psychologie du langage*. Montpellier: Université de Paul-Valéry Montpellier III.
- Tahirov, Š. (1980). Etnokulturni procesi sred balgarskite turci. – *Balgarska etnografia*, 4, s. 3–16.
- Taylor, C. & Marchi, A. (2018). *Corpus Approaches to Discourse* (1st ed.). Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1507439/corpus-approaches-to-discourse-pdf> (Original work published 2018)
- Telep, S. (2019). *"Whitiser,c'est parler comme un Blanc."Langage,subjectivité et postcolonialité chez des militants afrodescendants d'origine calerounaise à Paris. [Thèse de doctorat, Université de Paris]*.
- Terrel, L. (2019). D'Althusser à Foucault Le sujet entre idéologie et vérité. In *Les Formes historiques du cogito xviiie-xxe siècles*. Classiques Garnier.

- Tilkidjiev, Nikolai, V. Milenkova, K. Petkova and N. Mileva. (2009). *Roma Dropouts*. Sofia: Open Society Institute.
- Todorov, A. (2001). Izbiratelni zakoni i izbiratelna aktivnost (primerat na Balgaria, 1879-1946). Istorikat: graždananin i učen. Sbornik v čest na akademik Ilčo Dimitrov, Sofia, Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski"
- Tomova, I. (1995). Ciganite v prehodnia period. Sofia: Meždunaroden centar po problemite na malcinstvata i kulturnite vzaimodejstvija.
- Van Dijk, T. (2014): *Discourse and knowledge. A sociocognitive approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (2009): *Society and discourse. How social contexts influence text and talk*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vaux de Foletier, F. de (1970) *Mille Ans D'Histoire des Tsiganes*. Paris: Fayard
- Von Munchow, P. (2016). Quand le non-dit n'est pas l'implicite: comment rendre visibles les silences dans le discours?. *Signes, Discours et Sociétés: Revue semestrielle en sciences humaines et sociales dédiée à l'analyse des Discours*, Université Galatasaray, L'implicite: entre préconstruits sémantiques et détermination générique.
- Verdier, M. (2013). La constitution de l'idéologie linguistique des chatteurs malgachophones dans les cybercafés de Tananarive. *Langage et société*, 143, 87-107.
- Vernet, S. (2016). *Discours, ideologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, Thèse de doctorat, Université de Moncton*
- Vianna, P.(2019). Potot, Swanie, "Nous les Tsiganes ou les Roms, comme vous dites, vous". Catégorisations ethniques et frontières sociales en Europe, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2018, 230 p.. *Migrations Société*, 175, 141-148.
- Videnov, M. (2005). Diglosiyata s ogleđ na balgarskata ezikova situacia. Sofia: Akad, izd. "Prof, Marin Drinov".
- Videnov, M. (2015). *Balgarskata ezikova politika*. Zaharii Stoynov.
- Volle, R. (2006). La diffusion de la langue-culture romani standardisée dans les écoles Roumaines: Un défi à l'hétérogénéité des pratiques langagières et des positionnements identitaires des Roms. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 143), 371-384.
- Whyte, W. F. (1943). *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.
- Woolard, K. A. (2004), *Is the Past a Foreign Country ? Time, Language Origins, and the Nation in Early Modern Spain*. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(1), 57-80.
- Woolard, K. (1998). Language ideology as a field of inquiry. Dans B. Schieffelin, P. Kroskrity, & K. Woolard, *Language Ideology: Theory and Practice* (pp. 3-47).Oxford et New York: Oxford University Press.

- Woolard, K. A. & Schieffelin, B.B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.
- Zaharijevic, A. (2018), "La traduzione politicamente impegnata della filosofia : Il caso del termine agency", in Irena Fiket, Sasa Hrnjez & Davide Scalmani (éds.), *Culture in traduzione : Un paradigma per l'Europa / Cultures in Translation : A Paradigm for Europe*, Milan, Mimesis International, p. 113-127.
- Zhelyazkova, A. (2019). *Bulgaria's Muslim Minorities*. In: *Bulgaria in Transition. Politics, Economics, Society and Culture after Communism*: Ed. By John Bell, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Zhelyazkova, A. (2014). Bulgaria', in Jocelyne Cesari (ed.), *The Oxford Handbook of European Islam*; online edn, Oxford Academic, 6 Jan. 2015), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199607976.013.1>, consulté le 22 sept 2021
- Zhelyazkova, A. (1999). *Malcinstvata v Bulgaria*, SU „Sv.Kl.Ohridski”, p.1-38
- Алексова, К. (2013). *Езиковите нагласи и вариантността в устната реч*. *Littera et Lingua*. Series Dissertations, том 4.
- Алексова, К. (2005). Балканската езикова йерархия според съвременния българин. *Проблеми на социолингвистиката* 8, 107-113.
- Алексова, К. (2002). Езикови атитюди, нормативни статуси и социолингвистични маркери. В: *Проблеми на социолингвистиката*, т.7. Билингвизъм и диглосия – съвременни проблеми. София. Изд. „Делфи“, 2002, 127-135.
- Ангелов, А. (1990). *Социолингвистично изследване на Гевгелиския квартал в град София, Софийски Университет „Св. Климент Охридски“, Докторска дисертация*
- Баева, И., Калинова, Е. (eds.). (2009). "Възродителният процес." Българската държава и българските турци (средата на 30-те – началото на 90-те години на XX век) ("Regeneration Process." Bulgarian State and the Bulgarian Turks – From Mid-1930s to Early 1990s). Sofia: State Agency Archives
- Виденев, М. (2005). *Диглосията с оглед на българската езикова ситуация*. София: Акад, изд. "Проф, Марин Дринов".
- Виденев, М. (2015). *Българската езикова политика*. Захарий Стоянов.
- Грекова, М. (2019). Какво е сбъркано с политиките за „Интеграция на ромите в България“. София. УИ „Св. Климент Охридски“.
- Грекова, М. (2005). *Малцинство: социално конструиране и преживяване*, София, Издателска къща КХ.
- Даскалов, Р., & Маринов, Ч. (2013). *Преплетените истории на Балканите*. Нов Български Университет.



- Дерменджиева, М. (2017). Как държавна сигурност овладя държавата и хората. *Какво се случи спреди '89-та?. Исторически сборник за комунизма в България.* 79-97, София: Фондация „Софийска платформа“.
- Желязкова, А. (1999). *Малцинствата в България (лекция)*, СУ „Св.Кл.Охридски“, с.1-38
- Илиев, И. (2019). Малцинствена социолингвистика за една социолингвистична тенденция сред малцинствата в България. *Онгъл*, 16, pp. 103-117.
- Иречекски, Х. (2007). *Градът с името на апостола*. Л.: Община Л..
- Иванова, Е. (2002). *Отхвърлените „приобщени“ или процеса, наречен „възродителен“ (1912-1989)*, София
- Иванова, Е., Кръстев, В. (2013), *Циганите/ромите в България – джендър отношения.*- Стара Загора: Литера принт, с. 341.
- Кръстева А. (2014). *От миграция към мобилност: политики и пътища*. София: Изд. на НБУ.
- Кръстева, А. (съст) (2004). *От етничност към миграция*. София: НБУ.
- Кръстева, А.(съст.) (1998). *Общности и идентичности в България*. С: Петекстон.
- Костов, К. & Илиев, Д. (2004). *Ромска граматика възоснова на ерлийския ромски говор в София*. София: Издателство „Тилиа“
- Кючюков, Х. (2003). *Кратко описание на ромския език в България*. София: Международно социолингвистично дружество „Делфи“
- Макариев, П. & Грекова, М. (2002). *Стратегии на образователната и научната политика*. Извънреден брой: Образователна политика и културни различия.
- Марушиакова, Е., Попов, В. (1993). *Циганите в България*, София
- Миланова, М. (2019). *Политическата социолингвистика като метод на изследване. Млади изследователи. Сборник от Втората обща докторантска конференция*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".(pp. 124-135)
- Миланова, М. (2020). *Езиковият репертоар на българските арменци. Лингводидактически ракурси*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски". (pp.654-663)
- Миланова, М. (2021). *Диглосия в едно столично училище. Градска култура и езиково разнообразие*. В: *Проблеми на социолингвистиката XIV. Материали от четиринадесетата международна конференция по социолингвистика*, София. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, (pp.141-151)
- Пампоров, А. (2015) „Някои особености при измерване на социални дистанции със скалата на Богардус в България“. В: *Знанието като ценност, познанието като призвание* (ред.: Стоилова, Р.; К. Петкова, С. Колева), София: Изток-Запад, с. 383-397

- Пампоров, А. (2014) "Ефекти от активните политики на пазара на труда върху трудовата интеграция на ромите". В: По стъпките на другия (ред.: Якимов, М.; П. Кабакчиева, и др.), София: Просвета, с. 129-153
- Пампоров, А. (2014) "Цикличната заетост на ромите: причини и социални последици". В: Демографската ситуация и развитието на България, с.351-359
- Пампоров, А. (2009) Социални дистанции и етнически стереотипи за малцинствата в България. София: Институт Отворено общество, с. 140
- Пампоров, А. (2006) Ромското всекидневие в България. София: Международен център по проблемите на малцинствата и културните взаимодействия, с. 395
- Пампоров, А. (2004) Ромското семейство – аспекти на всекидневието. София: Ефект, с.130
- Пампоров, А., Д. Колев, Т. Крумова, И Йорданов (2008) Ромите в България. Информационен справочник. София: Институт Отворено общество – София
- Пачев, А. (2006). Езиковите общности. София. Сема РИИ.
- Пачев, А. (1997). Обща характеристика на ендоглосната езикова ситуация в България (Национален език и етноезици; Социолингвистична структура на българското общество; Езикова политика). В: Български език 1997, с. 149-186.
- Пачев, А. (2002). Europeanisation trends and linguistic diversity. In: "*Congreso Mundial sobre Políticas Linguísticas*". vol. 1 (2002), Barcelona
- Пашова, А. (2010). *Детство и жизнени светове на Роми в Западна България*. София: СЕМА РИИ.
- Пашова, А. (2005). "Всички цигани да се преобразят в българи" /Политики на тоталитарната власт към ромите в България (1944-1989)/. Dans *Обществено подпомагане и социална работа в България. История, институции, идеологии, имена* (pp. 172-199). Благоевград: Университетско издателство "Неофит Рилски".
- Попов, Д. (2019). Лингвистична персонология и антропологистика: теоретични, методологични и приложни аспекти. *Българистични езиковедски четения* (pp. 22-30). София: Софийски университет "Св. Климент Охридски".
- Стоянов, А. (2007). *Vrástíri. Работилница*. Център за междуетнически диалог и толерантност „АМАЛИПЕ“. Ресурсен център за култура „Фабриката“.
- Стоянов, А. (2015). Изучава ли се майчин език в училище?. България: RAKLATA Съкровищница от знания. Онлайн публикация АМАЛИПЕ
- Стойков, С. (2002 [1962 1968,1993]). *Българска диалектология*. София 2002, Акад. изд. "Проф. Марин Дринов"
- Тахиров, Ш. (1980). Етнокултурни процеси сред българските турци. – *Българска етнография*, 4, с. 3–16.
- Тодоров, А. (2001). Избирателни закони и избирателна активност (примерът на България, 1879-1946). *Историкът: гражданин и учен. Сборник в чест на*

*академик Илчо Димитров, София, Университетско издателство “Св. Климент  
Охридски”*

Томова, И. (1995). *Циганите в преходния период*. София: Международен център по проблемите на малцинствата и културните взаимодействия.

*Maria Milanova*

*Effets des politiques et des idéologies linguistiques sur les pratiques langagières et discursives des minorités en Bulgarie et en France*

## Textes institutionnels et médiatiques

Conseil de l'Europe. (1995). Convention-cadre pour la protection des minorités nationales et rapport explicatif. Strasbourg, accessible à l'adresse

<https://rm.coe.int/16800c10d0%20adoption%20signature%20ratifications>

Conseil de l'Europe. (1992). Charte européenne des langues minoritaires ou régionales.

Strasbourg, accessible à l'adresse <https://rm.coe.int/168007c07e>

Conseil de l'Europe. (2021). Mandat du Comité d'experts sur les questions relatives aux Roms et aux Gens du Voyage, Strasbourg, accessible à l'adresse

<https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/composition>

Conseil de l'Europe, Rapport étatique. (2003). Rapport présenté par la Bulgarie conformément à l'article 25, paragraphe 1 de la Convention-Cadre pour la protection des minorités nationales, Rapport étatique du Premier cycle, 1<sup>er</sup> rapport attendu le 1 septembre, 2000- rapport reçu le 9 avril 2003, version **française**, accessible à l'adresse <https://www.coe.int/en/web/minorities/bulgaria>

Conseil de l'Europe, Rapport étatique. (2003). Rapport présenté par la Bulgarie conformément à l'article 25, paragraphe 1 de la Convention-Cadre pour la protection des minorités nationales, 1<sup>er</sup> rapport attendu le 1 septembre, 2000- rapport reçu le 9 avril 2003, version **anglaise**, accessible à l'adresse

<https://www.coe.int/en/web/minorities/bulgaria>

UNESCO. (2022). Transforming education for the future, ED-2022/WS/23, accessible à l'adresse

Parlement européen. (2018). Briefing du Parlement européen paru en avril 2018: « Hoz the European Union supports the study of Roma culture, language and history.

Document accessible à l'adresse

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS\\_BRI\(2018\)018](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI(2018)018), consulté le 23 mai 2020

VendicSociety. (2003). *Online Sanscrit Dictionary*. Récupéré sur

[www.sanscritdictionary.com](http://www.sanscritdictionary.com).

Фондация С.Е.Г.А – Старт за ефективни граждански алтернативи. (2022). Грижа за истината – срещу фалшивите новини и антиромската дезинформация“.

[https://cega.bg/wp-content/uploads/2022/07/BG\\_CARE-4-TRUTH\\_book\\_web.pdf](https://cega.bg/wp-content/uploads/2022/07/BG_CARE-4-TRUTH_book_web.pdf)

Конституция на Република България, en vigueur depuis 13.07.1991, Sofia, accessible à l'adresse <https://www.justice.government.bg/home/normdoc/521957377>

Комисия за защита от дискриминация на Република България. (2012).

Национално независимо изследване на Комисията за защита от дискриминация на Република България на тема: „Стереотипи и предразсъдъци в учебници,

учебни помагала и образователни програми и планове за подготвителното и основното образование”,

Комисия по досиетата. (2015). Сборник с Доклади на Държавна сигурност, « Държавна сигурност и малцинствата »

Народно събрание. (1994). Български закони за избиране на Народно събрание: сборник текстове 1879-1991. ISBN 9548689014, 9789548689014

Deutsche Welle. (2022). Кой има полза от лъжите за ромите? – репортаж по тв DW,

Mediapool.bg. (2018). Какво да се прави със сегрегираните ромски училища.

<https://www.mediapool.bg/kakvo-da-se-pravi-sas-segregiranite-romski-uchilishta-news284122.html>

Dnes.bg. (2021). За 10 години: Шест пъти е скочил броят на ромите с висше образование, , consulté le 2 mars 2021

Масщабна акция срещу „ало“ измамници в Левски, Émission télévisée sur la chaîne NOVA, (lien vers l'émission <https://m.youtube.com/watch?v=64kYFoCbXzE>.), consulté le 5 septembre, 2019

# TABLE DE MATIÈRES

Résumés.....	3
Sigles .....	6
Épigraphe .....	7
REMERCIEMENTS .....	8
SOMMAIRE .....	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	12
1.    GENÈSE DU TRAVAIL DE THÈSE.....	14
2.    PROBLÉMATIQUE .....	16
3.    ANNONCE DU PLAN .....	20
PARTIE I CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTE .....	24
Chapitre 1 UNE INTERDISCIPLINARITÉ QUI NE VA PAS DE SOI .....	25
1.1 Traditions sociolinguistiques.....	25
1.2 Matérialité langagière comme donnée fondatrice des <i>pratiques langagières</i> .....	31
1.3 Les pratiques langagières comme objet de recherche de la sociolinguistique politique.....	35
Chapitre 2 IDÉOLOGIES.....	39
2.1 Idéologie de la langue, idéologie langagière et idéologie linguistique .....	39
2.2 Axes de différenciation sociale en interaction .....	51
2.3 Représentation sociale vs. Imaginaire linguistique.....	56
Chapitre 3 CONTEXTE HISTORIQUE DE LA BULGARIE .....	59
3.1 Politiques minoritaires au sein des politiques linguistiques de Bulgarie .....	60
a) Époque communiste .....	62
b) Période de transition et démocratie .....	66
3.2 Paysage sociolinguistique de la Bulgarie.....	73
a) Mythes et réalités.....	76
b) Contexte minoritaire .....	79
3.3 Etre un « Rom bulgare » en Bulgarie.....	81
a) Dénomination des groupes roms .....	84
b) Représentations médiatiques .....	86
c) Image de « l'élève rom » au sein de l'éducation nationale .....	100
3.4 La « nouvelle visibilité » des Roms en Europe.....	105
PARTIE II TERRAIN, MÉTHODOLOGIES ET CORPUS DE LA RECHERCHE.....	114
Chapitre 4 TERRAIN MULTI-SITE ET MOBILITE .....	115

4.1 Chronologie de la recherche .....	115
a) Tableaux récapitulatifs de la recherche .....	116
4.2 Enquête rétrospective .....	119
a) Souvenirs d'enfance .....	119
b) Chez soi en tant que chercheuse .....	123
4.3 Acteurs de la recherche.....	134
a) Tableau récapitulatif des acteurs .....	138
b) Parcours de vie des trois acteurs .....	140
c) La dénomination <i>Burgudži</i> .....	142
Chapitre 5 METHODOLOGIE .....	146
5.1 Méthodologie de terrain.....	146
5.2 Implication du chercheur et défis .....	152
5.3 Méthodologie d'analyse .....	156
Chapitre 6 CONSTRUCTION DU CORPUS DE LA RECHERCHE .....	158
6.1 Corpus.....	158
6.2 Transcriptions .....	160
6.3 Tableau recapitulatif du CORPUS .....	164
Tableau récapitulatif du traitement des données recueillies.....	166
PARTIE III CONSTRUIRE ET TRANSFORMER LE MONDE PAR LE BIAIS DU LANGAGE.....	168
Chapitre 7 L'ÉCOLE COMME LIEU DE DIFFUSION DES IDÉOLOGIES LANGAGIÈRES.....	169
7.1 « Ces enfants », « ces gens » ou comment désigner le public sans le nommer .....	170
a) « Enfants à risque », de qui s'agit-il ? .....	170
b) Ne pas nommer.....	177
7.2 Les enfants d'origine rom comme groupe spécifique au sein de l'éducation nationale.....	181
a) Parents illettrés.....	187
b) Beaucoup d'efforts pour peu de résultats .....	191
7.3 Pratiques langagières en classe .....	194
a) Processus de nomination de la langue.....	202
b) Positionnement normatif de la maîtresse .....	209
c) Hiérarchies en classe .....	212
d) Sanctionner les jurons .....	214
e) C'est un enfant à besoins spécifiques .....	216

Chapitre 8 LA DISCRIMINATION, UNE AFFAIRE DE MISE EN CATÉGORIES .....	220
8.1 Discours de catégorisation et d'homogénéisation .....	221
a) Étiquette négative .....	222
b) Hétérogénéité effacée.....	229
c) La formation « romani standard » .....	235
8.2 « Je ne suis pas raciste, je dis justement que » .....	240
a) Discours d'essentialisation et d'altérisation .....	240
b) Discours évaluatifs .....	245
c) Une « autre langue tsigane » .....	246
Chapitre 9 TRANSFORMATIONS SOCIALES.....	252
9.1 Géographisation linguistique.....	253
a) Langue, ethnie et pays .....	253
b) Géographisation du sujet parlant.....	262
c) Identifications élastiques.....	268
9.2 Rapports d'inégalités.....	279
a) Hiérarchies linguistiques.....	279
b) Rapports de domination interne .....	286
« Lave-toi, habille-toi bien » .....	290
9.3 Mises en registre.....	297
« Je me casse la langue » .....	309
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	313
Contributions de la thèse.....	317
Synthèse générale.....	319
Possibilités d'approfondissement de certains axes.....	320
BIBLIOGRAPHIE .....	321
TABLE DE MATIÈRES .....	349
Table Des Figures .....	352



## Table Des Figures

Figure 0-1 Schéma des différents points de vue proposés sur les pratiques langagières (Canut & al., 2018, p. 34) .....	38
Figure 0-2 Schématisation des imaginaires communautaires (Boyer, 2003, p.19) .....	45
Figure 0-3 Schéma sur la Politique linguistique, (Boyer, 2010, p.69) .....	61
Figure 0-4 Ecritures sur un bâtiment à Sofia, quartier « Krasna Polyana », traduction en français: "la mort, jamais plus le communisme," Archives personnelles .....	67
Figure 0-5 La couverture du manuel de langue romani "Ромски буквар" (1993), écrit par Kuytchukov, Yanakiev, Malikov, maison d'édition Zefir, Polvdiv.....	72
Figure 0-6 Tableau de l'Institut national de Statistique, Le recensement de la population bulgare selon l'ethnie et la langue maternelle, 2011, disponible sur le site www.nsi.bg .....	75
Figure 0-7 Couverture de l'ouvrage « Souci pour la vérité – C.E.G.A contre les fake news et la désinformation anti-rom » de la fondation .....	78
Figure 0-8 Ecriture « Hate all » sur un immeuble dans le quartier Lozenets à Sofia, photographie: archives personnelles .....	79
Figure 0-9 Photographie d'un document du Fond National des Archives, Централен партиен архив 1Б, архивна единица 1, опис 28 .....	82
Figure 0-10 Image parue sur les réseaux sociaux après la démolition de plusieurs constructios illégales à Voyvodino. Source du dessin: Facebook .....	86
Figure 0-11 La couverture du Manuel de lecture pour le primaire. Le livre contient des oeuvres roms, turcs, arméniens, juifs. Photographie: archives personnelles .....	88
Figure 0-12 Publication sur Facebook, Ecole 9 de Blagoevgrad, parue le 28 juin 2018, archives personnelles .....	103
Figure 0-13 Publication sur Facebook, Ecole 9 de Blagoevgrad, archives personnelles ....	104
Figure 0-14 « Tsigani, la mort », photographie faite à Sofia, archives personnelles .....	105
Figure 0-15 Schéma Riedel, 2002, p.651 .....	110
Figure 0-16 Vasko et Petko (deux des acteurs principaux de la recherche) avec des amis devant le drapeau de l'IRU .....	112
Figure 0-17 Source de la photo: archives personnelles – Ecriture à côté de l'escalier « Rom se pie, a tsiganin se bie » - traduction « Le rhum, ça se boit et le Tsigane, ça se bat ».....	120
Figure 0-18 Pepi et Asya au mariage de celle dernière, archives ppersonnelles.....	123
Figure 0-19 Photographie de la classe avant l'évaluation, Archives personnelles 1996 ....	128
Figure 0-20 Stelli travaille comme assistante maternelle en France. Sur l'image figure la pièce où les enfants jouent.....	133
Figure 0-21 Visualisation des acteurs de la recherche: les acteurs principaux dont la parole est analysée dans la partie III de la présente thèse sont des personnes de Nevski. Les espaces où ces personnes ont des contacts sont la Municipalité et l'école.....	134
Figure 0-22 Les acteurs de la recherche, Pepi, Steli et Vasko. ....	137
Figure 0-23 Source de la photographie: Archives personnelles de Vasko .....	142
Figure 0-24 chez les parents de Steli à Nevski.....	142

Figure 0-25 La carte montre les territoires bulgares au XIV <sup>ème</sup> siècle où les Bulgares possédaient trois Royaumes – les nuances vertes – source de la carte <a href="https://belizarius.wordpress.com/biographies/lalashahin/">https://belizarius.wordpress.com/biographies/lalashahin/</a> HIstory of wars.....	144
Figure 0-26 Schéma des acteurs de la recherche, les extraits analysés font partie des terrains satellites de la recherche .....	170
Figure 0-27 schéma des acteurs de la recherche, Les enseignantes à l'école de Nevski, une ancienne enseignante et des parents appartenant à des groupes différents.....	181
Figure 0-28 Schéma des acteurs de la recherche, Mar est l'enseignante dans la classé observée à l'école de Nevski .....	187
Figure 0-29 Photo de classe. Les enfants ont fait des bricolages pour la Fête de la famille chrétienne, décembre 2020. ....	196
Figure 0-30 La maîtresse Mar a préparé du pain pour la fête de la famille chrétienne. Mar donne un morceau de pain à chacun.....	197
Figure 0-31 Schéma des acteurs de la recherche, en rouge la maîtresse Mar et les neuf enfants observés à l'école de Nevski. ....	199
Figure 0-32 les enfants lèvent la main pour présenter leur famille .....	203
Figure 0-33 Fil et Res dansent pendant la récréation en imitant des personnages ivres....	214
Figure 0-34 Acteurs de la recherche, Kristina, ancienne enseignante à l'école.....	222
Figure 0-35 Acteurs de la recherche, Irka est ma cousine, elle travaille dans la municipalité. Il s'agit du même bâtiment que celui où Pepi et Polya travaillent. Polya et Mitko sont les parents d'une ancienne camarade. ....	225
Figure 0-36 Acteurs de la recherche, Polya et Mitko.....	231
Figure 0-37 Schéma des acteurs de la recherche, Petko - ami de Vasko qui habite en France .....	236
Figure 0-38 Di a mis une photo sur Facebook au moment des élections en 2021. Sur le panneau c'est écrit: tu n'est pas comme les autres TSIGANES.....	268
Figure 0-39 Pepi et son grand fils à leur maison. Pepi montre la carte qu'il a fait à la maternelle, archives personnelles .....	273
Figure 0-40 Pepi danse sur une chaise, elle s'est fait coupé les cheveux pour la fête des femmes, le 8 mars.....	290
Figure 0-41 Le message de la soeur de Steli.....	300
Figure 0-42 La correction du message de la soeur de Steli .....	302