

**PLURILINGUISME, PARLERS MÉTISSES ET CONFIGURATIONS
IDENTITAIRES DANS L'ESPACE FRANCOPHONE.
MOTS DES MIGRANTS ET FRANÇAIS CIRCULANT**

Marie-Madeleine Bertucci

Université de Cergy-Pontoise. IUFM

Les travaux de la lexicographie francophone ne connaissent pas la diffusion qu'ils devraient avoir, compte tenu des enjeux qu'ils soulèvent et des apports qu'ils pourraient fournir à une connaissance du français en général et à son enseignement en particulier, dans un contexte où le développement des échanges conduit à une plus intense circulation des mots dans un espace élargi.

Les représentations ordinaires du français tendent à opposer le français de France aux français hors de France, opposition matérialisée par l'éloignement géographique et par une forme de distance symbolique incarnée dans un couple centre / périphérie, qui installe des hiérarchies, notamment en matière de norme linguistique. Dans ce cas, les dimensions sociales et politiques ne doivent pas être dissociées de l'analyse linguistique.

On soutiendra ici l'idée que ces français désignés comme parlés hors de France sont aussi parlés en France, qu'il y a une circulation et une diffusion du lexique notamment, liées aux phénomènes migratoires nés de la décolonisation et de la mondialisation des échanges (Bertucci, 2006). Or cette surdité, qui conduit à ne pas entendre la variation, le sens de mots à la fois semblables et différents, procède d'une dialectique du majoritaire et du minoritaire, du visible et de l'invisible et d'un subtil processus de minoration, qui maintient une confrontation inégalitaire avec le français institutionnel, étalon de comparaison et incarnation de la norme. La différence linguistique peut également être investie d'une charge symbolique et signifier une position subalterne et un inégal développement, notamment lorsqu'il s'agit de phénomènes de variation et de situations intermédiaires entre des langues perçues comme distinctes. Les parlers des migrants, plus largement ce qu'on nomme les parlers des cités¹ (Goudaillier, 2001), dans des contextes sociaux marqués par la précarité, dans les banlieues² notamment, mais pas seulement, seraient susceptibles d'en porter la trace et d'exprimer ces hiérarchies.

¹ Extension des parlers jeunes, voir Bertucci, Delas, 2004.

² Avec toutes les représentations que le mot contient.

Les apports de la lexicographie francophone, une prise en compte de l'altérité dans la didactique du français

La lexicographie francophone pose le problème de la frontière et du contact entre le français standard et les français hors de France et notamment la question des phénomènes d'appropriation et de créativité des français d'Afrique pour reprendre le sous-titre de l'ouvrage de Suzanne Lafage, *Le lexique français de Côte-d'Ivoire, appropriation et créativité* (2003). On peut y voir un mouvement d'appropriation d'un terme et de création d'un sens nouveau. Ainsi, *ration* signifie « la somme d'argent destinée à l'achat de la nourriture de base journalière de la famille » ; *piétiner* ou *gratter* : « aller à pied » ; *individu* : « imbécile ou personne peu recommandable » ; *être riénard* : « être sans le sou ». On trouve des exemples comparables dans le français camerounais : *politicien* signifie « intrigant ou menteur » ; les *bancs* désignent l'école ; un *défavori* est « quelqu'un qui n'est pas reconnu comme favori » (Bilola, 2003 : 126-127).

Michel Carayol³ observe que les manuels scolaires utilisés à La Réunion ne mentionnent pas les particularités lexicales régionales. Ainsi, des termes du lexique créole, d'un usage courant en français régional, sont par là même écartés de l'usage scolaire, alors qu'ils renvoient à un quotidien qu'il est difficile voire impossible de désigner autrement (1984 : 5-6).

Il insiste clairement sur l'existence de termes ayant un signifiant identique en créole et en français mais offrant dans les deux langues, une opposition sémantique plus ou moins forte. Ces termes ne sont pas identifiés par les élèves et très souvent par les maîtres, ce qui conduit à pérenniser et à consolider des confusions sémantiques qui perturbent l'acquisition et la maîtrise des deux langues. En essayant de sortir d'une opposition binaire entre le français et le créole, on dira que l'idéal serait que les élèves perçoivent la différence entre les contextes, entre ceux où le mélange de langues est stigmatisant et ceux où les formes pures ont un coefficient d'étrangeté.

Il conclut à la nécessité d'intégrer dans la pratique scolaire du français à La Réunion les particularités lexicales renvoyant à la réalité quotidienne. La monosémie est loin d'être dominante, comme on le voit avec l'exemple du verbe *couler* largement polysémique en français régional : - Le soleil coule derrière la montagne (1). / La case coule quand il pleut fort (2). / Coulez vous-même votre enveloppe dans l'urne (3). / Elle coule le café dans une vieille grègue (filtre) (4). On retrouve ici les sens de disparaître, glisser derrière en 1 ; de ne pas être étanche, fuir en 2 ; d'introduire en 3 ; et de faire passer à travers un filtre en 4 - (Carayol, 1984 : 345).

La situation n'est donc pas simple. *Couler* constitue-t-il un seul élément polysémique avec un noyau commun ou chaque entrée est-elle un homonyme des trois autres ? La question se pose pour un grand nombre de mots formellement identiques, et qui pourtant ont des sens différents. Au-delà, l'essentiel reste le statut du français régional, le français réunionnais serait une langue « occultée, sans

³ Le corpus de cet ouvrage est constitué de textes en français régional réunionnais défini comme « la langue dans laquelle les locuteurs réunionnais produisent leurs discours quand ils choisissent de le faire en français et non en créole » (1984 : 6).

légitimité » (Beniamino, 1996 : 14), variété topolectale, se référant à une aire d'emploi, dans une situation « d'entre les langues » (Robillard, 2001). Le français régional apparaît comme l'autre de la / des langues, français standard et créole, comme une alterlangue, une langue en creux (Robillard, id.). La question se pose de la même façon à Maurice et la difficulté de la description se trouve dans l'identification des formes et dans la détermination de leur appartenance à une langue ou à une autre en situation de contacts de langues (Robillard, 1995 : 188).

En termes d'enseignement-apprentissage du français, il y a dans ces français un enjeu fort, si on veut s'appuyer sur la réalité des pratiques des élèves.

La question existe par ailleurs de manière générale. En effet, on rencontre une difficulté identique si on considère l'évolution historique du sens des mots de la variété de prestige, phénomène beaucoup moins souligné en termes didactiques mais néanmoins réel. Jacques Laurent (1988 : 53) aborde le problème de ce qu'il définit comme l'inéluctable évolution de la langue et les moments où elle devient comme étrangère à elle-même, semblable et pourtant autre. Ainsi s'appuyant sur le Littré (Id. : 54 et suiv.), il relève que le premier sens de *dévisager* est celui de « déchirer le visage avec les ongles ou les griffes »,

- au sens propre : « Prenez garde de vous faire dévisager par ce chat » ; « Je vais chercher le chevalier, madame, et je le dévisage si je le trouve » Dancourt, *Chevalier à la mode*.

- et au sens figuré :

« Je ne suis point du tout pour ces prudes sauvages.

Dont l'honneur est armé de griffes et de dents.

Et veut au moindre mot dévisager les gens » Molière, *Tartuffe*.

Mais, le sens populaire donné par Littré est le sens moderne : « dévisager quelqu'un = faire effort pour reconnaître les traits de quelqu'un ». Le sens indiqué par Littré nous est devenu étranger (Id.), malgré une forme identique, ce qui interroge notre faculté de compréhension des textes antérieurs au XX^e siècle et d'autre part pose le problème de la variation.

En fait, le problème central mais toujours éludé reste de savoir ce qu'est le français.

L'existence de français hors de France conduit à poser à travers la question des normes endogènes, et d'une perception globale du français en phase avec la situation réelle. Cela ne semble contredire en rien la défense du français et sa promotion pas plus que le prestige de la langue française, mais cela permet de considérer les pratiques effectives des locuteurs et de s'interroger sur les modalités d'un enseignement du français rénové.

L'école et l'ignorance de la diversité, un miroir des politiques linguistiques

En 2006, la problématique de la diversité a changé par rapport à celle de la fin du XIX^e siècle et l'école se trouve confrontée à une situation nouvelle de diversité linguistique, résultant de la décolonisation et des phénomènes migratoires. En effet, si les langues régionales, à l'exception des créoles, ne concernent plus un grand nombre de locuteurs, les situations de plurilinguisme intérieur sont vivantes. On postulera donc que du fait des situations de mobilité, le français standard

coexiste avec les langues régionales certes mais aussi avec les français régionaux hexagonaux ou non et avec les langues des migrants⁴. L'école se trouve confrontée en 2006 à une situation de diversité linguistique qui n'est pas gérée alors que la reconnaissance de cette diversité pourrait être le socle sur lequel se construirait un enseignement plurilingue. L'accueil des élèves allophones en milieu ordinaire ignore cet aspect.

L'accueil des élèves allophones⁵

La diversité et sa part d'instabilité et d'hétérogénéité sont mal connues des professionnels de l'enseignement et ne font pas l'objet d'une réflexion collective. Si les programmes de collège de 1996 mentionnent les élèves allophones à travers la notion de français langue seconde, nouveauté qui prend acte de la diversité, ils ne disent rien de ces élèves, ni de la proximité qu'ils peuvent avoir avec des français non hexagonaux. Les programmes de collège de 1996 ont pour objectif l'intégration « des élèves étrangers dans le système éducatif français⁶ » et l'accession de ces élèves à « un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la communication scolaire et progressivement extra-scolaire » (Rééd. 1999, id. : 32). L'homogénéisation linguistique est la norme, les programmes désignent le français comme la langue maternelle. Les élèves doivent s'immerger dans le français⁷ pour recevoir progressivement un enseignement identifié comme un enseignement de français langue maternelle. Mais, l'idée que le français soit au nombre des langues parlées par ces élèves, ou tout au moins par certains d'entre eux, antérieurement à leur scolarisation en France, n'est jamais évoquée. Or, on sait qu'en milieu ordinaire, sont présents des élèves parlant des français non hexagonaux. Aucune réflexion n'est menée pour autant sur les relations qui unissent ces français au français qu'on enseigne, sur le lexique notamment

On postulera donc que ces français sont présents à l'école mais de façon souterraine, inaudibles, du fait de la résistance à la variation et à tout ce qui n'est pas le standard ou la variété de prestige. Or, cette résistance est préjudiciable aux élèves et constitue une pesanteur et un frein. D'abord, elle peut être un obstacle à l'apprentissage du français pour certains élèves. Ensuite, elle traduit les réticences de l'institution face à l'altérité et au plurilinguisme. Abdou Diouf disait dans un entretien accordé au *Monde* le 27 avril 2006 : « Le français ne vous appartient plus, nous l'avons en partage »⁸. C'est sur ce point que la réflexion doit être entamée si on admet que la question de la norme et de la variation est au centre, l'enjeu étant le statut de la variation. Pour autant, les textes ne sont pas muets sur la question de la

⁴ Il faudrait citer aussi la présence de l'anglais, ce qui constitue un élément nouveau.

⁵ Cette question suppose de prendre un certain nombre de précautions pour éviter les amalgames, être allophone n'induit pas l'échec scolaire, et l'association « immigration-étrangers-échec scolaire » (Varro, 1997 : 78) doit être dénoncée.

⁶ Ils sont destinés à des élèves, dont on ne précise que le fait qu'ils sont « de langue maternelle étrangère nouvellement arrivés en France », n'ayant encore jamais été scolarisés sur le territoire français et ils dispensent un enseignement « adapté à leurs besoins dans des structures spécifiques » (Rééd. 1999 : 17).

⁷ Vu à ce stade comme une langue seconde pour les élèves allophones. (Id. 32).

⁸ *Francophonie* : cahier du *Monde*, daté du 27 avril 2006. p. IV.

variation, puisque dès 1951, l'article 2 de la loi Deixonne sur l'enseignement des langues régionales affirme l'intérêt pour les enseignants de recourir aux parlers locaux⁹ si cela s'avère profitable à l'enseignement du français. Il s'agit donc plus d'un obstacle idéologique que d'une impossibilité réglementaire. En fait, c'est probablement l'absence de réflexion collective sur la question de l'hétérogénéité linguistique et culturelle et la tradition de l'uniformisation de l'enseignement qui font que les pratiques langagières des élèves, hors français standard, sont mal perçues par les enseignants, qui les ignorent ou les condamnent, mal préparés qu'ils sont par leur formation, axée sur la transmission du code dominant, à repérer et à exploiter dans la perspective de l'enseignement du français, ces pratiques langagières.

Si on ne peut envisager que les enseignants maîtrisent toute l'étendue de la diversité du lexique francophone tant qu'un dictionnaire en faisant état ne sera pas disponible, il est possible en revanche de déplacer la relation didactique et de faire preuve de plus de souplesse à l'égard de la variation. Ainsi, considérer les pratiques langagières des élèves non sous l'angle du défaut et de la carence mais pour essayer d'établir des passerelles entre les français, permettrait de considérer l'enseignement du français moins comme une norme unique à transmettre que comme un savoir à construire dans toute sa diversité, ce qui n'exclut pas de viser la maîtrise de la norme scolaire du français. L'enjeu est donc dans la formation des enseignants pour transmettre l'idée que la reconnaissance de la diversité n'implique pas de renoncer au standard mais d'en faciliter l'acquisition.

Pour conclure sur ce point, on observera que la variation est difficile à faire reconnaître car la singularité qu'elle affiche se dit sur un mode pluriel, perçu comme différent alors que l'appartenance à une communauté implique d'être reconnu comme semblable. Tout repose en fait sur la conception de la langue. Si l'on s'en tient à la variante de prestige, décrite dans les outils de référence (grammaires et dictionnaires) et légitimée socialement, on ne voit plus la diversité masquée par l'homogénéisation. En revanche, si l'on admet l'existence de variantes aux fonctions et aux statuts divers, on modifie la conception de la langue. Celle-ci n'est plus seulement un objet normé et prévisible mais elle devient aléatoire, poreuse et ouverte à l'altérité, *chaotique*, échappant au déterminisme comme au probabilisme (Robillard, 2000 : 467-469) et suscitant des modalités identitaires spécifiques, liées au plurilinguisme. Ces questions sont très mal connues des enseignants de français, qui ont majoritairement une conception essentialiste de la langue, homogène, de monolingue, qui les conduit à stigmatiser systématiquement tout ce qui est autre (Bertucci, Corblin, 2004).

Une conception *essentialiste* de la langue domine l'approche du français (Klinkenberg, 2001 : 60), qui comporte, entre autres caractères, une vision esthétisante : « la langue est un objet de beauté » (Id.). Cette vision peut être comprise comme l'expression d'une idéalisation de type saussurien d'une langue prise comme un système (Robillard, 2001), fondée sur l'homogénéisation, et s'opposant à une idée de la langue fondée sur la diversité : « ensemble de pratiques

⁹ À condition qu'ils le puissent, ce qui n'est pas toujours possible dans le cadre d'un recrutement national.

et de représentations » (Calvet, 1999 : 165). Le parler métissé, hybride, plurilingue heurte et bouscule une conception systémique. Tout ce qui n'entre pas dans le cadre de la pureté linguistique relève du « bricolage », voire de la « pathologie » (Amselle, 2004 : 275), est hors du champ du légitime et stigmatisé. Cette stigmatisation des pratiques langagières touche aussi les locuteurs et interroge le schéma français d'intégration, à travers notamment le traitement réservé au plurilinguisme, qui, négligé, conduit à des situations de minorisation.

La situation de minorisation ne peut laisser indemne les locuteurs et elle peut devenir un trait identitaire spécifique, entraînant un rapport aux langues et surtout au français qu'il faudra interroger. Ces situations de plurilinguisme suscitent des modalités identitaires particulières, notamment lorsqu'il y a contact de langues et métissage, phénomènes qu'il serait nécessaire de prendre en compte dans le cadre d'une réflexion globale sur l'apprentissage du français en situation de plurilinguisme.

Identités plurilingues, parlars métissés, apprentissage du français

Une telle formule peut surprendre car le plurilinguisme pourrait sembler n'être qu'un aspect de l'identité. On définira l'identité comme :

« Une structure polymorphe dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social » (Kastersztein, 1999 : 28).

Le polymorphisme suppose que des éléments identitaires pertinents dans une situation relationnelle donnée sont moins saillants et moins pertinents quand la situation change. Cette donnée est essentielle pour ce qui nous occupe dans la mesure où elle implique que les acteurs sociaux ont des comportements *fluctuants* et *adaptatifs* (Id. : 30), ce qui leur permet d'évoluer en fonction des situations. L'identité apparaît comme une sorte de « boîte à outils » pour reprendre l'expression de Devereux, chaque outil constituant un élément identitaire, que le sujet mobilise en fonction de l'interaction. Ainsi les langues vont être utilisées en fonction de leur intérêt dans le type d'interaction auquel est confronté le sujet. Ceci n'empêche pas pour autant que l'identité soit composée d'éléments stables qui rendent parfois difficile l'adaptation des groupes ou individus à un contexte culturel nouveau, l'apprentissage d'une langue par exemple. Chaque langue correspondrait donc à une fonction précise extérieure et intérieure, sociale et intime. La situation est cependant moins simple qu'il n'y paraît dans la mesure où les langues se mélangent et sont en contact dans un contexte hétérogène.

Le plurilinguisme recouvre aussi ce qu'on appelle les parlars métissés, qui sont également travaillés par la question de l'identité. On partira de l'idée que l'identité dans ce type de situations n'est pas homogène mais qu'elle est « le produit intériorisé des interactions vécues par le sujet » (Burger, 1994 : 249) ou la « somme des « soi » (Id.). Dans ces conditions, l'identité n'est jamais fermée et homogène mais elle se construit dans une « dialectique intersubjective, une négociation discursive » (Id.). L'identité n'est pas une « constance » au sens d'une « répétition indéfinie du même » mais elle est dialectique par intégration de l'autre dans le même (Camilleri, 2002, 85-86), comme le sont les langues en contact. La / les langues

fonctionnent comme un instrument de socialisation et permettent au sujet d'affirmer son identité en se situant dans un environnement où il délimite ses réseaux d'appartenance et de non appartenance (Mekaoui, 2006 : 214). Dans l'interaction, la / les langues vont permettre au locuteur d'individualiser son identité, la parole étant perçue comme un prolongement, une extériorisation de la personne. Les phénomènes d'alternance codique¹⁰ expriment ces questions d'identité plurilingue.

La notion de vernacularisation est particulièrement utile pour mettre en évidence le propos. Manessy, par ce biais, montre comment un parler francophone est retravaillé, réordonné de l'intérieur, subverti presque, par le processus altéritaïre du contact de langues. Dans cette perspective, le contact de langues pris dans le sens de l'hybridation et du métissage va vers « une pluriconstruction du sens et des agencements identitaires » (Dreyfus, Juillard, 2005 : 181). Le locuteur met en place des pratiques langagières originales à travers une interlangue et donc de nouvelles façons de se dire et d'être, autrement dit « d'activité discursive originale¹¹ » (Lüdi, Py, 1986 : 119). L'enjeu de cette approche est qu'elle permet de sortir d'une conception négative et stigmatisée du plurilinguisme. Pour l'apprentissage, elle place au premier plan les stratégies d'expression propres au locuteur plurilingue dans le cadre d'une acquisition linguistique en interaction. Les discours mixtes (c'est-à-dire le mélange ou l'alternance de langues ou la variation) permettent à la fois de faire apparaître des identités sociales multiples en fonction de la valeur symbolique du code utilisé mais aussi comme une possibilité supplémentaire de construction du sens dans l'interaction. (Dreyfus, Juillard, id. : 185). D'une certaine manière, cette créativité permet de voir le répertoire de langues « comme un ensemble ouvert, non délimité, à partir duquel le locuteur opère un choix d'identification linguistique » (Amselle, 2004 : 276) et se pose donc en sujet de son discours, manière de construire et d'imposer une identité autre. Derrière une situation diglossique globale, apparaissent des actes de communication qui déterminent autant de micro-situations et viennent approfondir ou nuancer l'apparente unité de la diglossie en fonction de rapports de force, d'habitudes ou de rituels.

En quoi cette réflexion sur les identités plurilingues et les parlers métissés sert-elle l'apprentissage du français et quelle est sa pertinence pour la compréhension des situations hexagonales ?

Ces pratiques ont été observées en France dans des contextes de banlieues (Bertucci, Houdart-Merot, 2006 ; Bertucci, 2006). Pour les jeunes des banlieues, les parlers métissés constituent un parler véhiculaire interethnique (Billiez, 1993) qui met dans la lumière des pratiques langagières et des relations sociales jusque là occultées. Ces parlers permettent d'amorcer une réflexion sur la compréhension nouvelle que l'on peut avoir de la réorganisation des structures sociales, et de leurs liens avec les pratiques langagières dans la société contemporaine (Bertucci, Delas, 2004). Le discours métissé, et revendiqué comme tel exprime un mode identitaire

¹⁰ De nombreux chercheurs ont abordé la question, entre autres Gabriel Manessy (1989 ; 1993 a et b), Jacqueline Billiez (1993), Martine Dreyfus et Caroline Juillard (2005), Foued Laroussi et Sophie Babault (2001), Fabienne Melliani (2000).

¹¹ Les plurilingues utilisent l'alternance codique pour signifier des fonctions linguistiques diverses : structuration de l'énoncé, discours rapporté... (Matthey, De Pietro, 1997 : 157).

nouveau de jeunes pour lesquels le français ne constitue pas une expression linguistique satisfaisante (Melliani, 2000 : 50). Cette stratégie identitaire correspond à ce que Bourdieu nomme « le marché franc » (Bourdieu, 1983 : 103) : autrement dit un espace propre « aux classes dominées, repaires ou refuges des exclus dont les dominants sont de fait exclus, au moins symboliquement » (Id.). Dans cette perspective, les pratiques langagières des jeunes et notamment les emprunts aux autres langues sont peut-être l'indice d'une modification des rapports sociaux, « d'un changement social en cours » (Melliani, 2000 : 51)¹².

Le plurilinguisme, parce qu'il est tissé d'altérité, sape les fondations de la tradition monolingue française, ses représentations, ses normes et ses stéréotypes. Pour autant, les situations de contacts de langues ne sont pas forcément égalitaires. La langue dominée court le risque d'être stigmatisée, voire folklorisée et non légitime au regard de la langue dominante et on peut voir s'exprimer des représentations subjectives (Houdebine, 1993), voire fantasmées sur les caractères de telle ou telle langue et par extension des locuteurs. Les représentations autour du français sont particulièrement significatives de cette relation.

Conclusion : un chantier à ouvrir ?

français populaire / français des banlieues / français non hexagonaux

L'observation des parlers des cités et ou des banlieues met en évidence la présence dans le lexique de nombreux emprunts. On a souligné les emprunts au créole, aux langues africaines, à l'anglais, au tzigane. On a peu souligné la présence de mots appartenant à des français non hexagonaux pour des raisons déjà évoquées au début de cet article et relevant de la variation sur le même et l'autre et d'une cécité face à l'altérité. Ces parlers qui correspondent à « un construit social hétéroclite » (Gadet, 2003 : 103), sont aussi marqués au plan linguistique par le métissage et l'hybridation. Ils témoignent non seulement d'une hétérogénéité sociale mais aussi sur le plan linguistique de pratiques langagières marquées par la variabilité et l'instabilité, la perméabilité des langues. Or, il pourrait être pertinent de chercher la trace dans l'hexagone de mots relevant du lexique de français non hexagonaux et de mesurer leur présence éventuelle, leur persistance ou leur disparition afin de savoir s'ils modifient ou pas le lexique du français populaire et / ou des banlieues. Ce serait à la fois un indice de la vitalité de la francophonie et de l'intégration des migrants, la porosité et l'hétérogénéité linguistique pouvant être le signe d'un mouvement d'ouverture du corps social même si les indices socio-économiques peuvent en paraître très faibles.

Un tel travail sur le français sortirait les études sur les parlers jeunes d'un certain enfermement dans des analyses parfois stéréotypées. En plaçant la France dans le cadre des études francophones, il permettrait de contourner le débat sur les centres et les périphéries et donnerait une impulsion nouvelle aux études sur la banlieue en observant les regroupements communautaires en fonction de logiques linguistiques distinctes de la trilogie français standard, parlers jeunes, langues de la

¹² Analyse qu'on peut nuancer notamment dans les aires créolophones et à propos des interlectes, car les marchés francs y sont majoritaires quantitativement sans qu'il y ait de changement social manifeste.

migration. On n'exclut pas ici les analyses antérieures sur les discours métissés mais on appelle à une observation différente des usages du français. Ainsi, F. Melliani, comme d'autres auteurs, note que les jeunes Maghrébins qu'elle a observés dans la banlieue rouennaise, disent revenir au français dès qu'ils sont en dehors de leur groupe. Elle ne dit pas néanmoins à quel usage du français ils reviennent. Deux conclusions en découlent. On peut douter d'abord qu'en dehors d'interactions formelles, de type scolaire par exemple, ils reviennent au français standard. On peut se demander ensuite, et ce sera l'hypothèse sur laquelle s'achèvera cet article, s'il n'y a pas là dans ces interactions discursives, les traces alterlinguistiques d'un français, présent mais ignoré en tant que tel, un cryptoglosse pris entre les langues, français standard d'un côté et langues des migrants de l'autre. Ce français ne serait réductible ni aux parlers jeunes ni au très ambigu français populaire et concernerait des locuteurs de tous âges, dont le dénominateur commun serait l'appartenance à l'espace francophone. On substituerait aux critères de l'âge et du milieu social qui pourraient finir par être des obstacles à la réflexion, le critère de la mobilité et de la circulation de la langue dans le cadre des phénomènes migratoires dans un triptyque français, variation, plurilinguisme.

Bibliographie

- AMSELLE, J.-L., 2004. « Du métissage au branchement des langues ». In Dakhli, J. (éd.). *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose. pp. 273-278.
- BENIAMINO, M. 1996. *Le français de La Réunion : inventaire des particularités lexicales*. Vanves : EDICEF. 303 p.
- BERTUCCI, M.-M., Delas, D. 2004. *Français des banlieues, français populaire ?* UCP/CRTH. Amiens : encrage. 114 p.
- BERTUCCI, M.-M., Corblin, C. 2004. *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris, L'Harmattan, 2004. 214 p.
- BERTUCCI, M.-M., Houdart-Merot, V. 2006. *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Lyon. INRP. 290 p.
- BERTUCCI, M.-M., 2006, *Plurilinguisme et altérité. Français. École. Politiques linguistiques-éducatives*. Habilitation à diriger des recherches, document de synthèse, 289 p.
- BILLIEZ, J. 1993. « Le « parler véhiculaire interethnique » de groupes d'adolescents en milieu urbain ». In *Des langues et des villes. Actes du colloque international*. Paris : Didier érudition. Niamey : Agence de coopération culturelle et technique. pp. 117- 126.
- BILOA, E. 2003. « Le français camerounais : qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique ». In *Quel français parlons-nous ?*

- Revue scientifique internationale de recherche multidisciplinaire. *Langues et communication*. 3. Vol. II. Yaoundé : Université de Yaoundé I. pp.123-138.
- BOURDIEU, P.1983. « Vous avez dit « populaire ». In *L'usage de la parole. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 46. Paris : Éd. de Minuit. pp. 98-105.
- BURGER, M. 1994. « (Dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale : aspects de la réussite énonciative de l'identité ». In *Cahiers de linguistique française*. 15. Genève : Université de Genève. pp. 249-274.
- CALVET, L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon, 304 p.
- CARAYOL, M., Armand, A. et al. (collaboration). 1984. *Particularités lexicales du français réunionnais : propositions pédagogiques*. Paris : Nathan. 389 p.
- CAMILLERI, C. 1990. rééd. 2002. « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie ». In Camilleri, C. et al. *Stratégies identitaires*. Paris : PUF. pp. 85-110.
- DREYFUS, M., Juillard, C. 2005. *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*. Paris : Karthala. 358 p.
- Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*. Rééd. 1999. Paris : CNDP. 216 p.
- GADET, F. 2003 « « Français populaire » : un classificateur déclassant ? ». In *Marges linguistiques*. 6. Calvet, L.-J. et Mathieu, P. (dir.). *Argots, « français populaire » et langues populaires*. www.revue-texto.net pp. 103-115
- GOUDAILLIER J.-P., *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2001.
- HOUDEBINE, A.-M., 1993. « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique. Aspects théoriques et méthodologiques ». In *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. 19. Louvain-La-Neuve : Peeters. pp. 31-40.
- KASTERZTEIN, J. 1999. « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités ». In Camilleri, C. , Kasterztein, J., Lipianski, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A., 1999, *Stratégies identitaires*, Paris : PUF. pp.27-41.
- KLINKENBERG, J.-M. 2001. *La langue et le citoyen : pour une autre politique de la langue française*. Paris : PUF. 192 p.
- LAFAGE, S. 2003. *Le lexique français de Côte-d'Ivoire : appropriation et créativité. Le français en Afrique*.16 et17. Nice : ILF-CNRS UMR 6039. T. 1 et 2. 865 p.
- LAROUCSI, F., Babault, S. (Dir.). *Variations et dynamisme du français. Une approche polynomique*. Paris : L'Harmattan. 209 p.
- LAURENT, J. 1988. *Le français en cage*. Paris : Grasset. 135 p.
- LÜDI, G., Py, B. 1986. *Être bilingue*. Berne : Peter Lang. XII-203 p.

- MANESSY, G. 1989. « De la subversion des langues importées : le français en Afrique noire ». In Chaudenson, R., Robillard, D. de. (éd.). *Langues, économie, développement*. Aix-en-Provence : IECF. Didier érudition. T. I. pp. 133-145.
- MANESSY G. 1993a. « Normes endogènes et français de référence ». In Latin, D., Queffélec, A., Tabi-Manga, J. *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*. Paris : AUPELF-UREF. Éd. John Libbey. Eurotext. pp.15-23.
- MANESSY, G. 1993b. « Vernacularité, vernacularisation ». In Robillard, D. de, Beniamino, M. (dir). *Le français dans l'espace francophone description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. T. I Paris : Champion. pp. 407-417.
- MATTHEY, M., De Pietro, J.-F. 1997. « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ». In Boyer H. (éd.). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris : L'Harmattan. pp. 133-190.
- MEKAOUI, F. 2006. « Faut-il parler alsacien pour être Alsacien ? : « stratégies identitaires » : un cadre d'étude des processus de minoration ». In Huck, D., Blanchet, P. (dir.). *Cahiers de sociolinguistique*. 10. Rennes : PUR. pp. 209-227.
- MELLIANI, F. 2000. *La langue du quartier. Appropriation de l'espace et identités urbaines chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*. Paris : L'Harmattan. 220 p.
- ROBILLARD, D. de. 1995. « Lexicographie variationniste, linguistique, sociolinguistique : antagonisme ou complémentarité ? Prédicibilité aléatoire ou chaos ? ». In Francard M., Latin D. *Le régionalisme lexical*. Louvain-La-Neuve : De Bœck. Duculot. pp .185-202.
- ROBILLARD, D. de. 2000. « Villes, Îles, (Socio)linguistique. Des fenêtres sur une linguistique chaotique ? ». In Calvet, L.-J. , Moussirou-Mouyama, A.. *Le plurilinguisme urbain*. Paris : Institut de la francophonie. Didier érudition. pp. 463-480.
- ROBILLARD, D. de, 2001, « La linguistique peut-elle passer « entre les langues » ? Exemples de contacts français / créoles à La Réunion », dans Canut, C., *Langues déliées, Cahiers d'études africaines*, 163-164, Paris : EHESS, <http://etudesafriques.revues.org> Page active le 20-04-07.
- VARRO, G. 1997. « Les élèves « étrangers » dans le discours des institutions et des instituteurs », dans *Langage et société*, 80, Paris : MSH, pp. 73-99.