

La collection *Espaces discursifs* rend compte de la participation des discours (identitaires, épilinguistiques, professionnels...) à l'élaboration/représentation d'espaces – qu'ils soient sociaux, géographiques, symboliques, territorialisés, communautaires, ... – où les pratiques langagières peuvent être révélatrices de modifications sociales.

Espace de discussion, la collection est ouverte à la diversité des terrains, des approches et des méthodologies, et concerne – au-delà du seul espace francophone – autant les langues régionales que les vernaculaires urbains, les langues minorées que celles engagées dans un processus de reconnaissance ; elle vaut également pour les diverses variétés d'une même langue quand chacune d'elles donne lieu à un discours identitaire ; elle s'intéresse plus largement encore aux faits relevant de l'évaluation sociale de la diversité linguistique.

Derniers ouvrages parus

Eric FORLOT, *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, 2009.

Pierre BERTONCINI, *Le tag en Corse. Analyse d'une pratique clandestine*, 2009.

Rada TIRVASSEN, *La langue maternelle et l'école dans l'Océan indien. Comores, Madagascar, Maurice, Réunion, Seychelles*, 2009.

Dominique HUCK et René KAHN (travaux réunis par), *Langues régionales, cultures et développement. Etudes de cas en Alsace, Bretagne et Provence*, 2009.

Isabelle PIEROZAK et Jean-Michel ELOY (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, 2009.

Thierry BULOT (dir.), *Formes & normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*, 2009.

Mari C. JONES et Thierry BULOT (dirs.), *Sociolinguistique de la langue normande. Pluralité, normes, représentations*, 2009.

Danièle MORANTE, *Le champ gravitationnel linguistique. Avec un essai d'application au champ étatique* – Mali, 2009.

Médéric GASQUET-CYRUS, Cécile PETITJEAN (Sous la dir.), *Le Poids des langues. Dynamique, représentations, contacts, conflits*, 2009.

Normes et hybridation linguistiques en francophonie

Actes de la section 6 du Congrès
de l'Association des francoromanistes allemands,
Augsbourg, 24-26 septembre 2008

Imprimé avec le soutien de
L'Association des francoromanistes allemands

L'Harmattan

HETEROGENEITE ET HYBRIDITE DANS LES PRATIQUES LINGUISTIQUES DE JEUNES ELEVES FRANCOPHONES

La mixité du discours comme construction, interrogation et réaffirmation de frontières symboliques

Philippe Hambye
Université catholique de Louvain
Centre de recherche Valibel

1. Introduction

Cette contribution porte sur les phénomènes d'hétérogénéité et d'hybridité linguistiques qui sont observables dans les pratiques langagières de jeunes élèves francophones socialement et scolairement marginalisés. Ces élèves sont dans leur grande majorité des garçons de milieu populaire, souvent issus d'une immigration récente, qui fréquentent une école secondaire située en Wallonie (Belgique francophone). Cet établissement scolaire, que nous appellerons l'Athénée Citadelle, rassemble en majorité des jeunes qui connaissent des difficultés scolaires (académiques et / ou disciplinaires). Les locuteurs observés sont donc proches des groupes de jeunes auxquels on associe les « parlers jeunes urbains »¹ (Trimaille 2003), parlers qui sont

¹ Les travaux sur les « parlers jeunes », notamment sur le « français des banlieues » en ce qui concerne la France, et plus généralement les études sociolinguistiques menées auprès d'adolescents ont été très nombreux ces dernières années, tant dans les différents pays d'Europe qu'en Amérique du Nord (voir entre autres

connus pour faire un usage abondant de formes linguistiques mixtes empruntées aux langues familiales des élèves ou à des langues jouissant de prestige auprès des jeunes – par exemple l'anglais, mais aussi les langues à forte valeur identitaire que sont pour ces élèves certaines langues de l'immigration (comme l'arabe ou l'italien standard même lorsqu'il ne s'agit pas de langues familiales), ou encore des langues régionales endogènes (comme le wallon en ce qui concerne notre terrain).

Comme nous le verrons plus loin, l'hétérogénéité et l'hybridité linguistiques sont des phénomènes marqués sur le plan sociolinguistique, qui définissent ou interrogent les limites des pratiques linguistiques socialement acceptables. En étudiant la façon dont des langues ou des styles différents se rencontrent dans les usages linguistiques des élèves, nous cherchons précisément à saisir la façon dont le caractère mixte du discours peut être exploité pour établir différentes normes linguistiques et, partant, pour tracer des frontières entre différents groupes sociaux. En ce qui concerne en particulier notre terrain d'enquête², nous montrons, dans la lignée d'autres travaux (Hambye & Siroux 2008), que les élèves observés ne se positionnent pas dans une opposition franche aux normes linguistiques valorisées par l'institution scolaire, mais plutôt dans une forme ambivalente de reconnaissance et de prise de distance par rapport à ces normes. En ce sens, et contrairement à ce que l'on pourrait penser a priori, les cas de transgression de ces normes scolaires

Androutsopoulos et Georgakopoulou 2003 ; Billiez 1999 ; Bulot 2004 ; Caubet *et al.* 2004 ; Eckert 2000 ; Ledegen 2001, 2007 ; Nortier 2001 ; Pujolar 2008 ; Rampton 2005, 2006).

² Les données présentées ci-dessous proviennent d'une enquête ethnographique réalisée à l'Athénée Citadelle (Wallonie, Belgique francophone) au cours de deux années scolaires entre janvier 2006 et mai 2007. Lors de notre présence sur le terrain, nous avons participé à raison de deux ou trois jours par semaine aux activités quotidiennes des élèves, durant lesquelles nous avons effectué des enregistrements et pris note des faits langagiers saillants. Nous avons par ailleurs mené des entretiens (enregistrés) avec une trentaine d'élèves de l'école.

par les élèves contribuent davantage à marquer des frontières entre élèves qu'à symboliser la différence entre élèves / adolescents et enseignants / adultes.

2. Hybridité et hétérogénéité linguistiques

Nous opérons une distinction entre hétérogénéité linguistique et hybridité linguistique, afin de pouvoir appréhender deux modalités par lesquelles le caractère mixte des pratiques linguistiques participe à l'établissement et à la redéfinition des normes linguistiques. Dans une acception large, ces deux notions recouvrent une large gamme de faits de langage marqués par le contact de langues. Telle que nous l'entendons dans cet article, l'hétérogénéité linguistique se limite toutefois aux cas où les participants à l'interaction perçoivent le caractère hétérogène des formes qui composent le discours d'un locuteur – le fait qu'elles relèvent en principe de « codes » différents (qu'il s'agisse de langues, de variétés de langue ou de styles particuliers). Ainsi, des emprunts qui sont pleinement intégrés au système de la langue, et qui ne sont pas identifiables comme tels sur la base de leur morphologie, ne fonctionnent pas comme des traces d'hétérogénéité, bien qu'ils puissent être considérés *objectivement* de la sorte par le linguiste³.

³ Notons que toute caractérisation d'un discours comme mixte ou hétérogène repose précisément sur une définition des frontières entre systèmes linguistiques donnée a priori et qui sert de référence pour déterminer quand cette frontière est franchie par le discours mixte. Or, l'on sait que, dans la pratique, les langues et les variétés de langue ne constituent pas des systèmes étanches et circonscribés, mais qu'elles se situent sur un continuum. S'il peut être aisé d'étudier les phénomènes de contact entre des systèmes très éloignés sur ce continuum, il est plus délicat de déterminer si on est face à des productions hétérogènes lorsqu'elles associent des éléments issus de deux langues typologiquement très proches et qui connaissent des emprunts mutuels anciens (cas du français parlé en Belgique et du wallon par exemple). La définition de ce qui est hétérogène dépendra alors du modèle de référence de la langue que l'on adopte pour établir quelles sont les

Ce n'est que lorsqu'elle est perceptivement saillante et relativement innovante que l'hétérogénéité peut caractériser certains groupes et véhiculer une signification sociale particulière. En ce sens, les phénomènes d'alternance de codes ou les cas d'utilisation d'un emprunt⁴ à une langue étrangère, d'un terme technique très particulier, d'un régionalisme ou encore d'un mot relevant d'un registre particulièrement soutenu peuvent tous être perçus comme des marques d'hétérogénéité dans un discours donné (qu'ils soient ou non définis comme tel par le regard objectivant du linguistique) et véhiculer à ce titre des significations diverses : dans la mesure où elles constituent un « écart par rapport à la normale » (Gumperz 1989 : 29), ces formes peuvent jouer le rôle de marqueur identitaire (et associer par exemple le locuteur à certains groupes sociaux) ou d'« indices de contextualisation » (contribuant à la définition de la façon dont le locuteur perçoit l'interaction en cours, par exemple comme plutôt formelle ou informelle, du rôle qu'il y joue, etc. ; cf. Gumperz 1989).

Ainsi, lorsqu'un comptable, par exemple, utilise des termes techniques anglais comme *overheads* ou *cash-flow* dans un discours en français, ces emprunts peuvent fonctionner comme

formes qui proviennent d'un autre idiome ; or, ce modèle est bien entendu sujet à discussion.

⁴ Cette notion d'*emprunt* est envisagée ici dans une acception assez large, même si nous ne nous intéressons pas aux emprunts stabilisés et largement diffusés, étant donné le lien que nous établissons entre hétérogénéité linguistique et apparition de formes *particulières* et *saillantes*. À côté de ces emprunts « établis », deux autres types d'emprunts sont distingués par Trimaille (2003 : 296, s'inspirant de Poplack 1980) : les emprunts « spontanés » (lexie issue d'une autre langue et non lexicalisée dans la langue matrice, apparaissant dans une situation non définie comme bilingue) et les emprunts « vernacularisés » (catégorie intermédiaire, emprunts diffusés uniquement au sein de réseaux fermés par exemple). Les exemples d'emprunts observés chez les élèves et glosés dans la suite de cet article relèvent le plus souvent de cette dernière catégorie.

des marques d'hétérogénéité pour un auditeur qui les interprétera comme des traces parmi d'autres d'un jargon professionnel contribuant à la définition même du contexte d'interaction en marquant à la fois l'identité sociale du locuteur, son rôle d'expert dans l'interaction et sa posture au sein de celle-ci. Si ces emprunts peuvent être marqués pour un interlocuteur donné, s'ils peuvent même être condamnés comme fautifs et sanctionnés, ils se présentent comme intégrés au style particulier du locuteur et comme tout à fait compatibles avec les normes linguistiques qui peuvent légitimement être en vigueur dans une interaction entre ce comptable et un client. Tout en représentant une norme particulière (qui peut être sujette à désaccord), le discours hétérogène n'est dès lors pas nécessairement hors norme.

En revanche, il est des cas d'hétérogénéité linguistique qui se caractérisent par l'association, au sein d'une même unité de discours (un échange, une intervention) et dans un même cadre d'interaction, de formes linguistiques *perçues* comme étant en principe non congruentes et étrangères les unes aux autres et dont la co-occurrence crée une solution de continuité dans le discours. Nous parlerons dans ce cas d'hybridité linguistique. En d'autres termes, un discours formé d'éléments issus d'une langue A et d'une langue B, constitue un discours hétérogène dès que le caractère mixte du discours lui confère une signification particulière, mais il devient hybride si son caractère *composite* et *inédit* empêche de l'associer à l'un des deux idiomes, conduit à le percevoir comme relevant d'une catégorie distincte et rend son interprétation problématique (voir ci-dessous)⁵. De ce fait, l'hybridité produit un *effet de rupture* par

⁵ Soulignons que la difficulté de notre approche est qu'elle ne peut définir *a priori* si un énoncé est hétérogène / hybride : cela dépend toujours de la perception qu'ont les participants à l'interaction verbale du caractère mixte et marqué des éléments qui constituent cet énoncé, et de leur compatibilité – perception qui peut d'ailleurs être différente chez les différents participants à une interaction verbale. Cette difficulté est néanmoins incontournable lorsqu'il s'agit d'appréhender des

rapport aux normes en vigueur dans l'interaction, puisque l'usage qui était jusque-là considéré comme normal et attendu, est remis en cause, sans pour autant que soit instituée une nouvelle norme interactionnelle, comme le ferait le passage radical à un autre « code ». Le discours hybride se maintient dans une sorte d'espace linguistique intermédiaire, au seuil du changement de code et du changement de norme⁶ : le locuteur ne respecte plus la norme du code d'origine, mais il n'est pas non plus en train d'instaurer une norme alternative.

Pour illustrer la distinction que nous établissons entre hétérogénéité et hybridité, nous pouvons nous baser sur quelques exemples d'emprunts au wallon dans le français parlé en Belgique. L'usage de certaines formes figées empruntées au wallon par un locuteur belge francophone, au sein d'un style non surveillé proche de son vernaculaire, peut constituer selon nous un cas d'hétérogénéité linguistique dans la mesure où ces formes particulières risquent d'être perçues comme marquées en raison de leur caractère mixte, d'être dès lors chargées de signification sociale et de contribuer à la contextualisation de l'interaction. Cette hétérogénéité ne produira pas cependant l'effet de rupture que nous associons à l'hybridation.

Par contre, l'emploi du wallon peut concourir à la création d'une forme hybride s'il apparaît non pas dans un contexte où

phénomènes qui reposent sur la signification sociale des formes linguistiques, sachant qu'en raison de ce que Jaffe (2009) appelle l'indétermination fondamentale de cette signification, cette dernière ne peut précisément être définie a priori (par exemple en considérant que telle variante est nécessairement associée à telle langue, ou à telle catégorie sociale, ou à tel registre, et sans tenir compte du fait qu'une même variante peut voir sa signification changer radicalement selon le co-texte et le contexte d'interaction).

⁶ L'hybridité linguistique peut ainsi être rapprochée du concept de liminalité (*liminality*), hérité de l'anthropologie culturelle et repris en sociolinguistique notamment par Rampton (2005 : 33) pour désigner ces situations sociales dans lesquelles les acteurs se situent à un passage, à un seuil, à la frontière entre deux espaces.

sa présence est prévisible ou attendue, mais là où en principe son usage est proscrit. Dans ce cas, l'incompatibilité des formes exploitées empêche que les marques d'hétérogénéité linguistique soient intégrées à la matrice principale de l'énoncé. L'hybridation brouille en quelque sorte la contextualisation et introduit une indétermination quant au statut du discours, qui n'appartient plus à aucun « code » (langue, variété, style, registre) identifiable. C'est bien cet effet de rupture et d'indétermination lié à l'hybridité qui est exploité en Belgique francophone lorsque des termes en wallon sont introduits dans des messages publicitaires où seuls le français ou une autre langue standard (principalement l'anglais) sont censés apparaître. Ce fut le cas, par exemple, lors de la campagne d'une société de vente de matelas qui annonçait des promotions avec le slogan « ventes à tout *sketter* » ('ventes à tout casser'). Précisons que l'hybridité ici n'est pas liée au fait que le verbe *sketter* soit inconnu des locuteurs (sinon le message serait incompréhensible) ou au fait qu'il soit inattendu dans un énoncé en français (il s'agit d'un terme usuel dans un langage informel), mais bien à son caractère incongru dans un texte publicitaire. De la même manière, quelques jours après l'ouverture dans une ville wallonne d'un nouvel ensemble de salles de cinéma logé dans un bâtiment à l'architecture très moderne, des employés s'étaient amusés à apposer sur les portes d'entrée de petites affiches portant les termes wallons *tchoûki* ('pousser') et *sêchî* ('tirer'). Nous considérons que le message ainsi produit est hybride au sens où le discours produit associe des significations en principe incompatibles (la modernité de l'architecture du bâtiment et de sa fonction par opposition au caractère traditionnel du wallon), qui peuvent difficilement suggérer une contextualisation univoque et être interprétées comme relevant d'une posture unique et cohérente⁷.

⁷ Ces exemples montrent également que, selon notre approche, les phénomènes de mélange de codes (*code mixing*) ne constituent pas en principe des formes d'hybridation linguistique. Ces mélanges de codes ont lieu en principe dans des situations qui peuvent être définies

Ces quelques exemples montrent que l'hybridation invite à s'interroger sur les normes en vigueur et à mettre en doute les attentes et les conventions partagées en principe par les interlocuteurs. La distinction théorique que nous opérons ici nous intéresse d'ailleurs précisément dans la mesure où hétérogénéité et hybridité linguistiques témoignent de positionnements différents par rapport à la question de la norme. L'emploi d'un discours hétérogène par un locuteur renvoie à une « convention discursive » (Gumperz 1989) particulière et reflète son adhésion à une norme linguistique subjective qui tolère l'hétérogénéité, voire qui la valorise comme c'est le cas pour les locuteurs que nous étudions plus loin. Comme nous l'avons souligné, nous nous intéressons ici non pas à toutes les marques d'hétérogénéité objectives (des formes auxquelles le linguiste peut attribuer des origines distinctes), mais bien aux seuls faits d'hétérogénéité qui instituent une norme particulière, a priori différente de la norme socialement dominante. Selon notre approche, dire qu'un discours est hétérogène n'a de sens que s'il existe un équivalent homogène correspondant à une autre vision de la norme. Dans la mesure où les normes dominantes favorisent, sans doute particulièrement dans l'idéologie linguistique francophone, le recours exclusif aux formes qui font partie du système de la langue et tendent à rejeter tous les éléments étrangers (du moins jusqu'à ce que l'usage les intègre), et à éviter les interférences de toute sorte, l'importation massive en français de formes exogènes peut constituer en soi une façon de se situer en marge des normes dominantes, d'autant plus si ces formes ont leur source dans des codes linguistiques eux-mêmes dominés et associés à des groupes socialement minorisés.

comme bilingues, rassemblant des interlocuteurs connaissant les différents codes utilisés : aucun de ces codes n'est proscrit dans le contexte en question et ils sont dès lors compatibles, bien que leur mélange puisse être stigmatisé.

A l'inverse, le discours hybride ne renvoie pas, par définition, à une norme définie et dont l'actualisation pourrait faire l'objet d'un consensus tacite entre interlocuteurs : dans la mesure où l'hybridation linguistique s'inscrit précisément en porte-à-faux par rapport aux normes d'usage présumées, elle est toujours mise en question et mise en suspens des normes linguistiques et des conventions discursives. Alors que le discours hétérogène introduit une norme et une signification déterminées, l'hybridation consiste en l'interrogation de la définition même d'une norme donnée et de la façon dont elle circonscrit les formes jugées acceptables en son sein. Comme nous le verrons plus loin, cette interrogation de la norme peut déboucher sur un maintien de l'indétermination, sur une tentative de proposer une nouvelle définition des normes en cours, ou encore sur une réaffirmation de la définition dominante de la norme.

3. L'hétérogénéité dans les pratiques linguistiques des adolescents

L'hétérogénéité des pratiques linguistiques des jeunes socialement marginalisés a souvent été mise en évidence dans les travaux sur les « parlars jeunes urbains ». Elle est en effet particulièrement remarquable dans les usages de ces adolescents pour des raisons liées à la fois aux sources grâce auxquelles se construit leur répertoire linguistique (et qui relèvent souvent de langues variées) et à la façon dont ils exploitent les ressources linguistiques dont ils disposent, en fonction de leurs orientations identitaires⁸ (qui définissent notamment le rapport qu'ils entretiennent avec les normes dominantes).

⁸ C'est-à-dire en fonction de leurs aspirations, de leurs goûts, de leurs postures, etc. – eux-mêmes largement déterminés par leurs ressources et qu'ils conditionnent en retour (cf. Hambye & Siroux 2008).

Plusieurs études ont montré que de manière générale, les jeunes avaient tendance lors de l'adolescence à prendre leur distance vis-à-vis des normes linguistiques des adultes et à affirmer leur identité propre par le recours à des formes linguistiques non standard (voir Hambye 2007 ; Trimaille 2004). Dans le cadre scolaire, cette prise de distance linguistique est aussi une façon de privilégier l'allégeance aux normes du groupe de pairs plutôt que la conformité aux conventions propres à l'école – attitude qui constitue, sous des formes variables, un enjeu de reconnaissance important pour les élèves en général, même dans les écoles les plus huppées (cf. Siroux 2008).

3.1. Sources de l'hétérogénéité linguistique chez les élèves de l'Athénée Citadelle

Les emprunts à des langues autres que le français constituent un moyen parmi d'autres (avec le recours à des termes argotiques ou vulgaires par exemple) pour construire une norme alternative par rapport à celle de l'institution scolaire et qui permette d'établir des affinités particulières entre certains sous-groupes parmi les élèves. L'exploitation de l'hétérogénéité linguistique est bien sûr objectivement plus accessible aux élèves qui évoluent dans des environnements plurilingues, en famille ou à l'école. Il apparaît ainsi clairement que le plurilinguisme est un trait constitutif de l'environnement des élèves de l'Athénée Citadelle, et qui les distingue d'élèves d'autres écoles ou d'autres quartiers où se concentre une population plus favorisée, d'origine culturelle francophone et le plus souvent monolingue.

Comme c'est le cas dans bien d'autres situations semblables en France (cf. Jamin 2004 ; Melliani 2000 ; Trimaille 2003), c'est principalement l'arabe (dans ses variétés maghrébines) qui sert de réservoir pour la production d'un discours hétérogène : bien que les élèves empruntent des formes (surtout lexicales et phonétiques) aux différentes langues avec lesquelles ils sont en contact et bien que l'on retrouve de ce fait également quelques transferts à partir du berbère, du turc, de l'anglais ou du wallon,

l'arabe jouit clairement d'une forme de « prestige couvert » (Labov 1976) dans l'école. Cela s'explique, d'une part, par l'importance de la population issue de l'immigration maghrébine (ou de culture arabe) dans l'école et par l'influence qu'elle exerce dès lors sur l'ensemble des jeunes de l'école. Pour ces élèves d'origine maghrébine, les emprunts à l'arabe sont un moyen efficace de marquer une distance par rapport aux normes scolaires tout en affirmant une identité qui leur est propre et en exploitant une ressource sur laquelle ils possèdent une sorte de priorité.

D'autre part, le fait est que ces élèves jouent le plus souvent un rôle de meneurs au sein des groupes de pairs et qu'ils sont amenés, pour de multiples raisons liées à leur forte marginalisation sociale, à incarner la contestation de l'autorité, la transgression, la virilité, etc. Leur vernaculaire, et partant les emprunts à l'arabe, sont dès lors devenus des emblèmes de l'adhésion aux valeurs de la « la culture de la rue » (Lepoutre 2001) que s'approprient de nombreux élèves de l'Athénée Citadelle, et de la résistance aux normes scolaires. Ainsi, dans l'imaginaire collectif des jeunes francophones de Belgique, le fait de « parler marocain » (c'est-à-dire dans un français teinté d'emprunts à l'arabe marocain) est une caractéristique de nombreux adolescents urbains de milieu défavorisé, qu'ils soient d'origine arabe, turque, italienne ou belge (même si, bien sûr, les jeunes d'origine arabe représentent le prototype du locuteur qui « parle marocain »).

Nous pouvons également souligner qu'en raison de leurs propriétés phonologiques, les emprunts lexicaux à l'arabe sont perceptivement saillants et qu'ils produisent donc aisément une impression subjective d'hétérogénéité et de différence par rapport au français standard. D'autres emprunts lexicaux, ceux issus du wallon⁹ ou de l'anglais¹⁰, créent objectivement de

⁹ Le cas le plus fréquent étant sans doute l'emprunt au wallon de la forme *qué(ne)* pour 'quel(le)' (dans des énonces comme *quêne feinte* 'quelle blague'). Ceci dit, cet emprunt est davantage la marque d'un

l'hétérogénéité dans le discours des élèves et peuvent contribuer à marquer une distance par rapport au français plus formel des enseignants, mais ils ne véhiculent pas des significations sociales aussi fortement connotées que les emprunts associés à la « culture de la rue » ; ces derniers sont souvent moins stabilisés ou moins répandus et donc plus spécifiques aux jeunes concernés. C'est sans doute également en raison de sa capacité à produire un effet de différenciation par rapport au standard et d'association au vernaculaire des leaders, que l'on observe une très large diffusion du patron prosodique typique du « français des banlieues » (avec une syllabe pénultième haute et longue et une finale basse et brève ; cf. Fagyal 2003, 2005 ; Lehka & Le Gac 2004) parmi les élèves qui sont proches de cette « culture de la rue ».

3.2. Fonctions de l'hétérogénéité linguistique

Les recherches sur les « parlars jeunes urbains » ont maintes fois souligné que l'emploi de leur vernaculaire par les jeunes remplissait différentes fonctions, le plus souvent étiquetées comme « ludique », « cryptique » et « identitaire » (Melliani 1999 ; Trimaille 2003 : 251). Bien que ces trois fonctions se recouvrent dans de nombreux cas d'utilisation de formes propres au vernaculaire des élèves¹⁰, on peut constater que le

style informel pouvant être adopté par des locuteurs aux profils très variés que le propre de jeunes locuteurs socialement marginalisés. Voir également Hambye 2007.

¹⁰ Un élève nous a par exemple déclaré lors d'une conversation informelle : « je suis love, monsieur » ('je suis amoureux, monsieur' ; notes de terrain).

¹¹ Ce recouvrement est bien illustré par l'expression *salade et légume* que certains élèves utilisent pour se saluer : il s'agit à la fois d'une déformation ludique de la formule de salutation arabe *salam aleikum*, d'une marque d'appartenance groupale pour certains élèves qui ainsi se moquent, selon leurs dires, de la prononciation des Turcs, mais également d'une forme à laquelle les non-initiés ne peuvent donner du sens et qui ne peut que les laisser perplexes.

recours à un discours hétérogène et plus précisément à des emprunts¹² à l'arabe permet prioritairement d'assurer la fonction dite « identitaire ». Le recours à des termes comme *schmet* ('traître'), *zahma* ('il paraît que', 'soi-disant', interjection), *ratal* ('dangereux' et par ext., 'grave'), *wech* ('quoi', utilisé dans le sens de 'et quoi, comment ça va ?'), *biheh* ('tranquille'), *himar* ('âne')¹³ est constant dans certains réseaux d'élèves d'origines diverses qui se reconnaissent dans les valeurs de la « culture de la rue » et au sein duquel certains des meneurs sont des élèves de culture arabophone. On peut parler ici avec Trimaille (2003 : 316 s.) d'un usage « emblématique » de l'arabe qui sert principalement à signaler l'appartenance du locuteur à un groupe, d'autant que le plus souvent, les élèves ne connaissent pas le sens des termes arabes qu'ils utilisent, ou du moins les utilisent non pour leur contenu sémantique, mais purement pour leur valeur pragmatique et interactionnelle – ce dont témoigne le fait que bon nombre de cas relevés correspondent à des injures, des interjections ou à des adjectifs employés en tant que *marqueurs de discours*, bref à des formes qui peuvent facilement être exploitées dans des situations très diverses et sans exiger une compréhension fine de leur signification. Ainsi, Fatima¹⁴, une élève de l'Athénée Citadelle déclarant connaître l'arabe, nous a donné la réponse suivante lorsque nous l'avons interrogée sur la

¹² Si, comme on le verra plus loin, on observe également chez les élèves des cas d'alternance codique, ceux-ci sont nettement plus rares que les diverses formes de transfert de mots isolés de l'arabe vers le français. Cela montre, comme le souligne Trimaille (2003 : 331), « que les compétences inégales entre les sujets les font hésiter à définir la situation comme pleinement bilingue » et que la connaissance de l'arabe constitue bien un atout mais en aucun cas une condition nécessaire pour s'approprier les emprunts à l'arabe qui circulent parmi les élèves.

¹³ Nous reproduisons ici les transcriptions et les traductions fournies par les élèves eux-mêmes lorsque nous les avons interrogés sur la forme et le sens de ces termes.

¹⁴ Tous les prénoms utilisés pour désigner les élèves sont des pseudonymes.

signification de *waya* : « Ben je sais pas, on dit ça comme ça, tout le monde dit ça. C'est de l'arabe. C'est comme dire putain » (notes de terrain).

En d'autres termes, on peut considérer que l'intégration de mots arabes en français possède le plus souvent un caractère ritualisé au sens où elle vise moins à transmettre un contenu propositionnel¹⁵ qu'à accompagner certains rites qui sont au cœur des pratiques et des relations entre adolescents, qu'il s'agisse des rites de salutation, de rites conversationnels (réciter de façon ritualisée la façon dont un élève a grugé un enseignant ou dont il a pris le dessus sur un autre élève dans une interaction), ou de conflits ritualisés (insultes rituelles, vannes)¹⁶.

En ce sens, saluer un de ses pairs par un *wech cousin* ou un *salam aleikoum mon frère*, c'est moins témoigner d'une compétence en arabe que signaler (et parfois revendiquer) une appartenance à un groupe particulier dont cet usage constitue un emblème. Pour certains locuteurs, la reconnaissance de leur emploi légitime de ces formes, alors qu'ils ne sont pas arabophones, d'origine arabe ou de culture musulmane, constitue un enjeu de ces échanges rituels. Ainsi, les jeunes qui disposent d'une connaissance supposée de l'arabe ont le droit de sanctionner certains emplois de mots arabes qu'ils jugent illégitimes. De façon générale, l'on peut souligner avec Trimaille

¹⁵ Le fait que les emprunts à l'arabe soient ainsi souvent dépourvus de valeur sémantique précise explique pourquoi ils peuvent difficilement prendre en charge une fonction cryptique : peu importe, en effet, si leur signification est comprise ou non.

¹⁶ À la suite notamment de Labov (1993), Trimaille (2003 : 329) souligne que l'utilisation de mots arabes dont le sens littéral est mis en suspens conduit à une « recatégorisation pragmatique » de ces termes, qui peuvent jouer dès lors le rôle de phatiques, d'intensificateurs, de marqueurs de prise de tour de parole, et contribuer ainsi à inscrire l'interaction dans sa dimension rituelle. Cette désémantisation concerne aussi les insultes qui prennent elles aussi le plus souvent un caractère rituel (Trimaille 2003 : 180, 331 ; et plus largement Lepoutre 2001 : 173-203).

(2003 : 324-326) qu'étant donné la fonction d'emblème que joue le recours à la « langue d'origine », la revendication d'une forme d'expertise dans cette langue et la définition de ce qui constitue un emploi légitime de celle-ci sont des objets de tension et de lutte au sein des groupes de pairs¹⁷.

Au sein de l'Athénée Citadelle, il y a cependant des différences d'appropriation très nettes des emprunts à l'arabe, dont la diffusion varie par ailleurs grandement d'un terme à l'autre. Ainsi, certains mots d'origine arabe sont tellement fréquents que l'on peut se demander s'ils ont encore un caractère hétérogène aux yeux des locuteurs et s'ils peuvent encore servir de trait identitaire pour certains groupes particuliers : un terme comme *schmet*, par exemple, est largement répandu dans l'école et dans d'autres établissements scolaires (même au sein de publics plutôt favorisés), ce qui laisse penser que sa signification sociale a changé et qu'il n'est plus prioritairement associé à l'arabe et à la « culture de la rue »¹⁸. C'est ce qui explique qu'un élève comme Quentin, qui fréquente peu les élèves d'origine marocaine et qui n'hésite pas dans certains cas à tenir des propos explicitement xénophobes en classe, puisse dire à son enseignant « c'est schmet ça Monsieur ».

Cette observation nous permet de revenir sur le caractère problématique des frontières du discours hétérogène. Comme dans le cas de *schmet*, on peut s'interroger sur la perception

¹⁷ Cela nous permet de souligner que si le recours à des formes vernaculaires est souvent décrit comme un marqueur de cohésion et de solidarité entre les pairs, il est aussi un lieu de rivalités importantes ; il contribue donc à la construction de frontières tant entre les groupes qu'au sein même du groupe de pairs.

¹⁸ Ces termes qui perdent leur signification sociale première et finissent par être largement diffusés sont souvent dès lors abandonnés par ceux-là même qui les avaient introduits dans les pratiques des adolescents ; ce qui contribue comme on l'a maintes fois observé à un renouvellement rapide du lexique des jeunes adolescents urbains (voir Gadet 2002 : 47).

qu'ont les élèves de l'hétérogénéité d'expression calquées de l'arabe comme « fils de chien » ou « sur la vie de ma mère » : véhiculent-elles les mêmes significations que les emprunts, parce qu'elles restent fortement associées à la langue arabe tout en n'en portant plus les marques formelles ? En conséquence, il est délicat de considérer que les traces d'hétérogénéité linguistique liées à des transferts à partir de l'arabe puissent être appréhendées comme un ensemble cohérent dont tous les éléments seraient porteurs des mêmes significations et des mêmes valeurs. Certains élèves se contentent ainsi d'utiliser les emprunts à l'arabe qui circulent dans leur groupe de pairs, sans paraître y associer une signification particulière, alors que chez d'autres élèves, le recours fréquent à ces emprunts semble servir à conforter leur rôle de leader ; pour d'autres élèves encore, l'arabe est simplement une composante importante de leur répertoire linguistique et il transparaît à ce titre de façon spontanée dans leurs pratiques langagières.

En ce qui concerne la question du rapport à la norme qui nous intéresse ici, cela nous permet de constater que les marques d'hétérogénéité linguistique sont loin d'être toujours les signes d'une attitude anticonformiste ou d'une volonté de réellement s'opposer aux normes valorisées par l'institution scolaire. Comme le souligne Jaffe (2009b), la signification sociale de l'emploi d'une variante linguistique donnée ne sera pas la même, par exemple, pour un locuteur qui l'utilise régulièrement et pour un autre chez qui elle apparaît de façon exceptionnelle. En ce sens, le rôle que jouent les emprunts ne sera pas le même chez un élève primo-arrivant qui parle encore régulièrement l'arabe dans sa famille et dont le français est marqué par de nombreux transferts à partir de cette langue (notamment au niveau de la prononciation), et chez un élève monolingue et pour qui l'arabe n'est pas une langue familiale, mais simplement un réservoir alimentant le vernaculaire utilisé dans les relations entre pairs et permettant de marquer certaines distinctions par rapport à d'autres locuteurs (élèves d'autres groupes ou enseignants).

Malgré la diversité de leurs significations, les différentes marques de transfert codique à partir de l'arabe ont en commun d'être spécifiques au langage vernaculaire des élèves, par opposition au style relativement plus formel utilisé par les enseignants et les adultes en général. Le recours à ces marques dans une interaction en classe témoigne donc du fait que les élèves adoptent leur vernaculaire et qu'ils sont objectivement à distance des normes linguistiques auxquelles l'école les invite, plus ou moins explicitement, à adhérer. Cependant, pas plus que le recours à des termes vulgaires ou grossiers, l'emploi de formes empruntées à l'arabe n'est souvent l'objet de sanctions ou simplement de commentaires de la part des enseignants lorsqu'elles apparaissent dans les interactions en classe.

Dans l'Athénée Citadelle, tout se passe en effet comme si le vernaculaire des élèves était implicitement toléré, précisément parce que son caractère normal ou habituel le prive de toute valeur transgressive. Pour autant que le contenu de leur discours ne soit pas exagérément agressif, ou que les termes vulgaires ne soient pas adressés aux enseignants, les élèves ne sont pas tenus de se conformer aux normes du français standard. Par conséquent, les traces d'hétérogénéité linguistique contribuent plus à marquer des frontières entre adolescents – et principalement entre des élèves qui ont un recours fréquent et varié aux emprunts à l'arabe et d'autres qui les évitent systématiquement – et moins à rappeler linguistiquement une distance par rapport aux enseignants qui s'exprime de multiples façons et qui va davantage de soi.

Le même raisonnement peut être tenu à propos des cas d'alternance codique que l'on observe dans notre corpus¹⁹. On pourrait imaginer que lorsqu'elles apparaissent en présence

¹⁹ Logiquement, ces cas d'alternance codique concernent une gamme plus large de langues que les emprunts, puisque les formes utilisées ne doivent pas nécessairement être comprises par un nombre important d'élèves et n'ont pas vocation à être diffusées en dehors des locuteurs plurilingues.

d'adultes, ces alternances assurent principalement une fonction cryptique et identitaire, en rendant le contenu du message incompréhensible pour ces adultes et en les excluant de la conversation. Or, comme le note Trimaille (2003 : 255), il est délicat de voir derrière certaines alternances codiques une intention de cryptage, dans la mesure où elles semblent d'abord et avant tout jouer un rôle interactionnel : les alternances codiques, qui apparaissent le plus souvent lors d'apartés entre élèves durant les cours, permettent de sélectionner certains interlocuteurs parmi les participants à l'interaction et de leur donner le statut de « participant ratifié » (Goffman 1987). Autrement dit, il s'agit sans doute moins d'exclure certains interlocuteurs (qui peuvent d'ailleurs être tant des enseignants que d'autres élèves) que de signaler que l'on s'adresse spécifiquement à l'une ou l'autre personne en particulier. C'est le cas notamment lorsque des élèves traduisent les explications de l'enseignant à leurs condisciples, ou lorsque des élèves partageant une langue vernaculaire discutent, au milieu d'autres participants, d'un problème qui ne les concerne qu'eux dans la langue qui leur est propre – leur alternance codique pouvant être tout à la fois liée au cadre de l'interaction, à la thématique abordée ou à une fonction de « citation » (Gumperz 1989). A nouveau, le caractère transgressif est ici peu marqué puisque cette pratique est largement acceptée au sein de l'école.

La tolérance qui s'observe ainsi à l'école Citadelle, tant par rapport aux emprunts que par rapport aux alternances de codes, est le reflet d'un consensus implicite sur les normes linguistiques qui, sans être spécifique à cette école, caractérise davantage certains établissements scolaires plutôt que d'autres. Il est clair en effet que l'on observe dans d'autres écoles la prégnance d'une norme imposant l'usage permanent d'un français standardisé, au minimum à l'intérieur des classes. Si les marques d'hétérogénéité linguistique constituent potentiellement une transgression par rapport aux attentes de l'institution scolaire dans son ensemble, elles s'intègrent à une série de comportements « déviants » (comme garder son manteau, manger ou avoir son téléphone portable en classe), mais néanmoins courants à l'Athénée Citadelle, malgré les efforts de

l'équipe éducative pour les endiguer. En réalité, ces comportements sont tolérés parce qu'en tant que tels, ils ne remettent pas en question le fonctionnement attendu des interactions en classe (le fait que l'enseignant gère les tours de parole par exemple), mais représentent un écart par rapport aux normes *formelles* de ces interactions. Dans ce sens, le fait que les élèves utilisent leur vernaculaire en classe, et partant des *formes* illégitimes parmi lesquelles des emprunts à l'arabe, ne constitue pas une voie de transgression des normes interactionnelles ou une remise en question de la prédominance du français standardisé dans l'enceinte de la classe.

Ceci explique pourquoi ces formes illégitimes apparaissent très rarement lorsque les élèves s'adressent directement aux enseignants (ou lorsqu'ils discutent uniquement avec l'enseignant lors des entretiens), c'est-à-dire lorsqu'ils adoptent un style plus formel, en conformité avec les normes qui s'imposent dans le cadre scolaire. Par conséquent, les emprunts à l'arabe sont très rares dans les échanges qui impliquent directement élèves et enseignants. Dans les quelques cas où nous en avons observés, l'élève s'adresse formellement à l'enseignant, mais c'est bien un autre élève qui est le destinataire de son message : c'est ce qui se passe par exemple lorsqu'un élève interpelle son enseignante tout en désignant un autre élève en disant « Madame il y a un *himar* [un âne] là » (notes de terrain ; voir également l'exemple de l'emploi de *schmet* par Quentin ci-dessus). De même, dans des situations où les enseignants sont parties prenantes, les élèves ne remettent presque jamais en cause la langue de l'interaction en optant pour une autre langue que le français, car cela représenterait une rupture claire des normes interactionnelles. Modifier les règles de l'interaction en changeant de langue reviendrait en effet à redéfinir les rôles des interactants, dans la mesure où soit l'élève s'arroge le droit d'imposer une langue que son interlocuteur ne parle pas et de prendre ainsi le contrôle de l'interaction (qui, en principe, revient à l'enseignant), soit il tente d'entrer dans un autre type de relation avec ce dernier, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

Dans un couloir, un élève arabophone salue une enseignante elle-même arabophone

Youssef : « Salam aleikoum. »

L'enseignante : « Bonjour Youssef. »

Youssef : « Vous avez cours Madame ? »

L'enseignante : « Oui j'ai cours avec les 3A [la classe de 3A]. »

Youssef : « C'est ceux qui foutent la merde ça Madame ? »

L'enseignante : « Non les 3A ça va. »

(notes de terrain)

Dans le cadre de cet échange, Youssef propose une contextualisation particulière de l'interaction et de la relation entre les locuteurs par son emploi de l'arabe : il traite davantage son interlocutrice comme une égale que comme une enseignante à qui il s'agit de s'adresser en français, vu son rôle de représentante institutionnelle. La suite de l'interaction témoigne également de cette volonté de se mettre au niveau de l'enseignante et de feindre une certaine complicité (notamment dans la critique implicite d'élèves « qui foutent la merde », émanant d'un élève par ailleurs lui-même souvent peu en phase avec les normes scolaires). L'enseignante refuse cette contextualisation en répondant en français et en niant ainsi la proximité linguistique que l'élève cherchait à mettre en évidence.

4. L'hybridité linguistique ou le jeu sur l'indétermination du discours

Dans les exemples examinés ci-dessus, nous nous sommes intéressés à la signification sociale de marques d'hétérogénéité linguistique particulières (principalement celles empruntées à l'arabe). Dans ce qui suit, nous nous penchons désormais sur les significations qui sont produites lorsque ce ne sont plus seulement certains constituants du discours qui relèvent de plusieurs « codes », mais lorsque c'est le discours lui-même qui se situe à la frontière entre plusieurs langues / variétés / styles. Telle que nous l'avons définie, l'hybridité linguistique dont il est alors question repose sur l'association incongrue de formes non

seulement hétérogènes mais aussi en principe incompatibles, et dont l'hétérogénéité est dès lors moins située au niveau linguistique (au niveau de l'origine des formes) qu'au niveau des significations sociales véhiculées. Dans les cas d'hétérogénéité, la façon de parler employée par le locuteur renvoie à une norme déterminée et ni son positionnement normatif (son rapport aux différentes normes linguistiques en concurrence) ni sa posture interactionnelle (la façon dont il se situe par rapport à son discours et à l'interaction en cours ; voir e.a. Kiesling 2005 ; Jaffe 2009a, la notion de *stance*) ne sont ambiguës. Dans les cas d'hybridation que nous allons maintenant étudier, les locuteurs jouent précisément sur le caractère indéterminé du « code » utilisé (et dès lors de la norme dont il relève) et sur l'ambiguïté que cette indétermination crée au niveau de la posture du locuteur (adhère-t-il à son discours ? lui accorde-t-on le droit de se l'approprier ? assume-t-il l'identité qu'il projette ainsi ?) ou au niveau de la place de son interlocuteur dans l'interaction (le discours lui est-il réellement adressé ? quel est le rôle qui lui est attribué ?).

4.1. L'hybridation linguistique et l'ambiguïté du destinataire

Une première forme d'hybridation du discours joue sur l'indétermination du destinataire ou de « l'auteur » (Goffman 1987) du discours et de l'identité ou du « personnage » que ce dernier projette. C'est ce mécanisme qu'utilise Youssef lors d'un cours de sciences quand, profitant d'un moment où l'enseignante donne des explications individuelles, il écrit au tableau « cela est d'l connasité incroyable ».

Comme on l'a montré ailleurs (Hambye & Siroux 2008 : 230), ce que l'on observe dans cet extrait, c'est bien l'apparition soudaine dans un style donné (le style relativement formel adopté en principe par l'enseignante lorsqu'elle écrit au tableau, marqué ici par l'emploi de *cela* et de *incroyable*, termes très rares dans la bouche des élèves) d'une forme qui n'en fait pas partie et qui en est même exclue (*connasité*), tout en étant elle-même hybride puisqu'elle allie un terme considéré comme grossier à une marque formelle qui lui donne les apparences

d'une « notion ». L'hybridité du discours produit ici une double indétermination. Premièrement, elle rend problématique l'association de ce discours à un style particulier, dans la mesure où l'élève a transgressé la norme en utilisant un terme vulgaire au tableau, mais s'est dans le même temps conformé aux règles d'usage en adoptant un style formel. Deuxièmement, en mobilisant ainsi des formes qui renvoient à des voix différentes, le locuteur crée une indétermination quant à la personne responsable du discours : dans la mesure où ces deux voix (celle du style formel et celle qui produit *connasité* ; celle de l'enseignante et celle de Youssef) ne peuvent en principe correspondre à une seule et même personne, l'identité projetée dans le discours (qui le locuteur prétend-il être ?) et la prise en charge du contenu du discours (le locuteur endosse-t-il son propos ou s'agit-il de discours rapporté ?) sont indéterminées.²⁰ Dans le cas présent, vu l'identité sociale réelle du locuteur, connu pour être un des élèves les plus éloignés de la culture scolaire, on peut considérer que l'adoption d'un style formel est ironique ou parodique, et que la polyphonie de l'énoncé introduit du discours rapporté qui n'est pas pris en charge par le locuteur, ni dans son contenu, ni dans sa forme.

En feignant de se conformer aux normes scolaires et de construire, ce faisant, une identité plus proche de celle de l'enseignant ou des élèves plus studieux, Youssef ne fait en réalité que rappeler la distance qui le sépare, subjectivement, de ces normes et de cette identité (même s'il témoigne par la même

²⁰ On comprend dès lors la différence qui existe entre le discours hybride tel que nous l'entendons ici et les phénomènes qui sont habituellement décrits sous le nom de mélange de codes (*code mixing*). Dans le cas qui nous occupe, les interlocuteurs ne sont pas « bilingues » et ils ne mélangent pas deux codes qu'ils partagent : au contraire, le locuteur associe à un code qui lui propre des formes qui ressortissent à un style qui lui est en principe étranger, qu'il ne pratique pas « normalement » et qu'il ne peut s'approprier de façon évidente, ce qui conduit à l'introduction d'une nouvelle voix dans le discours.

occasion d'une forme de connaissance objective de ces normes). L'intérêt du discours utilisé ici est que cette mise à distance est faite de façon détournée : l'élève peut d'une certaine façon arguer de sa conformité par rapport aux normes scolaires qui sont (en partie) respectées sur le plan formel, sans pour autant passer pour un « conformiste » auprès de ses pairs. Il peut également se dédouaner de la transgression liée au contenu même du discours, grâce à l'ambiguïté de la prise en charge. L'on comprend aisément que dans le cadre scolaire, ce comportement verbal qui consiste à suggérer sans affirmer et en se donnant les moyens de renier ou redéfinir ses propos après coup²¹, constitue une pratique disponible pour les élèves qui sont enclins à transgresser les règles de l'interaction tout en voulant éviter d'adopter une attitude susceptible d'être sanctionnée.

De tels cas d'hybridation se rapprochent des phénomènes de « *crossing* » analysés par Rampton (2005). Rampton utilise le terme de « *crossing* » pour décrire l'apparition dans le discours d'un locuteur de formes empruntées à une (variété de) langue dont il ne fait pas usage normalement et qui est associée à un groupe dont il ne fait, en principe, pas partie (p.ex. l'utilisation du créole typique des Afro-caribéens ou du *panjabi* des élèves d'origine pakistanaise par de jeunes adolescents blancs). Certains cas de « *crossing* » reposent sur ce que Rampton (2006 : 224 s.) appelle des « *stylisations* », c'est-à-dire des formes d'imitation caricaturale de styles associés à des exogroupes. La polyphonie induite par le « *crossing* » permet alors, comme dans l'exemple évoqué ci-dessus, de créer une distorsion entre l'identité du locuteur et celle qui est projetée par le code utilisé, et de mettre en doute sa pleine adhésion au discours prononcé.

²¹ On remarquera que la même fonction peut être remplie par certaines alternances de code qui permettent, selon les dires des élèves, d'insulter les adultes tout en pouvant prétendre que la signification des termes utilisés n'était pas insultante (voir aussi Rampton 2005 : 102-103 ; Trimaille 2003 : 256, 305).

Cette espèce de double jeu langagier est particulièrement visible dans les interactions où les élèves utilisent des formes de politesse (pour répondre, s'excuser, remercier, obtempérer, etc.) en marquant toutefois le caractère ironique de leur acte par le recours à une intonation ou à une prononciation trop proche d'un style formel, voire précieux, pour qu'ils puissent se l'approprier²². A nouveau, l'hybridation de leur discours ainsi produite rappelle leur prise de distance tant par rapport au contenu du discours que par rapport aux normes linguistiques (et à ceux qui les adoptent) qui se voient alors singées. De façon générale, cette *citation* de styles « étrangers » au locuteur sur laquelle repose les « stylisations » peut contribuer à rappeler la distance identitaire qui sépare l'individu de ceux dont il emprunte les formes : en ce qui concerne les élèves observés, les « stylisations » peuvent viser tant les enseignants ou les adultes en général (lorsque les élèves se mettent à parler dans un français hypercorrect), les « francophones de souche » (par exemple lorsqu'un élève se met à chanter en classe des chansons françaises passées de mode), ou d'autres groupes d'élèves (par exemple lorsque les élèves adoptent une forme stéréotypée d'accent africain en français, notamment en allongeant exagérément les syllabes pénultièmes ou en élidant les /r/ finaux). Remarquons que les élèves imitent alors des façons de parler clairement stigmatisées et qui sont utilisées avec une ironie et une distanciation non ambiguës. Par contre, les autres cas d'hybridité évoqués visent plutôt à semer le doute quant à l'adhésion ou non du locuteur à la personne projetée dans le discours : dans les interactions entre élèves et adultes, l'hybridation ne fonctionne que si l'incompatibilité de ces deux identités est à la fois évidente aux yeux de certains interactants, étant donné leur connivence, et ambivalente pour d'autres qui ne la partagent pas.

²² Des faits de ce type sont également observés par Rampton (2005 : 84-87) et Declercq (2008 : 424-427).

A cet égard, nous avons pu observer, comme plusieurs autres auteurs, des cas où les élèves d'origine étrangère s'approprient, à travers des formules stéréotypées, la voix de locuteurs allophones ne maîtrisant pas la langue standard (« moi pas comprendre, monsieur »), se moquant ainsi de ceux qui pourraient ne pas percevoir l'ironie sous-jacente à ce type de discours et qui auraient tendance à mettre effectivement en doute les compétences linguistiques des locuteurs (comme par exemple certains enseignants intermédiaires ; voir Rampton 2005 : 81-83 et également Declercq 2008 : 49, 448-456).

Dans les exemples que nous venons d'examiner, l'incompatibilité des voix introduites dans le discours hybride est telle que l'ambiguïté produite peut être en principe facilement levée par les interlocuteurs : tout en jouant sur l'indétermination permise par l'hybridité linguistique, le locuteur ne semble pas chercher à la maintenir. D'autres cas montrent au contraire que certains élèves mobilisent plusieurs voix dans leur discours sans les endosser pleinement, mais sans non plus les tenir à distance, mettant ainsi en scène une identité plurielle et située à la frontière entre différents groupes. Ainsi, Karim, un élève dont le vernaculaire est par certains aspects proche du langage de la rue, utilise aussi de temps à autres des formules typiques d'un style formel, dans des contextes où elles sont vides de sens (« Moi je travaille, désolé, au temps pour moi, au temps pour moi ») mais où elles lui permettent de tenir une posture de distance relative vis-à-vis de ses pairs – dont il se différencie à la fois parce qu'il est plus âgé et à certains égards plus policé. L'association de ces marqueurs d'un français soutenu et d'emprunts à l'arabe lui permet ainsi de se situer habilement dans un entre-deux.

Dans le même sens, on peut considérer comme un autre exemple d'hybridité linguistique le cas de ces élèves qui tentent des incursions dans le répertoire linguistique de groupes auxquels ils n'appartiennent pas, en utilisant des termes qui ne sont pas largement diffusés parmi les adolescents de l'école (comme cet élève d'origine italienne qui utilise des mots empruntés à quelques élèves parlant le tchéchène). En effet, le

statut du discours produit reste indéterminé dans la mesure où la légitimité de l'appropriation qui est faite ainsi d'une voix « externe » au locuteur peut être sujette à caution (et non reconnue par les locuteurs « autorisés » de la langue empruntée), en même temps que l'identité ainsi construite dans le discours peut être invalidée. Comme nous l'avons souligné plus haut, c'est un enjeu de pouvoir important pour les élèves que d'avoir le droit de décrire quels sont les élèves qui peuvent réaliser de telles occurrences de « *crossing* » sans encourir de sanction, quels sont les mélanges autorisés et ceux qui sont incongrus²³.

Certains formes d'hybridité linguistique sont ainsi subies plutôt que voulues, comme lorsqu'un locuteur utilise des formes construisant une identité jugée inauthentique par autrui ou considérée comme incohérente par lui-même. Le premier cas peut être illustré par un élève de quinze ans, Michael, qui, selon ses pairs, « parle comme un pape » parce qu'il utilise de nombreuses expressions formelles, à l'instar de Karim. Contrairement à ce dernier cependant, Michael ne parvient pas à produire un discours qui soit regardé comme légitime, tout en jouant sur l'hybridité pour construire une identité plurielle : en ce qui le concerne, les remarques des autres élèves témoignent de ce que les voix mobilisées et les identités projetées (celle du jeune adolescent et celle de l'adulte au style formel) sont trop incompatibles pour être validées. Le même sentiment d'incompatibilité émerge dans le discours que tient une élève sur son propre parler, qui présente des formes perçues comme empruntées tant au wallon qu'à l'arabe : l'hybridité de sa façon de parler renvoie de ce fait à des identités ancrées dans l'ici et

²³ Ces cas supposent que le « *crossing* » repose sur une association de voix qui ne va pas de soi, mais qui peut être recherchée par le locuteur pour remettre en question et traverser les frontières entre groupes, et sans que soit présente la distanciation typique des « stylisations » (voir Rampton 2005 : 215-219). Pour une illustration de cette distinction entre deux types de « *crossing* », voir également Declercq (2008 : 366).

dans l'ailleurs et ressenties comme difficilement conciliables. L'hybridité non voulue peut aussi produire un effet comique, comme dans le cas de cet élève interrompant un cours pour dire à l'enseignant : « Monsieur, tu n'aurais pas trouvé une farde ». Les rires que déclencha cet énoncé sont en effet dus au caractère incongru de l'utilisation conjointe d'un terme d'adresse formel et du tutoiement qui ne sied pas au rôle que peut légitimement endosser l'élève.

Ces derniers exemples rappellent que l'on ne peut parler d'hybridité linguistique qu'en raison de l'existence de normes linguistiques et interactionnelles définissant qui a le droit d'utiliser quel « code » et dans quel contexte – normes qui sont transgressées l'espace d'un instant, soit pour feindre d'adopter un rôle que l'on rejette en réalité, soit pour revendiquer un accès à des répertoires dont on est en principe exclu, soit de façon non intentionnelle.

4.2. L'hybridation linguistique et l'ambiguïté du destinataire

Les formes d'hybridation examinées jusqu'ici concernent toutes la transgression d'une norme relative aux formes que le locuteur peut produire, étant donné l'identité qui lui est reconnue ou qu'il prétend endosser. Nous avons également relevé des cas où l'hétérogénéité linguistique produit un discours hybride jouant sur le caractère indéterminé de l'identité attribuée au destinataire et sur la transgression d'une norme relative au code dans lequel il est légitime de s'adresser à lui. Il arrive ainsi que lors de conflits, un élève lance des invectives à un autre à la fois en français et dans une langue qui lui est propre et qui n'est pas comprise par son interlocuteur – ce qui nous conduit à y voir de l'hybridité plutôt que du *code mixing*. Ce faisant, l'interlocuteur est à la fois instancié comme le destinataire du discours et exclu en quelque sorte de l'interaction (au sens où l'utilisation d'une langue qu'il ne comprend pas n'en fait plus un participant ratifié).

Dans d'autres situations, ce jeu d'inclusion / exclusion est plus subtil, dans le sens où le discours hybride contribue à la fois à une mise à distance de l'interlocuteur et à une forme de

rapprochement. C'est ce que nous avons observé par exemple dans certaines de nos conversations avec les élèves, lorsque ceux-ci rompaient la règle tacite voulant qu'ils s'adressent à nous comme à un adulte en utilisant des termes propres à leur vernaculaire, notamment des emprunts à l'arabe dont ils savaient que nous ne pouvions pas les comprendre et qu'ils devraient nous les traduire. Ce type de jeu sur le langage souligne indirectement la distance de rôles et de statuts qui nous sépare, tout en permettant par la traduction de traverser la frontière symbolique qui est ainsi mise en exergue. L'exemple mentionné plus haut d'un élève interpellant son enseignante en arabe et voyant cette assignation identitaire rejetée, montre qu'une intervention peut fonctionner comme du discours hybride sans être voulue comme tel, dès lors que le locuteur s'approprie, ou attribue à l'autre comme dans ce cas-ci, une voix et une identité jugées illégitimes.

5. Conclusion

Les différents exemples que nous avons évoqués tout au long de cet article montrent que les phénomènes de métissage linguistique en général peuvent contribuer à *particulariser* les façons de parler des locuteurs et à ce que celles-ci marquent dès lors de l'identité et de la différence entre individus et tracent des frontières symboliques entre groupes.

La distinction que nous avons proposée entre hétérogénéité et hybridité vise à mettre en évidence deux modalités d'apparition de discours mixtes. À travers les différents cas analysés, il apparaît que l'on peut observer, d'une part, des façons *conventionalisées* d'associer des formes mixtes pour rendre un style linguistique singulier. L'hétérogénéité linguistique qui en résulte est le reflet d'une norme linguistique particulière qui est elle-même le reflet des frontières entre groupes : c'est parce que ces frontières existent que tous les locuteurs ne construisent pas leur répertoire linguistique à partir des mêmes sources et que certains peuvent dès lors marquer leur différence par l'emploi d'emprunts spécifiques ou d'alternance de codes. À contrario, les formes *objectivement* issues de

systèmes linguistiques différents (ex. les emprunts « établis ») ne peuvent plus créer de la distinction lorsqu'elles sont trop largement diffusées. Ceci rappelle qu'il est difficile d'attribuer une signification ou une fonction à un ensemble donné de variantes (ex. les emprunts à l'arabe) sans connaître leurs conditions d'utilisation réelles au sein des différents groupes sociaux.

En ce qui concerne notre terrain d'enquête, nous avons vu que c'était principalement l'introduction d'emprunts à l'arabe qui introduisait de l'hétérogénéité linguistique dans le français des élèves et qui permettait ainsi de marquer des frontières entre élèves et adultes, mais peut-être plus fondamentalement encore entre les élèves eux-mêmes. Si nous avons insisté ainsi sur la fonction emblématique ou identitaire de ces emprunts, il est important de souligner que, de façon générale, l'hétérogénéité linguistique contribue à la contextualisation du discours : on peut penser notamment avec Gadet (2002 : 44-45) qu'à l'instar d'autres caractéristiques des « parlars jeunes urbains », l'hétérogénéité linguistique n'est pas simplement reliée à des groupes donnés, mais aussi à des situations d'interactions et à des types d'activités spécifiques qu'elle contribue à définir.

D'autre part, les phénomènes que nous avons décrits à travers la notion d'hybridité linguistique participent à ce jeu de marquage de frontières symboliques d'une autre façon : ils consistent en une association inédite ou incongrue d'usages hétérogènes et, de ce fait, ils conduisent à interroger les conventions associant certaines façons de parler avec certains types de locuteurs ou de situations – avec pour effet de réaffirmer ou au contraire de renégocier ces conventions et les frontières symboliques auxquelles elles renvoient.

Certes, comme nous l'avons souligné, la limite entre discours hétérogène et discours hybride peut être ténue et dépend du degré de compatibilité des voix et des significations sociales associées par les formes exploitées (degré qui ne pourrait être défini a priori que si l'on considère que les différents « codes » utilisés par les locuteurs ont des limites circonscrites et sont homogènes). Cependant, cette distinction

nous semble intéressante en ce qu'elle permet de séparer les usages plutôt réguliers et habituels du discours mixte et ceux qui sont davantage intentionnels, stratégiques, émergents, mais aussi de montrer leur coexistence (plutôt que de les penser de façon exclusive).

La sociolinguistique actuelle a tendance à s'intéresser surtout aux faits linguistiques qui peuvent être pensés comme autant de traces de l'agir d'un acteur social cherchant à construire le monde social à travers le langage, à renégocier les catégories qui servent à le penser, à créer de l'inattendu plutôt qu'à répéter des habitudes. L'hybridité linguistique correspond bien à ce genre d'objet sociolinguistique : elle peut constituer de fait une façon de faire émerger de nouvelles identités ou de nouvelles manières de penser les frontières entre groupes et entre « codes » (et elle transgresse en ce sens les conventions sociales de façon plus profonde que l'utilisation d'une variété non standard par exemple). Une des raisons de l'intérêt de Rampton (2005) pour les phénomènes de *crossing* réside précisément dans le rôle qu'ils peuvent jouer dans l'émergence d'une identité collective marquée par la mixité sociale et raciale.

Toutefois, nos observations montrent, par exemple, qu'à côté de ces comportements linguistiques qui apparaissent comme intentionnels en raison de leur caractère réellement novateur, les élèves adoptent des pratiques linguistiques hétérogènes qui semblent plutôt déterminées par leur position objective dans les réseaux sociaux et auxquelles on ne peut a priori attribuer une forte dimension stratégique. De plus, nous avons vu que certains usages linguistiques émergents ne doivent pas leur caractère inédit ou transgressif à l'agir créatif des locuteurs, mais plutôt aux limites de leurs ressources linguistiques ou du contrôle qu'ils en ont. Enfin, l'opposition entre le cas de Karim et celui de Michael souligne que l'hybridité renvoie inextricablement à l'existence de normes qui ne peuvent pas être transgressées sans risque de sanction et que la « réussite » du discours hybride comme tentative de redéfinition des frontières symboliques dépend sans doute plus du statut

social du locuteur que de son activité verbale et des effets qu'elle est censée produire.

Autrement dit, telle que nous l'avons examinée, l'hybridité linguistique permet de voir comment certains locuteurs parviennent à utiliser le langage pour interroger les frontières symboliques, mais elle révèle aussi le poids des contraintes qui circonscrivent les mélanges linguistiques légitimes ainsi que la façon dont certaines transgressions limitées des conventions sociales contribuent en réalité à en rappeler l'existence et la prégnance – il peut y avoir en ce sens, comme le souligne Rampton (2005) à la suite de Goffman, un caractère ritualisé dans la rupture du rituel. Cela rappelle en définitive combien les mélanges de « codes » se situent à la frontière entre construction, interrogation et réaffirmation des normes linguistiques et des frontières symboliques.

Références bibliographiques

- ANDROUTSOPOULOS, J. / GEORGAKOPOULOU, A., 2003 (Eds.), *Discourse Constructions of Youth Identities*, John Benjamins, Amsterdam, 343 pages.
- BILLIEZ, J., 1999 (Ed.), *Les parlers urbains*, Lidil 19, 140 pages.
- BULOT, Th., 2004 (Ed.), *Les parlers jeunes : pratiques urbaines et sociales*. Cahiers de sociolinguistique 9, 176 pages.
- CAUBET, D. / BILLIEZ, J. / BULOT, Th. / LEGLISE, I. / MILLER, C., 2004 (Eds.), *Parlers jeunes, ici et là-bas : pratiques et représentations*, L'Harmattan, Paris, 288 pages.
- DECLERCQ, K., 2008, *Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles*, thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 530 pages.
- ECKERT, P., 2000, *Linguistic Variation as Social Practice : The Linguistic Construction of Identity in Belten High*, Blackwell, Oxford, 240 pages.

- FAGYAL, Zs., 2003, « The Matter with the Penultimate : Prosodic Change in the Vernacular of Lower-Class Immigrant Youth in Paris », dans *Proceedings of the XVth International Congress of Phonetic Sciences*, vol. 1, 671-674.
- FAGYAL, Zs., 2005, « Prosodic consequences of being a Beur : French in contact with immigrant languages in Paris », dans *Selected papers from NWAV 32, Philadelphia, Working Papers in Linguistics* 10 (2), 91-104.
- GADET, Fr., 2002, « 'Français populaire' : un concept douteux pour un objet évanescant », dans VEI Enjeux 130, 40-50.
- GOFFMAN, E., 1987, *Façons de parler*, trad. de l'anglais par A. Kihm, Éditions de Minuit, Paris, 280 pages.
- GUMPERZ, J., 1989, « Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle », trad. de l'anglais par M. Darteville, M. Gilbert & I. Joseph, Éditions de Minuit, Paris, 192 pages.
- HAMBYE, Ph., 2007, « Variation linguistique et processus de différenciation sociale chez les jeunes francophones de Belgique : regard critique sur les "parlers jeunes" », dans Ledegen, G. (Ed.), *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, L'Harmattan, Paris, 65-92.
- HAMBYE, Ph., / SIROUX, J.-L., 2009, « Langage et "culture de la rue" en milieu scolaire », dans *Sociologie et sociétés* 40 (2), 215-235.
- JAFFE, A., 2009a (Ed.), *Stance : Sociolinguistic Perspectives*, Oxford University Press, Oxford, 336 pages.
- JAFFE, A., 2009b, à paraître, « Indeterminacy and regularization : sociolinguistic variation and language ideologies », dans *Sociolinguistic Studies* 3 (2).
- JAMIN, M., 2004, « Beurs and accent des cités : a case-study of linguistic diffusion in LaCourneuve », dans *Contemporary French and Francophone Studies* 8 (2), 169-176.
- KIESLING, S., 2005, « Variation, stance and style : Word-final -er, high rising tone, and ethnicity in Australian English », dans *English World-Wide* 26 (1), 1-42.
- LABOV, W., 1976, « Sociolinguistique », trad. de l'anglais par A. Kihm, Éditions de Minuit, Paris, 464 pages.
- LABOV, W., 1993, « Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis », trad. de l'anglais par A. Kihm, Éditions de Minuit, Paris, 520 pages.

- LEDEGEN, G., 2001 (Ed.), « Les "parlers jeunes" à La Réunion », Travaux et documents 15, 190 pages.
- LEDEGEN, G., 2007 (Ed.), *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, L'Harmattan, Paris, 300 pages.
- LEKHA, I. / LE GAC, D., 2004, « Identification d'un marqueur prosodique de l'accent de banlieue : le cas d'une banlieue rouennaise », dans *Actes du Colloque MIDL 2004*, École Nationale Supérieure des Télécommunications, Paris, 145-150.
- LEPOUTRE, D., 2001, *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, 2^e éd., Odile Jacob, Paris, 459 pages.
- MELLIANI, F., 1999, *Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire*, dans Lidil 19, 59-77.
- 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*, L'Harmattan, Paris, 220 pages.
- NORTIER, J., 2001, *Murks en straattaal : vriendschap en taalgebruik onder jongeren*, Prometheus, Amsterdam, 119 p.
- POPLACK, S., 1980, « 'Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español' : toward a typology of code-switching », dans *Linguistics* 18, 581-618.
- PUJOLAR, J., 2008 (Ed.), « La llengua i els joves », Noves SL (Hivern 2008 ; <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hemerteca/hivern08.htm>).
- RAMPTON, B., 2005, *Crossing : Language and Ethnicity among Adolescents*, 2e éd., St. Jerome Publishing, Manchester, 363 pages.
- RAMPTON, B., 2006, *Language in Late Modernity : Interaction in an Urban School*, Cambridge University Press, Cambridge, 443 pages.
- SIROUX, J.-L., 2008, *La socialisation scolaire par les relations de langage : une enquête ethnographique dans deux établissements contrastés*, thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 374 pages.
- TRIMAILLE, C., 2003, *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, thèse de doctorat non publiée, Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, 364 pages.

TRIMAILLE, C., 2004, « Études de parlers de jeunes urbains en France : éléments pour un état des lieux », dans Bulot, Th. (Ed.), *Les parlers jeunes : pratiques urbaines et sociales*, Cahiers de sociolinguistique 9, 99-132.

DE LA LANGUE AU DISCOURS : EVALUATION LEXICOMETRIQUE DE L'IMPACT ANGLAIS SUR LE FRANÇAIS EN USAGE AU MANITOBA (CANADA)

Liliane Rodriguez
Université de Winnipeg (Canada)

En ce temps de mondialisation où l'anglais est *lingua franca*, il est légitime de se demander ce qu'il advient des langues minoritaires maternelles enserrées en milieu anglophone, comme c'est le cas du français au Manitoba. Cette province canadienne de l'Ouest, d'une superficie de 650.000 km², compte 1,2 millions d'habitants,¹ dont la moitié habite la capitale, Winnipeg. Or, du fait de son histoire, le Manitoba est aussi francophone : 55.000 des Manitobains (soit 5 % de la population de la province) sont de langue maternelle française. Ces francophones sont bilingues, comme la majorité des Manitobains, qu'ils parlent aussi cri, allemand, italien, portugais, ou toute autre langue ancestrale. Entre le français et l'anglais existent donc des relations de *voisinage* (de proximité historique et spatiale irréversible) et de *cousinage* (le lexique anglais a un fonds capital latin et français). On peut donc se demander s'il y a aussi *métissage* entre les deux langues : ce français minoritaire est-il sujet à l'hybridation ? L'histoire du bilinguisme permet de cerner le problème, et la statistique lexicale d'y apporter une réponse.

1. Le bilinguisme canadien

Vu de loin, le Canada est un pays anglophone, sous l'égide de la Couronne britannique, abritant une grande enclave

¹ A titre comparatif, la France compte 61,7 millions d'habitants pour une superficie de 549.000 km².