



HAL
open science

Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires

Aude Bretegnier

► **To cite this version:**

Aude Bretegnier. Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires. Linguistique. Université du Maine, Le Mans, 2016. tel-01516389

HAL Id: tel-01516389

<https://hal.science/tel-01516389>

Submitted on 6 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Aude BRETEGNIER

*Imaginaires plurilingues en situations de
pluralités linguistiques inégalitaires*

Travail présenté en vue de l'obtention d'une

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

Université du Maine

Jury de l'Habilitation à Diriger des Recherches :

1. Philippe Blanchet, Professeur des Universités, 7^o section, Université de Rennes 2, pré-rapporteur ;
2. Jean-François Bourdet, Professeur des Universités, 7^o section, Université du Maine, garant ;
3. Claudine Moïse, Professeur des Universités, 7^o section, Université Grenoble Alpes, pré-rapporteure ;
4. Marielle Rispaïl, Professeur des Universités, 7^o section, Université de Saint-Etienne.
5. Frédéric Tupin, Professeur des Universités, 70^o section, Université de la Réunion, pré-rapporteur.

9 novembre 2016

*Imaginaires plurilingues en situations de
pluralités linguistiques inégalitaires*

*Vingt ans au cœur et aux marges de la
sociolinguistique*

Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches
Aude Bretegnier, Université du Maine, 2016.

A Jeanne, ma petite devenue grande, pour que rien ne soit jamais impossible

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino (Antonio Machado)

En étrange pays dans mon pays lui-même. (Louis Aragon)

Une transmission réussie offre à celui qui la reçoit un espace de liberté et une assise qui lui permet de *quitter (le passé) pour (mieux le) retrouver.* (Jacques Hassoun)



le parfait voyageur ne sait pas où il va
(Lietze) par Larbi Cherkaoui

(Reproduction photo à partir de l'original)

C'est sa position d'«exote» qui favorise chez les autres la possibilité de regarder et de se regarder autrement. [...] l'exote un *différent* [...] celui qui, par sa posture «étrangère» peut faire surgir l'étrangeté [...]. (Eugène Enriquez)

Remerciements

Comment remercier toutes les personnes qui ont traversé et nourri le parcours retracé ici.

A chacun des membres du jury, Jean-François Bourdet, Claudine Moïse, Philippe Blanchet, Marielle Rispail, Frédéric Tupin, merci d'avoir répondu présents.

Merci à mes collègues de l'Université du Maine qui m'ont tant soutenue dans la démarche.

Merci à Pascal Ottavi, collègue et ami, relecteur de l'ombre.

Merci à toutes celles et ceux que je cite dans ce dossier, dont j'espère n'avoir pas trahi la pensée, chercheuses et chercheurs auxquels je me réfère, témoins de mes entretiens, participants en formation dans les ateliers.

Jeanne, merci ma fille, d'avoir supporté mes humeurs changeantes au cours de ces derniers mois d'écriture, pardon de mes indisponibilités, nous nous rattraperons...

Claude, qui a totalement respecté cet espace-temps d'écriture tout en créant des occasions de m'en extraire pour aller nous évader, merci.

Sommaire général

VOLUME 1 : DOSSIER

Introduction	p.6
I. « Habilitation à Diriger des Recherches » : le sens d'une démarche	p.7
1. Définir la démarche	
2. HDR : un processus d'historicisation	
3. L'Histoire, l'histoire et la temporalité	
4. Temporalités, lenteur, urgences multiples ... et le temps d'en finir	
II. <i>Vingt ans au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Lecture analytique d'un parcours</i>	p.12
1. Trajectoire, détours, retours, constructions... Relire le parcours	p.12
2. Jeux interactionnels de positions, faces et territoires en situation de diglossie	p.14
3. (In)sécurité linguistique (1/2)	p.18
1) « Insécurité linguistique » : le champ théorique de ma thèse	p.21
2) « Insécurité linguistique : Mes <i>trouvailles</i>	p.50
3) Sécurité/insécurité linguistique : démarches et questions de posture	p.73
4. Langue(s) et identité(s) collective(s)	p.83
1) Explorations théoriques et conceptuelles	p.83
2) A quoi peut servir de s'interroger sur les langues et identités collectives ?	p.90
5. Langue(s) et insertion(s)	p.92
1) Langue(s) et insertion(s) : Contextualisation, ouverture d'un champ	p.94
2) Recherche impliquée, recherche d'intervention, penser et construire la démarche	p.97
3) Penser l'intervention : avancer dans l'élaboration notionnelle : « Histoires de langues » en situations de pluralités linguistiques inégalitaires	p.134
4) Histoires de langues en parcours de migration-insertion-intégration	p.149
5) Vers une « didactique des langues en relations »	p.162
6. Imaginaires plurilingues en situations-/problématiques de pluralités linguistiques diversement inégalitaires	p.175
1) Penser la complexité : processualiser, problématiser	p.175
2) Entrer par les imaginaires plurilingues pour explorer la conflictualité	p.180
3) Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques diversement inégalitaires : d'autres entretiens, d'autres histoires	p.194
4) Recherche Qualitative : l'expérience, le sens, la complexité. Eléments de démarche	p.221
III. Conclusions	p. 237
Sociolinguistique, et	
De l'insécurité linguistique à la conflictualité relationnelle aux langues	
HDR. Diriger des recherches doctorales	
Références bibliographiques citées (hors références auteure)	p.240
Table des Matières du Volume 1	p.256

VOLUME 2 : ANNEXES 1 & 2

- Annexe 1 : Tableaux de présentation synthétique des corpus
- Annexe 2 : Curriculum vitae détaillé

VOLUME 3 : ANNEXE 3 : Recueil de 15 articles sélectionnés pour le dossier HDR, 184 p.

Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires

Introduction

Ce volume opère une lecture analytique de mon parcours de recherche qui, au fil de différents terrains, me donne à explorer l'expérience plurilingue quand elle met en jeu une langue maternelle socialement minorée, une problématique de disparité statutaire des langues qui leur confère une légitimité inégale dans l'espace social, et peut-être aussi, c'est une question de mon travail, pour les individus qui en sont les locuteurs.

Le travail se construit en trois parties.

La première partie ouvre une réflexion qui me permet d'explicitier le sens et les enjeux que je confère à cette démarche d'Habilitation à diriger des recherches, mais aussi d'en contextualiser la réalisation et son aboutissement.

La seconde et principale partie se construit en six chapitres qui constituent chacun une étape temporelle et scientifique de mon parcours, associée à une thématique, à des terrains, à des questions qui évoluent, à des élaborations notionnelles, théoriques, méthodologiques. La construction est en un sens chronologique, mais non linéaire. Les étapes ne sont pas séparées, s'articulent, se font écho, construisent une progression, ajoutent des apports théoriques qui modifient et / ou permettent d'étayer les outils notionnels, les questions, la démarche de terrain, la conception de la recherche. Elles ouvrent et déroulent des fils d'élaborations, certains ouverts à une étape pouvant rester en suspens à l'étape suivante puis être repris à une autre étape¹.

Le parcours est ainsi marqué par des détours, des retours, et bien entendu de multiples croisements. Il produit un questionnement qui demeure dans le fond de sa thématique, mais dont la reconstruction progressive, à la fois, le précise et l'élargit, fait évoluer sa formulation pour inscrire la recherche dans la perspective d'une sociolinguistique² qualitative, impliquée, réflexive et critique, que je défends et étaye dans ce dossier.

La troisième partie ouvre quelques éléments de synthèse concernant le positionnement disciplinaire et épistémologique de la recherche, quelques pistes pour la recherche et en tant qu'encadrant(e) de recherches, et quelques réflexions au sujet du rôle de directeur/-trice de recherche doctorale.

¹ Ce que, dans le texte, j'ai tenté de référencer en notes de bas de page pour permettre de retrouver les étapes précédentes du déroulé d'un fil d'élaboration notionnelle, de questions, d'éléments de démarche, etc.

² Sociolinguistique, *et*. Je reviens en particulier à ce sujet dans le premier chapitre de la Partie III. *Synthèses et perspectives*.

I. « Habilitation à Diriger des Recherches » : le sens d'une démarche

Si les documents de cadrage concernant les attendus institutionnels d'un dossier d'habilitation à diriger des recherches existent, chaque candidat(e) à ce *passage* ne peut que constater la variabilité et le flou des normes énoncées, qui sont à (ré)interpréter par l'enseignant(e)-chercheur(e) ainsi mis(e) en position de faire la preuve d'une forme d'*autonomie*³, de proposer, à l'intérieur d'un collectif de référence (universitaire, scientifique), ses propres conventions et orientations, ce travail produisant un déplacement, une redéfinition, au sein de ce collectif, de son rôle et de son statut, de sa pratique et de son identité professionnelle.

1. Définir la démarche

Comment définir, qualifier cette démarche ? En quoi consiste-t-elle et quels sont ses enjeux ?

Il s'agit de produire une « synthèse », de retracer / reconstruire une histoire de recherche dans ses (in)cohérences et ses grandes étapes, pour situer et expliciter les sources, cheminements et perspectives des questions et des problématiques travaillées, rendre compte des trajectoires épistémologiques, théoriques, conceptuelles, méthodologiques, et ce faisant du processus de construction de conceptions quant au rôle, à l'agir et à la posture de chercheur(e) en sciences humaines et sociales (SHS).

« Produire la synthèse ». Cette partie du travail m'évoque la démarche biographique des *histoires de vie en formation* (Pineau & Legrand [1993]⁴ 2002, Delory-Momberger 2003, Lainé 2005) développée en sciences de l'éducation, en référence à la mouvance qualitative de la sociologie clinique (Gaulejac, Hanique & Roche 2007, Enriquez 2011).

Développée sur le terrain de l'accompagnement formatif d'adultes faiblement qualifiés en parcours de formation et (ré)insertion, validation d'acquis de l'expérience, reconversion professionnelle, la démarche engage dans un travail à la fois individuel et collectif « d'explicitation » (Vermersch 1994), de reconstruction de l'histoire expérientielle et d'interprétation / compréhension de la manière dont les projets formatifs s'inscrivent dans une histoire, une expérience qui les marque, leur donne sens, en définit les enjeux. Les chercheurs décrivent les histoires de vie comme « performantes »⁵ (Pineau & Le Grand, 2002 : 88), avec l'idée que ce travail permet aux individus de « prendre conscience qu'ils ne sont pas seulement le *produit* de leur histoire mais [...] peuvent contribuer à sa construction » (Leray 2000 : 87). Le travail produit un nouveau « statut », opère un déplacement du « statut d'objet déterminé par l'histoire à celui de sujet produisant la sienne » (Niewadomski 2002 : 173),

³ Clin d'œil à C. Pelissero, doctorant sur la question de l'autonomie, en co-direction entre J.-F. Bourdet et moi-même (CREN, U-Maine), qui, le jour de ma soutenance, sera aussi sur le point de soutenir sa thèse.

⁴ Les références entre crochets indiquent l'année de 1^o publication.

⁵ Qui rappelle la « performativité » du langage (Searle, Austin), qui accomplit un acte, transforme le monde.

ouvre la possibilité d'un « changement de position » (Goffman 1987)⁶, transforme le rapport construit à l'histoire (Gaulejac 1999a : 20), l'interprétation du sujet quant à « la façon dont cette histoire est agissante en lui » (Leray 2000 : 89)⁷.

Les travaux décrivent ainsi le processus d'*historicisation* à l'œuvre dans le travail biographique, qui, à travers « la construction personnelle de sens à partir des sens reçus, des non-sens et contre-sens qui égrènent et jalonnent l'expérience vécue » (Pineau & Le Grand, 2002 : 77), permet d'« accéder à l'historicité » (*ibid.*), ce qui sous-tend aussi un processus de reconnaissance et de légitimation, par lequel le sujet parvient à « s'autoriser de sa propre expérience » (Lainé 2005 : 249).

Ce processus réflexif ne relève pas du seul retour sur « soi », de l'introjection, mais constitue un travail qui d'une part s'opère dans l'interaction et la confrontation avec l'autre, et qui d'autre part, touche, non pas les sujets *en eux-mêmes*, mais *en relation au* « social »⁸ ; il ne se situe pas non plus seulement du côté du passé, mais bien à la croisée du passé, du présent et de l'avenir, entre rétrospective et perspective, expérience et projection dans un projet « porteur de sens » (Niewadomski 2002 : 173).

« Pour pouvoir se mettre en projet, il leur fallait oser regarder leur passé, se le réapproprier, car comment conjuguer du futur si on n'est pas capable d'articuler les différents temps de son existence et prendre conscience de ses demandes, de ses motivations. » (Leray 2000 : 92)

2. HDR : un processus d'historicisation

La démarche de l'Habilitation à diriger des recherches m'apparaît ainsi relever d'un processus d'historicisation, qui permet à l'enseignant-chercheur de franchir une nouvelle étape dans son parcours professionnel, de se produire selon un nouveau statut, de devenir en quelque sorte un « chercheur adulte »⁹, qui – entre centration et décentration –, affirmant son projet, s'inscrit dans la perspective de fédérer et d'accompagner des recherches, d'autres chercheurs en construction.

Elle s'opère à travers un travail qui donne à reconstruire, contextualiser, interpréter, un cheminement épistémologique dont le déroulé n'est pas chronologiquement linéaire, procède plutôt par boucles, ruptures, retours, opère des mises en lien entre des éléments réfléchis séparément et de manière différée, et qui, à un moment, dans une configuration, une question

⁶ Goffman définit la « position » comme « la posture, l'attitude, la disposition, le moi projeté des participants » (1987 : 137).

⁷ Cette notion de *sujet* m'intéresse pour les deux figures qu'elle contient, pôles d'un continuum de positionnements : le pôle de la « sujétion », *assujetti* au point de vue de l'autre, à une histoire que l'individu perçoit construite *hors* de lui, dont il serait un produit déterminé, idée faisant écho à l'analyse de l'insécurité linguistique en termes de « sujétion à un modèle linguistique exogène » (Francard 1993a : 14, 1993b : 322). L'autre pôle serait celui du sujet-acteur, « substrat, source, auteur de son histoire » (Lainé 2005 : 47), énonciateur, interagissant légitimé à agir *en langue* mais aussi *sur* elle, à co-prendre en charge la « gestion linguistique » à l'œuvre dans la *communauté linguistique* (Baggioni, Moreau, Robillard 1997 : 91-92).

⁸ Nous reviendrons *infra* sur cette idée, aurons l'occasion de la préciser.

⁹ Au sens de parvenu à une étape de maturité et de responsabilité par rapport à ses pairs.

de la recherche, se mettent ensemble à prendre sens, se conçoivent articulés, et se transforment mutuellement.

A présent que le travail est accompli, je peux reconnaître la difficulté extrême que m'a posée la construction de ces développements, notamment théoriques. L'écriture, même circulaire, contraint une forme de linéarité, un ordre, un déroulé, dont la complexité s'accommode mal.

Par où commencer, dans la perspective de situer mes termes et mes questions, pour reconstruire ces tissages articulant des travaux diversement situés, inscrits dans divers champs disciplinaires, produits à différentes époques de la pensée scientifique ?

Ce travail inscrit l'écriture à la croisée de différentes dimensions d'histoires, de temps, de chronologies : L'*Histoire* du développement de la pensée scientifique qui permet de situer les travaux, les notions, les approches, les uns en regard des autres, en ruptures et en continuités ; et l'histoire expérientielle d'un chercheur qui travaille, découvre, s'interroge, explore puis mobilise ces travaux, dans la singularité située de son parcours de recherche ; histoire à reconstruire dans *l'ici-et maintenant* de l'écriture, dans *l'après-coup* de l'expérience, et en projection d'un devenir, pour formuler, poser et exposer ce positionnement, ces problématiques, ces questions de recherche.

Rendre compte de l'histoire, le développement comporte ainsi des moments de *récit* et des temps de synthèses, des développements théoriques ou méthodologiques, inscrit l'écriture à la croisée de plusieurs « mondes discursifs » (Bronckart 1997 : 154-156) impliquant des référencements temporels variables et des rapports diversement impliqués ou distancés aux propos, à l'acte énonciatif, induisant des modalités diverses de prise en charge du discours... entre lesquelles il s'agira ici de tenter de *naviguer*.

3. L'Histoire, l'histoire et la temporalité

Les approches biographiques mettent aussi en avant la notion de « temporalité », terme qui, au-delà de mesures de temps standardisé, prend le parti de l'histoire *vécue*, du « temps intérieur » (Schütz ([1954] 1987) : 23).

Dans ce parcours qui mène à soutenir mon HDR, on peut observer une forme de lenteur, des temps longs..., en premier lieu dans la temporalité de l'*avant*, de l'expérience en construction, du cheminement jusqu'à *ce moment* (qui pour moi n'a pas relevé d'un *déclat* mais d'un processus progressif), où parvenant à m'« autoriser de [mon] expérience », j'ai décidé d'entreprendre cette démarche.

L'écriture aussi a pris du temps... ou plutôt la préparation de cette écriture, le travail que j'estimais nécessaire *en amont* : presque quatre années comme pour le temps de ma thèse.

Ce travail a commencé le temps d'un CRCT obtenu au second semestre 2012-2013¹⁰, au cours duquel j'ai travaillé sur l'inédit de recherche que je souhaitais présenter. Dans ce cadre, j'ai constitué mon corpus, sélectionné les entretiens à mettre en travail, écouté et réécouté les enregistrements, transcrit les entretiens qui ne l'étaient pas, et opéré une pré-analyse complète permettant de formaliser les premières pistes thématiques, mots-clés, questions posées par les propos. J'ai procédé entretien par entretien, étude de cas par étude de cas. J'ai ensuite entrepris le référencement théorique, procédé à de nombreuses lectures, à la fois pour approfondir ma compréhension *en amont* des courants de pensée ayant produit, en écho ou en rupture, les notions constituant mes outils conceptuels, et pour explorer des travaux récents pour mettre à jour ma revue bibliographique. Ce travail m'a donné à élargir mon répertoire de ressources, puisant, au-delà de la sociolinguistique et de la didactique des langues, dans l'anthropologie du langage, la sociologie clinique et la psychanalyse.

Au terme de mon CRCT, j'avais élaboré la formulation de ma problématique et des questions de la recherche, dessiné les grands contours du cadrage théorique, préparé mes corpus et mené une pré-analyse, élaboré une architecture générale qui apparaissait cohérente. Dans le même temps, j'avais coordonné le comité scientifique d'un ouvrage (en collaboration avec Violaine Bigot et Marie-Thérèse Vasseur, 2013) et rédigé 3 articles (2013b*, 2014a, 2014b*)¹¹.

Depuis la fin de ce temps intensif de recherche, j'ai le sentiment d'avoir travaillé « en souterrain », investie dans de multiples responsabilités en lien avec la petitesse d'une équipe porteuse d'une Mention de Master *Didactique des Langues* inscrivant chaque année environ 300 étudiants dans une dizaine de parcours en présence ou à distance ; co-directrice de département depuis janvier 2014 ; pilote du dossier HCERES d'auto-évaluation (2014-2015) et d'accréditation (2015-2016) de la Mention *Didactique des Langues* ; responsable depuis 2012 de trois parcours de Master 1 et 2 en présence et à distance¹² et présidente des jurys associés ; en charge du suivi annuel d'une trentaine de stages et rapports M1, d'une quinzaine de stages et rapports M2, et d'une quinzaine de mémoires M2, et co-encadrante de deux thèses de doctorat¹³, dont l'une à soutenir en novembre 2016.

Ces années ont aussi été marquées par un investissement fort en recherche : contribution au dépôt de plusieurs projets, dont deux ANR, l'un portant sur les discriminations et les

¹⁰ Obtenu au titre du CNU.

¹¹ Un astérisque marque (ici et désormais) les **articles présentés dans le recueil, Annexe 3** de ce dossier.

¹² Responsabilités de Parcours de Master Didactique des Langues : Master 1 « Didactique du FLE », parcours en présence ; Master 2 « Didactiques du Plurilinguisme », Parcours professionnel, à distance ; Master 2 « Diffusion des Langues », Parcours professionnel, à distance

¹³ - C. PELISSERO : *L'acte d'évaluation peut-il être un moteur de l'autonomie dans les apprentissages ? Le cas de l'enseignement du français langue étrangère au Japon*, par. Co-encadrement (50%) avec J.-F. BOURDET, EA 2661 CREN, Université du Maine. Thèse non financée. Soutenance programmée en novembre 2016.

- M. DUPOUY, *Prosodie et musicalité : dimensions sociolinguistiques et enjeux didactiques. Le cas d'adultes primo-arrivants en préparation du DILF (en Finistère)*, par Co-enc. (50%) avec R.CALVEZ, EA 4451, CRBC, Université de Brest. Thèse non financée.

inégalités scolaires (2015)¹⁴, l'autre sur la compétence à l'œuvre dans la réussite étudiante (2016)¹⁵ ; Pilotage, dans le cadre d'un Projet Régional (2015-2020)¹⁶, du dépôt puis de la coordination d'une thématique d'Axe impliquant douze chercheurs de trois universités (Le Mans, Angers, Nantes) ; co-responsabilité de cet Axe.

J'ai également endossé plusieurs responsabilités politiques, dans le cadre de mon équipe de recherche (en tant que Membre élue du Comité de suivi des thèses pour l'Ecole Doctorale 504 « Cognition, Education, Interactions »¹⁷), et à l'échelle de mon université (en tant que Membre élue MCF (Collège B) du Conseil de la Recherche et du Conseil Académique (2012-2016), et, depuis 2016, du Conseil d'Administration de l'Université du Maine.

J'ai enfin également été en charge, cette année 2015-2016, de la présidence d'un Comité de Sélection pour le recrutement d'un Maître de Conférences (Campagne synchrone 2016) ayant abouti au recrutement d'un enseignant-chercheur.

4. Temporalités, lenteur, urgences multiples ... et le temps d'en finir

La *lenteur*, je m'en rends compte, est toute relative, et malgré tout le travail a non seulement pu se poursuivre, mais aussi prendre le temps de la maturation.

Il est maintenant temps d'en finir, d'assumer le temps de *l'expérience qui se fait savoir* (Lainé 2005), de l'expérience qui se produit *en compétence*.

Produire cette synthèse constitue une étape, un aboutissement mais aussi un début, « le terme ultime d'une histoire accomplie [devenant] la force inaugurale d'une histoire à construire » (Ricoeur 1985 : 345), d'une enseignante-chercheuse habilitée à diriger des recherches, prête à assumer et prendre en charge, au sein d'une communauté universitaire, un rôle, une place et une posture qui posent aussi d'importantes questions sociales, politiques, et éthiques.

¹⁴ Pré-projet pour l'AAP générique 2015 de l'ANR. Défi 8 « Sociétés innovantes, intégrant et adaptatives », axe 2 « Inégalités, discriminations, intégration ». Titre du projet déposé : *Des inégalités d'apprentissage à l'apprentissage des inégalités : les enfants issus de l'immigration et l'expérience des discriminations à l'école maternelle* (DISCRIMIGRANT). Porteur : Marie SALAÛN, Université de Nantes. Mars 2015.

¹⁵ ANR Jeune Chercheur LICORE (*Conception et mise en œuvre d'un Livret participatif de Compétences de la Réussite Étudiante*), Défi 8 « Sociétés innovantes, intégrant et adaptatives », axe 4 : « Education, capacités cognitives, socialisation, formation tout au long de la vie ». Porteur : Pierre Salam, Université du Maine. Mars 2016 : pré-proposition acceptée. En cours.

¹⁶ Programme Régional *EnJeu[x] – Enfance et Jeunesse*, Réponse à l'appel régional 2014, « Dynamiques scientifiques », Pays de la Loire. Porteur : Y. Denéchère, CERHIO UMR 6258, Université d'Angers. Axe 3 : « Cultures et Médiations » (Resp. : P. Lojkin, 3L.AM, Université du Maine), Thématique 3 : *Imaginaires plurilingues entre famille et école* (Coord. A. Bretegnier, CREN, Université du Maine), 2015-2020.

¹⁷ Qui se reconfigure dans le cadre de la COMUE

II. *Vingt ans au cœur et aux marges de la sociolinguistique*¹⁸. Lecture analytique d'un parcours

1. Trajectoire, détours, retours, constructions... Relire le parcours

Il s'agit donc d'abord de relire ce parcours de *20 ans au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, pour dégager les thématiques et problématiques phares, expliciter les travaux en référence auxquels je construis mes outils notionnels, mes questions, et, ce faisant, le positionnement épistémologique de mon travail, mes démarches de collecte¹⁹ d'observables²⁰ et de leur analyse.

Vingt ans de sociolinguistique... Ce repère temporel (1996-2016) renvoie au démarrage de ma carrière de chercheure, apprenie à l'époque, à la publication de mes premiers articles (1996a*, 1996b*). Il renvoie à un temps, mais aussi à un espace, La Réunion, pour moi initialement *étrangère*, devenue lieu de vie et d'études, terrain d'apprentissages et de construction, d'émergence et d'explicitation des questions qui ont progressivement fondé ma pratique et mon identité de chercheure, de sociolinguiste.

J'y débarquais en septembre 1993, après un cursus en Sciences du Langage à l'université de Bordeaux 3, du DEUG (1990) à la Maîtrise (1992), avec un mémoire présentant une analyse d'interactions verbales à l'école maternelle adossée à une réflexion sur le processus de socialisation à travers le langage²¹.

Mon tout premier « terrain » de recherche était ainsi celui de l'école maternelle, sur lequel je m'initiais à la démarche ethnographique d'observation participante et de collecte (enregistrement) d'interactions en « situation réelle » enseignant / enfant(s) ou enfant(s) / enfant(s). L'analyse de ces interactions, empruntant en particulier à Goffman ([1959] 1973, [1967] 1974, 1987), me donnait à observer des rituels interactionnels, des jeux de places et de positions, de faces et de territoires, et à réfléchir, à l'appui des théories socio-constructivistes (Vygotsky [1934] 1962, Bruner 1983), au processus de socialisation à l'œuvre dans l'interaction langagière.

¹⁸ Il y a dans cette formulation un double clin d'œil, co-empruntant aux titres de Robert Lafont (1997) et de Patricia Lambert [et al.] (2007).

¹⁹ Une réserve à propos de ce terme, qui ne doit pas donner l'idée de « données » préexistantes collectées *telles qu'elles* dans une illusion de neutralisation de la relation du chercheur au terrain. Ma démarche d'entretien, « alter-réflexive », me donne en outre à relativiser les frontières entre cesdites phases de collecte et d'analyse. Je conserve cependant ce terme, faute de mieux, et parce que finalement, dans les fichiers « corpus » de mon ordinateur, se trouvent bien, sous forme d'extraits transcrits de discours produits dans le cadre d'entretiens biographiques-épilinguistiques ou d'autres types d'échanges, des *données collectées* et mises à l'analyse. Ces développements sont repris *infra* : paragraphe II.6.4)).

²⁰ Observables : pour ne pas dire « données », mais ne résout pas tout, loin de là, qui ne peuvent avoir de sens que contextualisés et ne relèvent pas forcément seulement de « traces tangibles ».

²¹ 1992 : *La fonction de socialisation du langage à l'école maternelle*, Mémoire de Maîtrise de Sciences du Langage (Dir. Geneviève LAMBELIN), Université de Bordeaux III, 110p.

J'avais aussi en poche une Maîtrise de Didactique du Français Langue Etrangère (1993), avec le choix d'un stage dans une association organisant des formations d'« alphabétisation » auprès d'adultes migrants²², et un rapport de stage dont la relecture – « une problématique plus large d'exclusion / intégration » (p.3), « des sentiments de rejet qui n'aident pas à être en paix avec le français » (p.11) – donne à apercevoir quelques questions en germe.

C'est entre ces deux maîtrises qu'a eu lieu mon premier contact avec la Réunion, le temps de l'« été » – devenant « hiver » – 1992, venue de Bordeaux avec un ami étudiant réunionnais faisant un stage qui l'occupait une grande partie du temps, ce qui me donnait à fréquenter régulièrement la Bibliothèque universitaire alors encore située au centre-ville de Saint-Denis. D'abord intéressée par l'histoire, le peuplement, l'esclavagisme, la colonie puis le département, je découvrais des travaux de linguistique et d'anthropologie, et retrouvais des questions sur la « diglossie », les « statuts de langues » abordées lors mes cours de sociolinguistique... dont les apports théoriques trouvaient là à s'incarner. En dehors de ces heures studieuses, j'étais avec mon ami qui était en famille, famille créole nombreuse, animée, force de multiples propositions de sorties, événements, fêtes... m'immergeant dans des interactions qui me donnaient à éprouver des ressentis d'identité-altérité, percevoir des différences sous des ressemblances et des ressemblances sous des différences.

Ici on peut parler de *décllic*, de déclenchement.

En 1993, je décidais de demander à intégrer le LCF, *Laboratoire d'Etudes Créoles et Francophones* de l'université de la Réunion²³, pour y poursuivre mes études de 3^{ème} Cycle, d'abord en DEA, on dirait aujourd'hui un Master 2 Recherche, puis finalement aussi en thèse.

Je pénétrais alors sur un terrain sociolinguistique qui me confrontait d'emblée à la complexité de la problématique de la variation *pluri-inter-linguistique* à l'œuvre dans les contacts de langues, qui obligeait à s'interroger sur la définition, l'identification, la délimitation des frontières de langues ou de variétés, sur le processus même de leurs catégorisations, sur ce que sont « les langues ».

Mon laboratoire de rattachement et d'exercice, *Etudes Créoles et Francophones*, rassemblait des chercheurs linguistes, sociolinguistes et spécialistes d'études littéraires partageant un domaine d'étude et des questions autour des contacts de langues et de la « diglossie ». Il s'y pratiquait une sociolinguistique impliquée, en relation forte avec l'espace social, mais aussi traversée par deux traditions théoriques, *deux sociolinguistiques*, variationniste et interactionnelles, cristallisant différentes oppositions, macro / micro, quantitatif / qualitatif, explication / compréhension, causalité / co-construction..., entre lesquelles il s'agirait pour moi de concevoir des croisements.

²² Stage réalisé à l'ASTI, Association de Solidarité avec les Travailleurs Immigrés, Bordeaux, janvier-mai 1993.

²³ LCF : alors URA puis UPRESA du CNRS. Actuellement Equipe d'Accueil (EA 4549).

2. Jeux interactionnels de positions, faces et territoires en situation de diglossie

Je commençais, pour le DEA, par travailler avec Jacky Simonin, avec un mémoire développant une analyse d'interactions bilingues français-créole réunionnais²⁴, enregistrées dans une émission radiophonique interactive, *Alon kozé*²⁵, dans laquelle deux animateurs recevaient en direct les appels de Réunionnais s'exprimant de manière informelle, en français et/ou en créole, à propos d'une thématique (souvent polémique) de l'actualité locale proposée par les animateurs, ou de divers problèmes / questions du quotidien qu'ils souhaitent partager.

L'idée était d'analyser, dans ces interactions bilingues, les « alternances codiques » (Gumperz 1989a) du point de vue de leurs fonctionnements, mais aussi de leur rôle et de leurs fonctions dans les échanges à visée argumentative. Par ailleurs, réempruntant à Goffman, comme pour le mémoire de maîtrise, j'interrogeais la pertinence de lire les alternances à l'œuvre dans l'interaction en termes de « changements de positions » en lien aux jeux interactionnels de face, de places et de territoires.

Ce travail m'initiait ainsi au *paradigme qualitatif*²⁶ des sciences humaines et sociales, me donnait à entrevoir la puissance de l'alternative épistémologique que pouvait constituer la proposition, issue de la pensée phénoménologique (Husserl 1913) et de la sociologie compréhensive (Weber [1921] 1971), de concevoir l'analyse du social, non pas comme *explication* de « faits sociaux » (Durkheim [1912] 1968) envisagés du point de vue des macrostructures qui en sont les causes déterminantes, mais comme *compréhension* de phénomènes en acte, de pratiques interactionnelles socio-situationnellement signifiantes.

J'approfondissais ma compréhension de l'interactionnisme symbolique (Goffman 1973, 1974, 1987), qui posait l'importance d'entrer par l'interaction sociale en tant que lieu de construction et de négociation de sens, par des individus en relation à un social *symbolique*, dont ils reconstruisent en permanence le sens, *la réalité*. J'empruntais à l'ethnométhodologie (Garfinkel [1967] 1984) l'idée d'« implicites sociaux » régissant, au sein d'une communauté, l'accomplissement quotidien d'« activités concertées ». Je m'inspirais enfin fortement de l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes 1964, 1972), et plus largement de la « sociolinguistique interactionnelle » (Gumperz [1982] 1989b), qui mobilisait ces approches qualitatives pour l'analyse des situations de contacts de langues.

²⁴ BRETEGNIER, A., 1994 : *Entre kozman et conversation. Analyse des interactions verbales en situation sociolinguistique de contacts de langues créole réunionnais/français*, Mémoire de DEA (Dir. Jacky SIMONIN), Université de la Réunion, LCF, URA non publié, 330 p.

²⁵ Traductions : « Parlons ! », « Conversons ! ». Émission d'actualité polémique quotidienne diffusée sur *Radio Korail*. Enregistrement quotidien (1h30) pendant 5 semaines : environ 20h d'enregistrements transcrits (1993-1994).

²⁶ J'y reviendrai bien entendu.

C'est donc armée de ce répertoire théorique que je suis d'abord entrée dans la « diglossie » réunionnaise, dans une perspective *interactionnelle* et non *interactionniste*, comme tenait à le préciser Jacky Simonin pour rappeler, dans la lignée de l'ethnographie de la communication, qu'entrer par l'interaction ne signifiait pas exclure toute forme *déjà-là*, toutes dimensions d'histoire, de contexte social, paramètres contribuant pleinement aux dynamiques interactionnelles, mais par lesquels il s'agissait de *ne pas* entrer, desquels il s'agissait de *ne pas* partir.

Appréhender la situation réunionnaise par les pratiques interactionnelles me donnait à appréhender concrètement la complexité du « continuum franco-créole » (Carayol & Chaudenson 1976, 1978)²⁷, à comprendre la représentation réduite, figée, que pouvait produire une description en termes de « di-glossie », occultant la réalité plus complexe, dans l'entre-deux des pôles constitués par le « français standard » et le « créole basilectal », de variétés interlectales imbriquées que les travaux pouvaient décrire en termes de « créole acrolectal », « français créolisé », « créole francisé », « français régional » (Chaudenson 1992), notamment, la diversité de ces catégorisations se retrouvant en créole²⁸.

L'analyse des interactions et des alternances posait ainsi de multiples questions : quelles *variétés* prendre en compte ? Comment repérer les frontières, les passages, les alternances, les distinguer d'emprunts ou d'interférences... ? Elle me permettait aussi de comprendre la déconstruction interactionnelle de la « complémentarité fonctionnelle des langues » (Gumperz 1989b) caractérisant la diglossie (Ferguson 1959, Fishman 1971), qui réduisait encore la complexité des interactions verbales en situations de contacts. Elle m'initiait ainsi à mettre en question l'ensemble de ces notions, « diglossie », « bilinguisme », « alternances codiques », ayant en commun de poser comme évidentes la catégorisation, la distinction, le décompte de *langues* (ou de *variétés*). Comment, avec de telles notions, rendre compte de l'hétérogénéité linguistique ? L'extrait suivant montre un propos qui fait écho à des questions développées récemment (à par.2) :

Ne faudra-t-il pas trouver d'autres critères, ou bien considérer peut-être que d'autres éléments sont plus importants que cette distinction en « variétés » (ou « langues ») pour l'analyse des pratiques langagières, et considérer le discours « mixte » son ensemble ? (Bretegnier 1994 : 81)

Le travail donnait à penser l'alternance codique dans le cadre plus large de la « compétence de communication » (Hymes [1984] 1991), par laquelle un locuteur sélectionne et mobilise les

²⁷ Je ne reviens pas ici sur la dimension « implicationnelle » du modèle de Carayol et Chaudenson, qui, empruntant à Bickerton (1975) faisaient l'hypothèse d'un rapport d'implication entre les grammaires des différentes variétés du « mésolecte », notion en rupture avec laquelle s'inscrivait l'« interlecte » de Prudent (1981), qui défendait au contraire l'idée de variétés n'« obéi[ssan]t ni au basilecte nucléaire, ni à la grammaire acrolectale » (1981 : 26).

²⁸ Par exemple : « gros kréol », « kréol fransé », « kréol salon », « fransé makot » (Armand 1989).

ressources de son répertoire langagier pour interagir en situation, et surtout comme manifestant, en lien avec les jeux de faces et de territoires, des *changements de positions*²⁹.

Mais cette question de « compétence » – en situation de contacts entre des langues dotées de statuts et de légitimités inégalitaires ; ou encore l'entrée par les interactions argumentatives, dans lesquelles il était question de se faire entendre, reconnaître ; ne pouvaient en même temps que m'interroger sur la significativité sociale à l'œuvre dans ces positionnements interactionnels et linguistiques, me ramenant ainsi à la problématique de la *diglossie*, de la disparité statutaire des langues, et de la manière dont elle pouvait se rejouer dans les interactions sociales, les fonctions et les enjeux associés aux choix de langue(s), aux pratiques interlectales.

La question de la conflictualité n'est pas centrale dans ce travail mais transparait à la fois dans le titre : « Entre Kozman et conversation », lié au titre de l'émission : *Alon Kozé*, mais ici avec cette notion créole de « kozman », qui introduit un double sens de *conversation* et de *dispute* (Armand 1987 : 181). J'y viens finalement en phrase de conclusion, à propos du « français régional » (Carayol 1977, 1985 ; Beniamino 1996) :

Finally, le « français régional » est-il une « interlangue », compétence en construction qui tend vers la cible français standard, une « entrelangue » (Robillard et Beniamino, 1993 : 27), variété assumée faisant émerger une nouvelle norme de communication régionale, ou un « interlecte » (Prudent 1981), variété fossilisée dans l'entre-deux, expression de confusions intersystémiques, produit de la diglossie, signe d'un processus de décréolisation et d'assimilation en cours ? (Bretegnier 1994 : 225-226)

Une autre difficulté importante du travail était liée à la transcription de ces échanges linguistiquement hétérogènes mettant en jeu des variétés apparentées : devais-je opter pour une graphie *phonétisante*³⁰ ou *francisante*, marquer la rupture ou la continuité ? Je mettais en avant le critère de l'auto-définition et prônais des choix contextualisés en fonction des positionnements linguistiques des locuteurs.

Dans la pratique cependant, je remarquais l'ambiguïté de ce critère d'« auto-définition ».

Je livre ici un très court extrait de mon corpus de DEA³¹. On est là dans une interaction explicitement ouverte au créole, avec effectivement de multiples échanges faisant intervenir le créole, mais qui reste symboliquement marquée par la présence d'un animateur *zoreil*, dont on peut interpréter qu'il est ici un déclencheur de la demande d'*autorisation linguistique* opérée par l'auditrice et à laquelle s'empresse de répondre par l'affirmative, et en créole, l'animatrice réunionnaise :

²⁹ Germe d'une idée ayant contribué à ma tentative de modéliser la « communauté linguistique » (*infra*).

³⁰ En référence à « *Lekritir 1977* », graphie fixée dans un ouvrage intitulé *Lanseyeman la Réunion... in plan kolonialise*, collectif *Sarceamate*, La Réunion, 1977.

³¹ Corpus d'interactions qui mettent en jeu des *auditeurs-appelleurs* réunionnais (ici : Au30) et deux animateurs : CD femme réunionnaise, et JSM homme « zoreil » ou « zorèy », selon la graphie retenue [(« qui vient de la métropole » (Armand 1989 : 398)], mais auquel est accordé une légitimité *sociale* du fait de sa présence de longue date dans l'île et surtout de son insertion dans les réseaux socio-politiques construits autour du Parti Communiste réunionnais.

Au 30 : - allô ?
CD : - oui bonjour madame
JSM : - bonjour madame
Au 30 : - oui euh -- **je peux parler en créole ?**
CD : - **a bé bien sir madame -- allé -- envoyé**

L'alternance n'est pas immédiate, se produit en une forme de traduction-correction en créole source de confusion (« *voilà, j'ai... euh enfin... moin la mi... une boîte... euh un chèque* »), qui ouvre une parole fluide en créole, mais on observe aussi que le passage de la position énonciative du *raconter* sa mésaventure au *dialoguer* avec les animateurs, amorce une ré-alternance, un retour au français :

Au 30 : - oui -- oui c'est pour euh -- c'est pour dénoncer quoi -- c'est pour France Télécom -- une perte de chèque [...] bon voilà -- j'ai -- euh enfin -- moin la mi une boîte -- enfin moin la mi un chèque comme tout le temps mi fait quoi -- bon euh -- le papier -- euh le relevé de banque est arrivé à la maison -- bon -- mi vois le chèque est pas passé -- donc *la* moin la parti directement France Télécom -- mi par voir azot -- mi di azot kom sa / zot la envoye amoin un facture -?- la boug-la i dit amoin kom ça zot la pas reçu le chèque -- mi dit pourtant moin la dépose dans out boîte -- mi dit kom sa ben kan mi dépose dans la boîte -- lé pas sou zot responsabilité ? la dit amoin *non* -- la dit amoin -- moin na qu'à mette l'opposition -- mi dit -- moin mi veut bien mette l'opposition mais / qui paie les --
CD : - = les frais
Au30 : - = sa mèm les frais -- ben oui -- non mais quand même -- on est libre de payer par chèque ou espèce -- bon quand je fais mes courses je paie par chèque [...] bon je vois pas pourquoi euh bon -- ils ont pas reçu mon chèque -- bon ben moi j'ai quand même déposé dans la boîte -?-
JSM : - mais attendez là -- France Télécom essaie de nous expliquer que -- ils ne sont pas responsables de ce qui se trouve dans leur boîte aux lettres ?
Au30 : - ben -- c'est ce que la dame m'a dit là-bas
JSM : - mais il faut supprimer cette boîte alors
CD : - = oui c'est pas la peine de mettre une boîte oui
Au30 : - non ben dans ce cas -- qu'ils disent qu'il faut pas payer par chèque alors [...]

On voit dans cet extrait toutes les difficultés que posait la transcription de ce corpus franco-créole, me donnant à prendre conscience de la dimension pré-analytique du travail de transcription, de l'intervention du chercheur, à l'œuvre dans ses choix (ici marquer, ou pas, diversement, de l'hétérogénéité linguistique), et de sa responsabilité, par rapport à la manière dont sa pratique agit sur les réalités sociales qu'il souhaite analyser.

Avec le recul je me dis aussi que le choix de ce corpus d'échanges radiophoniques enregistrés, qui me donnaient à observer sans *être vue*, me permettait de commencer à *entrer* sur le terrain, de prendre le temps de *l'immersion*, d'écouter avant d'interroger.

En dehors des heures de travail associées à ma recherche, je déployais toutes les stratégies possibles pour apprendre, comprendre et pratiquer le créole, l'oral, l'écrit. Je pratiquais aussi assidument l'observation, dans le quotidien d'interactions ordinaires auxquelles je participais diversement ou dont j'étais simplement témoin, et notais mes réflexions, mes questions, les incompréhensions auxquelles j'avais été confrontée, les perceptions de ressemblances / différences, les échos produits, les prises de conscience...

L'année de mon DEA, première année de vie à la Réunion, me permettait ainsi d'entrer en compréhension avec ce terrain qui s'était mis à me passionner, et au-delà. Je décidais de poursuivre mon engagement en thèse.

3. (In)sécurité linguistique (1/2)

Le choix de la thématique de ma thèse n'est pas venu de moi, m'a été proposé dans le cadre d'un programme sur *l'insécurité linguistique dans l'océan indien* porté par Didier de Robillard, dont l'annonce du financement par l'AUPELF-UREF³² est intervenue à la même période que ma soutenance de DEA (septembre 1994).

Ce programme s'inscrivait d'abord dans l'histoire scientifique du Laboratoire LCF³³, marquée par deux générations de chercheurs et de recherches présentant des continuités et des ruptures.

Une génération *originelle* de linguistes avait impulsé le développement des études créoles et francophones à l'université de la Réunion, Robert Chaudenson³⁴, notamment, dont le travail marquait déjà internationalement le domaine de la Créolistique, la conception du processus de créolisation³⁵. Les principales références le concernant, à l'époque, étaient sa description lexicographique du créole réunionnais (1974), ses recherches à propos de l'histoire des créoles de l'océan indien (1981, 1992), et, nous l'avons évoqué *supra*, sur le « continuum » (Carayol & Chaudenson 1976, 1978), ainsi que sur les particularités lexicales des français de l'océan indien (1979), objet qu'il partageait aussi avec Michel Carayol (1985), autre *réfèrent* historique du LCF, qui s'était auparavant intéressé aux aspects de description syntaxique (1972) et phonétique (1977) du « français parlé à la Réunion »³⁶. Chaudenson soulevait aussi des questions éducatives (1989), qui, pour Pierre Cellier – troisième réfèrent –, avaient constitué une entrée pour interroger la situation linguistique réunionnaise (1976). Le travail de Cellier était aussi marqué par la syntaxe, avec une description syntaxique du créole réunionnais (1985) dont l'enjeu était posé dans le titre : *essai de standardisation*, et par un intérêt pour la sociolinguistique du conflit³⁷.

L'histoire scientifique du laboratoire, pour ce qui est de la linguistique-sociolinguistique, s'inscrivait ainsi dans une tradition de recherche dont la référence théorique majeure était le variationnisme, mais aussi dans une recherche « de terrain » en relation forte au social, impliquée voire militante, produisant des analyses linguistiques dont un enjeu était la reconnaissance linguistique, à commencer par celle du créole en tant que « scientifiquement reconnu comme « langue » ».

³² AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française, actuellement AUF : Agence Universitaire de la Francophonie.

³³ Je ne suis pas ici dans l'intention de restituer l'*exactitude* de l'histoire du LCF, mais de rendre compte de la manière dont je percevais moi-même « l'histoire-contexte », l'environnement scientifique et humain dans lequel je suis devenue chercheuse.

³⁴ Président de l'université de la Réunion, de 1972 à 1977.

³⁵ En rupture à la théorie « universaliste » ou « neurogénétiste » notamment soutenue par Bickerton (1981), et à l'hypothèse « afrogénétiste » (Lefebvre, Magloire-Holly et Piou 1982), Chaudenson soutient, à l'instar de Valdman (1978), la théorie « eurogénétiste » de la créolisation (1992, 1995).

³⁶ Qui deviendra plus tard dans ses titres « français réunionnais ».

³⁷ Avec par exemple cette notion de « Dysglossie » (1985) mise en travail dans un article publié dans les *Cahiers de praxématique* (Sociolinguistique occitane, Université de Montpellier 3).

Il y avait là déjà dans ces travaux – dont la lecture était un passage obligé de mon inscription scientifique dans le laboratoire – une véritable mine, tant du point de vue des descriptions linguistiques auxquelles mon cursus en sciences du langage me permettait l'accès, et qui ont clairement contribué à mon *appropriation*³⁸ du créole, que de celui des questions et hypothèses sociolinguistiques qu'ils contenaient, et suscitaient.

A mon arrivée dans le laboratoire, une seconde génération de chercheurs était en place, l'équipe s'était renouvelée, et diversifiée. L'actualité scientifique du laboratoire était marquée par la jonction entre deux programmes financés par l'AUPELF-UREF, l'un finissant (1991-1995), l'autre démarrant (1994-1998).

Le projet en cours de finalisation : *Contributions à un inventaire des particularités lexicales du français de l'océan indien* (Robillard 1993, Beniamino 1996, Bavoux 1999), piloté par Didier de Robillard, s'inscrivait, conformément à la tradition théorique du laboratoire, dans une lexicographie variationniste ouvrant des questions sociolinguistiques. J'y collaborais, au début de ma thèse, en participant, avec Didier de Robillard et Michel Beniamino, à une mission de terrain dans trois îles des Seychelles (1996)³⁹ visant à collecter *des particularités lexicales* du français des Seychelles, ou en tous cas *parlé aux Seychelles*.

Tel que je le comprenais, le programme soulevait des questions sociolinguistiques qui démarquaient la lexicographie de la *vieille* dialectologie dont elle était issue⁴⁰. Le programme posait d'abord la question de : qu'est-ce qu'on décrit ? *Faits discursifs* ou *faits linguistiques* ? Y'a-t-il ou non *stabilisation* d'une « variété » ? Dans le domaine d'étude de la lexicographie francophone, Gabriel Manessy posait en Afrique la question d'une « norme endogène » de français (1993) faisant écho à l'idée de « français langue africaine » (Dumont 1981). En Côte d'Ivoire, Suzanne Lafage (1994) décrivait l'émergence et la stabilisation d'une variété

³⁸ La notion « d'appropriation » ne doit pas être entendue comme un résultat figé associé à l'idée de « propriété », mais en tant que processus « relevant plus ou moins d'« acquisition » ou d'« apprentissage » » (Castellotti 2012 : 30), qui met pour moi l'accent sur une dimension de relation qui se construit à la langue. Rédigeant ces lignes, je prends conscience qu'une source de ma conception de ce processus est liée à mon expérience au créole, par rapport auquel un parcours amorcé d'*appropriation* me valait finalement d'être appelée « Zoreol ».

³⁹ Novembre 1996, Îles de Mahé, Praslin et La Digue. Cette expérience d'enquêtes à visée de collecte lexicographique et de réflexion sur l'identification, le statut et le traitement de *particularités lexicales* du / en français des / aux Seychelles, les échanges que nous avons eus à ces sujets, ainsi que ma participation active aux relectures d'épreuves de l'inventaire que préparait Beniamino à propos du « français de la Réunion » (1996), m'ont initiée à la démarche lexicographique (collecte, analyse, restitution), et aux enquêtes par entretiens.

⁴⁰ La dialectologie ou « géographie linguistique » (Dauzat 1944), dont l'émergence s'inscrivait en France inscrite dans le contexte socio-historique de la politique révolutionnaire d'unification linguistique dont l'objectif était précisément d'« anéantir » la pluralité (Rapport de l'Abbé Grégoire 1794), d'« éradiquer » les « patois » dans les usages, tout en les préservant – au moyen de descriptions permettant de les fixer – en tant que constitutif d'un patrimoine national, en les *patrimonialisant*. De tradition théorique historique et comparatiste, la dialectologie avait progressivement fait l'objet d'une forme de délégitimation scientifique, réduite à un travail de recensement et de collecte qui apparaissait notamment à Labov « avoir perdu tout contact avec la linguistique théorique » (Labov 1976 : 362).

ivoirienne véhiculaire, le « FPI »⁴¹. Au Québec, Claude Poirier (1987) montrait que l'enjeu de la politique linguistique menée dans le cadre du Conseil de la Langue Française était la légitimation d'un « français national » (1987 : 157), non plus, en regard de « la norme standard » franco-française, mais selon ses propres normes, son propre « standard », à la fois par les instances normatives centralisées (parisiennes), mais aussi par les locuteurs francophones québécois. Une forme de revendication de *différence non inégalitaire* (écho à une réflexion récente, à par.2*, reprise *infra*).

Ces questions me donnaient à réfléchir, en écho à l'interrogation conclusive ouverte dans mon mémoire de DEA et dans la perspective de l'insécurité linguistique, à la problématique de l'identification / définition scientifique d'une « variété » de « français réunionnais », de « français régional » à la Réunion : « une variété » ? ou divers phénomènes langagiers à distinguer, pouvant pour partie faire *système* mais aussi relever de constructions individuelles à des fins stylistiques, ou encore de confusions intersystémiques ?

Je soulevais ces problèmes dès mes premiers articles (Bretegnier 1996b*, 1997), en partant de la question des représentations, qui permettait, dans une perspective sociolinguistique, d'examiner la situation « de l'intérieur » (Manessy 1994 : 11), d'y entrer par la question du « sentiment de la communauté parlante dans son effort d'auto-définition linguistique » (Marcellesi 1987 : 13) : dans quelle mesure une (des) variété(s) de « français réunionnais » étai(en)t *ou non* attestées, identifiées, reconnues et investies, et par quels locuteurs ? Ces réflexions, et cette question : *Le « FRR »*⁴², *une variété à légitimer ?*, contenaient en germe (j'y reviendrai) mes questionnements sur la recherche-action-intervention.

Le nouveau programme déposé par Didier de Robillard, *L'insécurité linguistique dans les îles du sud-ouest de l'Océan Indien*, partait notamment de cette question de la légitimité / légitimation des variétés de français émergents :

« il y a peut-être quelque chose à trouver, pour les chercheurs en lexicographie variationniste, du côté des problématiques liées à l'insécurité linguistique, ne serait-ce, d'ailleurs, que l'idée générale de la différence fondamentale dans le fonctionnement des normes *positives négatives*, ces termes, et les conséquences méthodologiques qui en découlent quant aux techniques adéquates pour faire apparaître ces variétés de langues et leur degré de légitimité. » (Robillard 1996 : 11-12)

L'étude de l'insécurité ouvrait ainsi une approche apparaissant nouvelle des situations de « diglossies » à partir de l'entrée plus micro-située de leurs dimensions représentationnelles.

⁴¹ Français populaire Ivoirien.

⁴² « FRR » désigne ici cette catégorie floue, polysémique, *variété* identifiée par un chercheur selon une formulation qui varie (« français parlé à la Réunion », « français de la Réunion », « français réunionnais », « français régional »). Nous revenons *infra* sur ces questions (Paragraphe II. 3.2) d- *A propos du « FRR »*.

1) « *Insécurité linguistique* » : le champ théorique de ma thèse

Le cadrage théorique de ma thèse était complexe, se référant à la fois au variationnisme, à l'interactionnisme et à la *sociolinguistique du conflit*⁴³, et en même temps très concrètement représenté, au sein de l'équipe, par les différents ancrages et sensibilités théoriques des chercheurs co-investis dans le programme, présents lors des séminaires mais aussi dans le quotidien de la vie, active et investie, du laboratoire LCF.

Il m'apparaît important ici de souligner la qualité scientifique et humaine de l'encadrement et, au-delà, du co-encadrement⁴⁴ dont j'ai bénéficié pendant mes recherches doctorales, dans le cadre de ce programme, précisément liée à cette hétérogénéité théorique et aux débats auxquels elle donnait lieu, entre *kozman et conversations* autour de cet *objet* qu'était l'« insécurité linguistique »⁴⁵. Plusieurs chercheurs ont en particulier constitué pour moi des référents et des piliers entre lesquels, en quelque sorte, j'ai tissé mon cadrage théorique⁴⁶, qui ont tous – et ensemble – laissé des traces profondes dans mes recherches et mes questionnements.

Didier de Robillard était mon directeur de thèse, j'étais sa « première doctorante ». Mauricien venu faire ses études supérieures à Aix, il avait soutenu sous la direction de Robert Chaudenson une thèse portant sur les Politiques linguistiques à Maurice (1989), lexicographe, sociolinguiste, avec des référents théoriques initiaux, variationnistes, qu'il questionnait déjà de manière très critique (1994, 1995). Il représentait pour moi à la fois une voie théorique historique de la sociolinguistique variationniste des contacts de langues, et la possibilité de sa déconstruction.

Michel Beniamino, littéraire et lexicographe, était un autre de mes interlocuteurs privilégiés, en particulier sur ce débat pour moi brûlant du « français régional ». Lui aussi avait, pour son doctorat, été dirigé par Chaudenson, avec une thèse, qui, analysant la littérature réunionnaise (d'expression française), élaborait une description de *l'imaginaire réunionnais* (1992).

A l'opposé des points de vue variationnistes, Jacky Simonin, traducteur de Gumperz (1989b), incarnait la sociolinguistique interactionnelle, formulait des remarques et des questions qui donnaient à voir *en contraste* les postulats variationnistes, ouvraient l'alternative d'un tout autre regard sur l'organisation sociale à l'œuvre dans les pratiques langagières.

⁴³ Je donne ici moi-même cette appellation, que je propose sans revendiquer.

⁴⁴ J'y reviendrai *infra*, quand il s'agira d'explicitier ma conception du rôle de « directeur de recherche », sur ces modalités dont j'ai fait l'expérience et que j'espère pouvoir initier selon un esprit similaire.

⁴⁵ Pouvant désormais être notée « IL ».

⁴⁶ C'est d'ailleurs dans la construction de ce cadrage théorique que je me suis progressivement approprié cet *objet* en tant que *sujet* (signifiant) de recherche.

La *sociolinguistique du conflit* était représentée par Carpanin Marimoutou, créoliste littéraire « natif »⁴⁷, poète, écrivain, parolier en créole, engagé dans le projet et le travail de sa *normalisation*, et dont la thèse (1990), réalisée et soutenue à Montpellier sous la direction de Robert Lafont, avait développé une analyse de la littérature réunionnaise puisant, pour le développement de ses questionnements, dans la problématique des idéologies diglossiques à l'œuvre dans la dialectique socio-identitaire Même / Autre. Dans cette alternative variationnisme / interactionnisme, Carpanin représentait le point de vue critique de la conflictualité, intervenait comme *tiers*, m'ouvrait l'altérité d'un champ théorique et un monde de questions délogeant la plupart de mes certitudes ; il a profondément contribué à ma compréhension de l'histoire et de la situation réunionnaise dans sa complexité, au processus de mon immersion, de mon appropriation du « terrain », à l'émergence de mes questions liées à l'éthique de la recherche, la position et la responsabilité du chercheur.

Le premier ouvrage publié dans le cadre du programme, *Français régionaux et insécurité linguistique* (Bavoux 1996), montre bien cette diversité de positions théoriques en contact, cette diversité et les entre-deux, ce qu'illustre en particulier Didier de Robillard, qui se positionne implicitement à l'interface des débats pour « donner à entendre les sourdines [interactionnelles] proposées par Paule Fioux ou Jacky Simonin » (1996 : 73).

Il n'y avait donc pas *une* mais *des* manières de concevoir la sociolinguistique, la relation de la langue au social.

De cette expérience, une autre évidence : inscrire ma conceptualisation de « l'insécurité linguistique » au croisement d'approches théoriques serait la seule option pertinente pour rendre compte de la complexité et de la multiplicité des facteurs, du sens et des enjeux qu'elle pouvait sous-tendre, en tant que phénomène sociolinguistique d'ordre épilinguistique et en tant que notion scientifique à défendre... ou non.

a. L'« insécurité linguistique » : approches variationnistes

La première entrée théorique était celle de la sociolinguistique variationniste et corrélationniste, fondée par William Labov (1966), inspirée par Uriel Weinreich, référent de premier plan dans le domaine d'étude des contacts de langues (1953), mais aussi célèbre pour avoir tenté de sortir la dialectologie de son impasse théorique en la reconsidérant sous l'angle de la linguistique structurale (1954). Si cette entreprise – conduisant à Weinreich à conclure à l'impossibilité de concilier une conception structuraliste de la langue et sa réalité variationnelle sur le terrain – avait été marquée par une forme d'échec, elle avait aussi mis en

⁴⁷ Référence au mouvement – associé au courant que je désigne ici comme celui de « la sociolinguistique du conflit » – des chercheurs « natifs » (Prudent 1981 : 23), linguistes ou littéraires travaillant sur leurs propres terrains, et assumant, nous y reviendrons, une recherche engagée, militante.

évidence ce que Labov nommerait plus tard « le paradoxe saussurien » (1976 : 260, 361), d'une conception de la langue reconnue *sociale* mais déclarée invariante⁴⁸.

Du constat de cette impossibilité théorique avait émergé une idée à partir de laquelle Weinreich allait, en coopération avec William Labov et Marvin Hergoz (1968), formuler la proposition fondant le variationnisme, celle de « rompre l'identification entre structure et homogénéité » en pensant en termes d'« hétérogénéité structurée », de « différenciation ordonnée au sein d'une langue utilisée par une communauté » (Weinreich, Labov, Herzog 1968 : 100-101).

C'est selon ce principe de structure hétérogène, d'ordre structuré de l'hétérogénéité, que Labov repense à la fois « la langue » comme pratique sociale, et la communauté linguistique, espace social dont l'hypothèse est qu'il constitue aussi un espace de structuration linguistique, « contexte social de production » au sein duquel il s'agit d'analyser « la structure et l'évolution du langage » (Labov 1976 : 258).

A l'« interaction des recherches sociologiques et linguistiques » (1976 : 187), le travail de Labov à New York va lui permettre de déconstruire l'idée de « variation libre » (et à travers cela l'ensemble des dichotomies structuralistes, langue / parole, interne / externe, diachronie / synchronie). Puisant dans la théorisation de la stratification sociale comme produit de la différenciation et de l'évaluation sociale⁴⁹, ses analyses sur la structuration de la variation phonétique en anglais à New York permettent à Labov de faire apparaître des corrélations entre des différences sociales et des différences linguistiques, des variantes linguistiques dont la réalisation est conditionnée par la position sociale et la distance à la norme, qui « s'opposent par leur significativité sociale et / ou stylistique » (1976 : 366).

Structure hétérogène, la langue renvoie à la pratique socialement caractérisée des locuteurs, leur « style social », ou « vernaculaire », alternant, selon les contextes diversement formels et appelant des degrés variables d'attention au langage, avec des « styles contextuels » (1976 : 366). Elle se conçoit ainsi en termes de variation linguistique, non pas *aléatoire* mais *socialement structurée*, dont Labov montre qu'elle est le reflet des structures sociales, et dont il fait l'hypothèse qu'elle constitue un moteur *structurel* de changement linguistique.

Cette idée de pratiques langagières analysées comme rendant compte de la structuration sociale permet de déplacer le questionnement de *la langue* du point de vue de ses règles de structuration interne, aux *normes* sociolinguistiques qui en régissent les fonctionnements au sein d'un espace social.

⁴⁸ Le débat avait déjà été ouvert par le linguiste Antoine Meillet, contemporain de Saussure, et donc Weinreich avait été le disciple. Issu de la tradition historique, Meillet plaidait pour mettre en relation le changement linguistique et le changement social, et en ce sens précurseur d'une pensée sociolinguistique, pour une conception de la linguistique comme « science sociale » (1975 : 17) (Publication de la *Leçon inaugurale* prononcée par Meillet au Collège de France en 1906, 1^o éd. : 1921).

⁴⁹ Labov se réfère notamment à ce sujet aux travaux de Bernard Barber (1957).

Le modèle labovien de communauté linguistique, en tant que « participation conjointe à un ensemble de normes » (1976 : 187-188 ; 338), communauté de normes et d'« attitudes » envers ces normes (*Ibid* : 217-218), lui permet de rendre compte de la double dimension de la communauté : à la fois hétérogène (stratifiée) et unifiée par la reconnaissance partagée d'une variété normative instituée comme modèle et cible de la mobilité, en fonction de laquelle s'organise un ordre socialement structuré de variation linguistique reflétant des positions et des relations sociales.

L'insécurité linguistique chez Labov

Les enquêtes de Labov à New York portent sur l'observation de la réalisation de variables phonologiques en différentes variantes socialement marquées⁵⁰, par des locuteurs catégorisés, dans différentes situations de communication qui les induisent à adopter différents styles.

Les analyses, qui mettent en rapport les productions des locuteurs et leurs évaluations linguistiques, font apparaître que les locuteurs, en fonction de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent : se caractérisent par la production, en style informel, d'un certain « style social » ; sont plus ou moins conscients de l'écart qui existe entre ce *vernaculaire* et la norme, et aussi plus ou moins motivés à *combler* cet écart.

Dans les catégories sociales intermédiaires, Labov remarque que les locuteurs sont en particulier enclins à stigmatiser les variantes qui correspondent au « vernaculaire » qu'ils produisent eux-mêmes en situation informelle, et que leurs comportements linguistiques (ici la réalisation des variables phonétiques) varient très sensiblement en fonction du degré de formalité de la situation, et donc du degré d'attention porté au langage : plus celui-ci est élevé, plus les variantes tendent à être conformes aux formes phoniques socialement prestigieuses, jusqu'à les dépasser en contexte de formalité maximale.

Labov analyse ainsi un phénomène représentationnel⁵¹ d'« insécurité linguistique », dont l'appréhension à partir des « attitudes » lui permet d'en faire une donnée quantifiable sur une échelle graduée mesurant des distances entre des comportements et des attitudes (auto-évaluations, jugements de normativité), principalement repérables grâce à la présence d'un double indice (1976 : 200-201) : d'une part la conscience par les locuteurs d'un écart entre (ce qu'ils identifient comme) « le bon usage » et leur propre « vernaculaire », qui se double d'une évaluation négative vis-à-vis des traits – qu'ils emploient eux-mêmes – associés à cette

⁵⁰ La sélection des variables phonologiques mises à l'étude repose sur les résultats de l'enquête menée par Labov en 1962 dans les grands magasins de New York (1966), qui sert ici de pré-enquête. Cinq variables phonologiques sont sélectionnées pour l'étude de la stratification sociale de la langue, parmi lesquelles Labov désigne la variable /r/ comme la plus significative, la plus sensible à la variation stylistique (présence ou absence de [r] consonantique en position post-vocalique).

⁵¹ Labov se réfère à ce sujet aux travaux de Wallace Lambert (1972), dont il s'inspire notamment pour développer ses « tests de réactions subjectives » visant à obtenir une évaluation sociale des variantes mises à l'analyse.

variété ; d'autre part un phénomène de « fluctuation stylistique » qui se double, en contextes de formalité maximale, d'une tendance à l'*hypercorrection*.

Il établit ainsi une relation directe entre l'insécurité linguistique et la dynamique de mobilité sociale qui caractérise les locuteurs des catégories intermédiaires, qui, s'efforcent, pour se distinguer, d'adopter les usages, les styles sociaux qu'ils associent aux catégories supérieures qu'ils souhaitent *rejoindre* (1976 : 183-184).

Toutefois, si Labov est le premier à employer la notion, il ne lui consacre finalement que très peu de pages de son ouvrage *Sociolinguistique* (1976 : 119, 183-184, 200-201), ce qui limite l'élaboration de sa conception, essentiellement – et de manière réductrice – mise en rapport avec le degré de conscience / inconscience des locuteurs vis-à-vis de leurs performances linguistiques, et de leur appartenance sociale⁵².

A travers l'insécurité linguistique, c'est surtout la manière dont les stratégies d'adaptation et d'imitation mises en œuvre par les locuteurs des *middle class* constituent un moteur de variation linguistique, d'innovations, d'émergence voire de diffusion de nouvelles normes, qui intéresse Labov. Il porte en particulier son attention sur les phénomènes de « fluctuation stylistique » et d'« hypercorrection », dont il fait l'hypothèse qu'ils constituent un indicateur synchronique de changements linguistiques en ce qu'ils peuvent engendrer « [...] un mécanisme de rétroaction potentiellement capable d'accélérer l'introduction de toute forme de prestige, de porter à un rythme entièrement nouveau le processus de diffusion qui, autrement ne pourrait être que graduel, de génération en génération [...] » (1976 : 210).

Insécurité linguistique et langues régionales : Les Français devant la norme

En France, deux ans après la parution de la traduction française de *Sociolinguistics Patterns*, la notion est reprise dans une étude (phare dans le champ, au moment de ma thèse) menée par Nicole Gueunier, Émile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi (1978) qui la mettent en relation avec la problématique de la diglossie et des langues régionales.

L'objectif du travail est de comparer la sécurité / insécurité linguistique à travers « [...] les attitudes de divers Français de milieu urbain par rapport à l'usage oral de leur langue maternelle et à la norme linguistique dans ses diverses manifestations » (1978 : 7) dans quatre milieux urbains (Tours, Lille, Limoges et Saint-Denis de la Réunion), situations diversement caractérisées par une « exposition à une langue régionale » et à ce titre ordonnées *a priori* selon un continuum allant de la sécurité à l'insécurité⁵³.

⁵² La faiblesse théorique du travail de Labov concernant l'insécurité linguistique et surtout la norme est notamment soulignée par Daniel Baggioni (1996).

⁵³ Ironie de ces deux pôles, Saint-Denis et Tours, en écho à mon parcours.

Sur le plan théorique, cette étude s'inscrit clairement dans la lignée variationniste : la formulation des hypothèses⁵⁴, la construction et l'organisation du dispositif d'enquêtes, les méthodes adoptées et les critères d'interprétation des données sont directement inspirés des enquêtes faites par Labov à New York. L'insécurité linguistique est appréhendée selon l'indice fixé par Labov (1976 : 200-201), la mesure d'écart entre des productions linguistiques, des jugements épilinguistiques et des représentations quant à la norme linguistique de référence, le *bien parler*, l'usage correct. L'analyse quantitative (avec calcul de statistiques) se double d'une analyse plus qualitative dans laquelle les auteurs interprètent les discours des locuteurs recueillis par le biais d'entretiens personnalisés.

L'insécurité linguistique est décrite comme se manifestant par un haut degré d'exigence de conformité à la norme et de résistance au changement associé à des doutes exprimés par les locuteurs concernant la normativité de leurs usages conduisant à des pratiques d'hypercorrection mais aussi générant des sentiments de « culpabilité linguistique » (1978 : 149) par rapport à la langue nationale, que les locuteurs ont l'impression de dégrader voire d'abâtardir. Les auteurs remarquent comme Labov le phénomène de dévalorisation des traits linguistiques associés aux variétés régionales (1978 : 143) mais soulignent en outre l'ambivalence des attitudes à ces variétés, stigmatisées et en même temps valorisées comme marqueurs d'appartenance à une communauté culturelle et historique, ou, de manière plus ambiguë, à partir de valeurs esthétiques (joli, chantant, imagé... pittoresque voir exotique), derrière lesquelles, à Saint-Denis notamment, les auteurs perçoivent l'expression d'idéologies linguistiques associées à l'histoire coloniale (1978 : 161-165).

L'étude relie aussi, comme le faisait Labov, l'insécurité linguistique à la problématique de la norme, mais en développe une théorisation qui apparaissait absente chez Labov (Baggioni 1996), ce qui confère à l'analyse une assise scientifique plus élaborée.

Pour élaborer cette théorisation, Gueunier, Genouvrier et Khomsi repartent pour la déconstruire, de la conception fonctionnaliste développée par Eugenio Coseriu (1967), qui s'inscrivait lui-même en continuité-rupture avec la conception structuraliste qu'avait ébauchée, puis abandonnée, le linguiste danois Louis Hjelmslev⁵⁵ ([1943] 1971).

La proposition initiale de Hjelmslev était d'envisager « la norme » comme troisième terme dans le schéma langue / parole (pour lui : système / usage), constituant un degré d'abstraction

⁵⁴ Reprise de l'hypothèse labovienne d'IL dans les catégories sociales intermédiaires ; Ajout de l'hypothèse selon laquelle le degré global de SL/IL varie, d'une situation à l'autre, en fonction du degré d'exposition à une langue régionale.

⁵⁵ Louis Hjelmslev (1899-1965), qui poursuit et développe le travail de Saussure et compte parmi les linguistes identifiés comme pionniers du structuralisme, fonde la « glossématique » à partir d'une réflexion sur « le signe » qui contribuera à faire émerger la sémiologie. Il compte aussi parmi les référents du fonctionnalisme.

intermédiaire entre le système et l'usage, une « forme matérielle définie par une réalisation sociale mais indépendamment du détail de sa réalisation » (1971 : 80)⁵⁶.

Mais pour la linguistique structuraliste, cette notion de « norme » est problématique, soutient un « tabou » (Baggioni 1976 : 57), dans sa double vigilance – en tant que science descriptive –, à se distinguer de la grammaire, « normative » au sens de « prescriptive », et à s'extraire de tout soupçon d'influence socio-idéologique. Ainsi Hjelmslev, attentif à « démarquer la linguistique, qu'il voudrait [...] strictement scientifique, [...] des luttes et des conflits de pouvoir qui constituent le champ social » (Peraldi 1983 : 353), abandonne cette proposition, déclare la norme, qui ne lui apparaît finalement qu'une « abstraction tirée de l'usage par un artifice de méthode » (Hjelmslev 1971 : 88), comme « question non pertinente pour la linguistique » (Baggioni 1976 : 56).

Eugenio Coseriu va reprendre cette idée de schéma ternaire renvoyant à trois degrés d'abstraction et au centre duquel se trouve la norme, mais en le renversant, pour le considérer dans une perspective fonctionnelle, en ne partant plus *du système*, mais *des usages dans la communication*, des « actes linguistiques », à partir desquels, reprenant Martinet (1964), il s'agit d'extraire les « [...] éléments normaux et constants [de la] langue » (Coseriu 1952 : 69)⁵⁷, par lesquels est définie « la norme ». Celle-ci n'est plus alors conçue en tant que *matérialisation du système* en amont des usages, mais plutôt comme associée aux usages, régissant les fonctionnements communicationnels, opérant des sélections dans les possibilités fonctionnelles offertes par le système, tout en étant déclarée « non pertinente du point de vue fonctionnel » (*Ibid.*) et donc dissociée du système. Ainsi, la scission établie par Hjelmslev entre [système (se matérialisant en) norme] ET usages, se déplace entre [usages (à partir desquels extraire la) norme] ET système. La *langue-système*, ultime degré d'abstraction, demeure conçue comme relevant d'une structuration autonome, séparée du *social*, envisagé sous l'angle de sa fonction unificatrice de productions *individuelles*, mais non comme contribuant à structurer ces *idiolectes*.

Gueunier et *al.* critiquent cette conception qui leur sert de point de départ, objectent qu'elle ne « rend pas compte du dynamisme du système » (1978 : 72).

Dans une perspective sociolinguistique, l'idée va être de déconstruire ces scissions pour concevoir *la norme* non plus en tant qu'entité séparée *entre* les autres entités séparées que constituent le système et les usages dans la perspective de la linguistique « interne », mais en tant que *social* structurant ce système dans son hétérogénéité, et cela jusque dans ses dimensions socio-individuelles de comportements et d'attitudes linguistiques.

Les auteurs proposent de considérer le schéma à 3 places comme renvoyant plutôt à 3 types ou niveaux de normes, pour la description desquels ils empruntent la distinction opérée par

⁵⁶ Les citations de Hjelmslev sont ici citées par François Peraldi (1983 : 350).

⁵⁷ Les propos de Coseriu sont traduits par Luis Fernando Lara (1983 : 156).

Alain Rey entre des normes « objectives », « prescriptives », et « subjectives » (1972), et dont la conception sociolinguistique modifie l'ordre.

Pour les sociolinguistes, « la norme » renvoie plutôt à la norme institutionnellement instaurée comme modèle linguistique de référence, prescrite par les instances normatives, ne doit pas, en ce sens, être conçue au centre du schéma, mais en amont du système, conçu comme dynamique, associé aux « normes objectives », et auxquelles donnent accès les analyses de discours et d'attitudes linguistiques rendant compte des « normes subjectives ».

La *dynamicité* du système est liée à l'interdépendance des différents *niveaux* de normes – la modification de la norme modifiant les usages, et en retour, de nouveaux usages pouvant modifier non seulement le système mais aussi la norme (décrets, réformes) –, qui, ensemble, forment « la langue »⁵⁸.

Ce modèle fait apparaître l'idée de *différents niveaux* ou *types de normes*⁵⁹, qui, dans le rapport construit *aux normes*, se jouent différemment (dans l'hypothèse variationniste) selon la position sociale, et explique le phénomène d'insécurité linguistique maximale des locuteurs des catégories sociales intermédiaires, qui perçoivent un écart entre les « normes prescriptives » véhiculées par les groupes auxquels ils voudraient être assimilés, qu'ils connaissent mais ne maîtrisent pas *tout à fait*, et les « normes objectives » qui régissent la production de leurs usages, ce qui se marque, sur un plan subjectif, par des attitudes d'auto-dévalorisation linguistique.

On a donc là un travail dont les hypothèses et les conclusions s'inscrivent sensiblement dans la lignée labovienne, avec deux apports intéressants que constituent l'ouverture des problématiques de la « culpabilité linguistique » (associée à la langue *dominante*) mais aussi de l'ambivalence des représentations, l'une et l'autre rendues en particulier visibles dans la situation réunionnaise, marquée par la « diglossie », dont les auteurs retiennent une définition inspirée de Fishman en tant que « situation dans laquelle deux idiomes parlés à l'intérieur d'une communauté linguistique se trouvent dans une situation d'inégalité socioculturelle » (1978 : 121), qui fait apparaître l'inégalité mais pas la conflictualité.

En continuité-rupture avec Labov : le pouvoir, la domination, la violence symbolique de Pierre Bourdieu

En continuité et en contraste par rapport à Labov, l'analyse de *l'économie des échanges linguistiques* (Bourdieu 1982) offrait une critique du modèle labovien dénoncé comme « diffusionniste » (1982 : 54 et suiv.), constituant un autre apport intéressant pour le cadrage théorique de l'insécurité linguistique.

⁵⁸ Marie-Louise Moreau (in Moreau (éd.) 1997 : 222), notamment, montrait bien ces interdépendances.

⁵⁹ Qui sera notamment travaillée dans la théorie des « imaginaires linguistiques » (Houdebine 1996) sur laquelle je reviendrai.

Le positionnement théorique de Bourdieu, qu'il qualifie lui-même de « structuraliste constructiviste » (1987 : 147), est complexe, avec une entrée macrosociologique structuraliste et l'inscription dans une logique positiviste de détermination causale, une référence au marxisme auquel il emprunte l'idée de langue comme phénomène de classe, reflet et véhicule des jeux de pouvoir et des inégalités sociales, ainsi que les notions de « marché », de « capital », de « domination », qui l'intéressent dans leurs dimensions symboliques, mais aussi avec une entrée plus *micro*-située, à partir de l'« habitus » de l'acteur social⁶⁰.

A l'instar de Labov, auquel il se réfère explicitement (1982 : 38-39), mais selon sa propre terminologie, Bourdieu analyse la « communauté linguistique » en termes de « marché » stratifié de légitimités linguistiques corrélées à des positions sociales, et conçoit « la langue » en termes de « circulation » de « discours stylistiquement caractérisés » (1982 : 16), de « styles sociaux » constituant des « systèmes de différences classées et classantes, hiérarchisées et hiérarchisantes » (1982 : 41) dotant les locuteurs d'un « capital linguistique » leur conférant un « pouvoir symbolique » variable.

Comme Labov, Bourdieu souligne la position particulière dans laquelle la dynamique de mobilité sociale inscrit les locuteurs des catégories sociales intermédiaires, leurs efforts de mimétisme vers les comportements sociolinguistiques propres aux classes supérieures, et la manière dont les rapports aux normes sont appréhendables à partir des « jugements classificatoires », à travers lesquels, en lien avec les « habitus », les « individus socialisés » établissent « des relations entre des pratiques et des positions dans l'espace social » (1987 : 157), opèrent « des correspondances entre les différences linguistiques et les différences sociales et à partir d'un repérage plus ou moins conscient des traits linguistiques marqués ou remarqués comme imparfaits ou fautifs, ou, au contraire, comme valorisants ou distingués » (1983 : 100).

Mais en rupture avec Labov, Bourdieu met beaucoup plus explicitement l'accent sur la conflictualité des relations sociales au sein d'un espace inégalitaire, sur la manière dont les échanges linguistiques rejouent des « rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs et leurs groupes respectifs » (1982 : 14 ; 2001 : 59-60).

Pour lui, la sélection des variables linguistiques ne dépend pas seulement de la formalité du contexte et du degré d'attention, mais avant tout de *la relation sociale* qui existe entre le locuteur et son interlocuteur. L'insécurité linguistique, l'hypercorrection, ne sont pas *en soi* moteurs de changement linguistique, mais la manifestation des relations de pouvoir et de la

⁶⁰ Françoise Gadet (2003) note que le travail de Bourdieu a connu une certaine évolution théorique « sans toutefois jamais renoncer aux méthodes quantitatives fondées sur un échantillonnage contrôlé. On peut opposer chez lui une première période axée sur l'enquête inspirée de la sociologie quantitative de Lazarsfeld, à une seconde orientation issue des travaux émergents en micro-sociologie et en anthropologie dans les Etats-Unis des années 60, fondée sur l'observation directe des communications courantes et sur l'induction. Mais dans les deux périodes, il n'abandonne jamais son adhésion au paradoxe de l'observateur » (Gadet 2003, en ligne, non paginé).

violence symbolique à l'œuvre dans un espace structuré de positions et de légitimités inégalitaires, et dont résulte plus globalement le changement linguistique. Il s'oppose ainsi à la théorie de Labov à propos des processus d'émergence et de diffusion des normes :

Ce qui est décrit comme un phénomène de diffusion n'est autre chose que le processus résultant de la lutte de concurrence qui conduit chaque agent, au travers d'innombrables stratégies d'assimilation et de dissimilation [...], à changer sans cesse de propriétés substantielles (ici de prononciations, de lexiques, des tours syntaxiques, etc.) tout en maintenant, par la course même, l'écart qui est au principe de la course." (Bourdieu, 1982 : 57)

Il va en ce sens plus loin que Labov sur la théorisation des normes, mais aussi des représentations sociales, avec sa théorie de la « double structuration », à la fois « objective », déterminée socialement, et « subjective », structurée par des « schèmes de perception et d'appréciation [qui] expriment l'état de relation de pouvoir symbolique » (1987 : 158), qui donne à retrouver l'insécurité linguistique comme résultant d'un décalage entre des normes objectives, diffusées et légitimées, et des normes subjectives ne leur correspondant pas.

b. Diglossies et insécurité linguistique : approches conflictuelles

En sociolinguistique, la mise en exergue de ces dimensions de conflictualité sociale à l'œuvre dans l'inégalité statutaire des langues, et la dénonciation de leur occultation, est en particulier portée, à partir des années 60, par le courant de la « sociolinguistique du conflit »⁶¹, qui constituait dans ma thèse un autre apport théorique de premier plan.

Un commentaire pour situer. Comme je le *raconte* dans la première partie de ce dossier, c'est Carpanin Marimoutou, qui, thésard de Robert Lafont avec lequel il avait inscrit sa thèse en littérature dans la problématique de la diglossie conflictuelle (1990), *héritier* de ces approches et les revendiquant, m'a sensibilisée puis initiée à la lecture des écrits *complexes* (cryptés ?) de cette littérature scientifique, à la question du « conflit linguistique ».

A la source de cette notion fondatrice, les travaux des linguistes catalans Luis Aracil (1965) et Rafael Ninyoles (1969) dans une situation sociolinguistique catalanophone marquée par la politique dictatoriale franquiste, rencontrant les travaux de linguistiques occitans (Lafont), corses (Marcellesi), avaient fait *exploser* la représentation scientifique de la stabilité harmonieuse de la « diglossie » théorisée par Charles Ferguson (1959) pour y opposer une conception socio-politiquement située de *diglossie conflictuelle*⁶².

Joshua Fishman ([1970] 1971) avait permis, en proposant d'élargir la « diglossie » à des situations de contacts entre des langues non forcément apparentées comme le préconisait Ferguson, d'en faire apparaître une nouvelle conception, non plus en tant que *fait linguistique* (se justifiant par l'histoire de la parenté génétique) mais en tant que problématique *sociale* (Calvet 2007 : 69), attendant au contact de langues dans une communauté qui les hiérarchise.

⁶¹ Je donne ici moi-même cette appellation, que je propose sans revendiquer.

⁶² Deux articles, publiés dans les années 80, historicisent la théorisation de la diglossie conflictuelle (Prudent 1981 ; Jardel 1982). Pour une analyse récente : Colonna, 2014.

Son modèle théorique, associant diglossie et bilinguisme, permettait de croiser le niveau des statuts sociaux des langues, hiérarchisés *ou non*, et celui des compétences des locuteurs, « bilingues » *ou pas*, mais sans interroger les impacts que pouvait avoir la diglossie sur la construction des bilinguismes, ni les idéologies sociales à l'œuvre dans ces fonctionnements diglossiques.

La théorie des « conflits linguistiques » met en cause ces modélisations qu'elle dénonce comme neutralisantes. Lors du *Congrès de Cultura catalana*, la notion est ainsi définie :

« Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives [...] jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique [...]. Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, selon les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente. » (Congrès de Cultura catalana (1975-1977) 1978, vol. I, 13)⁶³

Idéologies diglossiques, minorisation, inégalité statutaire des langues, conflictualité « aigüe » ou « latente »... autour de ces mots-clés se rassemblent des chercheurs, linguistes, littéraires, qui se réclament de la « diglossie conflictuelle » (Lafont 1971, 1990 ; Gardy & Lafont 1981 ; Kremnitz 1981, 1991 ; Prudent 1981, Marcellesi 1981, 1984), et dont une particularité forte est d'*être* (et de se revendiquer comme) « natifs » (Prudent, 1981 : 23), de travailler sur leurs propres terrains et surtout à propos leurs propres langues maternelles socialement minorées.

L'inscription théorique de cette *sociolinguistique du conflit* n'est pas homogène, mais dessine des affiliations formant un réseau formé autour d'une problématique, et au sein duquel les travaux se réfèrent les uns aux autres dans le fondement même de leurs approches (ce qui justifie pour moi l'idée de *mouvement*). Elle est transversalement inspirée, point commun avec le travail de Bourdieu, par une pensée marxiste problématisant la langue en tant que reflet et véhicule d'inégalités et de conflits sociaux, qui marque notamment la « linguistique sociale » (Marcellesi & Gardin 1974 ; Gardin, Baggioni & Guespin 1980) dont sera issue la « glottopolitique » fondant l'*Ecole de Rouen*, à laquelle se réfère aussi la sociolinguistique *corse*⁶⁴, de même que Prudent à propos du créole martiniquais ; mais qui marque aussi l'*Ecole occitane*, la « praxématique » (Lafont 1978, Siblot 1997, Brès 1998), mobilisée à la Réunion par Marimoutou dans ses recherches sur la diglossie littéraire (1990).

Ces recherches vont déconstruire les idées de stabilité et d'harmonie contenues dans la notion de « complémentarité fonctionnelle », dénoncer la neutralisation ambiguë opérée par la théorisation pour mettre au contraire en exergue la conflictualité à l'œuvre dans la différenciation fonctionnelle de langues⁶⁵, et, au-delà, problématiser l'hégémonie à l'œuvre

⁶³ Traduit et cité par Georg Kremnitz, 1981 : 66.

⁶⁴ J'ai bien conscience de l'ambiguïté à l'œuvre dans ces catégories, mobilisées ici dans un esprit d'économie.

⁶⁵ Par rapport à la critique interactionnelle, qui dénonçait déjà la réduction opérée par l'association rigide langues / situations, la sociolinguistique du conflit ajoute la question des enjeux, dénonce cette conception

dans l'imposition sociale de « la norme » (Baggioni 1976, 1980 ; Marcellesi 1976, 1981, Baggioni & Kaminker 1980).

Elles vont aussi rendre compte de l'instabilité du « complexus diglossique » (Gardy 1985), de la pression assimilationniste sous-tendant les fonctionnements diglossiques et pouvant aboutir à la « substitution » (Kremnitz 1981), des dynamiques glottophagiques de la diglossie (Prudent 1981, Kremnitz 1981, 1991). Weinreich (1953) avait déjà décrit ce phénomène d'« assimilation linguistique » mais sa conception, en termes de « changement de l'emploi habituel d'une langue à l'emploi habituel d'une autre langue »⁶⁶, plus focalisée sur le résultat que sur le processus, occultait aussi les dimensions idéologiques et conflictuelles au contraire soulignées par Kremnitz :

« Si la substitution [...] repose essentiellement sur des motivations matérielles, à savoir la chance pour le locuteur d'améliorer sa situation personnelle [...], elle connaît évidemment aussi un côté idéologique qui a une importance accrue dans des périodes de substitution de masse : pour changer de langue, il faut que le sujet soit convaincu de la qualité inférieure de la langue dominée. Ainsi, les déclarations sur la valeur des langues dominées vont surtout dans les deux sens. D'une part elles déclarent l'incapacité de la langue à assumer certains domaines de la communication humaine. [...] En même temps, on affirme que ces langues sont bien aptes à exprimer l'intimité et les manifestations naturelles. On essaye de leur prescrire un terrain limité pour les y cantonner, terrain socialement sans importance [...], mais psychologiquement valorisé. » (Kremnitz 1981 : 68)

La conflictualité linguistique est décrite à travers les logiques d'oppositions produites par la situation sociale de diglossie, la « dualité » (Psichari 1928)⁶⁷, la « concurrence déloyale » (Boyer 1991 : 92), le rapport de force inégalitaire socialement instauré entre les langues, l'une socialement investie comme cible et emblème de réussite, de mobilité, d'intégration... en opposition à *l'autre / aux autres*, dont la stigmatisation sociale constitue un moteur d'assimilation par le renoncement à leur transmission (Maurais 1997). A la Réunion, Marimoutou montre la manière dont la diglossie inscrit socialement les langues dans un jeu perpétuel de *miroir clivé*, « [...] l'une en regard de l'autre, et [...] la langue dominée, dans l'acte concret de la parole, est amenée à se situer par rapport à la langue dominante [...] à laquelle sa performance est – symboliquement ou réellement – suspendue » (1990 : 10).

Les travaux décrivent les clivages, mais aussi les entre-deux, dans la manière dont les dynamiques de mobilité assimilationniste produisent des pratiques langagières interlectales (Prudent 1981 ; Boyer 1988) mettant en question les frontières linguistiques et identitaires, et qui, à l'instar des phénomènes décrits de « continuum linguistique » (Carayol & Chaudenson 1978), pouvaient être interrogés comme expressions de la conflictualité et de la pression exercée par l'hégémonie linguistique (Prudent 1981), manifestations d'un processus de substitution en cours, *produits* de la diglossie (Marimoutou 1990).

fonctionnaliste comme neutralisant et occultant le conflit social à l'œuvre dans l'inégalité statutaire des langues.

⁶⁶ La définition est ici traduite et citée par Jacques Maurais, 1997 : 51.

⁶⁷ Cité par Lambert-Félix Prudent, 1981, p.16.

L'appropriation des idéologies diglossiques dans les rapports construits aux langues

Ces recherches sur les diglossies conflictuelles ont aussi permis de décrire la force avec laquelle ces tensions sociolinguistiques peuvent se rejouer dans les rapports construits aux langues, en inscrivant les représentations linguistiques dans une logique d'opposition et de remplacement, l'une *ou* l'autre, l'une *donc pas* l'autre..., cristallisant les langues, à l'extrême, en *campes* (sociolinguistiques, socio-identitaires) *adverses* (Bretegnier 1999 : 728) entre lesquels il s'agit de faire un choix : l'une à rejeter, l'autre à rejoindre, mais aussi produisant des sentiments épilinguistiques fortement ambivalents, tant vis-à-vis de la langue *dominante*, désirée, vecteur de mobilité, mais aussi redoutée, facteur d'exclusion et d'assimilation..., que vis-à-vis des langues *minorées*, tour à tour et en même temps stigmatisées et idéalisées, vécues comme menaçant la compétence et la légitimité en langue *haute*, à faire disparaître mais aussi à protéger, à sauver...

Lafont (1990) souligne cette ambivalence, qui constitue pour lui la manifestation individuelle des conflits sociolinguistiques, « le signe et le produit d'une conscience linguistique 'malheureuse' » (1981 : 21). Il donne cette image de « représentations à double entrée » :

« Comme le fonctionnement diglossique, les représentations de la diglossie [...] sont à **double entrée** : d'un côté, elles enregistrent les dévalorisations entérinées par l'usage, d'un autre côté, elles engendrent dans un mouvement de compensation **d'autant plus fort que** l'usage de la langue dominée est senti menacé, une mythologie flatteuse, qui accorde à la langue B [basse] des qualités [...] bien sûr refusées à la langue A [haute]. Cette idéalisation de la langue dominée, paradoxalement, conforte la position de la langue dominante [...]. » (Lafont, 1990 : 64-65)

Gardy et Lafont (1981) décrivent le phénomène de « spectacularisation linguistique », que provoque en particulier la situation d'enquête⁶⁸, dans laquelle l'enquêteur, « intercesseur de la norme » (Lafont 1977), symbolise en lui-même la situation de domination-minorisation linguistique, induit ces jeux de mise en scène par laquelle la langue minorée se donne à voir selon une image idéalisée qui rejoue les stigmates mais en même temps la protège. Gardy et Lafont (*ibid.*) proposent notamment la notion de « refuge linguistique », ce récit *mythifiant* qui place la langue minorée – perçue menacée – dans un univers protecteur, en référence à un âge d'or, d'autres temps, d'autres lieux, « un monde sans contradiction » (1981 : 76) venant compenser l'inquiétude que suscite le sentiment – lourd d'enjeux identitaires – de langue *perdue*, ou qui *se perd*, et à la dilution de laquelle, peut-être, contribue-t-on soi-même. Protégée, la langue minorée est aussi protectrice, constitue en elle-même une sorte de « refuge », une sphère linguistique et identitaire d'autant plus sécurisante que la légitimité de son locuteur y apparaît, au moins aux yeux de l'Autre, incontestable.

Les travaux montrent encore des phénomènes de « double contrainte », notion notamment mobilisée par Fonrose et Mérida (1986) sur le terrain scolaire antillais pour souligner le

⁶⁸ Nous reviendrons sur cette question *infra*.

paradoxe auquel se heurtent les écoliers créolophones en cours d'appropriation du français, qui, tentant de répondre à l'injonction de « parler français » se voient en même temps refuser toute légitimité, dénigrer leurs productions au motif des créolismes dont elles sont empreintes, considérés comme *altérations* du français, *traces fautives* à faire disparaître (1986 : 63).

Ces injonctions et ces paradoxes forment des relations *complexes* aux langues. Lafont thématise la « culpabilité linguistique » (1971), montre la manière dont la *culpabilisation* constitue un moteur psychologique de premier plan dans une politique d'unification linguistique : coupables de parler la *mauvaise* langue, mais aussi, sitôt la mobilité linguistique amorcée, coupables de *mal* parler la langue légitime (Gueunier et al. 1978).

Les travaux décrivent aussi les sentiments de « honte », autre moteur fort de désir d'assimilation, et dont les figures sont multiples : honte de sa langue interprétée sans valeur voire *déclassante*, estimée sans utilité voire *handicapante*, ou qui *n'est pas une langue* ; honte des traces qu'elle laisse dans la langue légitime, dans ses pratiques, son accent ; honte de l'identité qu'elle confère et dont on cherche à se distinguer ; honte de l'ambivalence de ses sentiments à l'égard de sa langue maternelle...

Dans la situation sociolinguistique de l'aire catalanophone, Rafael Ninyoles (1969) propose la notion d'« auto-odi », figure extrême de la conflictualité aux langues, sentiment de *haine de soi* ou plus précisément *de sa langue maternelle*, dont il souligne la double dynamique de « rejet de son identité linguistique » et d'« acculturation au modèle dominant » (Kremnitz 1981 : 67), et que les chercheurs associent à un phénomène d'« aliénation », en fonction duquel des locuteurs sont « [...] appelés à prendre le parti de l'autre langue et de l'autre culture » (Lafont 1990 : 20).

Ainsi, ces recherches ne mobilisaient pas spécialement la notion « d'insécurité linguistique » mais faisaient plus largement apparaître différentes manifestations des conflits linguistiques dans les pratiques et les représentations linguistiques. Elles montraient l'importance de resituer ces sentiments épilinguistiques dans leur contexte socio-historique d'émergence et en relation avec la tension à l'œuvre dans l'inégalité sociale des langues, comme manifestant « l'intériorisation » d'idéologies diglossiques donnant à des locuteurs à reprendre à leur compte les stigmates associés à la minoration linguistique, à la *rejouer* dans les rapports construits à leurs langues, intériorisées comme *dominées* ou *dominantes*, conçues dans une logique de dualité et d'opposition, de l'une *ou* l'autre, ou de l'une *contre* l'autre.

Elles ont pour moi ouvert le champ compréhensif des sentiments épilinguistiques marqués par des problématiques diglossiques et un champ notionnel riche pour l'exploration de la *conflictualité relationnelle aux langues*, des imaginaires linguistiques en problématiques de « pluralités linguistiques inégalitaires » (Bretegnier 2007c*, 2008a*, 2014c, 2016 à par.2*).

c. *Petite synthèse et transition...*

Ces approches variationnistes et celles sous-tendues par la théorie de la conflictualité ont en commun une entrée macro-sociolinguistique.

Le « parti pris de la signifiante » (Brès 1997 : 51) et la mobilisation-conception de la notion de « praxis linguistique » (Lafont 1978) donnent aux travaux inscrits en *sociolinguistique du conflit* à s'approcher bien davantage que ne le faisait Labov, du *sujet social*, explorant les tensions et les contradictions, les dynamiques dialectiques de la conflictualité dans les *sentiments*⁶⁹ épilinguistiques des locuteurs s'appropriant et reprenant à leur compte des idéologies diglossiques. Ils ne s'inscrivent pas pour autant dans une approche *qualitative* (qu'il faudra définir), saisissent des micro-réalités mais qui restent pensées comme unilatéralement déterminées par *un* macro-social-idéologique préexistant et structurant.

Un autre point commun en découle, une logique figée dominant / dominé, que l'on trouve aussi chez Bourdieu, selon laquelle, au-delà de la complexité des rapports dialectiques qui se jouent entre ces deux positions et des dynamiques de mobilités sociales à l'œuvre, les dominés demeurent finalement quand même *dominés* aspirant à rejoindre le modèle véhiculé par les dominants auxquels ils reconnaissent d'être les détenteurs du pouvoir et du capital légitime, dans lequel ils ne jouent aucun autre rôle que celui dans lequel cette relation de pouvoir les place, acteurs de leur propre domination. Bernard Poche avait souligné cela :

On en viendrait donc à cette conclusion : la caractéristique de l'identité d'un groupe minoritaire serait d'intérioriser sa situation de minorité, et le moyen de cette identité est la production d'un code qui expose que la minorité est minorité. (Poche 1987 : 101)

Elles m'apparaissent partager une forme de *positivisme*⁷⁰.

d. *L'IL dans une perspective interactionnelle*

Par rapport à ces travaux, la perspective de la sociolinguistique interactionnelle est tout autre.

Une idée en partage cependant : analyser la langue en relation au social, en tant que « pratique sociale » dont l'hétérogénéité est analysable comme socialement signifiante, et dont l'étude requiert qu'on la replace *dans ses conditions sociales de production*, ce qui déplace l'entrée d'analyse de *la langue* aux *normes* sociolinguistiques en partage qui en régissent les fonctionnements au sein d'une *communauté linguistique*⁷¹.

⁶⁹ Notion que Labov ne manipule pas, préférant s'en tenir aux « représentations » et aux « attitudes ».

⁷⁰ J'y reviendrai.

⁷¹ Je note ici selon une terminologie qui m'apparaît *compatible*, avec bien entendu des logiques et des référents forts différents, entre les « conditions sociales de production » au sens de Labov ou de Bourdieu, et les « circonstances » (Goffman) situationnelles de l'interaction. Il en va bien entendu de même pour les notions de *communauté*, *langue*, *norme*, dont les conceptions interactionnelles sont en rupture très claire avec les conceptions variationnistes que nous avons commencé à décrire *supra*.

On est ici dans le paradigme qualitatif des sciences humaines et sociales (Strauss & Corbin 2004, Paillé & Mucchielli 2008), dont la source centrale est la phénoménologie (Husserl 1913)⁷², courant philosophique puis de recherche dans lequel s'inscrivent les mouvances interactionnelles de la sociolinguistique (Bachmann, Lindenfeld & Simonin 1981).

Sociolinguistique interactionnelle : quelques repères

Aux sources de la sociolinguistique interactionnelle, on peut identifier la sociologie compréhensive fondée à partir des travaux de Max Weber ([1921⁷³] 1971), qui, en référence à la pensée phénoménologique d'Edmund Husserl, ouvrait une nouvelle conception de l'analyse sociologique, non plus en termes d'*explication* de « faits » envisagés du point de vue des macrostructures qui les déterminent et les font varier, mais en termes de *compréhension* de phénomènes *en acte*, de pratiques socio-situationnellement signifiantes.

En référence à Weber, la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz ([1954] 1987) fait aussi de la « compréhension » une notion fondamentale, s'intéresse en particulier aux dimensions d'« intersubjectivité »⁷⁴ à l'œuvre dans les processus de construction et d'interprétation de sens dans les échanges sociaux, qui sous-tendent, et en même temps produisent, le « sens commun » qui oriente l'action sociale.

Ces travaux posent comme centrale la question du « sens en construction », en situation et en relation, à la fois comme démarche (comprendre plutôt qu'expliquer) et comme objet (saisir le point de vue d'individus interprétant le monde et agissant en regard de ces interprétations), et permettent en cela de concevoir autrement la relation entre le social et l'individuel.

L'interactionnisme symbolique

« L'interactionnisme symbolique » fonde, dans les années 60, ces positions, théorisé par le sociologue Herbert Blumer (1969)⁷⁵, posant l'interaction sociale comme lieu de construction, de négociation et de transformation de sens, dont l'analyse met l'accent sur l'activité

⁷² Ce que je désigne ici comme « paradigme qualitatif » ne renvoie pas à un mouvement unique aux contours bien définis. Il m'apparaît à composer pour chaque chercheur souhaitant s'y inscrire. Notons que s'il est *ici* en premier lieu associé à l'interactionnisme qui en découle, la phénoménologie ne s'est pas seulement développée dans une perspective pragmatique du *faire*, mais aussi dans une perspective ontologique de l'*être*, à travers l'herméneutique, théorisée par Heidegger disciple de Husserl, reprise par Gadamer, disciple de Heidegger. En sciences de l'éducation, l'herméneutique est notamment mobilisée dans les approches biographiques des Histoires de vie (Delory-Momberger 2003), et en sociolinguistique par de Robillard (2009, 2012), auquel j'emprunte certaines questions pour concevoir ma démarche compréhensive de terrain.

⁷³ Publié à titre posthume.

⁷⁴ Cette notion permet à Schütz d'articuler de manière dynamique subjectivité / objectivité pour montrer la complexité de ces processus.

⁷⁵ H. Blumer est disciple de G.H. Mead, dont les travaux (1934), inscrits dans la lignée compréhensive de Weber, avaient permis de développer une théorie de la socialisation par l'interaction montrant que les conduites humaines s'opèrent avant tout en fonction de la manière dont les individus donnent sens à la situation dans laquelle ils se trouvent.

interactionnelle selon laquelle les individus, en relation à un social *symbolique*, en reconstruisent en permanence le sens, et la réalité⁷⁶.

L'interactionnisme se réfère à *L'Ecole de Chicago* (Grafmeyer et Joseph [1979] 1990), premier *laboratoire* de sociologie qualitative, aux sources de laquelle (Guth 2004) l'étude de Thomas et Znaniecki (1919) reste identifiée comme précurseur en matière de démarche microsociologique et empirique de recherche qui s'appuie notamment sur une pratique d'observations *in situ*.

Les avancées ouvertes dans *Le paysan polonais* (1919) ne sont pas seulement méthodologiques, mais aussi théoriques, dans l'idée d'explorer, comme *de l'intérieur*, des dynamiques sociales (migratoires, d'intégration) pour en comprendre / reconstruire les logiques et les enjeux du point de vue des acteurs, mais aussi dans l'idée d'explorer ces dynamiques à partir d'une question (celle des relations interethniques) qui constitue une problématique sociale signifiante au sein de la communauté urbaine de Chicago, terrain de la recherche. On a là en germe la question de l'implication, de l'intervention.

A partir des années 60, l'intégration de l'interactionnisme symbolique comme fondement théorique majeur de l'Ecole de Chicago, marque sa *deuxième génération* (Laperrière 1982). Le champ se développe notamment sous l'impulsion de chercheurs comme Howard Becker ([1963] 1985) avec son analyse de la « déviance sociale » du point de vue des *outsiders*, ou comme Erving Goffman, dont les analyses en hôpital psychiatrique (*Asile* [1961] 1979), mettent en évidence *deux lectures* des comportements des patients dont une lecture « intérieure », et montrent que ce qui est identifié comme symptômes d'inadaptation à la vie sociale « normale », peut être analysé, si l'on se situe du point de vue des acteurs, comme résultant d'une adaptation rationnelle au contexte hospitalier et à ses contraintes.

Ces travaux s'inscrivent dans des pratiques « d'observations participantes » à propos desquelles les travaux de l'ethnologue fonctionnaliste Malinowski (1884-1942) constituent une référence source, mais que les chercheurs se référant à l'interactionnisme symbolique et à l'ethnographie de la communication ont aussi très largement contribué à développer⁷⁷, entre autres pratiques inédites d'implication et d'immersion sur le terrain, de collecte de matériaux qualitatifs (approches monographiques, matériaux biographiques, par exemple).

L'ethnométhodologie

Dans les mêmes années émerge « l'ethnométhodologie » fondée par l'anthropologue Harold Garfinkel ([1967] 1984), qui se réfère conjointement à l'interactionnisme symbolique et à la

⁷⁶ Les travaux d'E. Goffman, formé par H. Blumer, concernant les rituels interactionnels ([1967] 1974 ; [1981] 1987), vont en particulier beaucoup inspirer la sociolinguistique qualitative.

⁷⁷ Parmi les approches plus récentes relevant d'observations participantes, on peut citer « l'ethnographie de la vie privée » développée par O. Schwartz dans le Nord de la France (1990), ou, dans le champ de l'éducation, l'analyse de la construction des normes et hiérarchies d'excellence menée par Ph. Perrenoud (1984).

sociologie phénoménologique de Schütz, à laquelle il emprunte l'idée de « sens commun » pour concevoir la notion d'« implicites sociaux » en partage au sein d'un groupe socioculturel, qu'il reconstruit à partir de l'analyse des « ethnométhodes », « procédés ordinaires et ingénieux », utilisés et mis en œuvre par les membres d'un groupe socioculturel dans l'accomplissement quotidien de leurs « activités concertées ».

En opposition forte à l'anthropologie structuraliste que Garfinkel dénonce comme faisant passer les individus pour des « idiots culturels », passifs et inconscients de leurs pratiques, l'ethnométhodologie montre au contraire la complexité de l'activité interactionnelle, interprétative, réflexive, et de contextualisation, dans un social qui n'est pas « donné » mais se construit et s'actualise dans l'accomplissement situé de ces pratiques.

En sciences du langage, l'ethnométhodologie donne notamment lieu au développement de la « grammaire des conversations » (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974)⁷⁸, critiqué par Goffman ([1981] 1987) comme isolant l'interaction dimensions socioculturelles⁷⁹, et présentant un modèle mécaniste de l'interaction n'intégrant notamment pas la question des ruptures et autres ratés interactionnels, auquel il oppose une conception dynamique des échanges en « mouvements interactionnels », qui met l'accent sur la non-systématicité et la variabilité, *dans le cadre plus large de rituels sociaux*, des modalités d'enchaînement des tours, mais aussi des places, rôles, statuts négociés dans l'interaction.

L'ethnographie de la communication

Le courant de l'« ethnographie de la communication » émerge dans ce paysage scientifique associé à l'étude de situations de contacts de langues, sous l'impulsion de John Gumperz et de Dell Hathaway Hymes, qui abordent ces situations à partir d'inscriptions différentes et d'intérêts croisés et complémentaires.

Gumperz est issu de la dialectologie, qu'il dénonce comme rendant compte d'une image trop statique, homogène et localisée des langues et des territoires (1968, 1971). Puisant dans l'anthropologie, son travail développe une forme de dialectologie ethnographique qui deviendra résolument interactionnelle, et permettra d'ouvrir une conception dynamique et plurielle de la « Speech Community » mais aussi de la langue.

⁷⁸ A partir de l'analyse de conversations téléphoniques, Sacks, Schegloff, et Jefferson visent à expliciter les règles conventionnelles régissant les procédés d'alternances, d'enchaînements, d'allocations des tours de parole, d'ouvertures et clôtures des échanges. Goffman reproche au modèle de se concentrer essentiellement sur les caractéristiques structurales des échanges (position des énoncés à l'intérieur d'un tour, alternance des tours, etc.), d'en présenter une figure d'enchaînements systématiques linéaires de couplets dialogiques.

⁷⁹ On retrouve ici la critique de positions *interactionnistes* radicales qui fonde la distinction opérée avec Jacky Simonin en référence à Gumperz (1989b), *Cf. supra*, entre approches *interactionnistes* et *interactionnelles*.

Hymes, issu de l'anthropologie, s'intéresse à « l'acte communicationnel » qu'il théorise dans son « Model Speaking »⁸⁰ (1967), qui rend compte, en rupture avec le schéma de Roman Jakobson (1963)⁸¹, d'une conception à la fois élargie et située de la communication (au sein d'une communauté) sociale, du point de vue *en acte* de la « compétence de communication » (1984), dont il construit une conception pragmatique et sociolinguistique qui s'oppose à la compétence générative de Noam Chomsky⁸², excluant toute dimension sociale, associée au modèle fictif d' :

« [...] ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors [...] in applying his knowledge of the language in actual performance » (Chomsky 1965 : 3)

, dont l'idéalisation est conçue, comme dans les autres mouvances de la linguistique interne, comme permettant de garantir la scientificité d'une analyse *linguistique* délivrée de parasitages *extralinguistiques*.

En rupture avec ces approches, Hymes et Gumperz développent une « sociolinguistique ethnographique » (Hymes 1974), une « ethnographie de la communication » (Gumperz & Hymes 1964, 1972 ; Gumperz 1989b), démarche micro-socio-interactionnelle à travers laquelle ils proposent d'analyser le symbolisme à l'œuvre dans les interactions sociales, les stratégies interactionnelles et culturellement situées mises en œuvre par les interlocuteurs pour comprendre et se faire comprendre en situations de contacts de langues (Gumperz 1982, 1989a).

Le courant s'inscrit en référence à l'interactionnisme symbolique et à l'ethnométhodologie, mais aussi en référence à l'anthropologie linguistique américaine (Ervin-Tripp, 1968, 1972)⁸³ qui s'élabore en rupture, avec, à la fois, la pensée d'Humboldt et l'hypothèse culturaliste qui en découle, ouverte par Sapir et radicalisée par Whorf, qui avaient en commun de penser la langue et la culture en tant que séparées et inscrites dans une relation de causalité univoque, inversées selon les positions. Il s'élabore aussi en rupture avec l'anthropologie structurale

⁸⁰ *Rappel* : Acronyme (et procédé mnémotechnique) d'énumération des composantes activées dans l'acte communicationnel.

⁸¹ Linguiste fonctionnaliste de l'École de Prague, fondée dans les années 20 autour des *Travaux du cercle linguistique de Prague*, disparue après la seconde guerre en tant que *Cercle*, et à laquelle se réfère le fonctionnalisme d'André Martinet.

⁸² Chomsky s'oppose à la conception saussurienne la « langue » (même si compétence / performance rejoue en partie l'opposition langue / parole), et au fonctionnalisme critiqué de réduire l'analyse aux dimensions de « performance » qui n'est pas selon lui l'objet de la linguistique. La linguistique générative s'inspire des travaux de Bloomfield (1933), qui, dans la mouvance behavioriste de l'école structuraliste américaine, développe « l'analyse distributionnelle » qui vise à reconstruire la structure profonde des énoncés en les décomposant selon leurs « constituants immédiats », et qui, dans la même logique, conçoit la « communauté linguistique » (« language community ») comme entité abstraite, théorique, dont il s'agit de déterminer les « speech-habits », *constituants strictement* linguistiques – à saisir isolés de toutes dimensions d'intentions, d'attitudes, de représentations « extralinguistiques ».

⁸³ Je ne parle pas encore à ce stade de la contemporaine « anthropologie du langage » (Le Page & Tabouret-Keller, 1985 ; Tabouret-Keller 1988, 1997, 2000, 2001 ; Canut 2012), non mobilisée dans ma thèse, mais que je mobilise dans ma démarche actuelle (*Cf. infra*).

(Lévi-Strauss), mais puise dans le courant fonctionnaliste (Malinowski), la pragmatique et la philosophie du langage (Wittgenstein, Searle, Austin), pour développer une démarche « ethnographique » (qui marque aussi l'influence de Schütz) d'analyse du langage en tant qu'activité (plutôt que « pratique ») sociale *située*.

Il s'agit là d'une ethnographie qualitative⁸⁴, en rupture par rapport à la séparation positiviste qu'avait établie Claude Lévi-Strauss entre « l'ethnographie » et « l'ethnologie », la collecte et l'analyse, n'associant la réflexivité qu'à l'activité du chercheur objectivement distanciée de son terrain, ce que déconstruit, à la suite de l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication, en montrant notamment la réflexivité à l'œuvre dans la compétence interactionnelle des acteurs. Les travaux donnent dès le départ lieu à de multiples innovations méthodologiques. Bertrand Masquelier et Cyril Trimaille (2012) soulignent que le volume Gumperz et Hymes (1972) présente :

« [...] un ensemble remarquablement diversifié de démarches ethnographiques, d'enquêtes linguistiques et de modèles et d'analyses, dans lequel se côtoient des textes aux filiations intellectuelles variées. Il traite, par exemple : d'ethnosémantique structurale (C. Frake), des règles sociolinguistiques d'alternance et de co-occurrence (S. Ervin-Tripp), d'ethnométhodologie et de structuration séquentielle d'épisodes conversationnels (textes de H. Sacks, E. Schegloff, et H. Garfinkel), de socialisation (B. Bernstein) et de changement linguistique. » (Masquelier & Trimaille 2012 : 10)

L'idée sociolinguistique d'*hétérogénéité linguistique socialement structurée*, ou plutôt ici « organisée » fonde aussi, mais *autrement*, les conceptions interactionnelles la « langue », et de la « communauté »⁸⁵.

Le point de départ est l'activité interactionnelle située, qui donne à penser « la langue » en termes de « répertoire verbal » (Gumperz, 1964, 1989a ; Hymes, 1974), et surtout du point de vue de la compétence communicationnelle à la fois « linguistique et sociolinguistique » (Hymes [1984] 1991 : 47), par laquelle les acteurs sélectionnent et mobilisent parmi les ressources langagières dont ils disposent à travers ce répertoire, à l'aune de l'évaluation qu'ils opèrent de la situation, celles qui leur apparaissent appropriées, pertinentes, efficaces, etc.

Gumperz (1989a) parle d'« indexicalité » associée à l'idée de sens contextuellement produit et interprété, de ressources linguistiques indexées par rapport à une situation, et des « indices de contextualisation » grâce auxquels et au filtre desquels les interlocuteurs évaluent-interprètent

⁸⁴ Je développerai *infra* ce que j'entends par « recherche qualitative » qui comprend aussi pour moi aussi des questions de responsabilité critique et éthiques liées à l'implication que la sociolinguistique interactionnelle ne pose justement pas explicitement, nous allons y revenir aussi.

⁸⁵ Ouvrons ici la question jusque-là non discutée de la formulation « communauté linguistique », qui, en France, est associée à une conception sociolinguistique permettant, en rupture avec la linguistique structuraliste, de faire évoluer la « communauté de langue » (Bloomfield) en « communauté de normes », mais aussi est marquée comme connotant l'inscription dans une logique théorique variationniste, est donnée à ce titre lieu à des alternatives terminologiques (« communauté (socio-)langagière », « communauté de parole », « communauté discursive », etc.). En anglais, le terme le plus communément en usage est celui de « Speech Community » (Rampton 2000, Patrick 2002), employé par des linguistes inscrits dans des approches théoriques fort contrastées (Bloomfield, Hymes, Gumperz, Labov, Fishman...), et apparaissant ainsi peu connoté sur le plan théorique.

la situation, ses paramètres et ses enjeux pour communiquer dans le cadre conventionnel d'une communauté linguistique et culturelle.

L'idée d'*hétérogénéité socialement organisée* se retrouve explicitement dans la conception interactionnelle d'une « Community sharing rules » (Hymes 1967), de la « Speech Community » (Gumperz 1968) conçue en tant qu'« organisation de la diversité » (Hymes, [1984] 1991 : 52), envisagée, non plus en tant que (macro-)structurée en regard d'une stratification sociale, mais *en acte* dans des pratiques interactionnelles produites en référence à des *normes* pensées en termes de *conventions socioculturelles* de communication (Gumperz 1964, Goffman 1974, Hymes 1991), auxquelles les interlocuteurs ne sont pas seulement *soumis*, mais qu'ils mettent en œuvre, négocient, reconstruisent.

L'activité interactionnelle est ainsi envisagée comme *sociale* non seulement parce qu'elle est régie par un ensemble de normes en partage, mais aussi parce qu'elle participe à la construction de ce social et de ses normes, et c'est à partir de la participation conjointe des acteurs à ces jeux socio-interactionnels qu'est envisagée une cohésion sociale souple et dynamique. A ce sujet, l'interactionnisme se réfère notamment à la théorie (issue de l'Ecole de Chicago) du « constructivisme social » (Berger & Luckmann 1966), qui développe une conception de « la réalité sociale » en termes de construits sociaux, normalisés, ritualisés, institutionnalisés. Josiane Boutet et Monica Heller (2007 : 313) estiment qu'ici, l'ethnographie de la communication va, par rapport à l'ethnométhodologie, au-delà de l'analyse des pratiques interactionnelles de construction de sens dans un espace donné, en ouvrant aussi l'idée que ces interactions contribuent à structurer « le social ».

Les approches interactionnelles mettent aussi l'accent sur la variabilité des normes langagières interactionnellement mises en jeu dans les échanges, faisant apparaître que, d'une situation à l'autre, mais aussi d'un mouvement interactionnel à un autre, la variété normative macro-socialement dominante ne constitue pas toujours *la référence* en regard de laquelle sont produits et interprétés les usages.

Cette logique plurielle implique aussi la possibilité de communautés plurilingues : « a social group [...] may be either monolingual or plurilingual » (Gumperz 1971 : 101), question qui fait débat parmi les sociolinguistes du contact de langues de l'époque : *plusieurs langues dans une même communauté* ? La position est d'abord défendue par Weinreich, le premier à parler de « Bilingual Speech Communities » (1953), ralliée par Fishman, qui fait intervenir une notion de *sentiment de communauté* (1971 : 76)⁸⁶, mais décriée par exemple par William Mackey qui considère au contraire qu'« an individual's use of two languages suppose the existence of two different language communities » (1972 : 554).

⁸⁶ Fishman écrit que « [...] les populations d'un même territoire qui possèdent des répertoires verbaux distincts, ne peuvent pas être considérées comme des communautés linguistiques totalement séparées [...] [si] elles estiment qu'elles sont associées par un grand nombre de normes et de standard courants [...] pour qu'on puisse parler d'une seule communauté » (Fishman, 1971 [1970] : 76).

Pour Labov la question apparaît ne pas se poser : son objet à New York est bien la variation et *non* le contact de langues. Il est du reste intéressant de noter à ce sujet comme un paradoxe, avec la conception qu'il défend de la langue-variation, structure hétérogène, mais pour l'analyse de laquelle son échantillonnage trie sur le volet des locuteurs « natifs » à la fois de l'anglais et de New York (1976 : 228), reproduisant ainsi certaines conceptions homogènes et idéalisées que le projet était de critiquer, et posant implicitement une frontière très nette entre la variation d'*une langue*, et la pluralité linguistique.

Mais que devient cette différence dans une logique interactionnelle qui met précisément en question la distinction entre *mono-* et *bi-(pluri)linguisme* ? Ici, on relativise la *spécificité* de l'activité plurilingue, qui n'apparaît finalement que « [...] la manifestation du phénomène général qu'est la sélection entre plusieurs moyens linguistiques disponibles » (Hymes 1991 : 49), ouvrant ainsi la question (qui sera reprise dans une perspective sociolinguistique « complexe ») de la pertinence de pré-catégoriser des pratiques plurilingues en « langues ».

Dans le même esprit, Gumperz (1964) propose de considérer la « diglossie » dans le cadre plus large de situations sociolinguistiques diversement mono-bi-plurilingues ayant toutes en commun des phénomènes de contacts langagiers, entre des langues, variétés, registres, auxquelles les membres des communautés linguistiques ne confèrent pas les mêmes fonctions et n'accordent pas les mêmes statuts sociaux⁸⁷.

L'insécurité linguistique dans une perspective interactionnelle

Concernant « l'insécurité linguistique », elle ne constituait pas non plus *a priori* un objet spécifiquement intéressant dans la perspective interactionnelle qui ne partait plus de l'idée de langues dotées de statuts inégalitaires, mais de pratiques langagières dans lesquelles les statuts et les frontières sont mouvants, perméables, co-élaborés en interactions, et significatifs du point de vue de positionnements socio-identitaires.

Pour un « traitement interactionnel de l'insécurité linguistique » Simonin (1996) formule plusieurs propositions, en commençant par rappeler l'importance de *partir de la Situation* (au sens dynamique que lui confère l'interactionnisme symbolique) telle que les interactants la produisent et se la représentent, s'y positionnent, pour penser que « le rapport à la langue [...] est toujours socialement négocié, interactionnellement situé » (1996 : 38). Pour Simonin, il s'agit aussi de se défaire d'une logique variationniste de pré-catégorisation sociale, pour situer les locuteurs en fonction de la manière dont eux-mêmes s'auto-définissent et définissent leur « appartenance à des réseaux sociaux de communication et d'échanges » (1996 : 47)⁸⁸, et ainsi

⁸⁷ On voit bien entendu en même temps poindre ici une critique, sur laquelle on va revenir.

⁸⁸ Référence à la théorie des réseaux de Milroy & Milroy (1985), qui permet de concevoir la « communauté » mais aussi le « contexte » de manière plus souple, hétérogène, dynamique, et du point de vue de l'auto-définition, à partir de la manière dont les interlocuteurs définissent eux-mêmes les jeux et les réseaux d'appartenances, de positions sociales, se positionnent dans et par rapport à ces réseaux.

« traiter du sentiment d'insécurité linguistique non pas en mesurant les décalages entre discours et pratiques mais en saisissant dans le mouvement même de l'énonciation ce rapport à la langue, à la parole en acte » (Simonin, 1996 : *ibid.*).

Saisie en tant qu'« accomplissement interactionnel » (*ibid.* : 45), l'insécurité linguistique n'apparaît plus comme socialement caractéristique et déterminée, mais comme donnée situationnelle, négociable, réversible, susceptible d'apparaître ou de disparaître, mais aussi sur laquelle les locuteurs ont un certain pouvoir d'action, qu'ils peuvent gommer, masquer, compenser, « englober dans une construction positive de l'échange » (Fioux 1996 : 156), mais aussi susciter, renforcer, mettre en scène, ou même feindre.

L'insécurité linguistique apparaît ainsi dans sa dimension de stratégie interactionnelle :

« Les locuteurs observés à Maurice, insécurisés, insécurisent à leur tour ceux qui se trouvent en dessous d'eux dans la hiérarchie, comme pour se sécuriser en retour et savent parfois s'en servir pour se motiver à mieux apprendre une langue (mais pas nécessairement la langue insécurisante), ou encore retournent la situation en changeant de langue pour insécuriser l'insécuriseur. » (Robillard 1996 : 72)

Et son appréhension en tant que phénomène *a priori* négatif est aussi mise en question :

« L'IL est tantôt le moteur, tantôt le frein des dynamiques linguistiques en cours ». (Robillard 1994 : 117)

« Il n'est en effet pas évident que l'insécurité linguistique soit toujours un « mal », une « pathologie » [...] parce que la réaction des locuteurs à ce type de situation montre des ressources insoupçonnées. » (Robillard 1996 : 72)

Une question émergeait là : l'insécurité linguistique serait-elle en partie *stimulante*, déclencheur de stratégies, source de créativité ?

Dans sa critique de la diglossie conflictuelle, Louis Quéré (1987), tenant de l'interactionnisme symbolique, ouvre cette piste en parlant d'« innovation » :

« [Ces travaux qui analysent] l'uniformisation linguistique, l'imposition d'une langue officielle, la répression des dialectes et des langues locales, ainsi que les conflits linguistiques qui en ont résulté [cherchent à] rapporter ces processus à [...] leurs causes. [...] Il y a [...] dans ce type d'explication, un point aveugle essentiel ; il concerne l'innovation qu'introduisent dans les formes d'existence d'une langue la constitution et l'imposition d'une langue-standard, en rapport avec l'émergence d'un type de normativité propre à la forme de vie que crée l'Etat-Nation. (Quéré 1987 : 60)

Une critique importante quand même

La perspective interactionnelle permettait ainsi d'assouplir les clivages établis par les logiques dominants / dominés, de passer du *stigmat* au processus complexe, interactionnel, relationnel, de *stigmatisation* (Goffman [1963] 1975)..., mais ce faisant elle occultait aussi la conflictualité, ce que je soulignais déjà dans ma thèse (1999) :

« [...] cette conception de la communauté comme "organisation de la diversité" présente le désavantage de gommer les conflits sociaux dus aux stratifications sociales et aux inégalités quant à la reconnaissance statutaire des (variétés de) langues et des groupes locuteurs de ces langues. Tout se passe comme si les locuteurs pouvaient effectivement choisir librement parmi les "styles de parole" constitutifs de leurs "répertoires verbaux", celui qui est le plus approprié à la situation. Mais peut-être est-ce sans compter sur la hiérarchisation sociale des langues et des variétés, les inégalités de compétence linguistique, les conflits sociolinguistiques. » (1999 : 63)

Si elle ne surdétermine pas des positions sociales, ce qu'elle reproche à l'orientation variationniste, la conception interactionnelle tend à l'inverse à gommer toute idée de « déjà-

là » de l'interaction, toutes dimensions de stratification et de différences sociales, d'histoire, et à travers cela, de conflictualité sociale.

La conception de la communauté en tant qu'« organisation de la diversité » présente ainsi une figure paritaire et a-conflictuelle de la diversité linguistique en acte, occultant les processus de hiérarchisation linguistique, la variabilité sociale de l'étendue et de la qualité des répertoires verbaux des interlocuteurs, celle aussi de la valeur sociale attribuée aux langues et aux pratiques, du « capital » qu'elles confèrent à leurs locuteurs (Boutet & Heller 2007)..., paramètres qui pourtant contribuent aussi largement à « organiser » la diversité.

En bref, elle occulte d'importantes questions⁸⁹ telles que : Qui organise cette diversité ? Qui affirme / atteste l'existence d'une ou de plusieurs langues, attribue les appartenances, dit ce que sont les frontières ?, que vont ouvrir, nous y reviendrons, les approches sociolinguistiques récentes « critique » (Heller 2002 ; Boutet & Heller 2007), et « de la complexité » (Blanchet & Robillard 2003 ; Blanchet, Calvet & Robillard, 2007).

Contacts ou conflits ?

On entrait là dans un débat dont on peut considérer qu'il est encore en cours (Bretegnier 2016 à par.1*), dans lequel, on l'a vu, les tenants de la sociolinguistique du conflit dénonçaient la conception *fergusonienne* de la « diglossie » comme neutralisant et en cela occultant les dimensions conflictuelles liées aux moteurs idéologiques des dynamiques diglossiques.

Fishman ayant déconstruit la limitation opérée par Ferguson dans l'idée de variétés apparentées, la conception de la diglossie en termes de « complémentarité fonctionnelle » est globalement admise par la perspective variationniste. Elle est partagée par Weinreich, dont la particularité est d'être identifiée comme référence sociolinguistique fondatrice, tant par le variationnisme que par l'interactionnisme, auquel se réfèrent transversalement Labov, Fishman et Gumperz⁹⁰, et qui, s'il critique l'association stricte langue-fonction-situation qu'opère l'idée de répartition fonctionnelle, ne s'oppose pas fermement à cette conception.

En référence à Weinreich⁹¹, à Fishman, et à l'ethnographie de la communication, s'ouvre un domaine sociolinguistique d'étude des *contacts de langues* du point de vue de l'activité, des pratiques et des stratégies, dont une source est en particulier identifiée dans les travaux *suisses*

⁸⁹ Contenus en germe dans ma thèse, mais dont la formulation est, en tant que telle, plus récente.

⁹⁰ C'est à dessein que je place ici Fishman au centre, d'inscription variationniste mais dont le travail indique un positionnement plus *qualitatif*... débat à suivre.

⁹¹ Marinette Matthey (2007) rappelle que Weinreich est le premier à défendre l'idée de « bilinguisme social », dans un contexte scientifique dans lequel il n'est encore envisagé que d'un point de vue psychologique, dans sa dimension individuelle, et majoritairement considéré comme entrave à un développement psychologique et linguistique *normal*, eut égard à la logique dominante du monolinguisme comme norme. Pour Weinreich au contraire, « c'est d'abord chez l'individu que le contact de langues a lieu ou lorsque deux ou plusieurs personnes interagissent en utilisant plusieurs langues et en mettant en œuvre des procédés communicatifs qui contribuent en quelque sorte à un rapprochement entre les deux idiomes » (Matthey 2007 : 154).

qui opposent à la diglossie conflictuelle un point de vue micro-sociolinguistique, centré sur l'activité, le « parler bilingue » (Grosjean 1982, Lüdi & Py 1986, Deprez 1987, 1994), la « bilinguïté » (Hamers & Blanc 1983).

Le *kozman* s'explique notamment dans l'ouvrage coordonné par Henri Boyer (1997) : *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues ?*, dans lequel Marinette Matthey et Jean-François de Pietro dénoncent la « logique de déterminations extérieures » posant « la notion de conflit comme une donnée (historique, politique) qui se répercute chez les individus » (Matthey & Pietro 1997 : 178-179). Avec Georges Lüdi (1997), les sociolinguistes assument un point de vue « consensuel » qui se défend d'occulter les processus conflictuels tout en choisissant de ne pas lire les situations de contacts en partant du conflit *a priori*, mais de l'interaction, « où se construisent les accords et les conflits » (Matthey et Pietro 1997 : 178).

A l'interface, la question apparaît double : comment saisir la conflictualité sans la sur-déterminer ? Avec le risque inverse de ne pas la voir, voire de l'occulter.

J'y reviendrai *infra*.

e. Un pas en avant dans la théorisation : les apports de Michel Francard

Ouvrir le traitement jusque-là uniquement variationniste de l'insécurité linguistique aux approches interactionnelles a posé des questions et ouvert plusieurs pistes, suscité beaucoup de créativité chez les chercheurs comme en témoignent par exemple les actes du colloque *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* publiés sous la direction de Michel Francard (1993, 1994).

Deux mots de commentaires à propos de « périphérique »

Deux mots de commentaires sur cette notion « périphérique », que convoque Romain Colonna (2013 : 10) – pour désigner ce que j'appelle ici *la sociolinguistique du conflit* –, en référence au titre du recueil d'articles publié par Robert Lafont en 1997, mais aussi en écho à une remarque formulée par Jean-Michel Eloy dans le cadre de ce colloque de Louvain-la-Neuve.

D'un usage à l'autre, le référent se déplace. En 1993, la « périphérie » désignée par Michel Francard renvoie aux « situations de francophonie », dont Didier de Robillard soulignait déjà le paradoxe d'une conception semblant exclure les situations franco-françaises, ce qui n'est pas vrai dans le colloque de Louvain puisque trois contributeurs y représentent la « France »⁹², mais peut-être implicite quand même, puisqu'elle donne à Eloy (1993 : 95), le

⁹² Entendu comme *France métropolitaine*. Dans l'ouvrage, les contributions sont catégorisées et ordonnées du point de vue des situations « francophones périphériques » dont elles traitent : La Communauté française de Belgique, La France (situations mises en travail : La Picardie, la Bretagne et Le Poitou-Charentes), La Suisse, l'Acadie, le Québec, le Grand-Duché de Luxembourg, le Val d'Aoste, le Liban (Gueunier), le Sénégal, le Burkina Faso, le Burundi, La Réunion (Baggioni), l'Île Maurice (De Robillard), La Louisiane (Klinger).

seul à mettre explicitement en question cette notion de « périphérie », à opérer cette remarque (citée par Colonna) rappelant l'importance de la considérer aussi « dans son sens métaphorique », faisant apparaître que d'autres *périphéries* existent à l'intérieur du « centre ».

Pour beaucoup, ces chercheurs s'intéressant aux « situations francophones *périphériques* » étaient associés aux réseaux scientifiques observant la variation du français dans le monde francophone, notamment portés par l'AUPELF-UREF, et auxquels s'associaient aussi, je l'ai indiqué *supra*, une partie des travaux menés au LCF de la Réunion, ainsi que le programme servant de toile de fond à ma thèse.

Du point de vue de la sociolinguistique du conflit, les recherches sur « la francophonie » pouvaient apparaître suspectes (Gardy 1990), puisqu'il s'agissait là de se situer du point de vue de *la langue dominante* (prenant, en lien avec l'histoire (post-)coloniale, un écho encore tout particulier). S'agissait-il de *militer* pour la *diffusion* du français dans le monde et rejouer ainsi les fantasmes révolutionnaires et / ou coloniaux d'une langue *universelle*, ou de défendre la reconnaissance du « français dans sa variation »⁹³, d'une diversité de variétés dans une diversité de situations, voire de s'inscrire, comme au Québec (Poirier 1987), dans une forme de combat pour *affranchir* une variété et des locuteurs d'un rapport de soumission à la langue-norme ?

Il était cependant surprenant pour moi, comme je le notais dans mon premier article (1996a*) en partie issu d'une lecture analytique de ces volumes d'actes dirigés par Francard (1993), de constater le contraste entre la créativité des questionnements et des approches suscitées par la mise en travail de la notion d'insécurité linguistique, et l'unité de son traitement, pensé dans le rapport exclusif au français, à la variété-langue-norme dominante. Je notais ainsi que :

« [...] toutes les études sur l'insécurité linguistique faites jusqu'ici se sont concentrées sur ce sentiment dans la pratique de la variété la plus prestigieuse socialement. Or, certains travaux amènent l'idée, sans vraiment l'exploiter, que l'insécurité linguistique peut être ressentie dans les différentes variétés en présence. Dans une étude du contact français/ poitevin, M. Auzanneau (1994 : 89), écrit que " [...] les locuteurs n'ont finalement plus le sentiment de parler ni le français "correct", ni le "vrai" patois » (Bretegnier 1996a* : 916).

J'interrogeais là en germe la possibilité d'une insécurité linguistique en langue minorée faisant jouer d'autres dimensions de normes, et formulais la proposition de concevoir des formes d'insécurité « bi-linguistique » (1996a* : 917), notion sur laquelle je vais revenir.

Je restais tout de même frappée par la séparation, la non-communication entre ces approches variationnistes et de la conflictualité, que venait peut-être finalement rassembler ce *trouble de l'entre-deux*⁹⁴ que constitue l'insécurité linguistique.

⁹³ Référence au titre de l'ouvrage publié en 2000 en hommage à Daniel Baggioni, *Le français dans sa variation*, dans la Collection Espaces francophones (C.Bavoux, R Dupuis, J.-M. Kasbarian coord.).

⁹⁴ J'emprunte (en l'élargissant) à Zerdalia Dahoun ce terme qu'elle emploie à propos du mutisme (1995 : 199).

« Francard : « trop proches pour ne pas être différents »

Par rapport aux approches variationnistes classiques de l'insécurité linguistique, le travail de Francard, dans le contexte de la « communauté française de Belgique » et à la croisée de la lexicographie et de la sociolinguistique, marque la nouveauté, avec une démarche de terrain qui, dénotant par rapport à la sophistication des appareillages d'enquête mis en œuvre par Labov et, à sa suite, par Gueunier [et *al.*], pouvait apparaître plus « diffuse » mais aussi plus « qualitative » (Bretegnier 1996a* : 910).

Comme Labov, Francard s'intéresse aux « attitudes linguistiques », mais en référence aux travaux de Dominique Lafontaine (1986)⁹⁵, selon une approche plus qualitative qui contraste avec les « tests de réactions subjectives » que Labov empruntait à Lambert (1972). Un apport intéressant de son travail est de parvenir à déplacer l'accent de *l'écart, en lui-même*, à la conscience de cet écart, soulignant que l'insécurité linguistique est moins à mettre en relation avec la pratique d'une variété régionale (et / ou l'exposition à cette variété), qu'avec la « conscience linguistique » (Alvarez-Pereyre 1991), construite à l'école, institution linguistique « normative » par excellence, lieu d'apprentissage de la norme et des différences, de prise de conscience de l'inégalité de la légitimité conférée aux variétés, à la diversité des pratiques.

Francard formule ainsi une définition :

« Il y a insécurité linguistique lorsque le locuteur a, d'une part, une image nette des variations légitimes, mais que d'autre part, il a conscience de ne pas s'y conformer. La sécurité est par contre assurée quand l'utilisateur conforme naturellement ses énoncés à la norme (et aussi dans le cas où il ne le fait pas, mais sans qu'il n'ait une conscience nette de déroger à une règle). » (Francard 1993a : 6)

... et établit une théorisation, qui dégage, dans le contexte de la Belgique francophone, quatre « facettes » de l'insécurité linguistique (1993a : 14-16 ; 1993b : 63) :

- la sujétion linguistique par rapport à la France ;
- l'auto-dépréciation des pratiques linguistiques ;
- le recours à des stratégies de compensation au sein d'un double marché linguistique ;
- le pessimisme des « clercs » face à l'avenir du français.

Quelques commentaires rapides à propos de ces critères

La notion employée de « sujétion linguistique », associée à un rapport de « dépendance culturelle et linguistique » (Francard 1993a : *ibid.*) au modèle linguistique franco-parisien socialement perçu comme seule norme linguistique légitime, rappelle le point de vue québécois (Poirier 1987), mais n'est pas non plus sans faire écho aux propos (« hégémonie », « aliénation », etc.) de la *sociolinguistique du conflit*.

⁹⁵ Lafontaine situe l'étude des « attitudes linguistiques » dans le champ de la « psychologie sociale du langage », les définit comme liées à la manière « dont les sujets évaluent soit des langues, des variétés ou des variables, soit [...] des locuteurs s'exprimant dans ces langues ou variétés particulières » (in Moreau (ed.), 1997 : 57).

Francard ne thématise pourtant pas explicitement la conflictualité à l'œuvre dans ce processus d'assujettissement qu'il fait apparaître, s'inscrit moins dans une logique *dominant / dominé* que dans celle d'une relation – matérialisée, sur le terrain belge, par les frontières nationales – mettant en rapport l'intérieur / l'extérieur, un rapport de sujétion à une « langue » dont les référents de légitimité, la norme, sont (vécus comme) « exogènes »⁹⁶, définis hors du groupe, construits de l'extérieur.

Ces réflexions soulignent de manière plus affirmée que Labov les dimensions représentationnelles voire fantasmatiques (Baggioni & Kaminker 1980) à l'œuvre dans les rapports socialement construits à « la norme » et aux frontières, dans la relation à ce qui est perçu comme le légitime et l'illégitime de *la langue*, qui rejoue la dialectique Même / Autre convoquée par la praxématique (Marimoutou 1990).

Les critères 2 et 3, nous l'avons vu, avaient déjà été mis en exergue par les travaux antérieurs, relatifs à *l'auto-dépréciation* des variétés régionales vécues comme non légitimes, et à *l'ambivalence*, pensée en termes de « stratégies compensatoires », conduisant à survaloriser de ces mêmes variétés en leur conférant des qualités expressives, affectives, identitaires, inversement refusées à la variété dominante.

Mais Francard y associe une formulation plus qualitative⁹⁷ de l'IL en termes de « quête non réussie de légitimité » (1993a : 13, 1993b : 66), liée à cette représentation d'*exogénéité* de la norme, de norme extérieure / étrangère à son lecte⁹⁸, à son groupe, à soi, produisant en retour, dans l'intériorisation d'une identité de locuteur d'une variété *hors-norme*, un sentiment *d'inaccessible*, d'incapacité à être *dans* la norme, de sa propre *exclusion* par rapport au groupe *sociolinguistiquement légitime*, à la norme.

Son approche est ainsi à la fois plus complexe et plus « douce » (Robillard 2003), mais son objet est aussi plus diffus, puisque ses analyses ne portent pas sur « le wallon », mais sur « le français de Wallonie », la langue maternelle, vécue comme illégitime, qui en porte les traces.

Dans les écrits de Francard, la problématique de la diglossie n'apparaît pas directement mais en contraste, dans la complexité de ce rapport identitaire-altérité, se joue doublement à la fois dans le rapport d'extériorité vécue à la norme-variété dominante, mais aussi, du côté de l'intériorité, dans une problématique, plus occultée et pourtant à l'œuvre dans le travail lexicographique, de *langue perdue*, de *traces* qui disent à la fois des origines et des différences. Cette problématique de *langue perdue* se joue indirectement et exclusivement concernant le français, à travers le quatrième critère retenu par Francard, le « pessimisme des

⁹⁶ Faisant écho – en contraste – à la proposition terminologique de « norme endogène » de G. Manes (1994).

⁹⁷ Au sens de *plus humain*, plus proche de la réalité socio-expérientielle de l'individu social.

⁹⁸ A l'instar de Cécile Canut (2002), le terme « lecte » est ici utilisé comme terme générique, hyperonyme de « langues », « variétés », « sociolectes », « dialectes », etc.

« clerks » face à l'avenir du français », notamment associé à la place de l'anglais sur le marché linguistique international.

Ce quatrième critère ouvre l'idée d'une *autre forme* d'insécurité linguistique, non plus *en* mais *pour la* langue, perçue comme menacée, donnant lieu à des attitudes puristes qui pouvaient aussi se lire, selon Philippe Gardy (1990) analysant les discours « francophonistes », en termes *d'attitudes compensatoires* propres au conflit diglossique :

"Si le français s'affirme et se fonde dans l'anéantissement d'autres langues virtuelles, il se fonde également de ce combat décisif, de cette peur de la disparition dont il tire son existence et sa puissance [...]. Très curieusement, les procédures de surévaluation du français, tout à fait caractéristiques du discours francophoniste, viennent ici rejoindre les surévaluations compensatoires qui accompagnent généralement, en situation de diglossie, l'acceptation de la dominance linguistique. » (1990 : 33)

Cette *autre forme* d'insécurité linguistique, propre à des catégories sociales hégémoniques dans le rapport à une langue dominante perçue en danger linguistique, associée au caractère diffus d'une langue entre *maternelle* et *exogène*, à la fois même et autre, bousculait des frontières et des catégories, qui ont notamment marqué la manière dont j'ai analysé, dans mes travaux relatifs à la Réunion, les rapports construits au français, en particulier dans cette catégorie socio-ethnique des *Gros Blancs*⁹⁹, où j'ai aussi trouvé une problématique de « langue maternelle » *même-autre*, et que j'ai retrouvé aussi, autrement, par rapport au créole..., ainsi que, plus tard, je vais y revenir, dans la problématique des relations construites à la / aux langues en situations d'illettrisme et en parcours de migration-intégration.

⁹⁹ Cf. *Infra*, note 100 et dans le paragraphe II. 3.2)-d. *A propos du « FRR »...*

2) *Insécurité linguistique : Mes trouvailles*¹⁰⁰

a. *(Il)légitimité et (in)sécurité linguistique*

L'idée de « quête *non réussie* de légitimité » me donnait à concevoir l'insécurité linguistique en termes de *sentiments* d'(il)légitimité linguistique¹⁰¹, dont j'élaborais une typologie souple pensée en relation au français et au créole, et construisant différents *types* ou *dimensions* d'insécurité linguistique.

Dans l'écriture de ce paragraphe je reprends la logique que j'ai suivie dans ces élaborations, en les mettant en relation avec la typologie proposée par Calvet (1999) qui distingue une IL « formelle », « identitaire » et « statutaire », dont je n'avais à ce moment-là pas connaissance, et qui a produit *a posteriori* un écho, avec des compléments et des différences.

Sentiments d'(il)légitimité linguistique : à propos des pratiques

La légitimité / illégitimité linguistique pouvait d'abord concerner la pratique, les usages en français, ce qui était le cas dans une définition « classique » de l'IL liée à la perception d'écarts illégitimes, d'usages incorrects, de compétence défaillante, d'*incapacité*¹⁰² à se conformer à la variété linguistique normative de référence.

J'identifiais là une « insécurité linguistique normative » (1999 : 325), liée à la perception, par le locuteur, que la non-conformité normative de ses usages, d'un décalage entre ses

¹⁰⁰ Je précise que ces paragraphes ne sont pas une *redite* mais leur élaboration relève une *relecture* de ma thèse, et des articles qui en ont été directement ou indirectement extraits (Bretegnier 1996a*, 1996b*, 2002*, 2005*). J'essaie cependant de restituer la logique selon laquelle j'ai, à ces époques, élaboré mes conceptions et mes questions.

Je livre dans ce paragraphe quelques extraits d'entretiens issus du corpus de ma thèse (65 entretiens semi-directifs menés après une enquête exploratoire reposant sur diverses modalités : observations participantes, questionnaires, recueil d'écrits qualitatifs, enquête téléphonique...).

Dans ces extraits, la codification des témoins cités procède de la manière suivante : **nom du corpus (RUN-), + « catégorie sociale » (CS) + numérotation des témoins (ordre de passation) + Sexe (H ou F).**

Cinq « CS » sont retenues, ayant un statut d'hypothèse, posant différentes questions : des rapports aux langues différents ? mais aussi, des « groupes » identifiés / auto-définis ? des *modèles* / *contre-modèles* (pour qui) ? des *Mêmes* / *Autres* (pour qui) ? etc.

« CS1 » rassemble des membres de la « grande bourgeoisie réunionnaise », issus des familles de propriétaires terriens héritiers de l'époque coloniale, *Gros Blancs*. Elle constitue une catégorie socio-ethnique et sociolinguistique, associée au français, par rapport auquel la départementalisation a mis en question la légitimité. Les témoins de « CS2 » forment (hyp.) une *alter-élite* intellectuelle, ont en commun une scolarisation en lycée à une époque où La Réunion n'en comptait que deux, une poursuite en études universitaires, mais aussi une histoire d'implication pour la reconnaissance du créole. Ils sont porteurs d'une nouvelle norme linguistique et identitaire, d'une créolité et d'un bilinguisme assumés.

« CS3 » et « CS4 » se distinguent de manière plus classique sur la base en particulier d'un niveau scolaire : Certificat de fin d'étude en CS4, Bac en CS3, et « CS5 » rassemble des étudiants réunionnais.

L'ensemble des témoins cités dans ce dossier donne lieu à un tableau récapitulatif en Annexe 1 de ce dossier.

¹⁰¹ L'idée de *sentiment* de légitimité ou d'illégitimité en lien à la/aux langue(s) marque ici la déconstruction d'une *légitimité* qui ne serait qu'attribuée de l'extérieur, ouvre l'idée qualitative de *légitimité perçue* dans la dialectique d'une auto- et hétéro-légitimation.

¹⁰² Je mets ce terme en italiques pour marquer son ambiguïté précisément dès que l'on se situe du point de vue des sentiments épilinguistiques.

productions linguistiques par rapport à ce qu'il identifie comme la norme linguistique, le modèle linguistique de référence, le *bon usage*.

Louis-Jean Calvet (1999) proposait dans le même sens de distinguer l'insécurité « formelle », liée à sa définition :

« Les locuteurs en insécurité linguistique considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas spontanément. » (Calvet 1993)

On peut noter que la formulation retenue par Francard (1993a : 6) en termes de « variations légitimes », là où Calvet, reprenant Labov, parle de « modèle prestigieux », apparaissait plus qualitative, mais il s'agissait bien, sur le fond, de la même « norme dominante ».

A la Réunion cela posait la question de la possibilité d'insécurité linguistique en créole. La position majoritaire, notamment défendue par Daniel Baggioni (1996) était que cette idée n'avait pas vraiment de sens puisque « la norme » de référence dans la communauté réunionnaise était représentée par la variété standard de français. On parlait de l'évidence selon laquelle le créole, non standardisé, ne pouvait opposer aucune « contre-norme » susceptible de générer de l'IL.

Ici cependant, l'idée interactionnelle de normes plurielles diversement à l'œuvre et convoquées dans les interactions sociales, en fonction de laquelle on pouvait concevoir que *la norme institutionnelle* n'était pas forcément *la norme situationnelle* en référence à laquelle s'inscrit une interaction..., posait à l'évidence une question : pourquoi (seulement) « plus prestigieux » ? Pourquoi pas, plus largement, *situationnellement plus approprié* ?

Par rapport aux distinctions en travail entre normes « prescriptives », « objectives », « subjectives » évoquées plus haut (Rey 1972, Gueunier *et al.* 1978), ces réflexions posaient une autre question : que sont les « normes objectives » dans leur rapport aux « normes subjectives », quand il n'existe pas de « norme prescriptive » ?

Sentiments d'(il)légitimité linguistique : à propos des locuteurs

A Maurice, D. de Robillard (1994 : 111) faisait aussi apparaître l'idée selon laquelle la légitimation des pratiques du français ne reposait pas seulement sur des critères de compétence, sous-tendait une question de légitimité d'un locuteur en tant que socialement admis, reconnu comme francophone, pouvait faire intervenir des dimensions d'appartenance, d'ethnie, ouvrant ainsi l'idée d'une insécurité *en langue* mais pas seulement pour des raisons de *conformité* à la « norme » linguistique.

Dans les entretiens menés dans le cadre de ma thèse, de multiples propos venaient faire écho à cette idée, qui me donnaient à catégoriser une « insécurité linguistique identitaire » (1999 : 327), se manifestant chez un locuteur par le sentiment que son « appartenance » (telle qu'il la

définit et / ou telle qu'elle lui est socialement attribuée) le délégitime, que son *identité* le marque comme locuteur illégitime¹⁰³.

Calvet (1999) distinguait aussi une « insécurité identitaire », reposant sur une même logique de « modèle prestigieux », liée à la conscience d'une inadéquation entre la langue ou la variété vernaculaire et celle de la communauté d'appartenance visée.

Cette « insécurité linguistique identitaire » éprouvée en français manifestait pour moi l'intériorisation de stigmates linguistiques et identitaires à propos de sa langue maternelle minorée, vécue par un locuteur comme illégitime, invalidant *a priori* sa possibilité de se construire (s'assumer) comme locuteur *légitime*, légitimé-légitimable, *habilité* à agir en langue *dominante*, à s'y produire comme compétent.

¹⁰³ **Extrait d'entretien :**

ENQ : - si je comprends bien / vous avez quelquefois le sentiment de ne pas assez bien parler le français ?

RUN-CS3-T49-H : - oui / ça / je pense que / ça fait un peu notre défaut / bon. on parle / au fond on parle très bien le français / mais on a l'impression de mal le parler / mais ça nous aide parce qu'on est obligé de réfléchir / quand même on réfléchit quand même avant / c'est pas instantané donc euh / même quand on a eu le français depuis étant petit d'ailleurs hein / quand on cherche du vocabulaire / quand on fait des phrases euh / on a toujours peur de faire une faute // ça nous gêne beaucoup [...] (Bretegnier, 1999, extrait corpus de thèse)

Autre extrait :

RUN-CS2-T11-H : - [...] on se rendait compte qu'ils [les métropolitains] parlaient naturellement et qu'ils avaient un vocabulaire moins riche que nous // parce que nous / à l'école / au lycée / nous attachions beaucoup d'importance au vocabulaire / à la richesse du vocabulaire / alors que eux / certains d'entre eux étaient plus pauvres que nous en matière de vocabulaire // mais ils avaient évidemment la facilité que nous n'avions pas // nous on avait toujours la crainte de commettre des fautes // à la fois peut-être parce que nous avions moins d'intuition sur le français qu'un francophone de langue maternelle // ceci étant dit / je crois qu'il y a chez les Réunionnais / parce que nous sommes Réunionnais / parce que nous sommes français et que on a toujours joué sur les appartenances régionales / ou nationales ou autres / d'un coup notre appartenance à la France était mise en cause / comme une crainte de nous trahir // en gros / quand on parlait / on avait toujours notre grammaire derrière le dos en train de réfléchir // quand on entendait des Français parler / il y a certains français qui emploient mal les pronoms / qui font des fautes / mais la différence / c'est que eux / ça ne les gêne pas // alors que nous / ça pouvait remettre en cause notre nationalité française/

ENQ – donc en fait à la limite c'était pas une question de compétence en français // je veux dire que vous aviez peur de faire des fautes avant tout parce que vous étiez Réunionnais ?

RUN-CS2-T11-H : - oui c'est ça / tout à fait // c'était même plus que ça // à la limite / parce que nous étions Réunionnais / nous *devions* faire des fautes / à un moment où à un autre / on savait qu'il y aurait une faute // d'ailleurs à ce sujet je me souviens quand je suis rentré à La Réunion / j'ai donc été enseignant et il y avait un proviseur qui était d'origine réunionnaise // et à chaque discours qu'il faisait / à chaque allocution / nous étions là / à attendre qu'il commette la faute // parce qu'il était Réunionnais // et nous étions là / très tendus / on avait peur / on avait peur pour lui / vis-à-vis des enseignants zoreils qui étaient là / alors on avait peur qu'il commette la faute / et en même temps / on l'attendait / et quand la faute est arrivée / on a été soulagés euh (rire, gêne)

ENQ – donc d'un côté c'était la hantise de la faute / et de l'autre ça allait de soi / ça rentrait dans l'ordre // à la limite / l'anormal aurait été qu'il ne fasse pas d'erreurs -?-

RUN-CS2-T11-H : - mais parce qu'il était Réunionnais il fallait qu'il / voilà // et alors quand un Zoreil fait une faute / on dit ce couillon de Zoreil là i gagne même pas koz français / mais lui d'abord il s'en fiche éperdument / le Métropolitain n'a pas cette sacralisation de la langue française // je crois que la sacralisation de la langue française / elle tient à l'histoire / elle tient à la politique / elle tient au fait que l'on est Français sans l'être et tout en l'étant / etc. / il faut qu'on soit / certains Réunionnais doivent être plus Français que les Français // voilà //

Cette *IL identitaire* me semblait pouvoir aussi se jouer en créole, être par exemple éprouvée par des locuteurs non-Réunionnais « en quête de légitimité », dont certaines pratiques créolophones pouvaient, avec le temps, être *tolérées*, mais rarement sinon jamais qualifiées de *compétentes*¹⁰⁴. Elle m'apparaissait aussi pouvoir, dans cette situation mobilité assimilationniste et de redéfinition identitaire-altéritaire, être ressentie par des Réunionnais autrement en « quête de légitimité » en créole, ce qui pouvait par exemple se lire à travers certains positionnements en tant qu'experts de la langue, dans des formes de *mises en scène* de compétence, de démonstrations ambivalentes de légitimité en créole¹⁰⁵.

Sentiments d'(il)légitimité linguistique : à propos des langues

La légitimité / illégitimité pouvait aussi concerner les langues elles-mêmes. Je relevais ainsi un sentiment fréquent d'illégitimité du créole en tant que « langue », institution sociale, par opposition au français, à l'aune duquel il apparaissait aux locuteurs n'étant *pas* « une (vraie) langue », mais un ensemble éclaté de variétés, une pratique langagière fluctuante,

¹⁰⁴ Je montrais cela au cours de ma thèse en opérant une série de tests par téléphone, dans lesquels je m'adressais à mes interlocuteurs en créole (prétextant une erreur de numéro, ou appelant dans le cadre de l'émission radiophonique interactive qui avait servi de terrain pour mon DEA). Je constatais que ma pratique créolophone ne permettait pas, dans ces interactions masquées, de m'identifier comme « Zoreil ». J'avais également, parmi les extraits enregistrés d'énoncés en *différentes variétés* de créole, un échantillon dont j'étais la locutrice, ce qui n'a été reconnu qu'une seule fois par un témoin qui me connaissait. Ces enquêtes par téléphone, totalement informelles et non enregistrées, ont eu pour moi un statut d'enquête exploratoire parmi d'autres sur lesquelles je reviens *infra* (Paragraphe II. 3.2) d- *A propos du « FRR »*).

¹⁰⁵ **Extrait d'entretien :**

L'entretien se déroule avec le témoin [RUN-CS3-T33-F] dans un coin de bureau collectif tandis que, plus loin dans la pièce, une autre personne travaille. Au cours de l'entretien, T33 interpelle plusieurs fois sa collègue, désignée dans la transcription par [T33'] :

RUN-CS3-T33-F : - moi / je sais / mes amies / elles rigolent à la cantine quand je parle en créole / parce que j'emploie des expressions qu'on a oubliées /// [elle se met à parler plus fort pour prendre à témoin sa collègue] *parce que comme je lui disais* / dans ma famille / on parlait créole quand j'étais petite / parce que / à la maison / on parle plus le créole /

T33' : - nous c'est pareil / on a oublié

RUN-CS3-T33-F : - ben oui on a oublié // et quand des fois je me retrouve à la cantine avec mes amies / alors là je trouve ça super // [...] moi ma joie / c'est quand je me retrouve au marché [...] et ça revient / ça revient / c'est pour ça qu'après à la cantine je vous ressors les expressions //

ENQ : - pourquoi au marché ?

RUN-CS3-T33-F : - parce que c'est là / parce que eux ils parlent vraiment le créole / le créole de la rue / le créole pur / là y'a pas de mélange //

ENQ : - donc / y'a peu de circonstances dans lesquelles vous pouvez vraiment vous exprimer en créole ?

RUN-CS3-T33-F : - ah oui / parce que même avec mes enfants comme je vous dis / ben on parle français // bon avec mon fils / quelques expressions créoles / mais avec ma fille jamais //

T33' : - moi aussi c'est pareil / ma fille elle parle toujours français //

ENQ : - et ça vous fait quoi quand vous les entendez parler un peu en créole ?

T33' : - ah ben je suis contente //

RUN-CS3-T33-F : - ah moi aussi hein // tu vois à la cantine quand on raconte des choses en créole / ah / y'a des expressions / de ces expressions / c'est tellement imagé c'est - [...] //

mélangée¹⁰⁶, diluée, anomique¹⁰⁷, associée à l'idée d'une variation quasi idiolectale, dans laquelle « bien parler », ou « faire des fautes » n'avait pas vraiment de sens¹⁰⁸.

Pour les témoins réunionnais, une question fréquente portait sur la dimension de « statut » conféré par la catégorie « langue maternelle » : Peut dénommer comme telle une langue dont on considère qu'elle n'est justement pas une « vraie langue » ?¹⁰⁹

¹⁰⁶ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS4-T48-H : - [...] moi j'arrive je vais parler français à mon fils / parce que je pense à son avenir / mais lui / il va parler créole avec ses petits copains / et alors il fait l'amalgame entre le français et le créole / hop ça se mélange / et voilà // ça se passe exactement comme ça // les enfants ne parlent plus vraiment créole aujourd'hui / ils parlent un créole mélangé de français / et c'est ça / ça devient le créole d'aujourd'hui // et puis y'a pire / y'a des gens qui essayent de parler le français mais qui en fait font l'amalgame / déjà / entre le français et le créole // alors ils parlent un créole qui n'est plus créole / parce que ça fait pas bien / et puis pour leurs enfants / résultat / le créole devient français et le français devient créole // les enfants / quand ils vont à l'école / ils voient bien que c'est pas tout à fait du français / alors pour eux / c'est du créole // alors le créole se perd / ça c'est sûr // et le mode de vie c'est la même chose // entre c'qu'on nous a appris et c'qu'on nous apprend à l'extérieur / c'qu'on apprend à la maison / hop ça se mélange / et bon y'a une tendance //

¹⁰⁷ **Extrait d'entretien :**

RUN- CS1-T1-H : - [...] le créole de Mafate n'est pas le même que le créole de la Petite France // le créole de Saint-Denis n'est pas le créole de la campagne /// alors / quand on parle d'enseigner le créole / ben justement je dis mais enfin quel créole vous allez enseigner ? parce que le français // si vous voulez l'enseigner il y a des règles fixes // il y a une grammaire // il y a une syntaxe // il y a un vocabulaire / tandis qu'en créole / il n'y a rien de tout ça // c'est très fluide // alors qu'est-ce que vous allez enseigner ? il faudrait choisir un créole / et alors on disait jusqu'à présent qu'il y avait le créole bourgeois // le créole peuple // le créole caf // le créole blanc // il est certain que ce sont des différences / par exemple en principe moi je ne dis jamais lu // je dis *lui* //

¹⁰⁸ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS3-T32-H – [des fautes en créole] ? ah non / jamais / parce que de toute façon ça c'est un truc **naturel** / [...] on voit même pas si **y'a des fautes là-dedans** //

Autre extrait :

RUN-CS3-T34-H – [...] le créole tel que je le pratique / c'est quelque chose qui / qui n'a **aucune règle imposée** // [...] pour moi c'est ce qui fait la différence entre une langue / la langue française / et puis le créole

Autre extrait :

E. : - Pensez-vous que l'on puisse dire que le créole réunionnais est une langue ?

RUN-CS3-T49-H : - Non // parce qu'une langue c'est quelque chose qui est toujours pareil // y'a une évolution peut-être / comme le français par exemple / mais beaucoup plus lente // le créole ça change toutes les années / suivant les influences qu'on ramène [...] même la définition d'un mot / pour moi / euh / je mettrais peut-être autre chose // [...] ça peut tout à fait changer // c'est pour ça que pour moi c'est un patois / enfin on peut appeler ça comment on veut / **mais une langue euh** //

Autre extrait :

ENQ – pensez-vous que l'on puisse dire que le créole réunionnais est une langue ?

RUN-CS3-T30-F – bon/ *apparemment* / ça a des caractéristiques particulières pour que ce soit une langue/ comme je ne les connais pas/ mais non / *a priori* / moi je pense pas / je le considère pas comme une langue /

¹⁰⁹ **Extrait d'entretien :**

ENQ – quelle est votre langue maternelle ?

RUN-CS3-T34-H – le français // mais qu'est-ce que vous appelez langue maternelle ? vous considérez que des dialectes sont des langues maternelles ? parce que le créole n'est pas une langue //

Autre extrait :

ENQ – quelle est votre langue maternelle ?

RUN-CS3-T32-H – le français

ENQ – donc ça signifie que quand vous étiez enfant / dans votre famille / on utilisait le français comme langue de communication -?-

Mais on trouvait aussi des locuteurs qui, invalidant le créole comme « langue » (institution sociale), la reconnaissaient toutefois en tant que *langue maternelle*, référent symbolique de filiation, de construction, d'appartenance identitaire¹¹⁰, ce qui faisait apparaître deux figures socialement signifiantes de *la langue* faisant jouer divers types normes, dans cette problématique de langue maternelle minorée non standardisée¹¹¹.

Calvet (1999) proposait la notion d'« insécurité statutaire », liée à la perception d'une langue statutairement illégitime, mais toujours en lien unique avec son « statut » tel que macro-défini, tandis que l'idée ici était de confronter des statuts explicites et des statuts implicites, pour et dans la vie des sujets.

J'observais aussi des inquiétudes par rapport aux langues et à leur devenir, tant à propos du créole qu'à propos du français, que je traduisais comme manifestations d'insécurité non plus *en langue* et *pour* la langue, perçue menacée, en train de disparaître, de se diluer, associée à un questionnement sur le devenir identitaire collectif, un sentiment de communauté en train de disparaître, d'être assimilée par d'autres communautés.

Les discours à propos du créole conduisaient souvent à constater que « le vrai créole n'existe presque plus »¹¹², ou que « les jeunes ne parlent plus créole », et pour certains à reconnaître une forme de responsabilité par rapport à cette assimilation mise en lien avec une aspiration à la mobilité réduisant la transmission¹¹³.

RUN-CS3-T32-H – ben c'est-à-dire euh / dans notre famille / à la maison **on parlait créole** / mais disons **la langue même / c'est le français** // c'est un patois du français

ENQ – mais vous-même / [...] quand vous étiez petit / c'était d'abord le créole -?-

RUN-CS3-T32-H – oui / le créole

ENQ – c'est le mot *langue* qui vous a fait euh -?-

RUN-CS3-T32-H – non / mais c'est-à-dire je m'attendais à ce que // non mais sinon / nous / on parlait créole / mais comme c'est une interview là / donc peut-être c'est pour ça que je dis le français -?-

ENQ – ah bon // mais essayez de me dire les choses comme vous les pensez d'accord ?

RUN-CS3-T32-H – mais *c'est ça* que je pense // je pense que **la vraie langue c'est le français** / c'est pas le créole // [...] parce que de toute façon / **si on va vers une langue / on arrive au français** //

¹¹⁰ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS4-T48-H : - [le créole] je le vois pas comme une langue / mais je le vois comme quelque chose qui m'aide // **qui m'aide à me comprendre** / à **me différencier** des autres // à / **à m'imposer** même / j'veux dire / parce que des fois on peut être agressif avec les mots / c'est pas la peine de le dire en français parce que c'est incompréhensible //

¹¹¹ Je reviens *infra* sur ces questions, paragraphe II.6.2)-c.

¹¹² **Extrait d'entretien :**

E. - : - parlez-vous créole ?

RUN-CS4-T19-H : - ah ben moi mi parle pas le vrai créole / mi comprend un peu / mais parler même / ah ah [signe négatif de la tête] //

ENQ : - qui parle le vrai créole aujourd'hui ?

RUN-CS4-T19-H : - ah ben / na presque pli personne koméla i parle le vrai même // peut-êt' dans les hauts comme je disais / dans les cirques / Saint-Louis tout ça / et encore hein i dépend qui vous allez voir // les vieux peut-êt' //

¹¹³ **Extrait d'entretien :**

ENQ : - vos enfants parlent-ils créole ?

Je proposais ainsi d'identifier une forme d'insécurité ressentie pour le créole liée à cette idée de dilution des frontières, de créole se rapprochant du français, avec des stratégies de « mise en refuge » (Lafont, *supra*) permettant de construire autour de la langue un territoire aux frontières renforcées, jusqu'à, à l'extrême, en faire une variété fermée, voire cryptée¹¹⁴, venant compenser l'inquiétude vis-à-vis de frontières qui, diluées, deviennent perméables, donnent à des métropolitains à essayer de l'apprendre et de le parler, ce qui contribue encore, à la fois sur le plan linguistique et sur le plan symbolique, à le rapprocher du français, et par conséquent, dans les représentations, à le mettre en danger¹¹⁵.

RUN-CS4-T48-H : - si / ils parlent créole / mais je veux dire on a toujours / on a peur aussi de se tromper / essaye d'inculquer plein de choses qu'on croit bon ou pas bon / on se dit que peut-être ils seront en avance si on fait mieux avec eux / mais bon on sait très bien aussi que si le créole disparaît y'a plein de choses qui vont disparaître avec //

ENQ : - quoi par exemple ?

RUN-CS4-T48-H : - ben la façon d'être / la culture / ses racines / plein de choses. bon la différence entre quelqu'un qui arrive de l'extérieur / y'a tellement des brassages et des mélanges de toutes les races ici / bon ben il faut bien différencier // c'est ce qui rassemble les créoles entre eux quand même hein // à la limite le créole qui part en métropole et qui parle tout le temps français et tout / on peut plus dire qu'il est Créole vraiment //

¹¹⁴ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS4-T19-H : - [...] mais normalement là / si nous on parle créole là hein / le métropolitain peut nous comprendre hein // mais il faut parler doucement / parce que le créole c'est un genre de patois i parle très vite / on coupe les mots //

ENQ : - et franchement / ça vous arrive de parler vite pour pas qu'on vous comprenne justement ?

RUN-CS4-T19-H : - [rire] // ben oui hein / comme tout le monde // tout bann créoles i fait ça des fois //

¹¹⁵ **Extrait d'entretien :**

ENQ : - que pensez-vous quand vous entendez un métropolitain qui essaye de parler créole ?

RUN-CS5-T45-H : - c'est une manière de se faire accepter par la communauté réunionnaise //

ENQ : - et ça marche ?

RUN-CS5-T45-H : - ça dépend mais je crois que c'est rare que ça marche // de toutes façons le créole c'est un signe extérieur mais y'a pas que ça hein / y'a plein d'autres choses des valeurs / la culture / qui sont plus difficiles à saisir / et ça je crois pas que quelqu'un qui est pas Réunionnais peut vraiment saisir tout ça //

ENQ : - on dirait que ça vous énerve un peu ?

RUN-CS5-T45-H : - [rire] ce qui m'énerve c'est de croire qu'on va se faire ami-ami comme ça parce qu'on dit deux ou trois mots en créole // c'est artificiel // les Zoreils soit disant ils comprennent pas les conflits / pourquoi les Réunionnais ont du mal à leur faire confiance / mais bon ils n'ont pas beaucoup de mémoire / c'est facile pour eux de faire comme si tout le monde était au même niveau / dans la réalité c'est quand même pas tout à fait comme ça // moi j'ai du mal à prendre parti mais bon je les comprends //

ENQ : - c'est pour ça que c'est parfois mal perçu quand un métropolitain parle créole ?

RUN-CS5-T45-H : - ouais on a l'impression qu'ils marchent sur nos plates-bandes hein //

Autre extrait :

RUN-CS4-T48-H : - non / je le vois pas comme une langue / mais je le vois comme quelque chose qui m'aide / qui m'aide à me comprendre / à me différencier des autres / à / à même à m'imposer j'veux dire / parce que des fois on peut être agressif avec les mots / c'est pas la peine de le dire en français parce que c'est incompréhensible /

ENQ : - c'est peut-être pour ça que vous acceptez mal qu'un métropolitain puisse parler créole / parce que c'est une manière de vous distinguer de lui en fait / non ?

RUN-CS4-T48-H : - bien sûr / oui / tout à fait / si tout le monde commence à parler / non / il va nous rester quoi à la fin ?

ENQ : - c'est un terrain un peu privé ?

L'insécurité *pour* le créole m'apparaissait ainsi manifester une insécurité pour la communauté réunionnaise, dont on perçoit de moins en moins les différences avec la communauté métropolitaine. Je proposais à ce sujet une notion d'« insécurité communautaire » (1999 : 328) que je n'ai ensuite pas vraiment reprise, mais plutôt travaillé, dans la modélisation de la communauté linguistique en lien avec l'IL que j'élaborais dans ma thèse (*infra* point c.), en termes de « répertoires » et de « positionnements » *communautaires*.

b. Une insécurité « bi-linguistique » ?

L'idée « d'insécurité-bi-linguistique » (1996a*) était liée à mon hypothèse de concevoir qu'elle pouvait se jouer *entre* les langues, dans le rapport non seulement à la *langue dominante* mais aussi à la *langue minorée*, même non standardisée, dans le rapport à, non pas *une*, mais *différents types de normes*, voire même à *plusieurs normes dans une même langue* qu'ouvrait la notion de « langue polynomique » (Marcellesi 1984, 1987).

La lecture d'une thèse (de médecine) sur l'identité réunionnaise¹¹⁶ avait aussi très fortement marqué ma réflexion de doctorante. Elle présentait une étude de cas de mutisme d'une lycéenne réunionnaise, issue d'un milieu créolophone socio-économiquement très défavorisé du centre de l'île, interne en établissement secondaire du littoral, la première de sa famille à être parvenue à ce niveau d'études.

La thèse décrivait les paradoxes et les doubles contraintes auxquels l'adolescente était confrontée.

Dans sa famille, la fierté liée à la réussite, l'accession aux études, au français... contrastait avec des manifestations de sentiments plus ambivalents qui lui donnaient à percevoir sa parole comme sans cesse *suspectée* : tant en créole, de sous-tendre... de la pitié ? de l'ironie ? ; qu'en français, de l'orgueil, voire de l'ingratitude... paradoxalement coupable de (trop bien) parler la *bonne* langue ? d'être passée dans l'*autre camp* ?

RUN-CS4-T48-H : - oui c'est ça // la langue française / c'est pour tout le monde / et puis après on a nos trucs à nous hein / comme en métropole / les corses / les bretons /

ENQ : - c'est peut-être pour ça que c'est quelquefois mal perçu non ?

RUN-CS4-T48-H : - oui / oui / au fond / oui on peut le voir de cet angle-là / c'est trop intime / c'est privé / c'est à nous quoi hein / j'y avais jamais pensé / vous êtes en train de me dire quelque chose /

ENQ : - ah non / c'est vous que me dites ça je crois / [rire]

RUN-CS4-T48-H : - oui c'est vrai vous avez raison / mais moi je me suis toujours dit comment ça se fait que quand quelqu'un me parle créole un français / ça m'énerve // ça m'énerve / et je me suis toujours demandé pourquoi et j'ai jamais trouvé la réponse et là je crois que je viens de trouver / [rire] je trouve que bon ben pourquoi il va parler créole alors que bon / j'vois pas l'intérêt / pas du tout // alors que bon c'est peut-être une bonne chose / il a envie d'apprendre quelque chose qu'il connaît pas / tout le monde a envie de connaître ce qu'il connaît pas / mais moi ça m'énerve / voyez-vous / quand quelqu'un parle créole alors que bon / peut-être il va parler créole / oui enfin de quel droit / je suis un peu gêné / mais c'est ça en fait je me rends bien compte // j'ai pas envie qu'il vienne dans mon créole // il nous reste presque que ça // moi j'ai envie de leur dire / laissez-nous ça quoi // mais c'est sans vous offenser hein /

¹¹⁶ Bernard BIROS, 1979, *Essai sur l'identité créole à l'île de La Réunion*, Thèse de Doctorat de médecine.

L'analyse décrivait ainsi le mutisme en termes de « double blocage », associé à l'idée de sentiment de parole *piégée en toute langue*. Comme si le choix de langue devenait le premier critère à l'aune duquel s'interprétait le sens, les enjeux du discours. Mais dans cet *autre camp*, l'adolescente était pourtant loin de se conférer la compétence qui lui était familialement *entre* enviée et reprochée, bloquée dans sa parole en français par la peur constante qu'y surgisse le créole, la *faute interlectale*, les stigmates de sa provenance sociolinguistique... comme si la langue minorée ne pouvait que la délégitimer en tant que locutrice du français, tandis que cette trajectoire de mobilité mettait aussi en question, aux yeux de ses pairs, sa légitimité en langue du *même*.

Je percevais là l'importance de ne pas réduire l'insécurité linguistique en la pensant dans le rapport à *une* (seule) langue pour la concevoir plus largement dans le rapport construit *aux langues en relations*, et la possibilité d'une insécurité *bi-linguistique*, à la fois en français et en créole mais selon des normes différentes, liée à l'intériorisation de l'inégalité statutaire et des stigmates portant sur la langue maternelle minorée, et accentuée par la représentation d'une mise en doute identitaire liée à la mobilité, ce *passage* dans *l'autre camp*, comme si, ayant accédé à l'autre langue, le sujet perdait une partie de sa légitimité en tant *Même*.

L'insécurité linguistique me semblait ainsi manifester une appropriation des logiques de clivages à l'œuvre dans la disparité statutaire des langues, et donnant notamment à envisager la mobilité linguistique comme trajectoire à sens unique impliquant une rupture, voire une trahison, comme s'il existait une limite sociolinguistique, un point de non-retour, comme si, notamment, au-delà d'un certain *niveau de compétence* estimé en français, la pratique de la langue minorée ne pouvait que devenir artificielle, manipulatrice, simulée¹¹⁷.

¹¹⁷ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS3-T23-H : - ça c'est l'exemple du Réunionnais qui s'est fait euh / *franciser* [rire]

ENQ : - ah bon ?

RUN-CS3-T23-H : - non mais / disons il parle français tout le temps quoi / non enfin je sais pas / enfin je sais qu'il fait beaucoup de trucs pour la réunion sinon // enfin je sais que ma mère a connu ses parents // mais en fait lui c'est bizarre parce que / en fait / il parle que français / et puis il peut écrire des œuvres sur le créole euh / typique quoi hein -?-

ENQ : - mais il parle créole quand même non ?

RUN-CS3-T23-H : - oui / peut-être / je sais pas / enfin bon quand on est là où il est on doit plus trop parler créole quand même non ?

ENQ : - je sais pas moi / qu'est-ce que vous en pensez ?

RUN-CS3-T23-H : - ben j'sais pas / mais ça doit faire bizarre de l'entendre parler créole quand même /

ENQ : - bizarre ?

RUN-CS3-T23-H : - oui pas trop naturel quoi // enfin bon // [pause]

c. *Communauté linguistique, sphères sociolinguistiques, répertoires et positionnements communautaires*

Plusieurs idées, qui découlaient de mon cadrage théorique, ont ainsi servi de fond dans ma tentative de conceptualisation de la sécurité / insécurité linguistique en lien avec une modélisation de la communauté linguistique entre *structurée* et *négociée* en lien avec les rapports aux normes et aux langues.

L'intention affirmée dans ma thèse (1999 : 299 et suiv. ; 693) était d'inscrire l'insécurité dans une double perspective théorique pour saisir l'IL comme sentiment situationnel, *interagi* et co-construit dans la relation interactionnelle, en interactions, conçues comme lieux de rencontres et d'affrontements entre des locuteurs qui s'inter-identifient et s'inter-démarquent dans la dynamique d'une pratique interactionnelle réactualisant des tensions socio-historiques, un rapport de force inégalitaire, dont la perception, en relation à l'autre, est source de sentiments d'illégitimité linguistique.

Il s'agissait ainsi de penser un rapport de co-construction entre des dimensions de *macro-contexte* porteur de normes, de modèles, et d'enjeux de rapports de force, dotant les langues de statuts et de légitimités inégalitaires, et des dimensions de *micro-contexte* donnant à voir la situation *en construction*, et à *défiger* « le social », *contexte* (et histoire) de la construction de sens, qui se joue dans la définition des modalités et enjeux de l'interaction, mais que l'activité interactionnelle redéfinit en même temps constamment, dont les normes, frontières, appartenances devaient être appréhendées à travers la manière dont elles se produisent, sont négociées et reconstruites en interactions.

Concernant la CL, la catégorisation sociale opérée parmi mes témoins¹¹⁸ montre que ma démarche est marquée par le variationnisme, mais ce découpage est explicitement énoncé comme hypothétique, mis à l'épreuve d'une modélisation dynamique de la CL structurée par la question des rapports aux normes et aux langues, des positionnements sociolinguistiques.

L'objectif – qui m'apparaît maintenant invraisemblable – était, tel qu'annoncé (1999 : 293-294), de produire un modèle de CL qui pourrait rendre compte :

- à un niveau *micro-*, des dynamiques interactionnelles de sa construction à travers les positionnements sociolinguistiques en lien avec leurs « répertoires communautaires », et surtout les *alternances* de positionnements, rendant compte des représentations des locuteurs sur les configurations de la communauté et permettant de la reconstruire comme « de l'intérieur » ;

¹¹⁸ Cf. explicatif *supra*, note 100.

- à un niveau *méso*, d'une configuration sociolinguistique particulière dans son « réseau » de communautés plus larges, ouvertes, ou restreintes, fermées, la contenant ou contenues par elle, diversement « incluanes » ou « excluantes »¹¹⁹.
- et à un niveau *macro*-, de différents types de *communautés linguistiques*, locales, nationales ou transnationales (pour la Réunion notamment francophonie dans l'océan indien), diversement pluri- ou unilingues.

Je n'ai finalement pas – et jamais – travaillé selon ce point de vue macro-sociolinguistique, mais je dois dire que j'ai trouvé *a posteriori* un développement stimulant dans la modélisation complexe opérée – à nouveau – par Louis-Jean Calvet (1999, 2002) pour rendre compte de « l'économie des langues du monde » à travers l'analyse des dynamiques macro-sociolinguistiques à l'œuvre dans l'organisation, la hiérarchisation, la gestion des langues, selon des principes (« gravitationnels », « génétiques », « véhiculaires », « politiques ») entrant diversement en convergence ou en divergence, voire en conflit, dans des espaces de diverses dimensions et diversement configurés, un « marché » particulier¹²⁰.

Conception d'une modélisation

Ma thèse développe une conception de la « communauté linguistique » comme organisation configurée et négociée de « sphères sociolinguistiques » en référence auxquelles les locuteurs construisent des « répertoires communautaires » dont l'étendue est relative à leurs sentiments de pouvoir ou non interagir légitimement / être admis comme membres légitimes dans les différentes sphères de *la communauté* (selon l'échelle définie par le sujet), ces différentes sphères étant régies par des normes, des critères de légitimité, des modalités d'« admission / d'exclusion » (Bretegnier 1996b*), en partie transversaux à la *macro-communauté* dans laquelle cette sphère fait système, en partie spécifiques à ces différentes « sphères ».

La CL est conçue en termes de « réseau » socio-communicationnel, de configuration « à géométrie variable »¹²¹ de « sphères sociolinguistiques », fondées sur le partage d'un ensemble de normes, certaines explicites et constantes (en particulier celles qui sont institutionnellement définies comme prescriptives), et d'autres plus implicites, intervenant plus ponctuellement, marquées par des frontières diversement perméables, négociables, incluanes ou excluantes, entre lesquelles s'opèrent des mobilités qui ne vont pas seulement dans le sens de la hiérarchie sociale, de la norme *dominante* (Bretegnier 1999, 2005a).

L'idée de « géométrie variable » se retrouve dans la conception de l'IL comme se jouant dans le rapport non pas à *la* mais *aux normes*, norme prescriptive, mais aussi d'autres normes

¹¹⁹ A ce sujet je vois bien à quel point j'étais alors marquée par une représentation de la différence inscrite dans une hiérarchie. Sans m'y attarder, j'ajouterais à l'heure actuelle une dimension d'altérité.

¹²⁰ Je reviens *infra* sur ces idées que je mobilise. Cf., II.5.4)-a.

¹²¹ Référence à une expression qu'employait très souvent Didier de Robillard quand je faisais ma thèse, et qu'il a dû écrire, mais où ?

touchant plus directement à la définition identitaire ou encore à la perception du devenir de sa langue, de sa communauté.

L'idée de normes interactionnellement convoquées (jouées, négociées) me donnait à *imaginer* la CL comme organisation de « sphères sociolinguistiques » dont on pouvait saisir le jeu et les configurations à partir des discours épilinguistiques, dans lesquels, explicitant « leurs langues » les locuteurs explicitent aussi la représentation qu'ils ont des configurations sociolinguistiques à l'œuvre dans la CL, des *groupes* qui la composent et des normes et modalités en fondant la cohésion, en même temps qu'ils s'y situent, expriment la manière dont ils s'y perçoivent diversement légitimes.

La notion de « sphère » est (volontairement mais peut-être trop) floue. Elle sous-tend une *dimension* de catégorisation sociolinguistique, au sens variationniste mais pas conçue comme entité close d'appartenance déterminée, mais plutôt selon un principe d'auto-définition, comme lieux d'inscription et de positionnements sociolinguistiques tels qu'à l'œuvre dans les discours épilinguistiques ou à travers les choix de *lecte* opérés en interaction.

Ces réflexions me donnaient à concevoir les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques, et plus globalement les rapports aux normes, comme *un* moteur de la dynamique de ces positionnements communautaires, produits en interactions par les locuteurs, au gré de leurs perceptions de légitimité ou d'illégitimité linguistique, de leurs évaluations quant à la manière dont leurs discours, ceux de leurs interlocuteurs, font *communauté* ou au contraire *dys-communauté*, dans l'ici-et-maintenant de l'interaction, des normes, tensions et enjeux qu'elle rejoue.

Je faisais ainsi l'hypothèse que la sécurité / insécurité linguistique pouvait être envisagée à la fois comme « cause et conséquence » des jeux interactionnels de positionnements et des changements de positions (1999 : 295), ce qui ré-ouvrait l'hypothèse de Labov à propos de la « fluctuation stylistique », ici élargie aux *alternances langagières* (changements de styles-variétés-langues)¹²², et dont je défendais l'idée qu'elles n'étaient pas *en soi* signes de sécurité ou d'insécurité.

Dans la logique de mon modèle, l'alternance codique pouvait relever d'une stratégie permettant à un locuteur de *modifier les règles du jeu interactionnel*, de *convoquer* une autre « sphère », d'autres normes, d'autres référents, *déplacer l'interaction dans un autre système de normes*, susceptible de rétablir l'équilibre interactionnel déstabilisé par la perception d'insécurité linguistique.

Je retrouvais l'observation, déjà mise à jour dans mon DEA, de la variabilité des fonctions et des enjeux à l'œuvre dans les changements de langues, pouvant permettre de *fuir* une sphère

¹²² Je remarque que je n'allais ici pas au bout de la logique en ne problématisant pas encore explicitement la distinction opérée par le chercheur quand il identifie de la « pluralité linguistique » ou de la « variation », des *langues, variétés*, différents phénomènes langagiers de l'entre-deux.

insécurisante pour soi en inscrivant l'interaction dans une sphère au sein de laquelle la légitimité était assurée pour masquer cette insécurité, mais aussi pouvant donner à *sauver la face* d'un interlocuteur perçu en insécurité, en inscrivant l'interaction en référence à une norme moins exclusive permettant de rétablir l'équilibre interactionnel menacé.

L'anecdote du concierge de mon immeuble

Le concierge de mon immeuble, créolophone et mal à l'aise en français, mais avec lequel, au fil du temps, j'avais fait connaissance et discutais beaucoup, m'avait raconté une anecdote qui constituait pour lui un mystère et apportait de l'eau à mon moulin.

Ayant eu dû se rendre deux fois à « l'hôtel des impôts » pour régler une affaire administrative, il avait eu deux interlocuteurs, un Métropolitain et un Réunionnais.

Avec le Métropolitain, qui ne parlait que très peu créole, il expliquait que la communication était laborieuse, mais s'était, à force d'explications, avérée possible. Il avait compris et s'était fait comprendre.

Le Réunionnais, en revanche, s'était montré « agressif », avait refusé cette modalité linguistique, s'était fermement maintenu « en français », selon des modalités excluant symboliquement son interlocuteur.

Pourquoi ce paradoxe ? On pouvait là se dire que la réaction « agressive » de l'agent administratif réunionnais manifestait soit effectivement une stratégie d'insécurisation et d'exclusion symbolique, soit peut-être, une stratégie de protection, si ce déplacement sous-tendait pour lui-même, à sa position symboliquement associée au français, des enjeux de délégitimation. Pour le Métropolitain, en revanche, *déplacer l'interaction*, sortir de la sphère situationnellement à l'œuvre dans l'interaction, ne sous-tend pas d'enjeu, ne menace pas sa face sociolinguistique, sa légitimité.

Je considérais ainsi les alternances langagières comme stratégies de déplacements interactionnels dont la fonction pouvait être de masquer sa propre IL (en amenant l'autre *sur son terrain*), d'atténuer l'IL de l'autre (en allant *sur le terrain de l'autre*), soit éventuellement de provoquer l'insécurité de l'autre, de l'exclure symboliquement.

J'interprétais aussi dans cette logique les discours ambivalents, valorisants puis dévalorisants, comme manifestant un *changement de position*, produits en référence à des sphères divergentes interactionnellement convoquées et entrant en conflit.

Insécurité linguistique : en tant que moteur socio-interactionnel¹²³ qui contribue à structurer la communauté linguistique

Cette conception de la CL donnait lieu à l'élaboration d'une définition de l'insécurité linguistique en tant que :

« [...] sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et / ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes interactionnellement convoquées et requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages, définies les modalités d'inclusion-admission / exclusion. » (Bretegnier 2002b* : 127-128)

Des sphères les plus *incluantes* aux plus *excluantes*

Mes analyses (1999 : 728) faisaient apparaître la figure d'un positionnement communautaire extrême, dont les modalités reposeraient avant tout voire exclusivement sur un principe d'exclusion de l'Autre, qui me semblait notamment à l'œuvre dans certaines pratiques « cryptonymiques » (Arrivé, Gadet et Galmiche 1986 : 200) du créole en présence de *non-Créoles*, ou de *moins-Créoles*, produisant une jubilation à l'idée de ne pas être *compris*, par des locuteurs exprimant par ailleurs percevoir leur propre *décréolisation*, percevant que leur légitimité linguistique en (tant que) créole (créolophone) était parfois contestée, mise en doute.

Je m'interrogeais sur le sens de ces pratiques, énoncées jubilatoires, mais qui pouvaient apparaître comme stratégies de protection, un autre « refuge linguistique », sphère de positionnement communautaire jouant des modalités d'(il)légitimité et d'inclusion/ exclusion comme inversées, dans laquelle le créole est produit *pour* être fermé à l'Autre non-Réunionnais, modèle fictif de légitimité en français, et où le sentiment de légitimité en créole naît de cette exclusion, de cette mise en scène de légitimité en tant que Même, d'un Même qui nous soupçonne d'être devenu Autre.

Dans ma thèse je me rends compte que ce type de positionnement n'est associé qu'au créole... ce qui est très dérangent. J'y classerais bien maintenant aussi, en réadaptant l'idée, certains positionnements puristes à propos du français dans son unité et son identité, qui relèvent de mêmes processus et modalités d'exclusion de l'Autre pour la protection du Même menacé... mais dont la légitimité est contestée ?

Ce serait à réfléchir.

¹²³ On pourrait se dire que cette notion, « socio-interactionnel », produit un pléonasme, « l'interaction » supposant de fait « le social ». L'idée est ici de souligner une conception de l'interaction comme à situer à la croisée de différentes dimensions (diversement macro- et / ou micro-) de contextualités. Je précise *infra* cette idée : paragraphe II.5.4) a-.

d. A propos du « FRR » : Bref retour sur une problématique complexe

Il y avait aussi cette problématique du français (parlé) à la Réunion/ réunionnais/ régional (FRR), analysé par Carayol (1972, 1977) et Chaudenson (1979), et ayant donné lieu à deux descriptions lexicographiques (Carayol [et *alii*] 1985¹²⁴ ; Beniamino 1996), qui présentaient un *corpus* globalement similaire de *particularités lexicales* mais sous-tendant des conceptions différentes quant au *statut* de ces *particularités*, de cette *variété*.

Un français (parlé) à la Réunion / de la Réunion / réunionnais / régional de la Réunion : différentes conceptions... un débat pas très clair

Se référant à Chaudenson (1979, 1992), Michel Beniamino concevait le « français régional » dans la continuité historique du « français bourbonnais », variété associée à la Bourgeoisie coloniale des 18, 19 et 20^e siècle, dont la formation, dès les premières années du peuplement, s'était opérée à partir de la « koinè » constituée par les « parlars populaires et dialectaux » des premiers colons à leur arrivée dans l'île, qui constituait aussi, selon la théorie « eurogénétiste », le substrat linguistique du processus de créolisation¹²⁵. Selon cette hypothèse, le « français régional » pouvait s'envisager comme le prolongement contemporain

¹²⁴Co-auteurs : Alain Armand, Daniel Lauret, Martine Mathieu et Daniel Baggioni.

¹²⁵ Pour une histoire détaillée : Chaudenson 1989, 1992. Quelques données rapides pour contextualiser, et retrouver ainsi certaines variétés du « continuum linguistique ».

1649 : la France prend possession de l'île découverte, déserte, au 16^e siècle, la baptise « Île Bourbon ». Le premier peuplement stable date de **1665**, s'organise en une « société d'habitation », dans laquelle des maîtres, locuteurs d'une « koinè de français populaires et dialectaux », sont en nombre globalement paritaire et en interaction constante avec des esclaves allophones, dont l'apprentissage oral et informel de *la langue* des maîtres produit une « **première approximation linguistique** ». La société de plantation amorce ainsi le processus de créolisation mais aussi l'émergence d'une variété de *français* adaptée au contexte local, une première forme de « français régional », le « français bourbonnais ».

L'introduction de la culture du café en **1715** va bouleverser l'organisation sociale qui marque cette première époque coloniale, en accroissant considérablement la population (début de la traite massive des esclaves), et en modifiant les schémas interactionnels : Chaudenson note qu'on passe d'un modèle binaire à un modèle ternaire (1992 : 118-120) : aux interactions directes maîtres / esclaves propres à la société d'habitation, se substituent une structure plus strictement stratifiée à trois places, la place intermédiaire étant occupée par les « esclaves créoles », issus de la société d'habitation, qui se voient informellement confier le rôle d'*intégrateurs* des nouveaux venus (esclaves « bossales », *muselés*), pour lesquels, la variété-cible d'apprentissage n'est plus la langue du maître, mais la variété approximative pratiquée par les esclaves créoles. Cette situation produit une « **seconde approximation** » (1992 : 121) dont résulte, pour Chaudenson, l'autonomisation linguistique du créole, qu'il situe dans les **premières décennies du 18^e siècle**. C'est aussi à la même époque, que va s'opérer l'exil, dans « les Hauts » de l'île, et la prolétarianisation d'une partie de la population blanche (les *Petits Blancs des Hauts*), dont la pratique langagière, désignée par Carayol (1977) comme « **créole des hauts** », et par Chaudenson (1979) comme « **français créolisé** », était identifiée comme témoignant d'un état linguistique intermédiaire dans le processus de créolisation. **Entre le 18^e et le 19^e**, en lien avec le développement colonial (culture du café puis du sucre à partir du 19^e), l'île va encore connaître plusieurs vagues d'arrivées massives, le créole servant désormais de variété cible dans l'assimilation linguistique des nouveaux-venus, **langue d'intégration ayant un certain statut**, dans une situation présentant « deux diglossies 'emboîtées », français / créole, et créole / langues des esclaves et des engagés. Dans cette seconde diglossie, 'périphérique', le créole a évidemment le statut supérieur » (Chaudenson 1992 : 123). **La départementalisation** est officiellement instaurée en 1946, mais concrètement mise en place à partir des **années cinquante et soixante**.

d'une variété coloniale « français bourbonnais », en usage et en transmission dans les pratiques des Réunionnais francophones de la *Grande bourgeoisie*¹²⁶, qui, dans le contexte du décloisonnement des frontières sociales et linguistiques opéré par la départementalisation, se serait diffusée, aurait fait l'objet d'une appropriation sociale faisant émerger une « norme endogène » de français réunionnais.

Selon cette conception le FRR n'était pas à considérer comme une variété *interstitielle*, ne relevant pas d'un « français empreint de créolismes » (Beniamino 1996 : 12), trouvait son origine, *comme le créole*, dans cet « état ancien et / ou régional du français » (Chaudenson 1992 : 139), n'avait pas émergé *du* contact français-créole, mais *dans le processus même* des approximations linguistiques, moteurs *à la fois* de la créolisation et de la « vernacularisation » (1996 : 8) d'une variété *locale* de français.

Michel Carayol (1977, 1985) s'associait à l'hypothèse d'un « français bourbonnais », mais le distinguait du « français réunionnais », « [...] dont se servent, dans certaines situations surtout 'publiques' de leur vie quotidienne, des locuteurs [...] qui, par ailleurs, font usage de créole dans les situations familières de communication » (1977 : 10), renvoyant à « [...] la langue dans laquelle les locuteurs réunionnais produisent leurs discours quand ils choisissent de le faire en français et non en créole » (1985 : 6), dont le lexique est caractérisé par « un certain nombre de termes du lexique créole » (*Ibid* : 5), et dont l'apparition dans le discours peut relever d'une « interlangue [qui] constitue une menace pour le français comme pour le créole » (*Ibid* : 360).

Ici, l'hypothèse n'était plus celle d'une variété socio-historique *non interstitielle, distincte* du créole, mais celle d'une variété *issue* du contact, une forme d'« interlangue » (Vogel 1995) stabilisée en « interlecte », dont les travaux avaient souligné la significativité sociale conflictuelle (Prudent 1981, Boyer 1988) en contextes de mobilité sociale et linguistique assimilationniste.

Pour Carpanin Marimoutou, le « continuum » était ainsi clairement un *produit* de la diglossie :

« C'est bien la diglossie qui produit le continuum, comme fait et comme représentation. La pratique socioculturelle des langues est liée à la pression permanente de la norme de la langue dominante qui est ce vers quoi on tend, sauf pratique névrotique de compensation. Qu'il existe bien un continuum linguistique à la Réunion ne doit pas amener à passer sous silence que celui-ci est surtout, et avant tout une manifestation de la situation de diglossie. Le continuum en tant que concept, indique le passage, met en cause l'homogénéité fantasmatique, mais ce faisant, il risque de ne faire de la parole réunionnaise qu'un espace de variation, du moins au niveau de la représentation, et de ce fait il participe au renforcement de la diglossie [...]. » (Marimoutou, 1990 : 13)

Marimoutou ouvre ici implicitement une question qui touche à l'« intervention »¹²⁷, à propos de la notion de « continuum », qui donne au chercheur à entrer dans la réalité langagière par

¹²⁶ Constituant la Catégorie Sociale 1 (CS1) de mon échantillonnage (*Cf. supra*, note 100).

¹²⁷ *Cf. Infra*, Paragraphe II.5.2).

une micro-entrée de la variation pluri-inter-linguistique, ce qui a des enjeux, doit être aussi interrogé du point de vue de ses effets sociaux, ici, un « risque ne faire de la parole réunionnaise qu'un espace de variation », d'invisibiliser le territoire du créole *en tant que tel*.

L'inventaire présenté par M. Beniamino, qui défendait une position de la « symbiose linguistique » (1996 : 13)¹²⁸, posait justement question à ce sujet, répertoriait des termes dont on pouvait interroger l'*identité* : des particularités lexicales... du français réunionnais ?... ou du créole à l'œuvre dans cette « norme endogène » ?... qui reposait la question de la place alors conférée au créole.

Des enquêtes qui montraient la complexité et l'ambivalence

J'intégrais cette question du « FRR » dans mes entretiens¹²⁹. Je me demandais si « le FRR » était identifié, par qui, avec quelle(s) étiquette(s), quelle(s) analyse(s) (*variété ? stable ?*), quelles valeurs associées ? ; s'il était interprété en termes de compétence ou défaillance, si ses pratiques en faisaient plutôt une « variété d'exclusion » ou « d'inclusion » (1996a*).

« CSI » : les Gros Blancs¹³⁰

Je commençais mes entretiens avec des locuteurs membres de cette « grande bourgeoisie » réunionnaise¹³¹, issus des élites coloniales, qui détenaient, jusqu'à la départementalisation, l'essentiel du pouvoir socio-économique, politique et linguistique, premiers Réunionnais francophones, membres du groupe porteur des normes (Benoist 1983).

Lors des entretiens, la première face affichée par les témoins projetait une *légitimité* à laquelle je m'attendais. Les témoins avaient pour la plupart une connaissance développée en matière d'histoire réunionnaise, s'associaient de concert à l'*origine* du peuplement de l'île, aux « premières familles » du début du 18^e siècle¹³². Ils affirmaient aussi très fortement leur attachement à la France, à la « mère-patrie », et au français, par rapport auquel ils se

¹²⁸ « Il existe par exemple des phénomènes de spécialisation entre français standard d'une part et français et créole d'autre part, par différenciation sémantique entre le français réunionnais et le créole réunionnais : ainsi, *concert* en FS s'oppose à *kabar* en français réunionnais (« fête de toute nature impliquant des groupes de musique réunionnaise ») et à *kabar* en créole (« rassemblement à caractère religieux ou politique avec la présence d'un groupe de maloya ») (Beniamino 1996 : 15).

¹²⁹ Pour une présentation du « guide d'entretien » et plus globalement du dispositif d'enquête mis en place, Cf. *Infra*, paragraphe II.3.3) b- *Démarches*.

¹³⁰ Cf. *supra*, note 100. A noter que parmi les témoins cités *supra*, seule T8 appartient à la génération des 30-40 ans, les autres ayant 50 ans et +.

¹³¹ La prise de contact s'est opérée à partir de deux personnes, l'un (T1), personnage socialement « visible » intervenant souvent dans le débat public, que j'ai contacté par écrit sur la base d'une de ses interventions dans la presse, l'autre (T7), à laquelle une connaissance commune m'avait adressée. Ces deux personnes m'ont ouvert un réseau d'autres contacts. Le thème annoncé des entretiens était « le français à la Réunion », même si, bien entendu, il était bien plus vaste.

¹³² Selon une représentation de l'histoire réunionnaise associée à la « société de plantation » excluant symboliquement la pré-période de la « société d'habitation » (Chaudenson 1992. Cf. *supra*, note 125 p.64).

montraient tous fortement engagés pour la défense de la norme (rappelant les analyses de Francard en Belgique).

Au sein du groupe, le français avait toujours été la langue maternelle, mais je remarquais que les témoins revendiquaient aussi de connaître le créole, dont la pratique était « interdite » en famille et dans la société, mais en usage – socialement orienté – dans les interactions avec des *employés, ouvriers, boutiquiers, nénénes*, et aussi associé, par évocation de souvenirs d'enfance, à des usages clandestins, transgressifs, jubilatoires.

Mais l'introduction dans les entretiens du sujet du « FRR » venait bousculer les récits, créaient une rupture.

Une première réaction était la suspicion : de quel « français » parlait-on ?

L'idée d'un français *spécifique* était d'abord interprétée comme des « fautes de français » imputées au créole, donc aux *autres*, et associée à l'idée d'une dégradation progressive de la langue, d'une baisse générale de compétence en français¹³³, mais pouvait aussi raviver le souvenir de ressentis de sa propre différence en tant que francophone *de* la Réunion, par rapport à la norme *exogène* que représentait le « français standard »¹³⁴.

Il renvoyait en ce sens à la départementalisation, événement historique systématiquement convoqué dans les entretiens avec les membres de « CS1 » pour marquer une rupture entre un *avant* et un *après* qui, par rapport à la société coloniale, avait totalement modifié le jeu social, redistribué les places et les pouvoirs, mais aussi réaffirmé l'*exogénéité* du français « standard », dont les normes et la légitimité étaient jusque-là symboliquement détenues par ce groupe, en l'associant à un nouveau modèle de légitimité linguistique que représentaient les métropolitains, les « Européens ». Les entretiens donnaient à ce sujet à entendre de la

¹³³ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS1-T1-H : - [...] aujourd'hui / il y a davantage de créoles qui ne comprennent pas le français // parce que justement on veut faire prévaloir le créole / le réhabiliter soi-disant / et alors il y a des gens qui refusent le français // vous savez c'est comme certains qui refusent l'instruction //

¹³⁴ **Extrait d'entretien** (on remarque le positionnement par lequel la locutrice s'exclue puis s'incluse) :

ENQ : - vous pensez qu'il y a une manière spéciale de parler le français à la réunion / un français *réunionnais* en quelque sorte ?

RUN-CS1-T7-F - hélas je trouve qu'il y a beaucoup de fautes de français qui s'installent à la Réunion // *beaucoup / beaucoup* de fautes // vous savez je vais vous dire une chose // ce qu'on m'a fait dire dans le journal // bon dans le cadre de l'association / nous organisons une bourse aux plantes / [...] ça s'est passé cette année au mois de novembre / ou d'octobre / je me rappelle plus / enfin passons // dans l'après-midi je vois arriver une journaliste // bon // alors la journaliste arrive / alors je dois dire que c'était une jeune / une pigiste / enfin je ne sais pas ce que c'était mais c'était pas vraiment quelqu'un du métier / elle n'a pas bien su se présenter / elle n'a pas bien su situer les personnes qui étaient là // bon moi j'ai laissé / j'ai laissé un petit peu le flou si vous voulez [...] et dans ses commentaires elle rapportait des paroles entre guillemets // et elle m'a fait dire / entre autre / que / oui /qu'après ce genre de manifestation / il arrivait que beaucoup de personnes *s'adhèrent* à l'association / bon alors / qu'on le dise / je veux bien / mais qu'on me le fasse dire / je regrette beaucoup / parce que je sais que les Créoles ont des formules / surtout à l'époque / quand moi j'étais jeune / il n'y avait pas beaucoup de contacts avec le français de métropole / donc il y a eu des fautes qui se sont / des erreurs de langage qui se sont / on disait "un œuf /buwi/" / et non pas /buj/i/ / vous comprenez //

colère, de la rancune, des sentiments de mépris et d'humiliation, jouant une problématique de filiation-reconnaissance rompue, trahie, de langue *maternelle-étrangère*¹³⁵.

Dans cette nouvelle configuration sociale, l'ancienne élite coloniale avait perdu une partie de son existence, de sa légitimité en français, en tant que Français mais aussi en tant que Réunionnais. Les discours manifestaient ici un sentiment d'indéfinition identitaire renforcé par la perception d'être *de moins en moins identifiés*, voire *de plus en plus souvent* confondus, « pris pour un Zoreil »¹³⁶, indéfinition qui pouvait cependant être tournée à son avantage¹³⁷, mais faisait aussi surgir, associés à ces confusions, des sentiments de légitimité contestée en créole¹³⁸ renforçant le questionnement identitaire.

¹³⁵ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS1-T1-H : - [...] et alors n'importe quel crétin qui arrivait de France / venant de France / il était reçu comme un pacha // on se faisait un honneur de l'inviter // d'ailleurs vous retrouvez ça tout le long des trois siècles de la colonisation // chaque fois / si vous prenez les vieilles chroniques vous verrez / lorsqu'un Métro arrivait / un Européen / à l'époque nous disions Européen // d'abord il y avait pas d'hôtel évidemment / comme dans l'ancienne Grèce / et alors / on se faisait un honneur d'inviter l'arrivé / l'arrivant / pour / l'accueillir // Et alors ça a duré jusqu'à la dernière guerre // alors même le Créole qui avait la chance d'aller en France / quand il revenait / il n'était plus considéré de la même façon / il était auréolé de cette gloire d'avoir été en France // Voyez ? maintenant c'est l'inverse // Voyez ? et alors pourquoi ? parce qu'il y a eu une invasion // [...] avant la guerre il en arrivait un de temps en temps // alors on l'accueillait comme un prince // aujourd'hui il en arrive par pleins bateaux // par pleins avions // alors ça a changé le contexte et surtout que tous ceux qui arrivent ne sont pas de première qualité // alors il y a eu de très mauvais Français qui se sont comportés comme des apaches / et c'est / dans les années cinquante / que ce revirement s'est produit // les Créoles ont commencé à être vexés de la façon dont ils étaient traités / [...] / alors depuis cette époque-là évidemment il y a eu un revirement de la mentalité créole vis-à-vis des Métros //

¹³⁶ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS1-T8-F : - [...] ce sont les Zoreils d'ici qui disent métropole / mais non c'est pas du tout notre façon de parler // [...] par exemple je sais que /// bon mettons / si je parle avec un Zoreil, il attendra plus de moi que je dise *la métropole* / parce que je suis// j'ai le type/ si je dis la France /ça va faire euh /

ENQ : - le type quoi ?

RUN-CS1-T8-F : - le type créole blanc / ou zoreil /

Autre extrait :

RUN-CS1-T8-F : - [...] ma petite fille [...] le premier jour d'école elle y va / alors elle avait les cheveux très courts très blonds / elle arrive elle revient et elle me dit / ben maman c'est quoi un Zoreil // alors je dis ben écoute on appelle comme ça les Français qui viennent à la Réunion / on les appelle Zoreil / nous on est des Créoles // ah bon parce qu'à l'école on m'appelle la p'tite Zoreil / ah bon on t'appelle la p'tite Zoreil / et bon apparemment on l'appelait pas comme ça de manière favorisée quoi hein [...] //

Autre extrait :

RUN-CS1-T10-H : - [...] c'est comme si vous me disiez que je suis Zoreil parce que je suis blanc // je suis Créole hein /

ENQ : - on a déjà cru que vous étiez / métropolitain ?

RUN-CS1-T10-H : - *Ah non hein* -- qu'on vienne pas me dire -- non non *pas du tout* // Les gens me connaissent ici [...] moi je suis de la population de la Réunion // je suis un *Créole* //

¹³⁷ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS1-T8-F : [...] je *joue* de ça aussi // c'est un peu pervers // ça m'amuse / que les gens ne sachent pas // parce qu'on aime bien classer les gens / on aime bien savoir un peu d'où ils viennent / qui ils sont... par exemple Monsieur X [un enseignant de l'Université] je me dis tout le temps / est-ce que c'est un gars de la Réunion / ou bien est-ce qu'il vient d'ailleurs ? // euh / d'où vient-il ? [...] je ne pense pas qu'il soit de la Réunion // pourtant il fait des fautes de français typiques de la Réunion //

¹³⁸ **Extrait d'entretien :**

Mes entretiens donnaient ainsi à attester l'identification d'une variété *ancestrale* de français, peu ou pas nommée, appréciée, un « patrimoine culturel » qui se perd et s'inscrit dans le sentiment d'une dilution identitaire, d'une appartenance « expulsée imaginairement de l'île » (Beniamino et Baggioni 1993 : 157), inscrite dans une histoire qui n'existe plus.

Paradoxalement, la départementalisation avait ici à la fois *visibilisé leur différence* par rapport à la norme *exogène* du français standard, et en même temps *invisibilisé leur différence* en tant que Réunionnais, les rendant comme *doublement étrangers à eux-mêmes*.

« CS2 » : *Les Intellectuels*¹³⁹

Le second groupe de témoins interrogés dans le cadre de ma thèse était celui des *intellectuels*, associés à un réseau de Réunionnais qui avaient en commun l'expérience d'un engagement militant pour la reconnaissance sociale du créole comme « langue », travaillant notamment à en fixer une écriture, et plus largement à son désenclavement, à sa légitimation dans diverses sphères desquelles la société coloniale l'excluait.

Ces intellectuels¹⁴⁰, souvent taxés d'« indépendantistes », ou accusés d'« inventer » la langue, me semblaient porteurs d'une nouvelle norme sociolinguistique, d'un nouveau modèle identitaire réunionnais, associé à une créolité *et* à un bilinguisme assumés. Je faisais l'hypothèse qu'ils formaient une sorte d'alternative en termes d'élite locale, dont j'ai pu observer certains signes d'identification – par adhésion ou par rejet –, dans les discours des locuteurs des autres groupes à *leur* sujet.

Là aussi je procédais, pour l'échantillonnage, à une technique dite de « boule de neige », deux premiers contacts m'ouvrant les suivants... exclusivement des hommes malheureusement. Là encore je constatais un discours globalement convergent, mais bien entendu tout autrement positionné que celui des locuteurs de « CS1 ».

Ici on parlait notamment du « français créolisé », en ayant en tête des pratiques orales et bien sûr littéraires, dont plusieurs témoins commençaient par souligner le caractère *idiolectal*, décrit comme des pratiques du français dans lequel pouvait se produire des alternances ou des mélanges avec le créole, avec une intention de produire un effet stylistique, esthétique, ironique, etc.¹⁴¹.

RUN-CS1-T7-F : [...] c'est vrai / quelquefois / les gens s'étonnent que je leur parle en créole parce que je suis blanche et on me prend pour une Européenne // mais ça / je crois que c'est encore les métropolitains qui ont amené de fausses idées sur les Créoles // avant / les différences n'étaient pas... aussi nettes / enfin // on n'était pas assimilé à un Européen parce qu'on a la peau blanche // je suis Créole comme tout le monde, et même plus que la plupart des gens ici [...]

¹³⁹ Cf. *supra*, note 100.

¹⁴⁰ Dont mes enquêtes ont montré qu'ils étaient identifiés comme tels (selon des catégories variables, dont *les intellectuels*). L'extrait d'entretien à propos de quelqu'un qui était « l'exemple type de celui qui s'était fait *franciser* » (Cf. note 113, p.49) fait référence à un des témoins de CS2.

¹⁴¹ **Extrait d'entretien :**

Mais au-delà de ces pratiques créatives d'« *entrelangue* » (Baggioni & Robillard 1990), les témoins associaient aussi l'idée de « français régional » à des frontières qui se diluent¹⁴², au phénomène de décréolisation, et au-delà de « perte de langues »¹⁴³, à l'œuvre selon eux dans la situation réunionnaise, une diglossie qui rendait *difficile* de penser le bilinguisme¹⁴⁴. La question des enjeux éventuellement glottophagiques de la description d'un « français régional »¹⁴⁵, qui reposait celle de l'espace conféré au créole (ou inféré du créole), me permettait de mieux comprendre l'insistance avec laquelle l'affirmation d'un caractère idiolectal (*non systématique*) avait été soulignée à plusieurs reprises.

Pistes, questions

Il apparaissait ainsi que ce que l'on pouvait appeler « français régional » ou « français réunionnais » renvoyait à une diversité de problématiques sociolinguistiques et de réalités langagières, à une variété de français identifiée comme *ancestrale*, entre mythifiée et rejetée, ainsi qu'à *diverses* variétés de français créolisé, dans lequel le créole pouvait intervenir à dessein ou de manière inconsciente.

RUN-CS2-T2-H : - je crois qu'en fait chacun / je ne sais pas s'il existe un français régional en fait // chacun créolise à sa façon sa langue // quand mon père parle en français / l'expression créole vient toute seule mais je suis persuadé que c'est plus une habitude du père X que de quelqu'un d'autre // la créolisation d'un autre serait différente // je ne crois pas du tout à une façon / *standard*/ de créoliser le français //

¹⁴² **Extrait d'entretien :**

ENQ : - est-ce que vous avez l'impression que le français a évolué à la réunion ? est-ce que par exemple ce français créolisé existait quand vous étiez petit ?

RUN-CS2-T11-H : - il ne me semble pas // les langues étaient / il me semble / plus circonscrites / plus séparées l'une de l'autre // c'était d'abord circonscrit dans les couches sociales / dans la mesure où très peu de gens parlaient français // maintenant ces gens parlent aussi le français / et beaucoup de gens ne savent plus vraiment parler créole et ne savent pas encore parler français // il y a une espèce de langue intermédiaire qui s'installe // mais je crois qu'aller dans ce sens-là / c'est peut-être aller vers l'assimilation totale du créole / et sa destruction //

¹⁴³ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS2-T2-H : - [...] alors il y a des gens qui s'imaginent parler français et qui parlent en créole // je crois que ce fameux français régional / il n'y en a pas un / il y en a plusieurs / et puis il est perçu différemment par les gens // il y a d'abord ceux qui parlent un français très créolisé et qui s'imaginent parler français // alors pour eux / il n'y a pas de français régional // il y a le créole et le français // alors ils quittent le créole dans certaines conditions pour parler le français // alors / comment / moi je gagne pas koz français ? alors le type très en colère parce que on l'a accusé de ne pas parler français // alors pour lui c'est du français point final / il n'y a pas de français régional / ça n'existe pas // c'est ça sa conception euh / comment dire ça / sociolinguistique ou linguistique tout c'que l'on veut // bon // pour lui ça n'existe pas //

¹⁴⁴ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS2-T3-H : - [...] enfin / une véritable situation de bilinguisme ça voudrait dire que le créole a les mêmes / les mêmes chances que le français / donc je vois pas pourquoi euh / de toute façon / je crois qu'on arrive pas à se représenter ce que ça veut dire / une situation de bilinguisme / tout simplement / concrètement ce que ça va donner // et moi je crois que si on est dans l'hypothèse d'une situation de bilinguisme au contraire euh / le créole ne risque pas de disparaître // par contre / ce qui risque de disparaître / c'est le français régional //

¹⁴⁵ **Extrait d'entretien :**

RUN-CS2-T5-H : - moi je me pose la question suivante // est-ce qu'y aurait pas certains linguistes qui aujourd'hui / euh / aient envie de phagociter le créole ? de considérer que le créole n'est qu'une variante du français // par exemple en jouant ce jeu du métissage / est-ce qu'on va pas se faire manger / est-ce qu'on ne va pas dire demain / après tout / le créole fait partie du français ?

Un auteur de romans de littérature réunionnaise d'expression française auquel M. Beniamino empruntait plusieurs occurrences, se défendait d'écrire dans une « variété » envisagée stabilisée de *français régional*, mais dans un français convoquant du créole, pour rendre compte de réalités socioculturelles et procurer un plaisir lui apparaissait pouvoir émerger, chez un lecteur non-réunionnais, de la conscience d'un écart au français standard, doublé, chez le lecteur réunionnais, de la conscience d'un écart au créole.

Le FRR pouvait ainsi constituer une *sphère sociolinguistique* d'inclusion, de créativité et de transgression langagière, une norme endogène de français manifestant une identité créole, et pouvant aussi relever d'une pratique emblématique pour des locuteurs non-Réunionnais souhaitant manifester linguistiquement leur adhésion culturelle... avec une réception bien entendu diverse.

Mais que signifiait de décrire une « variété » socialement interprétée comme la manifestation de la progression d'un processus d'assimilation en cours, de décréolisation et de francisation non aboutie, de *perte de langues* dans les représentations et dans les compétences ? Quel sens pouvait avoir d'*attester scientifiquement des particularités* pouvant être considérées comme relevant d'une autre langue, et dont l'apparition « en français » pouvait s'interpréter comme des *fautes* que l'on chercherait au contraire à masquer, à corriger, à *normaliser* ?

J'avais bien conscience de la complexité de la question : n'avait-on pas, à contre-sens des représentations, produit des travaux ayant conduit, malgré tout, à une reconnaissance et un investissement social et culturel du créole ? Mais la différence, pour moi encore aujourd'hui, et même si j'ai conscience de toucher ici une question sociolinguistique *brulante* et *glissante*, est qu'il s'agissait là d'une *langue* dont la minorisation produisait l'assimilation... et dont le FRR constituait, dans une de ses figures, une manifestation.

Il y avait aussi là bien sûr la délicate question des représentations des sociolinguistes, thématifiée à ma connaissance pour la première fois par Louis-Jean Calvet à propos du « rôle des représentations dans l'évaluation des situations linguistiques » (1996) :

« Une ou deux langues' peut paraître un titre curieux, mais il faut l'entendre ainsi : qui a raison, du linguiste ou du locuteur, lorsqu'ils ne sont pas d'accord sur l'évaluation d'une situation ? Lorsque Claudine Bavoux par exemple parle de cryptoglossie, elle entend qu'il y a une variété occultée par les locuteurs. Mais les locuteurs ne lui demandent pas de démontrer que cette variété existe : les représentations du linguiste ne sont jamais interrogées, jamais mises en doute. » (1996 : 70)

Des représentations du locuteur et du chercheur... lesquelles prévalent ? Qui décide ?

L'« avènement de l'interlecte » ? Où sont passés les débats critiques ?

En 2003, la lecture d'un volume d'actes, *Anciens et nouveaux plurilinguismes* (Ledegen 2003), rendant compte, dans la continuité de ces débats, de l'avancée du travail et des réflexions menées au sein du LCF de la Réunion, me rendait perplexe.

Pour ce qui concerne la situation réunionnaise, ces travaux rendent compte de l'importance grandissante de la variation interlectale à l'œuvre dans les pratiques sociales quotidiennes, et

notamment dans les médias régionaux, dont Jacky Simonin note qu'ils constituent un « puissant accélérateur de la dynamique sociolinguistique insulaire » (2003 : 100), un « espace d'expression publique qui légitime les pratiques langagières » marquées par « la proximité » et « l'interactivité » (*ibid.*).

Jacky Simonin parle d'un phénomène d' « hybridation » :

« L'hybridation des langues en contact signifie d'une part qu'un processus d'alternance, de passage de l'une à l'autre s'observe dans les pratiques langagières quotidiennes, et que d'autre part, l'on assiste à un mixage progressif des systèmes linguistiques respectifs (Simonin 2003 : 110)

Des « alternances », des « passages », un « mixage progressif des systèmes », produisant un « parler réunionnais » :

« La dynamique sociolinguistique d'évolution des langues en contact à la Réunion s'oriente vers une forme accentuée d'hybridation qui pourrait prendre la forme d'un *parler réunionnais*. » (Simonin 2003 : 111)

Dans le même ouvrage, Claudine Bavoux rend aussi compte de ce phénomène dans les « parlars jeunes » de lycéens réunionnais :

« Chez eux, l'opposition français langue de la réussite *versus* créole langue de l'identité s'estompe. Le français oral familier, absent du patrimoine linguistique familial de la plupart d'entre eux, mais qu'ils se sont appropriés par les médias et le milieu scolaire vient enrichir les variétés endogènes dans les situations de communication familiales et ludiques. Il devient, mêlé au créole, un élément d'identification de la culture juvénile. » (2003 : 66)

Mais une question se pose sur l'interprétation de ce phénomène. Bavoux cite Gueunier (1995) qui signale que « le contact constant entre la variété historique de base et le créole qui en est issu produit un idiome intermédiaire qui a tendance à se rapprocher de plus en plus de la variété haute, seule officielle et prestigieuse » (Gueunier 1995 : 72-73), ce qu'elle traduit par : « Certains auteurs [...] pensent que l'existence d'un continuum franco-créole signale la disparition du rapport diglossique entre les langues » (Bavoux 2003 : 53).

Il est intéressant de constater à quel point deux lectures sont possibles.

Le continuum à l'œuvre dans les pratiques interlectales signifierait que le rapport conflictuel s'estompe ? La « disparition du rapport diglossique » ? Ou que le rapport de force inégalitaire est en train de se régler par assimilation de la langue *faisant conflit* ? Donnant à voir la force de dynamiques *diglossiques* opérant, dans l'espace sociolinguistique, une réduction symbolique de *deux langues* à *une seule norme*, une assimilation de la *pluralité* à de la *variation*, qui, en tant qu'elle fait disparaître l'idée de *l'autre langue*, n'apparaît plus menaçante, source de conflictualité ?

La question que pose l'article apparaît ainsi déroutante : va-t-on pouvoir « proclamer la fin de la vieille diglossie ? » (Bavoux 2003 : 54). Quelle *fin* invite-t-on là à « proclamer » ? Ce qui donne, sans question ou commentaire critique, dans un troisième article de l'ouvrage, à proposer de *célébrer* l'« avènement de l'interlecte » (Ledegen 2003 : 175, 183).

On voit bien la complexité des questions, les enjeux politiques à l'œuvre dans les choix conceptuels et épistémologiques, et les pièges d'une consensualité non « critique » (Heller 2002).

3) Sécurité/insécurité linguistique : démarches et questions de posture

a. *Kosa Zorèy la i rod ? Kosa li kap konprand ?*¹⁴⁶

Il y avait déjà cette problématique du « chercheur zoreil », à laquelle me renvoyait le positionnement affirmé des *sociolinguistes du conflit* en tant que chercheurs « natifs », qui me fermait la possibilité d'un *passage*. Comment comprendre *sans être le Même ?*, comprendre l'autre dont on ne partage pas l'histoire, l'expérience, la contextualité ? Comment pourrais-je avoir accès au sens et aux enjeux d'une conflictualité aux langues qui m'était *a priori* étrangère ?

Etrangère ? Non justement : *Zoreil*, l'Autre, *a priori* soupçonné de quête d'exotisme, de surplomb méprisant, de double langage..., et dont on n'a, précisément *pas forcément envie de se faire comprendre...* L'Autre de la tension sociale, *l'exogène*, l'« intercesseur de la norme » (Lafont 1977), dont la présence même, en situation d'enquête, dans la relation enquêteur / enquêté, *rejouait comme d'emblée* « le » rapport de force inégalitaire, *le conflit linguistique...* génèrait de la honte, de la culpabilité, de l'insécurité linguistique.

« Chercheuse d'insécurité linguistique », une formulation ironique à mon sujet lors d'un séminaire d'équipe, dans cette période de questionnements confus, faisait intérieurement *mouche*, me révélait que je ne me sentais pas du tout au clair concernant mon « objet » et la position que me conférait de (et : au départ de laquelle) l'étudier *sur le terrain*.

S'agissait-il au fond de *provoquer*, par la présence de cette « Zoreil » que je représentais socialement, « l'insécurité linguistique » de témoins pour en analyser les « traces tangibles » laissées dans les usages, les « comportements » et les « attitudes » linguistiques ?

Je reprends ici à dessein cette terminologie à tonalité variationniste, pour rendre compte des termes en lesquels on envisageait méthodologiquement, au début de ma thèse, l'analyse de « l'IL », en tant que relevant d'une « représentation » sociolinguistique, « forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée » et « liée aux idéologies » (Gueunier 1997 : 246-247), dont l'hypothèse était qu'elle était socialement déterminée et caractéristique, et dont il s'agissait de chercher des « indices », à travers des données plus *objectivables* qu'étaient estimés constituer les « comportements » ou les « attitudes linguistiques », et cela afin de « mesurer les écarts » entre ces « représentations » et la *réalité objective* des pratiques, à laquelle seuls les chercheurs étaient en quelque sorte *habilités* à avoir accès.

A cela s'ajoutait la terminologie associée à ce « malaise » que constituait l'IL, à ces traces-*symptômes* qu'il s'agissait de repérer, mettant le chercheur dans une position, un rôle de chercheur-*détecteur* de *signes* attendus et *univoquement* interprétables en termes de sécurité ou d'insécurité, détecteur de stratégies de dissimulation, de cryptage, et d'écarts entre les pratiques et les représentations...

¹⁴⁶ Qu'est-ce qu'il cherche ce Zoreil ? Qu'est-ce qu'il peut comprendre ? (énoncé et traduction personnels).

J'entrais, perplexe, dans la construction de mon « protocole d'entretiens ».

b. Démarches pour la collecte d'observables

Des enquêtes exploratoires

En attendant de démarrer concrètement mes entretiens, et en dehors de mes heures de lectures scientifiques, je poursuivais mon *immersion*, vivais désormais en collocation et dans un réseau très majoritairement créole, lisais activement, observais beaucoup, au quotidien, les interactions ordinaires, dans la rue, un magasin, dans toutes les situations de la vie de tous les jours... J'observais et aussi je discutais beaucoup, entrais en interaction au maximum, sollicitais fréquemment les gens que je connaissais ou d'autres que je ne connaissais pas, à propos de divers phénomènes autour des langues, des fonctionnements linguistiques et identitaires à l'œuvre autour de nous ou dans le cadre de l'échange.

Je veux dire ici que cette immersion était pour moi incroyablement signifiante. Il y avait toutes ces découvertes et cet intérêt scientifique, intellectuel, mais au-delà, quelque chose qui me touchait profondément, affectivement, identitairement, dans *ce qui se jouait ici*, à la Réunion (je vais avoir l'occasion d'y revenir). Il y avait pour moi dans cette *immersion* des enjeux d'inclusion et de légitimité qui dépassaient les dimensions scientifiques et intellectuelles et dont la conscientisation puis l'exploration, progressives, ont – je pense – approfondi ma pensée, l'élaboration de mes conceptions et de ma démarche de terrain.

Aujourd'hui je dirais que le sentiment de cette immersion serait de parvenir à se sentir *un* et *parmi d'autres*, idée sur laquelle je reviens *infra* avec Jacques Hassoun (2002) à propos de la relation à la *langue maternelle*.

Je poursuivais aussi mon *appropriation* du créole, *dans lequel* j'avais le sentiment de commencer à *entrer*. Je comprenais de plus en plus facilement l'oral d'échanges ordinaires, de chansons créoles, de pièces de théâtre, mais aussi l'écrit, lisant tous les textes que je pouvais trouver (textes, poèmes, presse écrite, manifestes, manuel *Lekritir 77...*), avec une pratique dont je remarquais qu'elle évoluait, j'avais de moins en moins besoin de lire à voix haute pour entrer dans la reconnaissance de graphies déroutantes, je parvenais progressivement à pratiquer une lecture silencieuse, ne procédant plus du décodage mais de l'accès au sens. Je me lançais aussi dès que possible, prudemment, puis de plus en plus, dans l'oralité, sollicitais assidument alentour pour connaître de nouveaux mots, de nouvelles manières de dire. Progressivement je me mettais aussi à l'écriture.

Ces réflexions convoquent une question plus récente sur laquelle je vais revenir : « Langue et insertion » = la langue *donc* l'insertion ?¹⁴⁷

¹⁴⁷ Référence à la logique d'ordre et de causalité à l'œuvre dans la conception du « FLI » : « Français Langue d'Intégration » (2011), je vais y revenir.

En un sens, bien sûr, mais ici c'était aussi tout à fait le contraire, car mon appropriation du créole dépendait aussi et avant tout de l'accès qui m'était symboliquement progressivement ouvert à la langue, de l'autorisation symbolique accordée ou refusée, rejouable à chaque mouvement interactionnel de chaque échange, en relation à l'autre.

Je reviens à mes « enquêtes ».

J'ai déjà évoqué une série de tests par appels téléphoniques (malheureusement non enregistrés), qui s'inscrivait dans une réflexion sur les critères à l'œuvre dans la reconnaissance de compétence en créole¹⁴⁸.

J'avais également collecté des écrits de lycéens en BEP bureautique et secrétariat dans un lycée professionnel rural où j'effectuais, pendant trois mois (1994), le remplacement d'un professeur de français et d'une matière désignée « connaissance du monde » que l'on m'avait traduite en « cours d'histoire », et au cours de laquelle j'avais été – naïvement – surprise de la méconnaissance des élèves concernant l'histoire de la Réunion (et travaillais à ce sujet). En fin de contrat, je leur proposais une expression écrite d'un genre un peu particulier, je dirais à présent : *épinguistique-biographique*, sollicitant l'expérience et la réflexion personnelle. Je précise que l'exercice était volontaire, au choix avec un sujet plus conventionnel et surtout non engageant. J'ai collecté dans deux classes une quarantaine de copies d'élèves de BEP, essentiellement des filles (cinq garçons, quarante-et-une filles).

Le sujet était présenté en deux temps.

La première partie relevait du questionnaire guidé à recomposer en texte libre. La consigne était la suivante (je copie-colle à l'identique) :

1. En vous inspirant des questions suivantes, rédigez un texte personnel. Faites part de vos impressions et de vos sentiments.

Quelle est votre langue maternelle ? Quand et comment avez-vous appris à parler le créole, le français, une autre langue ? Quelle langue parlez-vous le plus souvent en famille ? Avec vos amis ? Si vous parlez le plus souvent en créole avec votre famille ou vos amis, vous arrive-t-il néanmoins d'utiliser le français, et pourquoi ? Et inversement, si vous parlez le plus souvent en français avec votre famille ou vos amis, vous arrive-t-il d'utiliser le créole, et pourquoi ? Est-il plus important pour un Réunionnais de savoir bien parler le français ou le créole, ou de parler aussi bien les deux langues, et pourquoi ? Pensez-vous parler mieux le créole que le français, ou mieux le français que le créole, ou bien pensez-vous que vous parlez aussi bien les deux langues ?

La seconde partie était d'un autre ordre.

Je m'inspirais de l'étude de cas évoquée *supra* (Biros 1979), d'une lycéenne en situation extrême de double contrainte (produisant du mutisme), et qui avait contribué à ma proposition de concevoir une insécurité « bi-linguistique », pour élaborer un petit texte qui simulait un témoignage écrit, la réflexion personnelle, dans un journal par exemple, d'une adolescente aux prises avec une problématique de conflictualité aux langues jouant une double contrainte (je copie-colle à l'identique) :

¹⁴⁸ Cf. *supra*, note 104, p.53.

2. Commentez le texte suivant. Vous retrouvez-vous dans certaines des réflexions de cette Réunionnaise ? Lesquelles, et pourquoi ? Expliquez.

Je ne sais plus très bien où j'en suis. Depuis que je suis petite, on me répète qu'il faut que je sache bien parler le français, que c'est important pour moi, pour mon avenir, pour ma réussite professionnelle. J'en suis parfaitement consciente. En même temps, je me pose des questions. Quelqu'un de ma famille m'a dit un jour que j'étais devenue fière¹⁴⁹ parce que j'avais appris le français. C'est tout juste s'il ne m'a pas traitée de Zoreil. J'étais en colère mais je me sentais aussi presque coupable, sans vraiment savoir pourquoi. C'est un peu comme si je n'étais plus reconnue comme Créole à part entière.

En même temps, il m'arrive de penser que mon français n'est pas vraiment bon. Quelquefois, quand je discute avec des personnes qui parlent mieux le français que moi, je fais attention à ce que je dis, à mon accent.

Je suis française de nationalité, mais avant tout je suis Réunionnaise, avec des façons de penser, une langue, des habitudes, des croyances différentes de celles des Métropolitains.

Cette enquête *déguisée en rédaction écrite* pouvait poser des questions méthodologiques voire déontologiques, dont je m'explique dans ma thèse, je n'y reviens pas, mais il reste que l'exploitation de ces copies¹⁵⁰ a été incroyablement riche, donnant à voir de multiples dimensions de relations construites au créole, au français, et dans la relation de l'une par rapport à l'autre.

Ont émergé ici certaines thématiques fortes de mes entretiens et des analyses que j'ai déjà évoquées, autour de l'ambivalence construite au créole, associée aux origines¹⁵¹, à l'identité, qui se transmet de manière presque héréditaire¹⁵², à un « patrimoine » dont on perçoit qu'il

¹⁴⁹ Note non présente dans la consigne : le terme « fier » est ici employé dans le sens créole de « prétentieux », « orgueilleux », et non dans le sens, fréquent en français standard, de « satisfait ». Il était d'ailleurs intéressant de constater que les élèves avaient interprété cet item dans l'un ou l'autre sens.

¹⁵⁰ Je livre ici quelques extraits bruts de ce corpus : Réunion-Pré-Enquête Lycée, codifiés : RUN-PEL-C + numéro de copie. Les garçons sont signalés par un G en fin de codification. Les écrits ont été recopiés à l'exact de ce qui avait été écrit, en conservant l'usage de caractères minuscules ou majuscules, les mots barrés mais lisibles, les fautes d'orthographe, ainsi que la mise en page des copies (construction de paragraphes, etc.).

¹⁵¹ **Extraits de copies :**

Ma langue maternelle est le créole et je l'ai appris à **partir ou j'ai commencer à comprendre que j'étais sur terre.** (RUN-PEL-C25)

Ma langue maternelle est le créole. J'ai appris à le parler depuis toute petite, dès que j'ai eu la parole. (RUN-PEL-C16)

¹⁵² **Extraits de copies :**

Depuis que je suis née ma langue maternelle c'est le créole. J'ai appris le créole depuis que j'ai commencé à parler parce que je crois qu'**à force d'entendre les autres parler** cette langue devant moi, j'ai fini par m'y habituer. (RUN-PEL-C4)

D'ailleurs **on n'apprend pas la langue créole**, enfin je parle pour nous les créoles. Quand depuis toute petite on ne fait que l'entendre, et bien en grandissant cela devient **systématique.** (RUN-PEL-C1)

Ma langue maternelle c'est le créole. Depuis que je suis née, je parle cette langue. Mes parents, mes amis, tout ma famille parle le créole. Depuis ma naissance jusqu'à aujourd'hui c'est tout à fait normal que le créole c'est toute **ma nation.** (RUN-PEL-C8)

Je parle le créole depuis que je suis toute petite. En fait le créole je ne l'ai **pas appris.** Mes parents sont réunionnais et forcément je parle le créole, dès qu'on a l'âge de parler, les mots créoles, on les savent prononcer. (RUN-PEL-C15)

Ma langue maternelle c'est le créole. Je ne l'ai **pas apprise car à ma connaissance elle doit être héréditaire** puisque mes parents et mes grands parents le parlait. Aussi que à ma naissance dans ma famille on ne parlait que le créole. (RUN-PEL-C18)

Ma langue maternelle **été, est et sera toujours** le créole. (RUN-PEL-C27)

Je pense pas mais je suis sur que je parle mieux le créole que le français. Et puis c'est **ma langue natale, c'est aussi un bijoux de mes ancêtres.** (RUN-PEL-C32-G)

disparaît¹⁵³. Le créole constitue aussi un territoire dont l'accès est refusé au non-Réunionnais¹⁵⁴, une raison invoquée étant qu'il « ne s'apprend pas », faisant apparaître l'idée de non-langue, sans grammaire, sans orthographe, voire « vulgaire », dans laquelle « bien parler » n'a pas de sens¹⁵⁵, que l'on ne trouve pas légitime de sortir des frontières du *privé*¹⁵⁶, et qui n'est d'ailleurs pas une « langue maternelle » puisque ce n'est pas une « langue »¹⁵⁷. L'ambivalence se retrouve concernant le français, associé à la réussite, à l'école, à la vie professionnelle, mais aussi « romantique »¹⁵⁸, ou au contraire snob, sans chaleur, sans humour, par rapport à la transmission de laquelle certaines aînées prennent le relais de leurs parents dans l'éducation linguistique des plus jeunes.

Les écrits montraient aussi que certain(e)s jeunes avaient clairement trouvé à s'identifier au ressenti de double contrainte et d'injonction paradoxale¹⁵⁹, à la confusion conduisant à *ne plus savoir ce qu'est sa langue*¹⁶⁰, à la pression à l'œuvre dans la relation de dualité linguistique ouvrant une tentation de mutisme¹⁶¹.

¹⁵³ **Extraits de copies :**

Moi je trouve que c'est très important qu'un Réunionnais parle créole chez lui et français ailleurs, parce que si tous les parents obligent leur enfant à parler français, dans dix ans, personne ne connaîtra ce que c'est le créole, **il sera classé dans la liste des langues mortes** comme le latin ou le grec. (RUN-PEL-C13)

¹⁵⁴ Le créole est une langue traditionnelle **que pas tout le monde** parle. Elle est très difficile surtout pour les Métropolitains. Nous réunionnais **nous n'aimons pas** que les zoreils parlent créole. (RUN-PEL-C30)

¹⁵⁵ Parler bien le créole n'est pas la principale préoccupation. **En plus le créole n'a pas d'orthographe**, pas de règles à respecter. (RUN-PEL-C1)

¹⁵⁶ L'ennui est que je ne parle pas à tous mes professeurs, **il y en a avec qui je m'exprime en créole, mais moi ça me choque** parce que je préfère parler en français avec eux. (RUN-PEL-C44)

¹⁵⁷ Ma langue maternelle est le français puisque le créole est un patois. (RUN-PEL-C34-G)

¹⁵⁸ Je parle aussi bien les deux langues. Mais avec mon petit ami je préfère m'exprimer en français parce que je trouve ça plus romantique. Dire je t'aime est mieux que de dire "mi aim à ou. (RUN-PEL-C12)

¹⁵⁹ **Extraits de copies :**

En effet je me retrouve dans certaines des réflexions de cette réunionnaise, le plus souvent j'entend des personnes dire qu'il faut qu'on sache bien parler le français, c'est important pour notre avenir, ça c'est OK, mais du moment que tu as commencé à t'exprimer en français, tu as tout un groupe de personne qui commence à **jizzer, qu'est ce qui lui arrive à celle-là de parler en français**, tout de suite ils commencent à dire que tu es **quelqu'un de fière, pour qui elle se prend**, qu'est-ce qu'elle a **de plus que nous**. Le plus souvent les gens ont cette mentalité. (RUN-PEL-C29)

Oui je me retrouve dans certaines réflexions lorsqu'elle dit que quelqu'un de sa famille lui a presque traité de zoreil. Un jour où je parlais au téléphone, quelqu'un de ma famille a dit que cela faisait deux jours que j'avais appris le français et **déjà je ne savais plus parler le créole**. (RUN-PEL-C33)

¹⁶⁰ Ma langue maternelle **je dois dire que je ne sais pas très bien se qu'elle est** : je ne parle pas très bien le créole, comme je ne m'exprime pas très bien français. **Je combine les deux et ainsi je me fais ma propre langue**. [...] Pour ma part je parle les deux langues. Il faut dire que dans ma situation je n'ai guère le choix, un père qui vous parle créole, une mère qui parle français, et moi **qui ne s'est m'exprimer parfaitement dans aucune de ses deux langues, comme dans aucune autre d'ailleurs**. (RUN-PEL-C36)

¹⁶¹ Je me retrouve dans certaines de ses réflexions parce que quand on parle français avec ses amies ou famille, **on nous insulte, on nous ennuis, ils disent qu'on n'est pas réunionnais, sa fait mal, on est rejeté par le monde réunionnais** et si on parle le réunionnais avec des **métropolitains, ils disent qu'ils ne nous comprennent pas, ils nous insultent, ils disent qu'on fait expret**. Alors si quelqu'un me dit que dans la vie il faut savoir parlé le français pour réussir dans la vie, je ne serais pas contre, mais je lui dirait que **si il faut apprendre le français et le créole pour se faire rejeté par tout le monde** moi je dirais que les gens doit

Le protocole d'entretiens semi-directifs

J'ai donc mené, enregistré et transcrit soixante-cinq entretiens « semi-directifs » menés avec des personnes réunionnaises pré-identifiées selon cinq « catégories » sociales¹⁶².

Chaque entretien durait entre une et deux heures.

Le guide d'entretien comportait une cinquantaine de questions pour la plupart ouvertes, regroupées en thématiques, relatives au français à la Réunion, au français de France, aux normes du « bien parler » français, aux sentiments de compétence, à la question d'avoir un accent, si les Réunionnais ont un accent en français, s'il y a des lieux où on parle mieux français que d'autres, des situations dans lesquelles il serait obligatoire ou impensable de parler en français. Les questions portaient aussi sur le créole, de manière assez parallèle : Le créole, une langue ? Où parle-t-on bien créole, qui le parle le mieux ? Des situations obligatoires ou impensables ? Une langue qui évolue ? Une langue nécessaire ? Une langue qui peut s'apprendre ? Une langue qui freine l'apprentissage du français ? Une langue vivante ? Une langue transmise ? Pratiquée en famille ?

Je proposais ensuite un temps d'activité de traduction, du français au créole puis du créole au français, en donnant à traduire des énoncés rédigés selon des graphies diversement *phonétisante* ou *francisante*, par rapport auxquelles je souhaitais recueillir des attitudes de même que je souhaitais voir comment serait perçue l'idée de *traduction*. Ces activités étaient suivies de temps d'échanges sur la traduction et l'écriture du créole, les pratiques de lecture-écriture en créole, la littérature d'expression créole.

Je posais ensuite plusieurs questions sur l'identité réunionnaise en relation avec la / les langue(s), ce qui me donnait à poser des questions à propos de *l'Autre* (métropolitain) en créole..., en écho avec des questions précédentes sur « peut-on *apprendre* le créole », qui donnaient à parler du territoire identitaire réunionnais.

Puis une autre activité, un temps d'écoute de différents enregistrements de productions orales en différentes variétés, français, créole et entre-deux... par rapport auxquelles je demandais d'associer des *identités* (Réunionnais ou non, Réunionnais d'où, quels profils...).

Je donnais ensuite en lecture deux phrases issues d'occurrences attestant les items de l'inventaire lexical du « français régional » (Beniamino 1996), et engageait l'échange : FRR ? (dans toutes ses polysémies), Gros Blancs ? « Entrelangue », « interlangue » ? « Parler jeune » ?, A l'écrit ? Des pratiques ? etc., en ayant à cœur de faire usage des catégorisations opérées par les témoins, souhaitant savoir, je l'ai indiqué *supra*, s'il était identifié et pratiqué, par qui, et avec quelle analyse, quelles fonctions et valeurs associées, etc.

plus parlé, il doit communiqué par geste comme sa tout le monde sera content. **On ne dira plus qu'on rejette notre langue ni le français ni le créole.** (RUN-PEL-C40)

¹⁶² Pour le rappel de ces catégories, Cf. *supra*, note 100.

Des assouplissements méthodologiques pour passer des représentations aux sentiments épilinguistiques et repenser le rapport Même/Autre

Concevoir dans le détail mon protocole d'entretiens m'aidait à m'approprier l'enquête.

Je n'ai pas respecté les consignes initiales de mon directeur de thèse de suivre assez strictement le protocole construit par Gueunier [et *al.*] (1978), j'ai en particulier éliminé des activités de lecture et d'écriture en français qui m'apparaissaient être de purs *tests* de compétences. Je ne voulais pas *évaluer*, je voulais comprendre.

Je ne voulais pas faire de l'entretien un *test*, mais un espace de réflexion et de questionnement dans lequel des individus se sentent non pas évalués mais écoutés, accompagnés à expliciter et à contextualiser leur expérience aux langues.

Entre temps, mes lectures d'écrits que j'associais à la *sociolinguistique du conflit* me donnaient à sortir du carcan étroit des « représentations » pour entrer plutôt dans l'exploration compréhensive de la complexité et de l'ambivalence de la conflictualité à l'œuvre dans des *sentiments* aux langues, que la sociolinguistique interactionnelle me rappelait de toujours envisager comme construits socio-interactionnels en situation, en relation à l'autre.

La lecture de ces écrits, Ninyolès, Lafont, Kremnitz, Marcellesi, complexes, difficiles à *pénétrer*, me donnait énormément à réfléchir, me posait des *énigmes*. En parallèle je menais mon enquête exploratoire en lycée professionnel, et commençais mes premiers entretiens avec les *Gros Blancs*, et les *Intellectuels*, catégories dont je me rends bien compte à présent de la violence symbolique qu'elles pouvaient sous-tendre.

Tout cela me plongeait dans une multitude de questions et de réflexions, mais surtout, ont commencé à se produire en moi des formes d'*échos émotionnels*, comme des *chocs identitaires-altéritaires*, des sentiments de... *tout à fait différent* et en même temps... un peu pareil ? À travers lesquels je prenais conscience de ressentis personnels aux langues entrant en écho *d'un certain point de vue*, qui me donnaient à éprouver une *certaine* familiarité, autrement contextualisée et configurée, une *autre* expérience de la conflictualité diglossique.

J'en prenais pour la première fois conscience à travers un rêve qui m'a donné fort à réfléchir, et qui a déclenché par la suite de multiples autres *retours* émotionnels¹⁶³ à travers lesquels, je me dis *a posteriori* que je m'appropriais là émotionnellement mon sujet, ce qui semblait nécessaire dans un travail sur les *sentiments* linguistiques, en même temps qu'était nécessaire aussi un travail de distanciation. *Ti pa, ti pa*¹⁶⁴, ces réflexions et ces expériences m'ont donné à forger une démarche compréhensive conçue comme *alter-réflexive* (Robillard 2007 : 105, Bretegnier 2009b* : 39).

¹⁶³ Evoqué dans 2009b*. J'ai gardé de tout cela diverses notes par écrit. Je reviens *infra* sur certains de ces « échos émotionnels » : II.6.4-e.

¹⁶⁴ *Petit à petit*, en créole réunionnais.

c. *Emergence de la réflexion sur les effets sociaux de la recherche, la responsabilité du chercheur en SHS*

C'est donc aussi à la Réunion qu'a émergé en moi une réflexion sur les effets sociaux de la recherche, et sur la responsabilité du chercheur par rapport à ces effets, dont on entendait encore, au début de ma thèse, que cela ne le concernait pas, ou qu'indirectement.

Ici à la Réunion, on ne pouvait pas, en quelques sortes, *ne pas se poser* cette question des effets, qu'avait pu notamment produire, dans les années 70-80, quand l'amorce de la démocratisation de l'accès à l'instruction était encore récente, la parution de ces études énonçant brusquement que « d'un point de vue scientifique, le créole est une langue »..., faisant de ce qui était jusque-là énoncé comme non-langue, parler des *sans éducation*, une « vraie » langue, autonome, structurée, une langue à décrire, à écrire, à « normaliser ».

Dans ce contexte, la recherche à propos des langues produisait de fait une intervention, explicitant la minorisation de la langue comme construit politique et social, participant, en parallèle et / ou en interaction avec les réseaux plus explicitement militants, aux opérations d'aménagement, aux propositions de codification, et, débat encore plus vif, de normalisation linguistique. Elle produisait une intervention, en interaction avec la dynamique des représentations et des discours qu'elle faisait émerger, étudiait, et contribuait à produire.

Au moment de ma thèse, soit environ 20 ans après l'éclosion des premiers travaux en créolistique réunionnaise, le mouvement militant pour la reconnaissance du créole s'était affaibli, ce que je tentais de comprendre à travers les entretiens menés auprès des *Intellectuels*. Une piste s'est ouverte lorsque l'un de ces témoins, interrogé sur ses perceptions quant à la vitalité du créole, évoquait les résistances sociales auxquelles le mouvement avait été confronté, les réussites puisque le créole avait effectivement gagné du terrain dans l'espace public et symbolique, les pratiques littéraires et artistiques, les médias, et même les spots publicitaires. Mais cette entreprise de valorisation avait aussi provoqué, selon ce témoin, un « effet retour » :

ENQ : - [...] le français régional mettrait en danger le créole ?

RUN-CS2-T3-H : - c'est pas seulement le français régional / spécifiquement / qui met le créole en danger / y'a beaucoup de choses qui mettent le créole en danger /- la situation de diglossie tout simplement / le travail des médias / l'école / la dévalorisation sociale du créole / etc // c'est tout ça qui met le créole en danger /-

ENQ : - est-ce qu'il y a un moment où le créole n'était pas en danger ?

RUN-CS2-T3-H : - j'en sais rien /- peut-être au moment où la diglossie était stable /-

ENQ : - comment ça ?

RUN-CS2-T3-H : - ben le créole était un patois / on le parlait chez soi euh / j'veux dire tous tous tous les euh / comment dire / dans la conscience des gens / les choses étaient très claires /- y'avait la langue de prestige / le français et que le français / bon y'avait ça et tout le monde tendait donc vers le français / et puis le créole bon / c'était euh / la langue de ceux qui ne parlaient pas le français /- et paradoxalement c'est peut-être là le moment où le créole était le moins en danger / on n'avait aucun intérêt à s'en occuper / il ne constituait pas une menace comme aujourd'hui sur l'apprentissage du français /- les choses étaient bien à leur place /-

ENQ : - donc on peut presque dire que c'est la tentative de revalorisation du créole qui l'a mis en danger ?

RUN-CS2-T3-H : - non c'est pas aussi simple que ça /- c'est pas aussi simple que ça /- mais disons que / la tentative de revalorisation du créole / en fait / vraisemblablement a un effet retour euh / [silence]

Ainsi, le mouvement amorcé de dénonciation de la diglossie et de reconnaissance de la langue avait également révélé toute l'ampleur de la honte associée au créole, qui apparaissait finalement difficilement assumé en dehors d'un espace de mise en scène, de « spectacularisation » notamment en tant qu'objet « exotique ». Ainsi donc finalement aussi, pouvait-on se retrouver à penser qu'il avait *peut-être*, paradoxalement, contribué à l'assimilation du créole.

A quoi sert la sociolinguistique ?

A quoi sert la sociolinguistique ? Dès le démarrage de la construction de ma recherche doctorale, et tout au long de ma biographie professionnelle, je me suis perpétuellement confrontée à l'importance, et à la signifiante, à mes yeux, de ce questionnement, qui a toujours à la fois nourri et freiné ma recherche, mon travail de terrain.

A quoi sert de faire des enquêtes sur les statuts, les places, les fonctions des langues dans un environnement social donné ? A quoi peut servir d'étudier les contacts de langues, les phénomènes d'alternances codiques, d'*inter* ou d'*entre*-langue, d'interférences, d'émergence de *nouvelles normes* ?

A quoi sert... contient aussi des questions sur *les effets* de la recherche, ses conséquences, ce qu'elle produit, la position dans laquelle elle met chacun, chercheur, témoin.

Me concernant, au fil de cette multitude d'entretiens : quels effets pouvaient avoir les entretiens sur les individus eux-mêmes ? Dans certains entretiens étant parvenus à s'approfondir, des témoins m'avaient confié qu'ils avaient exprimé là des choses qu'ils n'avaient jamais dites avant, ou dont ils n'avaient pas conscience...

Au fil de mes 65 entretiens, menés sur une période d'environ deux ans, je me sentais parfois envahie par la profondeur émotionnelle qui s'exprimait dans certains discours, et percevais comme totalement dérisoire cette pratique d'entretien-*collecte*, d'accompagnement à l'explicitation de ressentis s'apparentant à de la honte, de l'auto-dévalorisation, de perceptions d'exclusions et de dilutions...

Quels effets pouvaient avoir, pour ces locuteurs désignés comme « témoins », d'être amenés à expliciter, à produire, ces sentiments épilinguistiques qui intéressaient mon étude ? Qu'en faisaient-ils au sortir de l'entretien ? Que proposais-je en retour ?

Je sortais de ces entretiens passionnants épuisée, coupable, et impuissante. Ma pratique, ma démarche, mon implication en tant que chercheur, allaient devoir évoluer.

Je découvrirais plus tard que la sociologie clinique mettait des mots sur certaines de mes questions à propos de mon positionnement en tant que chercheuse *sur* l'IL. La réflexion de V. de Gaulejac explorant *les sources de la honte*, en particulier, produisait plusieurs échos :

« La honte, on préfère ne pas en parler. Mettre des mots dessus, en décrire les différents aspects, permet de la reconnaître, de la nommer et de mieux soigner les blessures dont elle est le symptôme. » (De Gaulejac 1996 : 13)

A quoi sert d'étudier l'insécurité linguistique ?

« Je me suis souvent interrogé sur le risque de complaisance à utiliser la souffrance d'autrui pour produire un ouvrage 'scientifique'. La honte est une souffrance sociale et psychique particulièrement douloureuse. Il est non seulement légitime mais aussi nécessaire de mieux en comprendre la genèse et le développement. La gêne éprouvée face à la honte d'autrui conduit, le plus souvent, à une mise à distance, à un refus d'entendre, à un rejet de ce qui dérange. L'humiliation conduit à taire les violences subies, à se replier sur soi-même, à cultiver un sentiment d'illégitimité [...]. Ces deux attitudes se complètent et se renforcent. La gêne des uns contribue au rejet des autres et au silence de tous. (De Gaulejac 1996 : 19)

Ces propos ouvraient l'importance d'orienter aussi le questionnement sur *soi* chercheur-interprétant dans sa relation au terrain, à ce phénomène social que l'on explore, diversement apte à recevoir, dans le discours de l'autre, l'expression située de malaises à la langue, de différences vécues comme stigmatisantes, sans rejouer le rapport de force à l'œuvre dans l'éprouvé de ces malaises.

« J'ai pu également constater que ma capacité à affronter ma propre honte déterminait la possibilité de l'entendre chez les autres. La honte est gênante, elle rend mal à l'aise, on préfère l'éviter. Le silence qui l'accompagne n'est pas seulement produit par la difficulté d'en parler. Il est aussi fonction des résistances à la recevoir. (De Gaulejac 1996 : 18-19)

Et l'idée importante que le « conflit » est plus facile à dissimuler qu'à exprimer...

Cette idée complexifie la question de : comment ne pas sur-déterminer la conflictualité ?, en y articulant son autre facette.

Car si entrer par la conflictualité fait courir le risque de formes de sur-déterminations, ne pas le faire peut conduire à l'occulter, dans une interaction qui serait à l'inverse pré-orientée vers une *norme* de la relation harmonieuse, inscrite dans un jeu de *faces positives*, toujours plus sécurisantes à projeter – tant pour un témoin que pour un chercheur – que des sentiments épilinguistiques complexes de honte de rejet, d'insécurité linguistique.

Travailler, donc, à recevoir la conflictualité sans la réduire, la figer, la rejouer.

4. Langue(s) et identité(s) collective(s)

Quelques mois après la soutenance de ma thèse, je signais un contrat post-doctoral (octobre 1999-septembre 2000) à l'Université Catholique de Louvain, au sein de laquelle j'intégrais pour une année l'Action de Recherche Concertée (ARC) *Langue(s) et identité(s) collective(s)*¹⁶⁵, projet interdisciplinaire dirigé par Michel Francard, rassemblant des linguistes, historiens, anthropologues et psychologues sociaux autour d'une problématique explicitant en quelque sorte une des questions à l'œuvre dans ma thèse : *Quel est le rôle des pratiques et des représentations linguistiques dans la construction des identités collectives ?*

Mon rôle était associé à la « coordination scientifique », avec une dimension d'accompagnement des doctorants commençant leur thèse dans le cadre du programme, et une dimension plus diffuse selon laquelle je devais *favoriser l'interdisciplinarité*, être moteur d'un questionnement interdisciplinaire.

Dans le cadre du programme, un séminaire mensuel avait été planifié, avec invitation de chercheurs affiliés à l'une des disciplines en présence et travaillant sur une problématique identitaire¹⁶⁶. Je produisais chaque mois un compte-rendu de ces séminaires, dans lesquels je commençais par synthétiser, en les contextualisant du point de vue de leur discipline et de leur positionnement épistémologique, les propos(itions) du chercheur invité, puis, revenant au programme de « l'ARC », tenter d'ouvrir des pistes et des questionnements m'apparaissant pouvoir faire diversement écho, selon les diverses entrées disciplinaires, donner des idées, et l'envie de *travailler ensemble*. Je finalisais également deux articles¹⁶⁷ dans l'année.

1) *Explorations théoriques et conceptuelles*

J'explorais beaucoup la conceptualisation anthropologique de « l'identité » et retrouvais dans cette histoire les deux paradigmes et les grandes oppositions épistémologiques à l'œuvre en sociolinguistique, interprétant et situant les approches par rapport aux référents anthropologiques mobilisés par l'ethnométhodologie et l'ethnographie de la communication, qui s'étaient inscrites en rupture à la fois avec le culturalisme et le structuralisme, eux-mêmes inscrits en rupture à l'évolutionnisme, les tenants du culturalisme (Margaret Mead, notamment) opposant en particulier à la théorie *scientifique* du « racisme » le concept de « relativisme culturel ». Hymes et Gumperz, on l'a dit, s'opposaient à l'hypothèse dite de

¹⁶⁵ Action de Recherche Concertée (ARC) *Langue(s) et identité(s) collective(s)*. Direction : M. Francard (Linguistique). Co-promoteurs : J. Pirotte (Histoire), R. Delière (Anthropologie), V. Yzerbyt (Psychologie Sociale), Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

¹⁶⁶ Interventions de : Jean-Loup Amselle (novembre 1999), anthropologue à l'EHESS de Paris, sur la notion de « réservoir identitaire » ; Richard Y. Bourhis (décembre 1999), Professeur et Directeur de la Chaire Concordia-UQAM en études ethniques, Université du Québec, à propos de la « vitalité ethnolinguistique » ; Jean-Paul Bronckart (avril 2000), psycholinguiste et didacticien des langues à l'université de Genève (Suisse) ; ou encore Marcel Burger, linguiste de l'Université de Lausanne, qui développait un traitement interactionnel des processus de construction identitaire. Je reviens sur certains apports dans ce qui suit.

¹⁶⁷ Deux articles (2000a et 2000b*) ont pu être finalisés, non publiés.

« Sapir-Whorf » reposant sur l'idée d'une correspondance exacte entre *une* langue et *une* culture, l'une déterminant l'autre, entités closes et séparées¹⁶⁸, dans une logique strictement monolingue interdisant de concevoir une langue dans des cultures *diverses*, ou plusieurs langues dans *une* culture.

En référence au culturalisme, l'anthropologie cognitive, behavioriste, avait mis en avant la notion « différence culturelle », dont découlerait notamment (toujours par jeu de continuités-ruptures) l'ethnopsychiatrie ou ethnopsychanalyse (Devereux 1970, 1972). Je retrouvais là aussi des continuités avec les approches behavioristes qui s'étaient constituées en linguistique, la linguistique générative et la langue-compétence de Chomsky, à laquelle Hymes et Gumperz opposaient la « compétence de communication », la psycholinguistique comportementaliste et cognitiviste, le constructivisme de Piaget, auquel l'œuvre de Vygotsky ([1934] 1962) avait permis d'opposer le « socio-constructivisme » (Bruner 1983) qui remplaçait « le social », l'interaction, au cœur du processus d'acquisition du langage.

Je sais bien que je vais ici très vite, je ne m'attarde pas, mais ma formulation indique que je prenais véritablement cette année-là conscience d'une histoire scientifique commune, d'une pensée scientifique construite par jeux de positionnements continuités / références / ruptures qui se déclinaient dans toutes les histoires disciplinaires (ici linguistique, anthropologie, psychologie), créant entre elles d'autres histoires de filiations-affiliations, autrement dit je prenais conscience d'un *champ* des sciences humaines et sociales et de *paradigmes* épistémologiques transdisciplinaires.

Dans le paysage anthropologique Lévi-Strauss m'apparaissait représenter à la fois Weinreich et Labov de l'histoire sociolinguistique, fondateur de l'anthropologie structuraliste qui s'était développée et fait légitimer comme scientifique sur le modèle de (et en interaction avec) la linguistique, et qui défendait une conception de l'identité culturelle en termes de « foyer virtuel » (Lévi-Strauss 1983 : 332) renvoyant à une « structure inconsciente » propre à un groupe, dont la reconstruction théorique par l'anthropologue, à partir des « traits » culturels distinctifs, visait à reconstituer un principe d'interprétation général valide pour tous les fonctionnements sociaux institués au sein du groupe.

Je retrouvais là d'une part l'attitude positiviste à l'œuvre dans la linguistique structurale, qui, réduisant « l'identité » à un produit théorique à reconstruire à partir de traits constitutifs, permettait de situer clairement le chercheur hors de son « objet » de recherche, et d'autre part la logique déterministe à l'œuvre dans les conceptions sociolinguistiques variationnistes des représentations sociales et de l'« identité linguistique » :

« L'identité linguistique d'un locuteur est associée à son appartenance sociale, notamment sa classe socio-économique,

¹⁶⁸ Rejoignant le reproche adressé par la sociolinguistique (variationniste et interactionnelle) à la linguistique (séparer langue et social), mais aussi, autrement, par la sociolinguistique interactionnelle à la sociolinguistique variationniste : ne considérer « le social » qu'en termes de *préexistant macro-structurant*.

son ethnie [...], son sexe, son niveau d'éducation, sa profession » [...] déterminée par le rapport du locuteur avec son interlocuteur, notamment le statut, lequel le situe comme inférieur, égal, ou supérieur, ainsi que sa disposition dans l'interaction. » (Mufwene in Moreau (ed) 1997 : 161)

Les approches interactionnelles défendaient bien sûr une toute autre logique.

Constituées en référence à l'interactionnisme symbolique et à l'École de Chicago, elles s'étaient développées à travers l'anthropologie linguistique américaine dans laquelle s'inscrivaient l'ethnométhodologie et l'ethnographie de la communication, références mobilisées par la psycholinguistique socio-constructiviste, les approches qualitatives de la psychologie sociale (Enriquez 1997, Giust-Desprairies 2009), et, du côté de la *linguistique*, par l'anthropologie du langage (Le Page & Tabouret-Keller 1985 ; Tabouret-Keller 1988, 1997, 2001, 2001 ; Canut 2012).

Mettant en cause l'explication de détermination causale, ces approches donnaient à s'interroger sur la façon dont les individus (se) construisent eux-mêmes (leurs *identités*) en interaction, par appropriation / reconstruction de l'espace social dans lequel ils interagissent.

Elles mettaient l'accent sur le *processus* de construction identitaire à l'œuvre dans l'activité interactionnelle, sur « l'identité » comme construction réciproque et évolutive, constamment négociée et redéfinie en fonction de ce qui se joue dans les échanges en termes reconnaissance intersubjective, en relation à l'Autre, à la fois vecteur d'identification, de reconnaissance, d'inscription en appartenance ET de distinction, de différenciation, d'individuation.

La conception de l'identité en termes de construction identitaire permettait de déconstruire l'idée d'identité « fondement », d'alerter sur le risque de réduction *culturaliste* à l'œuvre dans la notion, jouant le mythe de l'identité *idem*, une, homogène, invariante, d'une « âme des peuples » (Siegfried 1950) constituant un fondement identitaire originel et immanent, et sur l'ambiguïté du sens social que pouvait avoir la revendication « identitaire » :

« Ce qui est recherché dans l'identité [...] c'est l'hérédité, la race, le sang, le sol, l'enracinement dans la nation, la famille, la naissance, le déterminisme de l'ascendance voire de la couleur de la peau. La revendication identitaire, qui est une proclamation d'"autochtonie" et d'"authenticité", est une revendication d'un reflux. L'accomplissement a déjà eu lieu, on ne peut que le répéter. C'est le passé qui commande au présent, qui lui attribue sa légitimité rétroactive. L'identité réactualise toujours, en le ritualisant, un "fondement" incontestable. Elle est un processus de réactivation de l'origine. » (Laplantine, 1999 : 41)

La langue, promue en critère d'identité, est traitée en quelque sorte comme l'âme des nations, et, indépendamment de tout jugement de valeur, relève bien de ce que les positivistes du XIX^e désignait du terme de métaphysique : la supposition d'une essence cachée des nations, de la naturalité des peuples et des sociétés. » (Achard 1987 : 57)

Ces propos faisaient forcément écho à des questions que je m'étais *ou non* posées par rapport aux discours identitaires réunionnais. Ils me renvoyaient notamment encore à l'idée du « refuge linguistique » (Lafont) à l'œuvre dans la mythification d'une langue, faisant pour moi plus explicitement apparaître le *mythe de l'origine* (Robin 2003) – et les pièges attendant – à l'œuvre dans l'idée de *langue maternelle* en tant que *langue d'origine*, mais aussi à l'œuvre dans le purisme, l'idéal de langue-norme *pure*, préservée de tout contact et de toute évolution, que me semblait sous-tendre ce sentiment de norme « exogène » (Francard), de langue *hors de soi* et d'*incapacité* à être *dans* la norme.

Ces réflexions me donnaient à proposer une figure de « langue-(id)entité » (Bretegnier 2000b*), une représentation idéale de langue associée à *une* identité figée de locuteur légitime, un mythe d'« être-langue ».

Les anthropologues dénonçaient aussi la tentation culturaliste d'ériger des traits isolés en traits identitaires ethniques ou culturels *typiques*, d'essentialiser la différence, montrant là une frontière fragile entre la construction identitaire et la *xénophobie*, entre la préservation-défense de soi et le rejet-exclusion de l'autre.

Ils mettaient l'accent sur la notion d'« altérité » (que je découvrais cette année-là), sur la dialectique identification-/distinction¹⁶⁹ – identitaire-/altéritaie¹⁷⁰ –, à l'œuvre dans la construction identitaire comme dans toute interaction verbale, envisageant l'identité dans une relation de circularité conjointe dans laquelle chacun passe par l'autre pour s'identifier-se distinguer, se positionner, se définir.

L'« altérité » permettait de penser l'Autre, mais surtout de le penser *en Soi*, en chacun, « étranger à soi-même » (Kristeva 1988), « soi-même comme un autre » (Ricoeur 1990), ce qui permettait aussi de penser l'exclusion, la peur voire la haine de l'autre, en termes de cristallisation identitaire négative projetée sur l'autre pour se réapproprier sa propre identité, permettant de régler des paradoxes, masquer des ambivalences, des conflits internes vécus comme menaçant la cohésion identitaire.

La notion ouvrait en cela une conception qualitative de la différence du point de vue du sujet qui la perçoit et de ce qu'elle signifie pour lui, en tant que *différence perçue* chez l'autre au filtre du rapport construit à sa propre altérité, *étrangeté*, à ce qui en soi et selon soi est perçu comme faisant *différence*.

« De le reconnaître en nous, nous nous épargnerons de le détester en lui-même » (Kristeva [1988] 2011 : 9)

Ces approches mettaient aussi fortement l'accent sur la pluralité : pas *une* mais *des* identités, un « réservoir identitaire » (Amselle 1990), différentes dimensions ou facettes diversement projetées dans l'interaction, convoquées, actualisées, mises en avant ou occultées, ouvrant la possibilité d'identités affirmées plurielles (Maalouf 1998).

Elles dénonçaient la logique positiviste d'identités univoquement définies de l'extérieur, déterminées et attribuées, à laquelle, dans la tradition compréhensive, elles opposaient le principe d'« auto-définition ».

¹⁶⁹ Le signe -/ indique la possibilité de diverses relations, continuité et /ou rupture, tension et /ou complémentarité.

¹⁷⁰ Je situe là une source de mon usage fréquent de cette association identitaire-/altéritaie, en référence notamment (mais je ne le formulais pas encore comme cela à cette époque) à ce sentiment de langue maternelle *exogène* – que j'allais retrouver sur le terrain de l'illettrisme –, ou encore, j'y reviendrai aussi *infra*, en référence à une posture compréhensive « alter-réflexive » qui implique de penser la relation dans cette dialectique identitaire-altéritaie, Même-Autre.

La question des « identités assignées » avait notamment été soulevée par l'anthropologue Jean-Loup Amselle (1979, 1990), dont la conférence¹⁷¹ m'avait en particulier impressionnée et donné à réfléchir.

J'avais été frappée par un discours *impliqué*, explicitant sa position épistémologique par contextualisation de son parcours d'anthropologue, qui s'était *empiriquement* constitué en rupture avec le structuralisme, dont il avait perçu que les logiques et les instruments théoriques l'empêchaient de comprendre les dynamiques identitaires à l'œuvre au Mali, son premier terrain, dans un récit qui me rappelait – en épistémologiquement décalé – la tentative-échec de Weinreich (1954) de théorisation structuraliste de la dialectologie (*Cf. supra*).

J'étais aussi frappée par le positionnement *critique* d'Amselle à l'égard de sa discipline, dont il associait les conditions socio-historiques d'émergence à l'entreprise coloniale de recensement et de typologie des populations, qui avait constitué « un mode de réalisation pratique du pouvoir des dominants »¹⁷², et élaboré l'ethnologie comme discipline.

L'hypothèse défendue par Amselle (1985) était que cette entreprise ethnologique coloniale, en opérant des classifications ethniques et culturelles, aurait exacerbé les différences, créé des frontières et des clivages là où existaient des zones de continuum, opéré un découpage artificiel en « groupes ethniques » qui s'était constitué comme « savoir-pouvoir » socialement approprié et rejoué, engendrant finalement les conflits ethniques à l'œuvre dans la « montée des nationalismes ». Il dénonçait ainsi à ce titre, à la fois « l'assignation » identitaire et la notion d'« authenticité », la vision erronée d'une Afrique dominée-observée par une Europe dominante-observante, mais aussi les processus d'« invention de la tradition » (1979), le réemploi de fragments du passé reconstruits en emblèmes identitaires, jouant aussi un rapport à l'*exotisme*, attendu, ou mis en scène.

L'auto-définition avait été en particulier mise en avant par les approches *interactionnistes*¹⁷³ issues de l'ethnométhodologie, qui s'intéressaient aux processus de « (dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale » (Burger 1994), dont la position radicale était critiquée, mais avait en même temps fait apparaître l'importance et la difficulté des questions attenantes à la « catégorisation » (Mondada 1999) : Comment catégoriser sans pré-catégoriser ?

Cette question demeure au cœur de l'anthropologie du langage :

« En quels termes dire les identités ? Je répondrai tout de go : en respectant les termes qui sont ceux-là même que les personnes concernées emploient pour elles-mêmes. » (Tabouret-Keller [1994] 1997 : 170)

Les approches interactionnelles, l'anthropologie du langage notamment, exploraient ainsi les dynamiques de construction identitaire à l'œuvre dans les interactions sociales, à travers les

¹⁷¹ Premier séminaire de l'ARC *Langue(s) et identité(s) collective(s)*, UCL, Louvain-la-Neuve, novembre 1999.

¹⁷² Note prise à partir de l'oral, notée dans le compte-rendu.

¹⁷³ *Cf., supra*, distinction opérée avec Simonin entre approches *interactionnelles* et *interactionnistes*, auxquelles le reproche (Goffman, Gumperz) est d'isoler l'interaction de ses dimensions socioculturelles et historiques.

« stratégies identitaires » (Camilleri [et *al.*] 1990), les activités situées « d’accomplissement » (Simonin 1996) et de mobilisation interactionnelle d’identités, les pratiques d’identification / distinction, de catégorisation, de marquage, les procédés interactionnels par lesquels se négocient les frontières et les appartenances, les modalités situationnelles d’inclusion ou d’exclusion.

Amselle mettait aussi l’accent, dans un discours qui évoquait Bourdieu, sur l’importance de saisir les dynamiques conflictuelles à l’œuvre dans la construction d’identités collectives, résultats de négociations, de transactions, de rapports de force, dans le rapport du groupe à ses Autres, et dans les affrontements identitaires internes en jeu dans sa configuration socioculturelle et mettant en question sa cohésion de groupe.

Je prenais là aussi pleinement conscience de la manière dont chaque échange, chaque interaction sociale pouvait se lire en termes de construction-négociation identitaire-altéritaire, ce qui me renvoyait à mon idée de *positionnements socio-interactionnels communautaires* produits au gré de sentiments de légitimité ou d’illégitimité linguistique-identitaire, de la manière dont les interlocuteurs perçoivent mutuellement que leur discours, dans l’ici-et-maintenant de l’interaction, et des normes, tensions et enjeux qu’elle rejoue pour eux, marquent (*disent* et / ou *agissent*), (se) signifient de la *communauté* ou au contraire de la *dys-communauté*.

Cette idée me venait de l’intervention de Jean-Paul Bronckart¹⁷⁴, qui, en référence à la psycholinguistique socio-constructiviste, définissait son inscription comme « interactionnisme socio-discursif ». Ici, on quittait l’ancrage social pour se situer du point de vue des « activités humaines sensées et situées » (Bronckart 1997 : 11), spécifiques parce que précisément « identitaires », visant à négocier et co-construire les « instruments sémiotiques » leur permettant de se représenter le monde, de le réfléchir et de le modifier, envisageant ainsi le langage comme « marque d’un monde négocié », activité de « sémiotisation consensuelle », d’organisation signifiante du monde dans le but d’y agir ensemble.

Ces propos me donnaient à concevoir l’identité en terme de discours à propos de ce qui fonde l’identité / altérité du *groupe*, de ses référents d’identification et de démarcation, de ses emblèmes, mythes, modèles et contre-modèles, de ses configurations et sa place dans des configurations sociolinguistiques plus larges. Ces réflexions me renvoyaient à une problématique qui m’intéressait en particulier dans ces questions « d’identités collectives », autour des liens *entre* le social / collectif et l’*individuel*, que je formule aujourd’hui à travers l’idée d’« individu social », j’y reviendrai bien entendu.

Je me disais ici *naïvement* qu’une partie du problème venait peut-être déjà de la formation de la question en termes de distinction, de frontières, et prenais là pleinement conscience des

¹⁷⁴ Séminaire de l’ARC *Langue(s) et identité(s) collective(s)*, UCL, Louvain-la-Neuve, avril 2000.

constructions théoriques que constituaient ces catégories « social », « collectif », « individu », des enjeux théoriques de les produire en *deux* objets strictement associés à deux cadres disciplinaires, la psychologie et la sociologie, exacerbant des différences (Amselle) et occultant des continuités, des relations de co-construction. Je tentais de réfléchir à ces liens dans le processus de construction d'identités collectives (2000b*).

Je me rends compte en rédigeant cette synthèse de la richesse des apports théoriques nouveaux que me donnait à ajouter à mon répertoire le travail engagé au cours de cette année de recherche, avec cette problématique interdisciplinaire qui m'obligeait à remonter d'autres sources, à me décentrer, m'ouvrait la représentation d'un univers de sensibilités épistémologiques inscrites en filiations, affiliations, désaffiliations...

Ici, la thématique du projet disait aussi l'enjeu scientifique : concevoir l'interdisciplinarité comme se construire, avec des langues et des identités diverses, une forme d'« identité collective ». Je faisais d'ailleurs de cette idée la première piste de questionnement transversal (2000a), en proposant d'explorer la / les construction(s) identitaire(s) à l'œuvre dans la reconnaissance collective des SHS en tant que *scientifiques*, dans le processus de laquelle, en rapport hégémonique aux « sciences exactes », l'inscription dans le paradigme positiviste, posé comme *indiscutablement* « scientifique »¹⁷⁵, avait constitué la condition obligatoire de la légitimation (d'une légitimation relative), la *garantie* d'une démarche répondant *aux* critères de « scientificité », radicalement démarquée d'études estimées « impressionnistes », « idéologiques », et donc *a-scientifiques* (Pourtois & Desmet 1997).

Il y avait aussi cette double dimension, d'identité *collective* et *individuelle*, l'émergence de « disciplines » reconnues et assumées *distinctes*, qui interrogeait les modalités et les enjeux selon lesquels, par continuités-ruptures, identifications-différenciations, les unes en regard des autres, s'étaient définis, négociés, affrontés, des territoires et des frontières disciplinaires, dont l'acceptation de la remise en cause m'apparaissait la première condition et *la* difficulté de l'interdisciplinarité.

Ces questions me renvoyaient encore aux problématiques sociolinguistiques des rapports de force *diversement* (in)égalitaires, l'interdisciplinarité jouant autrement le risque, dans *l'inter-*, de passer symboliquement de la pluralité à une diglossie réduisant *plusieurs langues* à *une seule norme*¹⁷⁶.

Je faisais aussi l'hypothèse, dans le contexte scientifique du programme, de problématiques occultées, auxquelles me renvoyaient des séparations qui m'apparaissaient actées et non explicitées, notamment dans les contours de la « communauté française de Belgique » au sein

¹⁷⁵ Positivisme : attesté pour la première fois au sens général « caractère de rigueur scientifique » (1830) [...], s'applique à la philosophie positiviste d'Auguste Comte et, par extension, à l'état social correspondant à cette philosophie positiviste, puis à toute doctrine qui se réclame de la seule connaissance des faits, de l'expérience scientifique (1874 Larousse). (*Petit Robert historique* 1998 : 2863-2864).

¹⁷⁶ En écho à l'idée évoquée *supra*, p.73.

d'un espace national dont on ne disait rien, mais aussi, je l'ai déjà évoqué *supra*, dans l'accent mis par la recherche sur « le français », qui me semblait passer sous silence – sauf justement, un peu, à travers l'insécurité linguistique – la problématique de la conflictualité à l'œuvre dans le rapport construit aux *traces* de ces « parlars régionaux minorisés » (Francard 1993-c : 322), de ces *langues perdues*.

2) *A quoi peut servir de s'interroger sur les langues et identités collectives ?*

J'arrivais au terme de cette année avec l'envie profonde de sortir un temps de l'université, reprise par mes questionnements sur le sens et l'utilité de la recherche qui resteraient ensuite centraux dans mon action de recherche de formation : « *A quoi ça sert (la recherche) ?* » (2007b*, 2009b*).

J'avais à présent un répertoire de notions, de questions, d'outils théoriques et méthodologiques pouvant être mobilisés pour interpréter des problématiques sociales du point de vue de questions identitaires et sociolinguistiques, et c'est sur la base de propositions allant en ce sens que j'ai contacté par lettres différentes collectivités locales et régionales.

Mon courrier a été reçu et lu par le maire de Parthenay, collectivité locale rurale des Deux-Sèvres que j'avais découverte sur internet, qui avait obtenu un financement dans le cadre d'un projet européen « Ville Numérisée », permettant d'équiper informatiquement l'ensemble des services administratifs et culturels de la Ville, les écoles, mais aussi, pour un euro symbolique, les habitants de la ville, lançant l'idée d'un réseau numérisé au sein de la ville, au service d'une « citoyenneté active » dans une « démocratie participative ».

La découverte, sur le site de la Ville, de ce projet innovant m'avait interpellée, je l'interprétais à travers la problématique de *langue(s) et identités collectives*. Ma proposition, ici, était de mener une étude visant à rendre compte de la manière dont les pratiques langagières et interactionnelles à l'œuvre dans cet espace numérique de la ville pouvait dire *quelque chose* de l'inscription et de l'engagement, de la prise en charge du projet par les citoyens.

J'ai obtenu un contrat de 10 mois (octobre 2000-juillet 2001) en tant que « chargée de mission ». J'ai découvert après coup que mon courrier avait fait mouche, dans ce projet dont un enjeu fort était précisément le renforcement de contours et de dynamiques identitaires, et dont un problème était précisément la question de l'adhésion.

En regard des problématiques liées aux dynamiques identitaires et linguistiques, mon intérêt était double : d'une part la façon dont cet espace social, dans son projet, se donne à paraître, sur les plans humain, technologique, et scientifique, dont il construit sa légitimité pour l'extérieur, tente de se faire reconnaître et *investir* par les citoyens ; d'autre part la façon dont ces citoyens, qui n'en sont ni les initiateurs ni les promoteurs directs, vivent ce projet, le disent, s'y inscrivent, ou s'en détournent. Autrement dit m'intéressait la confrontation entre extérieur et intérieur, entre *être* et *paraître*, discours et comportements (entre les façons de dire et d'agir, de vivre (dans) le programme).

Je ne m'attarde pas ici sur la mise en œuvre des différentes missions qui m'ont été confiées dans le cadre de ce poste (*Cf. CV*), qui me détournerait de mon propos.

Ce qui est ici important, à mes yeux, c'est cette question : *A quoi sert la sociolinguistique ?*, question qui donnerait tout son sens au poste sur lequel j'allais, quelques mois plus tard, candidater à l'Université de Tours (2002), être nommée Maître de Conférences¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Je relève que je pratique « chercheure » et « enseignante-chercheure », mais pas « maîtresse de conférences ». La maîtresse me semble diversement équivoque, « maître de conférences » relève aussi pour moi peut-être plus d'un statut administratif (« MCF ») que d'une catégorie professionnelle identitaire.

5. Langue(s) et insertion(s)¹⁷⁸

On entre ici dans la période contemporaine de mon histoire de recherche, histoire de la *préhistoire* que constituent désormais le terrain réunionnais, initial, fondateur, et *l'escapade* identitaire-altéritaire en Belgique, cette période s'inscrivant elle-même et à son tour comme *préhistoire* de l'actualité qui fonde la formulation de la *dernière* thématique (*infra*), celle des *imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*, dans une problématique englobante de la « conflictualité relationnelle » aux langues (2016, à par.2*).

Elle marque le démarrage de ma carrière en tant qu'enseignante-chercheuse. Elle ne correspond plus, comme pour les paragraphes précédents, à *un*, mais à *plusieurs* terrains, et pas non plus à *un*, mais à *deux* lieux, l'Université de Tours et l'Université du Maine, les équipes DYNADIV¹⁷⁹ et CREN-Inedum¹⁸⁰, associées à des problématiques formatives et de recherche en partie spécifiques et en partie transversales, associant la sociolinguistique et la didactique du français langue étrangère et seconde en contextes de diversité linguistique. Elle renvoie à une période temporelle qui correspond à mes articles publiés entre 2005 et 2015.

J'intitule ce paragraphe selon le même titre, *Langue(s) et insertion(s)*, que celui retenu pour le premier petit ouvrage que j'avais coordonné à ce sujet (2007a), étape symbolique dans l'élaboration d'un réseau et d'un champ de *formation linguistique en contextes d'insertion* (2007b*, 2008b, 2009a, 2011a, 2011c, 2011f), qui prenait le parti du décroisement, de la mise en question de séparations établies entre des publics en association avec des champs disciplinaires distincts¹⁸¹, pour proposer de les réarticuler dans une problématique transversale *langue(s) et insertion(s)* donnant à penser une professionnalité et des macro-compétences en partage (2011b, 2011d, 2011e*, 2012c, 2014b*).

Cette période marque aussi pour moi l'ouverture d'une nouvelle démarche de recherche, *impliquée, critique*, non plus seulement *sur* mais aussi *avec* le terrain, prenant le parti de la *complexité* pour penser à la fois ses concepts, ses questions, sa démarche.

Ma terminologie montre mon inscription en référence aux approches sociolinguistiques contemporaines, « critique » (Heller 2002), et « de la complexité » (Blanchet & Robillard 2003 ; Blanchet, Calvet & Robillard 2007, Blanchet 2012), qui marquent une nouvelle génération épistémologique de la sociolinguistique, en particulier de son paradigme qualitatif, et dont les propositions m'ouvrent notamment des moyens conceptuels, théoriques et méthodologiques d'avancer dans cette idée de « double entrée théorique » affirmée dans ma thèse.

¹⁷⁸ Dans ce paragraphe les références bibliographiques sans noms renvoient à des références personnelles.

¹⁷⁹ EA 4246 DYNADIV, *Dynamiques de la Diversité linguistique et culturelle*, Université de Tours.

¹⁸⁰ EA 2661 CREN, *Centre de Recherches en Education de Nantes*, pôle INEDUM « Innovations en éducation », Université du Maine.

¹⁸¹ Pour aller vite : champ de la lutte contre l'illettrisme associé aux sciences de l'éducation / champ de la formation linguistique des migrants associé à la sociolinguistique et à la didactique des langues.

J'articule ces approches avec la proposition sociologique qualitative de la « recherche d'intervention » (Vranken & Kutty 2001, Herreros 2002), en connexion avec le champ de la psychologie sociale qualitative au départ de laquelle Eugenio Enriquez (2001) pose aussi des questions de posture et d'éthique du chercheur-intervenant. Puisant dans ces apports, mon parcours est ici marqué par l'affirmation d'une posture de chercheuse professionnelle (2009a), et l'explicitation d'une démarche de terrain « alter-réflexive » (2009b*, 2009c*).

L'expérience de terrain, au cours de cette période, s'amorce par implication en tant que formatrice bénévole (2002-2006) en associations¹⁸², sur différents terrains auprès d'adultes inscrits en diverses situations « *langues et insertions* » (illettrismes, analphabétisme, FLS). Progressivement, je construis ces expériences de formation en *terrains* de recherche-formation¹⁸³, élabore une première démarche d'« histoires de langues » en formation » (2007c*, 2008a*, 2009c*, 2012a, 2012b), pour laquelle je puise dans les approches biographiques, développées en sciences de la formation d'adultes (Pineau & Legrand 2002, Gaulejac 1999a) en référence à la sociologie clinique (Gaulejac, Hanique & Roche 2007, Enriquez 2011), mais aussi mobilisées par la didactique des langues (Molinié 2006, Moore 2006), en lien aussi avec le développement des études montrant la complexité des plurilinguismes (Dabène 1989, Billiez 2003, Rispaïl 2003, Lambert [*et al.*] 2007). Articulant les problématiques du biographique et des plurilinguismes, j'intègre progressivement à ma démarche les approches didactiques plurielles (Billiez 1998 ; Candelier 2004, 2007, 2008 ; Moore & Castellotti 2008, Castellotti 2010), ce qui me donne à concevoir une didactique *des langues en relations* inscrite dans une problématique sociolinguistique de '*langues peut-être difficiles à concilier*', me ramenant explicitement à l'insécurité linguistique (2013b*, 2014a&c, 2015b).

L'élaboration de ces démarches me donne à penser l'« intégration linguistique » en tant qu'expérience de reconfiguration plurilingue interrogée du point de vue des enjeux socio-identitaires qu'elle sous-tend pour un individu social en parcours de migration-intégration.

Elle me donne aussi à élaborer théoriquement les relations entre les langues et les processus d'*insertion-/intégration* (2010b, 2011c), réflexion qui se construit également au fil d'une interrogation critique de la notion de « communauté linguistique » (2005b, 2010a, 2016 à par.3*), qui me conduit encore à interroger les enjeux sociaux, politiques, et éducatifs de la reconnaissance / non-reconnaissance de la pluralité et de la différence linguistiques (2013b*, 2015a, 2016 à par.1*)¹⁸⁴.

¹⁸² Notamment à la Croix Rouge et au Secours Populaire de Tours (37).

¹⁸³ Sur ces terrains exploratoires, la collecte des observables s'est opérée à partir de prises de notes, en séances et entre les séances (journal de bord), par enregistrement de séances, et par sollicitation d'entretiens enregistrés.

¹⁸⁴ Question qui fonde la problématique du programme *Imaginaires plurilingues entre familles et école*, dont j'assure la coordination au sein de l'Axe 3 du Programme Régional *Enjeu[x]* (2015-2020). Cf. CV, Annexe 2.

1) Langue(s) et insertion(s) : Contextualisation, ouverture d'un champ

Mon recrutement à Tours (2002) était lié à l'ouverture d'un DESS *Gestion de la Pluralité Linguistique* transformé en 2004 en une Spécialité de Master *Appropriation du français et Diversité*, dans le cadre de laquelle s'inscrivait un parcours professionnalisant de master 2 « option *Langues et Insertions* » dont j'étais en charge de la coordination.

Au début des années 2000, cette proposition d'inscrire la sociolinguistique et la didactique des langues au service du champ professionnel de l'insertion (Castellotti & Robillard 2001) apparaissait inédite, impliquait d'identifier des secteurs et fonctions professionnels dans lesquels la question de la *gestion* de pluralité linguistique et culturelle pouvait apparaître *faire problème*, tenait une place significative – mais pas forcément explicitée – dans la conception et la mise en œuvre du travail, dans les relations entre praticiens et bénéficiaires, secteurs notamment attenants à l'organisation de politiques linguistiques dans un espace social et / ou professionnel, la lutte contre les discriminations, l'insertion professionnelle de publics allophones et en situations d'illettrismes.

A quoi sert la sociolinguistique ? Il s'agissait en quelques sortes d'« inventer des métiers » (2007b*), en commençant par engager tout un travail de prises de contacts, d'échanges, d'observations sur le terrain, de construction de réseau d'acteurs, formateurs, encadrants, coordinateurs, responsables d'organismes de formation ou de positionnement linguistique, mais aussi acteurs institutionnels¹⁸⁵. Ces échanges, certains formalisés par l'organisation de Journées d'Études¹⁸⁶, permettaient d'identifier les questions et dimensions (socio)linguistiques à l'œuvre dans les pratiques de l'accompagnement à l'insertion socio-professionnelle, de co-définir des problématiques d'« interventions à caractère (socio)linguistique » (2007d) répondant à des problématiques professionnelles, à une *demande sociale* qu'il s'agissait à la fois de faire apparaître et d'apprendre à *interroger*. Ces constructions passaient aussi par l'accompagnement au démarrage très serré des étudiants dans la définition, la négociation et la réalisation de leurs missions de stages « langues et insertions ». Certaines missions¹⁸⁷ consistaient en des observations et analyses interactionnelles de pratiques professionnelles dans le travail social, notamment d'entretiens (en mission locale, CADA, centre de positionnement...), dont la restitution pouvait s'inscrire dans le cadre de co-formations / co-

¹⁸⁵ Notamment : ANLCI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme), DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), Conseil Général, Politique de la Ville, CRIA (Centre (départemental) de Ressources Illettrisme et Alphabétisation, CPL (Centre de Positionnement linguistique), Missions Locales, CADA (Centres d'Accueil de demandeurs d'asile), Centres de formation, etc.

¹⁸⁶ Deux Journées marquent des étapes importantes dans cette construction : En 2005, JE *Pro-Ling : Rencontre de Professionnels et de (socio)linguistes autour des notions de langues, insertions, formations* (Coord. : A. Bretegnier et D. de Robillard, Université de Tours) ; et en 2008, JE : *Former à (s')intégrer? Professionnalité, réflexivité, posture, éthique*, (Coord. : A. Bretegnier, DYNADIV, Université de Tours).

¹⁸⁷ J'analyse plusieurs stages dans un article publié en ligne dans les CAS (LESCAP) : 2007d.

analyses des pratiques professionnelles¹⁸⁸. Dans les organismes de formation, il s'agissait de proposer d'élaborer et / ou d'évaluer des modules formatifs intégrant cette double problématique « langue(s) et insertion », qui, à l'époque, existaient encore très peu¹⁸⁹.

Il s'agissait aussi, dans le cadre du Master, de construire des enseignements permettant de concevoir avec les étudiants des interventions à *composante (socio)linguistique et didactique* situées par rapport à des contextes et des questions de terrain, mais aussi des démarches, que nous voulions qualitatives et réflexives, inscrites dans la perspective de penser *ensemble* la (les) langue(s) et l'insertion, et de les amener à développer des compétences attenantes à l'ingénierie et à l'audit de formations, pour analyser une situation, une demande, une offre, des besoins, des pratiques, formuler des préconisations argumentées, élaborer et / ou évaluer des modules formatifs ou relevant de formation de formateurs, etc.

Langues et insertions. Le projet s'inscrivait aussi dans le contexte de refonte des politiques universitaires européennes amorçant en France des transformations profondes¹⁹⁰, allait dans le sens attendu d'interroger l'*utilité sociale* des actions de formation et de recherche, d'engager une recherche *avec le terrain*, en relation avec les besoins du terrain, tout en interrogeant *aussi* cette demande institutionnelle : une recherche « utile » ? Utilitaire ? Prestataire de service ? Et surtout : utile à *qui* ? Répondant à / en phase avec *quels* besoins : institutionnels ou des acteurs ? Dans la logique de quels enjeux s'agissait-il de s'inscrire ? La question se poserait notamment avec la publication du Label et Référentiel « FLI » (2011).

Les années 2000 allaient justement répondre (et au-delà...) à nos demandes de reconnaissance de la place des langues et de l'appropriation linguistique dans les processus d'insertion-intégration, en leur conférant une visibilité inédite dans les champs de l'insertion professionnelle, de la formation continue¹⁹¹ et de l'intégration des migrants.

¹⁸⁸ Un peu dans l'esprit qui est ensuite apparu avec le « FLP », *Français Langue Professionnelle* (Mourlhon-Dallies 2007, 2008), qui, en référence aux travaux « langue et travail » de J. Boutet (1995), ouvrait l'idée d'*analyses qualitatives de besoins* opérées à partir de pratiques ethnographiques d'observation participante visant à faire apparaître les compétences langagières à l'œuvre en situations de travail. La réflexion était aussi fortement marquée par la coopération au sein de DYNADIV avec des chercheurs en sciences de l'éducation travaillant avec les approches biographiques et réflexives en formation d'adultes, Gaston Pineau notamment.

¹⁸⁹ On se référait surtout à la didactique du « FOS » (Français sur Objectifs Spécifiques), (Mangiante et Parpette 2004), puis, dès leur parution, aux travaux sur le « FLP » (Mourlhon-Dallies 2007, 2008).

¹⁹⁰ Parmi les grandes étapes de ce processus de refonte et d'harmonisation du système européen d'enseignement supérieur et universitaire, on retiendra la signature de la Convention de Lisbonne (1997), et, à partir de 1999, le Processus de Bologne, dans le cadre duquel s'inscrivent, en 2004 la Réforme « LMD » – (Licence-Master-Doctorat), puis en 2007 la promulgation de la « LRU », Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, en 2007 (LRU, J.O. n° 185 du 11 août 2007, page 13468, texte n°2), qui confère aux universités des « compétences élargies », une autonomie accrue en termes d'organisation et de gestion financière, humaine et administrative.

¹⁹¹ La loi n° 2004-391 du 4 mai 2004, relative à *la formation professionnelle tout au long de la vie* définit la langue (donc aussi le français) comme « compétence professionnelle », ouvrant la possibilité d'inscrire les formations FLE/S (français langue étrangère / seconde) dans le cadre de la formation continue.

Tout s'enchaîne : 2003 marque l'instauration du « Contrat d'Accueil et d'Intégration » (CAI) dans sa version initiale facultative, qui prévoit pour la première fois un volet de formation linguistique et nécessite une instrumentalisation didactique, ce qui s'opère en deux étapes : en 2005, la formalisation d'un nouveau niveau du CECRL¹⁹² du niveau A1.1 (Beacco 2005), suivi en 2006 par la création du DILF A1.1., qui devient le seuil minimal pour la validation du CAI, obligatoire à partir de 2007. En 2010, l'extension du dispositif de formation « CAI » du DILF au DELF A1> B1, perçue comme ouvrant plus de souplesse, plus de possibilités, prépare en fait la cohérence institutionnelle en vue de la publication du « FLI » qui aurait lieu fin 2011. En parallèle, les *Recommandations européennes sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, parues en 2006, appliquées en 2008, donnent lieu à des dispositifs formatifs « Compétences clés »¹⁹³, qui, dans leur volet linguistique, déploient des actions de formation dans lesquelles peuvent se rencontrer des adultes en problématiques d'illettrismes et des apprenants migrants diversement allophones et scolarisés antérieurement (Vicher 2009).

Pendant ce temps à Tours, le travail se poursuit et aboutit à la proposition de concevoir un champ de *la formation linguistique en contextes d'insertion* (2011a, 2011c, 2011f), qui, au-delà de la diversité – et des clivages établis – entre les champs de la « formation linguistique des migrants » (Adami 2009) et du réapprentissage des savoirs linguistiques de base (Leclercq 2004, 2008), fait apparaître une problématique transversale *langues et insertions*, s'adresse à des publics *diversement* francophones ou allophones partageant l'expérience d'un parcours d'insertion, d'intégration, de mobilité sociale et / ou professionnelle, pour l'accomplissement duquel l'appropriation linguistique constitue une ressource sociale et symbolique de premier plan.

La proposition est ainsi de co-construire ce champ pour le faire le reconnaître et le professionnaliser, de concevoir des démarches formatives transversalement inscrites dans cette idée de penser *ensemble* langue(s) et insertion, une professionnalité et des macro-compétences d'intervenants formateurs et / ou encadrants polyvalents dans ce champ (2011b, 2011d, 2011e*, 2012c, 2014b*).

Pour moi, toutes ces constructions nécessitaient avant tout de l'expérience (j'engageais dès 2002 mon premier *terrain*, « l'illettrisme ») et des élaborations théoriques s'associant à de nouveaux apports.

¹⁹² Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) et certifications associées concernant le FLE/S : Diplôme élémentaire ou approfondi (DELTA / DALF), auxquelles s'ajoute donc le DILF (Initiation).

¹⁹³ Cadre européen de référence des Compétences Clés pour l'Éducation et la Formation tout au long de la vie.

2) *Recherche impliquée, recherche d'intervention, penser et construire la démarche*

Il s'agissait d'abord de repenser le terrain, et, par rapport à mon expérience réunionnaise, de passer de *l'immersion* à *l'implication*, de construire et d'explicitier ma démarche qualitative.

a. *Repenser le terrain, penser l'implication*

Ici mon répertoire de ressources théoriques, mon *paradigme qualitatif personnel*, va considérablement s'ouvrir, se complexifier, d'une part en sociolinguistique même, avec l'approche de la sociolinguistique « critique » (Heller 2002) formulant la proposition théorique inédite, incroyablement signifiante pour moi, d'articuler Gumperz et Bourdieu (*ibid.* : 9), et avec les travaux qui, se référant à Edgar Morin, conçoivent une « sociolinguistique de la complexité » (Blanchet & Robillard 2003, Blanchet 2012), et d'autre part avec la découverte d'approches (psycho)sociologiques qualitatives, la « sociologie d'intervention » (Vranken & Kutty 2001, Herreros 2002) et les approches biographiques de la formation d'adultes en référence à la « sociologie clinique » (Gaulejac 1996, 1999a, Pineau & Legrand 2002).

Je continuais à travers ces découvertes à reconstruire les filiations-affiliations épistémologiques en SHS, la référence transversale à l'École de Chicago, à l'interactionnisme symbolique et à l'ethnométhodologie, à laquelle s'ajoutaient ici d'autres références, les approches (psycho)sociologiques qualitatives puisant aussi dans la psychanalyse (Herreros, Enriquez, Gaulejac), ce qui m'était pas aussi explicitement apparu en sociolinguistique¹⁹⁴, et dans cette autre perspective qualitative – de *l'être* et non plus du *faire* –, qui avait aussi découlé de la phénoménologie d'Husserl, l'herméneutique¹⁹⁵, à laquelle allait bientôt se référer Robillard pour penser la sociolinguistique (Robillard 2007a&b, 2009).

Ensemble, ces approches permettaient de repenser le terrain, l'implication, l'intervention, la relation, la posture de recherche.

« Terrain » en sociolinguistique

Au-delà des divergences entre approches macro- ou micro-sociolinguistiques, variationnistes, interactionnelles, ou du *conflit*, l'idée de la sociolinguistique en tant que « linguistique de terrain » (Boutet 1994, Blanchet 2000) est transversalement reconnue comme fondamentale.

¹⁹⁴ Avec des exceptions sur lesquelles je vais revenir, la référence à la notion lacanienne de *lalangue* dans la théorie des « imaginaires linguistiques » (Houdebine 1982, 1996 ; Canut 1998), les travaux d'Andrée Tabouret-Keller, (socio)linguiste et psychanalyse praticienne, avec un lien en particulier établi dans les volumes du recueil *La Maison du langage* (2000, [1997] 2001]), et chez les chercheurs qui s'en réfèrent, je pense en particulier à Cécile Canut ou à Jean-Marie Prieur.

¹⁹⁵ Que j'ai déjà évoquée (note 72, p.36) et sur laquelle je vais revenir à propos de la démarche interprétative.

Elle fonde la rupture opérée avec la « linguistique interne »¹⁹⁶, symbolise cette conception de la langue comme pratique sociale dont l'hétérogénéité est socialement signifiante, et dont l'étude requiert qu'on la replace *dans ses conditions de production*, « véritable pétition de principe de la sociolinguistique au regard de la linguistique » (Boutet & Heller 2007 : 306). Ici, le « terrain » constitue non seulement « le contexte » au sein duquel analyser les pratiques langagières, mais aussi l'espace social dont l'hypothèse est qu'il constitue *aussi* un espace de structuration de l'hétérogénéité linguistique, une « communauté linguistique ».

Labov, en particulier, pose le caractère primordial des recherches de terrain, défend « la force théorique de la linguistique de terrain » (1976 : 363). Mais s'il parvient à déconstruire la représentation d'une structuration inhérente à la langue, le variationnisme produit d'autres clivages, s'inscrit dans la lignée d'une conception positiviste du terrain, à la fois revendiqué *et* par rapport auquel il s'agit de *garantir* la distance maximale, *l'objectivité* du chercheur, question centrale dans le combat pour la légitimation des SHS, « obstacle épistémologique par excellence » (Bourdieu 1968 : 35), que Labov thématise notamment à travers le « paradoxe de l'observateur ». On est là dans une conception du terrain « en soi », *séparé* du chercheur, préexistant à son regard, sur lequel il s'agit pour lui de *collecter* sans, surtout, *intervenir*, en déployant un dispositif et des protocoles de collecte et de traitement quantitatif de *données* permettant d'expliquer les « faits » du point de vue des variables qui les détermine, dont la visée est de neutraliser la relation du chercheur au terrain, sa subjectivité.

Les travaux inscrits dans la tradition de l'interactionnisme et de l'Ecole de Chicago vont aussi pleinement contribuer à décrire cette « force théorique du terrain ». La *Grounded theory* (Glaser & Strauss 1967) en particulier, associée à l'idée d'explorer des dynamiques sociales *de l'intérieur* pour en reconstruire les logiques, le sens et les enjeux *du point de vue des acteurs*. Ils donnent à concevoir cette idée de « construction empirique de la théorie », de « théorisation empirique » (Laperrière 1982) qui forgera la démarche de terrain « empirico-inductive » par renversement de la méthode quantitative « hypothético-déductive » : ici la théorie, la problématique, les hypothèses, la construction conceptuelle, la théorisation, se construisent par l'expérience de terrain, ne précèdent plus le terrain mais en découlent¹⁹⁷.

Ces approches bousculent ainsi les logiques et les ordres établis, ouvrent l'alternative de démarches qualitatives, micro-situées, qui, prenant le parti de l'auto-définition, du « sens de l'autre » (Auger 1998) à saisir dans le processus de sa construction interactionnelle, donnent à

¹⁹⁶ Les linguistiques structuraliste et générative ont en commun de concevoir le « terrain » comme ne donnant pas accès à des données fiables. La position fonctionnaliste est plus ambiguë. Martinet reconnaît la variation et l'hétérogénéité, mais prend le parti d'en faire abstraction dans l'analyse, de « supposer que la langue qui évolue est celle d'une communauté strictement unilingue et parfaitement homogène » (Martinet 1964 : 164, Cité par Labov 1976 : 367).

¹⁹⁷ Cette idée de sens inversé a été ensuite relativisée. Philippe Blanchet préconise plutôt une alternance, avec « modèles épistémologiques en amont » (inscription dans un paradigme scientifique) et des « modèles restitutifs en aval », « [...] une modélisation [par laquelle] le chercheur formule, présente, rend lisibles et intelligibles les résultats de sa recherche. (Blanchet 2003 : 281).

repenser la relation au terrain, la place conférée aux acteurs-informateurs, à relativiser l'objectivité du chercheur en reconnaissant, avec Schütz (1954), que les réalités sociales décrites ne sont jamais totalement extérieures au chercheur qui les examine, et en ce sens à *assumer une certaine subjectivité*.

Il y a là une première dimension d'implication, dans un parti pris scientifique de chercheurs qui, par leurs travaux, déconstruisent des conceptions dominantes posées comme inébranlables, ouvrent la voix d'une décentration (des « fous », pour qui ? (Goffman 1961), des « déviants », selon quelles normes ? (Becker 1963), « pas des idiots culturels » (Garfinkel 1967), etc.

Mais ces approches, qui s'intéressent au *sens* en tant qu'objet mais peu en tant que démarche (Blanchet 2012 : 69), n'explicitent pas encore de pistes qui permettraient au chercheur, au-delà de la reconnaître, de *travailler* cette subjectivité, d'interroger l'activité et la posture au départ de laquelle il *agit* sa compréhension, son interprétation. De même, on peut noter que si l'ethnographie de la communication ouvre, on l'a vu, l'idée que les interactions sociales contribuent à « construire le social », elle n'interroge pas encore l'action de recherche en tant que contribuant à *produire* les réalités sociales qu'elle analyse.

Recherche impliquée, critique, d'intervention

Discipline de terrain, la sociolinguistique s'est toujours aussi définie comme socialement *impliquée* (Blanchet 2007 ; Eloy et Pierozak 2009), ne serait-ce que dans son interrogation des normes en tant que construits sociaux, historiques, politiques, idéologiques.

On pense ici encore à Labov et au combat intellectuel dans lequel, sur la base de ses travaux de description du Black English Vernacular ([1972] 1978), il s'engage pour dénoncer la théorie du déficit et de la « déprivation linguistique » (Bernstein 1971, 1973), ou encore à la sociolinguistique du conflit, qui dénonce la non-implication de postures *purement descriptives* (le débat autour de la complémentarité fonctionnelle notamment) comme occultant les dynamiques conflictuelles à l'œuvre dans la minorisation linguistique, dynamiques que leurs travaux mettent en exergue, cherchent à « retrousser » (Lafont 1984), au départ d'une posture de recherche pouvant être explicitement revendiquée comme « militante » (Lafont 1990)¹⁹⁸.

En matière de sociolinguistique impliquée, je pense aussi en particulier à l'engagement contenu dans les recherches de Jacqueline Billiez, dans la continuité de celles de Louise Dabène (1981), pour « déminoriser l'enseignement de l'arabe en France » (1994), alerter et solliciter l'institution par rapport à la problématique de « bilinguismes minorés » (2000), passer « de la connaissance à la reconnaissance » (2005), et, sur un autre ton, au « coup de gueule » lancé par Philippe Blanchet (2010) « contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes ».

¹⁹⁸ Voir en particulier la préface co-rédigée par J.M. Barbéris, J. Brès, F. Gardes-Madray et P. Siblot, pp. 2-10.

L'interaction de plus en plus articulée avec la didactique des langues (Dabène 1990, 1994) produit une (socio)didactique (Rispaïl 2003, Dabène & Rispaïl 2008), qui se réclame du socio-constructivisme (Vygotsky [1934] 1962, Bruner 1983, Bronckart 1997), et plaide aussi, à l'appui notamment de démarches participatives de « recherche-action » (Barbier 1977, 1996), pour une recherche socialement impliquée.

L'implication des sociolinguistes se lit dans leurs publications, et dans leur organisation en réseau (grâce notamment au RFS¹⁹⁹), dans les débats, réactions et actions collectives menées, dans la façon dont ils assument progressivement un rôle plus explicite d'interlocuteurs critiques des politiques, pour dénoncer les logiques implicites, idéologies et dérapages à l'œuvre, par exemple, dans la corrélation opérée entre bilinguisme et délinquance par le rapport Benisti (2005), dans l'alerte lancée par Bentolila à propos de « ghettos linguistiques »²⁰⁰, dont Ardity & Blanchet (2008) montrent la « glottophobie » qu'elle sous-tend et / ou peut engendrer, ou encore dans la conception *indiscutablement* assimilationniste de l'intégration linguistique à l'œuvre dans le « FLI » (2011).

On remarque d'ailleurs un discours qui change, une implication qui se déplace, dans l'adoption d'un principe notamment énoncé par Jean-Marie Klinkenberg, selon lequel « la langue est pour le citoyen, et non le citoyen pour la langue » ([1995] 2001 : 71), par lequel la sociolinguistique se réfléchit désormais de plus en plus explicitement comme *au service*, non plus des langues, diversement minorées ou « en tant que patrimoine ou trésor de la communauté » (Matthey et Pietro 1997 : 181), mais *des locuteurs*, des acteurs sociaux, des sujet parlants (Moïse 2003 : 189).

D'autres dimensions d'implication apparaissent ainsi dans lesquelles on retrouve le parti pris du terrain et du sens de l'autre, mais qui confèrent de manière plus assumée à cette implication *scientifique* une finalité plus largement politique, avec des travaux qui explicitent et dénoncent des problématiques sociales, s'engagent en faveur de leur reconnaissance, alertent les pouvoirs publics sur l'importance de les prendre en compte.

L'implication donne aussi à penser *l'intervention*.

Ce terme, proposé en sociologie qualitative, pose des questions éthiques (Enriquez 2001) : s'agit-il d'inscrire la recherche dans une perspective *interventionniste*, d'intervenir *sur* une situation, *sur* des acteurs ? Il souligne l'importance de reconnaître l'idée, partagée par les sociolinguistes critiques et de la complexité, selon laquelle la recherche *produit quelque chose*, a des effets sociaux, *intervient* sur la réalité sociale que les chercheurs « ne peuvent interroger qu'en la produisant » (Vrancken 2001 : 249), ce qui pose des questions ouvrant une conception réflexive du terrain : l'action de recherche participerait-elle à *produire* le terrain ? Et au-delà : le chercheur ferait-il partie de son terrain ?

¹⁹⁹ Réseau Francophone de Sociolinguistique (et de Didactiques des langues).

²⁰⁰ Article publié dans *Le Monde*, 20.12.2007.

On a là un positionnement qualitatif, une réaffirmation de la force théorique du terrain, une déconstruction des clivages établis entre *recherche fondamentale*, qui, distancée, produirait des connaissances, et *recherche appliquée*, dont l'activité se réduirait à *utiliser*, à *adapter*, deux facettes qu'il ne s'agit pas d'opposer, « mais plutôt de construire en véritable problème de connaissance leurs rapports tensionnels » (Vrancken 2001 : 249), pour concevoir que c'est « dans la relation qui se tisse entre le chercheur et son objet » que se construisent les connaissances scientifiques (*Ibid.* : 244).

On retrouve ici un principe fort de la sociolinguistique *complexe*, qui, reprenant Edgar Morin, s'inscrit en rupture avec le « principe disjonctif qui [...] exclut le connaissant de sa propre connaissance » (Morin 1986 : 22, cité par Blanchet 2012 : 33).

Il y a aussi cette question des « effets sociaux de la recherche », de la manière dont, notamment, elle contribue à produire les dynamiques représentationnelles qu'elle étudie, à transformer les acteurs et les pratiques. Cette question est aussi centrale dans les mouvances sociolinguistiques critiques et complexe, qui invitent les chercheurs à prendre conscience de cette *intervention* sociale que produit la recherche, interpellent leur *responsabilité*, interrogent leur éthique (Enriquez 2001, Blanchet 2012).

Ces approches prônent une sociolinguistique « critique », « capable de révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations, et les discours » (Heller 2002 : 10), appellent à interroger la recherche du point de vue de ses enjeux situés (Robillard 2003, Blanchet 2003), du sens et des enjeux (scientifiques et sociaux) de l'action qu'elles produisent, des discours et des catégorisations qu'elles élaborent et véhiculent, du projet socio-politique dans lesquelles elles s'inscrivent, qu'elles sous-tendent, servent et / ou pourraient servir.

Elles défendent une recherche *empirique*, avec l'idée de catégorisations empiriquement construites, mais qui ne réduit pas « l'activité sociale » qu'elle explore à ses *traces*, à ses *produits*, « place les comportements d'un locuteur actif et sensible au cœur de ses préoccupations, en s'appuyant sur les traces matérielles lorsque c'est possible (mais sans fétichiser ces traces métonymiques) » (Robillard 2003 : 228).

La recherche d'intervention donne aussi à repenser l'implication en mettant l'accent sur l'importance d'aller au-delà d'un engagement *pour* ou *en faveur de*, de concevoir une recherche *de terrain* avec *le terrain*, dans la perspective d'une transformation perçue nécessaire par une collectivité, dans une démarche qui donne à travailler les effets en *projets* :

« Par sociologie d'intervention, nous entendons une pratique spécifique de la discipline, conduisant le sociologue à s'immerger, sur (auto)sollicitation, dans une microsituation afin d'en proposer une lecture dont les effets (de contenu ou de processus) pourraient participer d'une transformation de ladite situation. Dans cet esprit, le sociologue se place parmi les acteurs (il vient 'entre') avec l'intention, plus ou moins explicitée, que les fruits de sa démarche constitueront pour eux une plus-value cognitive mobilisable pour l'action ; de ce point de vue il est inscrit dans une relation d'aide. » (Herreros 2001 : 273)

L'« intervention » contient l'idée de « venir entre », produit une « médiation »²⁰¹ (Lévy 2001 : 203), ouvre *entre* les acteurs un espace d'échanges et de confrontations réflexives, s'inscrit *entre* eux et leurs discours, pratiques, représentations :

« [...] intervenir signifie « venir entre ». C'est « le fait d'un tiers qui vient entre deux éléments par une certaine action » (Dubost 1987²⁰²). Cette action, qui est pour moi une écoute active, se déroule dans un espace marqué par l'entre-deux. (Giust-Desprairies 2009 : 28)

Elle implique de rompre avec la figure du chercheur-expert, la « position de surplomb » (Vrancken 2001, Robillard 2003, Bretegnier 2007b*) selon laquelle le chercheur serait l'unique détenteur et producteur d'un savoir à apporter à l'autre qui *ne sait pas*. Elle produit une nouvelle posture de chercheur « impliqué, engagé dans une histoire qu'il contribue à édifier » (Vrancken 2001 : 254), qui ne sait pas *plus*, mais qui sait *autrement*, dans une situation dont l'analyse compréhensive qu'il co-opère dans un objectif négocié participe de sa transformation.

On est là dans une démarche de recherche co-impliquante, qui redéfinit les rôles et redistribue les pouvoirs, confère aux acteurs de terrain un rôle actif dans la détermination des modalités et des objectifs de la recherche, une position que l'on pourrait dire de *responsabilisation*, ou d'« empowerment » (Cameron *et al.* 1993), qui déconstruit la posture de surplomb mais aussi la relation univoque que cette posture instaure. Elle sous-tend une conception interactionnelle de la recherche en tant que visant à mettre *l'autre* en recherche, en questionnement, en tant qu'interaction réflexive, génératrice et accompagnatrice de changements, « dans une perspective dynamique où les faits n'apparaissent pas donnés en soi mais construits à travers un processus d'interaction et de discussion » (Vrancken 2001 : 265).

Elle implique aussi pour le chercheur-intervenant de penser *l'accompagnement*, de se concevoir dans une posture de *l'entre-deux*, « entre *im*-plication et *ex*-plication » (Herreros 2001 : 276), qui fait écho à la « posture 'intérieure-extérieure' » décrite par Philippe Blanchet (2012 : 46), « entre implication et distance » (*Ibid.* : 49), pour Enriquez – *entre* « expert » et « membre » – une position d'« exote » :

« Être impliqué ne signifie pas être immergé dans la situation. [...] il [le chercheur-intervenant] n'est pas un expert mais il n'est pas non plus un membre du groupe. [...] c'est sa position d'« exote » qui favorise chez les autres la possibilité de regarder et de se regarder autrement. L'expert est un juge, le membre est un semblable, l'exote un différent [...] celui qui, par sa posture « étrangère » peut faire surgir l'étrangeté [...]. » (Enriquez 2001 : 308)

Je m'arrête un instant sur cette phrase qui m'avait tant donné à réfléchir, à interroger l'ambiguïté de cette position d'*immersion* que je recherchais à la Réunion dans un souci de

²⁰¹ Cette notion de « médiation » est notamment mobilisée dans le programme *Imaginaires plurilingues entre familles et écoles* (coord. A. Bretegnier), Axe 3 du programme régional Enjeu[x] (2015-2019), évoqué *supra* (note 13), dans le cadre duquel il s'agit notamment de concevoir des actions éducatives à destination d'élèves allophones pensées comme pouvant opérer une *médiation plurilingue et interculturelle* entre les univers langagiers et socioculturels de filiation familiale et d'affiliation scolaire, entre lesquels ces élèves ont à se construire (Moro 2011), les aider mieux vivre leur identité plurielle et leur relation au français (Auger 2005).

²⁰² J. DUBOST, 1987 : *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF.

m'approcher pour comprendre, mais aussi, précisément, de ne pas me situer du côté de l'expert qui saurait en surplomb – *a fortiori* sur ce terrain dont j'étais sinon *étrangère* au moins *exogène*²⁰³. Cette position alternative de l'« exote », qui précisément par l'altérité qu'il donne à percevoir, qu'il confronte à l'autre, produit une dynamique de décentration qui déclenche de la réflexivité, m'apparaît très précieuse pour penser l'intervention du chercheur, sa place et son rôle, sa démarche d'accompagnement à l'interaction réflexive. Dans une perspective proche, André Lévy souligne aussi le rôle du chercheur d'intervention à ce sujet :

« [...] si les acteurs sont limités dans leurs capacités d'analyse ce n'est pas tant en raison d'un déficit de connaissances mais parce qu'ils sont conditionnés dans leurs façons d'appréhender les situations et les problèmes par la façon dont ils y sont impliqués, sur le plan affectif notamment, mais aussi par leurs expériences antérieures et les savoirs implicites ou les représentations qui en découlent. Si l'on se place dans cette hypothèse [...] le rôle du chercheur ne se limite pas à mettre ses connaissances à la disposition des acteurs. Il aurait aussi, et peut-être surtout, pour tâche de les aider à faire un travail [...] pour mettre en question leurs représentations et leurs préjugés [...] reconnaître l'intérêt d'autres points de vue partagés par des personnes situées autrement qu'eux et ayant vécu d'autres expériences. » (Lévy 2001 : 198)

Ces propos font ici fortement écho à ceux des chercheurs qui, en particulier sur le terrain de l'accompagnement formatif d'adultes faiblement qualifiés en parcours de formation et (ré)insertion, de reconversion professionnelle, ou encore de validation d'acquis de l'expérience (Lainé 2005), développent la démarche biographique réflexive des *histoires de vie en formation*²⁰⁴, dont le projet socio-politique est de « rompre avec la seule histoire des élites » (Pineau & Le Grand 2002 : 51) en « donn[ant] la parole à ceux qui ne relèvent pas la culture savante » (*Ibid.* : 10), et dont l'objectif est d'accompagner des individus à se ressaisir de leur histoire pour s'y positionner autrement, de favoriser un processus de reconnaissance et de légitimation de l'expérience qui permet l'émergence de projets « porteurs de sens » (Niewadomski 2002 : 173), l'inscription impliquée en projet.

Ces travaux thématisent « la réflexivité »²⁰⁵, en tant que compétence du « praticien réflexif » (Schön [1983] 1994), compétence à saisir « en acte » (Springer 2002 : 62), qui relève d'un « savoir-analyser » l'action *en cours* d'action, dans le cours de son déroulement situé (Altet 1994, Perrenoud 2001), d'une pratique qui « s'enracine d'abord dans une *posture*, un *rapport* au monde, au savoir, à la complexité », sous-tend un « engagement pratique et éthique » (Perrenoud 2005 : 31). Mais ici, la réflexivité n'est plus seulement envisagée du point de vue du formateur, mais plus globalement à partir des processus relationnels et interactionnels dont elle est le moteur en situation formative. Les approches biographiques mettent ainsi l'accent sur une dynamique de réflexivité *en cascade*, que le (chercheur-)formateur doit apprendre à développer vis-à-vis de sa pratique, mais qu'il doit aussi susciter chez les adultes en formation/ apprenants : être un professionnel réflexif, devient ici aussi savoir instaurer une

²⁰³ En écho à la réflexion menée *supra*, p.61.

²⁰⁴ Que j'ai déjà évoquée au démarrage de cet écrit, en la mettant en lien avec le sens de la démarche à l'œuvre dans l'Habilitation à Diriger des Recherches (*Supra*, Paragraphe I.)

²⁰⁵ Dans mes travaux la notion de « réflexivité » est en particulier conceptualisée dans deux articles (2012c et 2014b*), mais aussi *opérationnalisée* en tant que « macro-compétence » dans la professionnalité des formateurs linguistiques *en contextes d'insertion* (2011e*).

pratique coopérative d'exploration et d'interprétation, solliciter, favoriser, accompagner... un questionnement, des déplacements, des mises en lien... une réflexivité formative.

Ici aussi il est question d'instaurer une relation plus *paritaire* (Lainé 2005) par redistribution des rôles et co-implication des chercheurs-intervenants et des adultes en formation, qui participent conjointement, dans l'interaction réflexive, aux opérations de production et d'interprétation des discours, au travail de « co-élucidation de sens » (Pineau & Le Grand 2002 : 15), dans un travail qui met l'accent sur le processus et non le résultat, dont l'enjeu est moins *l'histoire en tant que produit fini*, que « la possibilité d'expression permettant sa construction » c'est-à-dire un « accès à l'historicité » (*Ibid.* : 74).

Bien sûr, l'asymétrie des statuts et des positions impliquées dans la relation de recherche et / ou de formation donne à relativiser cette notion de *parité*, mais ces statuts et ces positions, s'ils préexistent en partie à l'interaction, dépendent aussi très largement de la manière dont le chercheur se positionne, agit et produit son statut dans la relation formative.

Dans ces démarches co-impliquantes, la parité se réfléchit jusque dans les procédures de validation des interprétations par les témoins sollicités, critère qu'Alex Mucchielli (2002) cite parmi les critères de validité de la recherche qualitative, à l'instar de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, qui l'appellent la « validité de signifiante » (1997 : 57).

L'approche « psycho-sociolinguistique » qu'avait développé Michelle Van Hooland (2002) en référence aussi à la sociologie clinique, sur le terrain de l'enfance maltraitée et autour de la notion de « résilience », m'est toujours apparue remarquable à ce sujet. Van Hooland déploie pour son enquête un dispositif de « recherche participante » qui procède en trois étapes : 1. Un entretien enregistré, transcrit, analysé ; 2. Un second entretien permet au chercheur de remettre la transcription au témoin et de lui présenter les pistes dégagées dans l'analyse ; 3. Suite à cet échange de restitution, un questionnaire permet de produire un « diagnostic renforçant », d'apprécier la manière dont le témoin comprend les analyses, s'y retrouve ou non, et dont le traitement par le chercheur peut éventuellement redonner lieu à entretien. On est donc là dans une approche pleinement impliquante tant pour le chercheur que pour le témoin, qui confère à ce dernier une place de co-acteur dans l'élaboration des interprétations et l'orientation des analyses.

b. Premiers terrains, de l'expérience, un cheminement, l'émergence d'un projet

En parallèle, j'entreprenais mes premiers terrains (2002-2006), d'abord par observations participantes, intervenant en tant que formatrice dans des associations offrant de la formation linguistique à destination d'apprenants adultes inscrits en diverses situations *langues et insertions*, relevant de problématiques d'illettrisme, d'analphabétisme et/ ou d'appropriation du français en tant que langue seconde. En tant que formatrice bénévole, je bénéficiais (2003) d'une formation « illettrisme et alphabétisation »²⁰⁶ qui me donnait beaucoup à apprendre et à penser.

Je complétais ces apports en lisant énormément pour entrer en compréhension de ces nouveaux terrains, comprendre, notamment, l'histoire associative puis institutionnelle de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme, interroger la contextualité et les enjeux de ces champs formatifs (en lien, continuités-ruptures aussi avec celui de la formation linguistique des migrants), le symbolisme à l'œuvre dans l'écrit et la pression sociale s'exerçant sur les individus n'y ayant pas eu accès et / ou n'y ayant pas *accédé* malgré le suivi d'une scolarité apparemment *normale* (Lahire 1999 ; Besse, Gaulmyn, Ginet & Lahire 1992), ou encore pour explorer les possibilités formatives, les pratiques de formation d'adultes (Knowles [1973] 1990, Vinérier 1994, 2004 ; Bourgeois & Nizet [1997] 2005 ; Fournet & Méchin 2007).

« L'alphabétisation » donnait à retrouver l'histoire sociolinguistique et la politique d'unification linguistique à l'œuvre après la Révolution et dans laquelle la scolarisation, obligatoire à partir de 1871 (3^e République), qui faisait des *masses patoisantes des citoyens français*, avait bien entendu un rôle central, ce qui faisait apparaître l'enjeu d'acculturation assimilationniste à l'œuvre dans l'accès au lire-écrire, que les missions coloniales menées au 19^e incarneraient pleinement. En rupture avec ces pratiques dans ces logiques, il y avait l'exemple de la « pédagogie de la conscientisation » du pédagogue brésilien Paulo Freire (1974, 1996), qui défendait une conception de l'alphabétisation non plus en tant qu'outil d'instruction-domination mais comme processus de transformation sociale, de libération par l'éducation, qui faisait par certains principes (interaction, autonomie, créativité) fortement écho à la pédagogie Freinet dite de « l'école moderne ». Il y avait aussi les campagnes d'alphabétisation menées par l'UNESCO à partir des années 80, qui avait produit une définition fonctionnelle de ce qu'est « être alphabétisé » (1978)²⁰⁷ qui inspirerait celle retenue quelques années plus tard pour définir « l'illettrisme ».

²⁰⁶ Tours, mars 2003. Formation financée par le Conseil Général d'Indre et Loire, dispensée, par le biais du Centre de Ressources Illettrisme et Alphabétisation (CRIA 37), par Anne Vinérier, spécialiste de l'illettrisme, docteure en Sciences de l'éducation sous la direction de Gaston Pineau (Université de Tours).

²⁰⁷ « Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et

Le combat pour l’alphabétisation avait justement occulté ce phénomène, dénoncé en France à partir des années 70 par ATD Quart-Monde, mais dont la prise de conscience politique allait être douloureuse, donc longue, remettait en cause l’efficacité de l’institution scolaire. Un rapport faisait notamment référence (Espérandieu 1984)²⁰⁸, déclencherait une reconnaissance officielle par les pouvoirs publics de la réalité de l’illettrisme, actée la même année par la création du Groupe Parlementaire de Lutte contre l’Illettrisme (GPLI), et qui deviendrait, à partir de 2000, l’Agence nationale de Lutte contre l’illettrisme (ANCLI).

Sur le terrain, mes observations portaient à la fois sur les pratiques des formateurs, salariés ou bénévoles, les démarches et outils préconisés, les relations instaurées aux adultes, et sur celles des publics apprenants. Passée une première phase d’observation *discrète*²⁰⁹, dans laquelle je procédais par prise de notes, lectures, réflexions, je commençais progressivement à engager avec certains adultes que je suivais en atelier des échanges biographiques d’abord informels, puis par entretiens, et à concevoir les éléments qui entreraient dans la construction de ma propre démarche d’accompagnement formatif d’*histoires de langues en formation* (2008a*, 2009c*, 2012b).

Le premier terrain, celui de l’illettrisme, du réapprentissage de l’écrit par des adultes *pourtant* scolarisés en France mais dont la maîtrise de l’écrit est « insuffisante pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle »²¹⁰, associé, du point de vue des individus, à « un rapport précaire, difficile, peu assuré, douloureux, voire honteux, à la langue écrite » (Ginet 1992 : 221), reposait tout particulièrement la question de l’insécurité linguistique, et me donnait là à entrer dans l’espace d’une « périphérie » peu visible²¹¹, d’une illégitimité linguistique *de l’intérieur*.

Dans ce qui suit, je présente deux exemples contrastés qui m’ont en particulier interrogée, conduit à formuler des questions fondatrices dans l’élaboration de cette première démarche didactique réflexive biographique, et qui montrent la potentielle diversité des profils et des situations d’illettrisme^S, renvoyant à « des histoires multiples dans lesquelles prend un sens chaque fois singulier » (Ginet 1992 : 222), mais aussi les réductions et les masquages que peut opérer une conception de l’« illettrisme » au singulier.

aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. » (UNESCO, 1978)

²⁰⁸ Véronique Espérandieu, 1984 : *Des illettrés en France*, Rapport au 1^o Ministre.

²⁰⁹ Correspondant à la première année d’expérience sur ce terrain, exploratoire pour moi, où j’étais là aussi et avant tout *en formation*. Je précise toutefois que mon identité d’universitaire et chercheuse en sciences du langage n’a jamais été occultée, ni aux formateurs et responsables de formation, ni aux adultes apprenants.

²¹⁰ Extrait de la définition proposée par le GPLI en 1984.

²¹¹ Echo à la réflexion menée *supra*, pp. 45-46.

Ca. : des connexions à opérer, des liens à rétablir, une « langue maternelle-étrangère »

Je rencontre Ca.²¹² en atelier de « réapprentissage de savoirs de base » auquel elle participe depuis plusieurs mois au moment de mon arrivée²¹³. Dans le groupe, elle apparaît isolée, se montre froide voire rejetante, entre peu en contact avec les autres. Quiconque, parmi les formateurs, tente de l'approcher se fait énergiquement barrer la route : elle veut « travailler toute seule ». Tout au long des séances, elle réalise, ou plutôt *semble réaliser* les activités de son « classeur d'apprentissages », silencieuse, dans une attitude studieuse, appliquée, significative d'un savoir *être* ou plutôt *paraître* « apprenant » (qui veut se faire oublier ?). Je mets des semaines à entrer en contact avec elle.

Ce rapprochement est lent, difficile : les premières fois, sitôt que je tente de regarder ce qu'elle fait, elle réagit vivement en m'opposant que je l'« embête »²¹⁴, la « fatigue », « me mêle de tout »... De manière corollaire, elle se met quelquefois à me reprocher de ne pas m'« intéresser à elle », de « faire comme si elle n'existait pas ». Il y a là la problématique de l'exclusion, exclure / rejeter les autres, se sentir exclue / rejetée.

La relation est très inconstante, imprévisible, difficile à gérer, mais au moins elle s'instaure. De façon récurrente, Ca. s'auto-déprécie, discrédite sa capacité à apprendre : elle « ne sait rien », n'a jamais été « capable d'apprendre ». Les bribes de conversation, l'entretien qu'elle accepte finalement de mener avec moi en dehors du temps de formation, font apparaître un sentiment d'avoir toujours été considérée comme « une bête », une « petite débile », « petite folle », « pas intéressante », qui « n'apprendra jamais rien », ce qu'elle commente en même temps : « c'est vrai que j'ai rien appris finalement ».

Dans l'atelier, après plusieurs refus, Ca. accepte enfin l'activité que je lui propose : relire ensemble son classeur d'apprentissages, trace de plusieurs mois de feuillets d'activités. Cette étape est déjà une victoire, ouvre la possibilité d'une relation à construire comme *formative*.

²¹² L'ensemble des témoins cités dans ce dossier donne lieu à un tableau récapitulatif en Annexe 1 de ce dossier. On entre ici, par rapport au corpus « réunionnais » (RUN, selon la codification du tableau), un second corpus « APM » : *Adultes (diversement) plurilingues en mobilités*, qui rassemble tous les témoignages que j'ai pu collecter, au fil des années, de part d'adultes en parcours *langues et insertions* (problématiques de demandes d'asile, d'appropriation du français en parcours de migration-intégration, ou de situations d'illettrismes / (ré)apprentissage de l'écrit.

Dans le tableau Ca. est répertorié comme : « APM-Ca-F ». L'analyse de ce parcours puise dans des notes prises au fur à mesure du travail engagé en formation, pendant deux années (2003-2005), et dans des discours recueillis dans le cadre d'un entretien mené avec elle en 2005 en dehors du temps de formation, enregistré et retranscrit.

²¹³ Croix Rouge, Tours, 2003. Ateliers « collectifs-personnalisés ». Regroupés dans une salle, chaque apprenant accomplit en autonomie les activités conçues dans le cadre d'un programme personnel qui composent son « classeur d'apprentissages ». Quelques échanges peuvent avoir lieu entre les apprenants qui coopèrent ponctuellement sur la résolution de leurs activités respectives. Les formateurs, assis parmi les apprenants, se interviennent de manière ponctuelle, à la demande des apprenants, pour les aider dans la réalisation de ces activités, travailler avec eux mais « pas à leur place » (consigne souvent répétée, avec raison).

²¹⁴ Dans ces paragraphes les termes entre guillemets sont les termes des témoins.

La relecture conjointe de son classeur fait apparaître que presque rien de ce qui s’y trouve ne fait sens pour Ca. Le classeur retrace un parcours qui semble s’être opéré sans elle. Elle « ne sait plus ce qu’il fallait faire », ne « s’en souvient plus ». « Il fallait recopier ? ».

Recopier, elle sait le faire, énonce à ce sujet la seule compétence qu’elle se concède : « Je connais les lettres quand même hein, je connais l’alphabet ». Je l’observe pour la première fois *de près* recopier (les lettres formant) un mot²¹⁵, qu’elle tente ensuite de lire, ou plutôt de *décrypter*, opérant une lecture syllabique par association des lettres qu’elle vient de tracer, prononce finalement cette suite phonique que forme cette association graphique, mais sans « entendre » le mot, l’unité de sens : « ar-mo-moi-r-e », « ar-moi-r »... Puis elle le reconnaît : « ah oui, une *armoire* quoi ! ».

Cet « entendre » (ne pas entendre) me donne une idée : je lui propose d’écrire « sans modèle » des mots simples « juste en les entendant » : *Quand tu dis par exemple le mot « mur », qu’est-ce que tu entends ? quels sons tu entends ? comment on pourrait les écrire ?*

La proposition déclenche une réaction initiale de rejet catégorique : « t’as pas compris que j’sais pas écrire ? ». Je laisse tomber, mais y reviens la fois suivante, avec le même mot, court, familier « MUR ». Elle accepte de prononcer le mot, une fois, puis se rétracte encore. Plusieurs essais, plusieurs refus. J’essaye de lui faire entendre ces sons à partir de ma propre prononciation, mais elle se braque, l’exercice devient peut-être trop scolaire. La séance est laborieuse, éprouvante, mais alors qu’elle réessaye encore « en articulant bien », Ca. éprouve une perception inédite : « mur, mm-uu-rr... J’entends les lettres ! ». Elle prend ici conscience qu’elle *peut* passer du son /m/, à la phonie [me], et en déduire une lettre : M [em], que sa compétence orale constitue une ressource sur laquelle s’appuyer pour produire de l’écrit, faire des hypothèses quant à la transcription de sons en *lettres*.

Cet épisode produit clairement un déclic, modifie très sensiblement l’attitude de Ca., qui, pour la première fois, exprime de l’intérêt pour un exercice qu’elle réalise comme un jeu, demande des mots, en trouve elle-même, les prononce, les associe à des lettres-sons, composant des mots signifiants. Ces jeux d’associations, qui mettent en interaction oral et écrit, la mettent en position de mobiliser son intuition linguistique pour faire des hypothèses d’écriture. Quelques séances encore et Ca. franchira une autre étape, acceptant de « chercher un mot dans le dictionnaire », que jusque-là elle refusait d’ouvrir, et découvre à présent la sensation – dans cette masse dense d’écriture qui l’inquiète a priori beaucoup – de *reconnaître* un mot : « ça y est, je le vois ! ». Le processus amorcé transforme son positionnement face aux activités contenues dans ses feuillets d’apprentissages, qu’elle considère avec moins d’appréhension et surtout de manière plus active, plus *impliquée*. Je remarque aussi qu’elle demande plus souvent de l’aide dans la résolution de problèmes que ces activités lui posent.

²¹⁵ Il s’agissait du mot « armoire ». Ces éléments sont consignés par notes dans des journaux de bord tenus au fur et à mesure de ces différentes expériences, de ces différents terrains.

Les temps d'échanges progressivement amorcés, puis l'entretien, lui donnent à évoquer les raisons de son retour en formation, la première motivation étant de « passer son permis », « trouver du travail », mais aussi « sortir de la dépendance », surtout vis-à-vis de ses fils adolescents qui, à la maison, prennent le relai des opérations requérant l'écrit, prennent aussi le pouvoir, décident quelquefois à sa place. Ces échanges donnent aussi à décrire, à l'école, mais aussi sur ses successifs lieux de travail, les tentatives de dissimulation, les « stratégies de contournement » (Vinérier 1994 : 91), pour « le cacher », ne pas que ça se sache, la honte et le secret, l'invisibilisation : « C'est sûr que j'ai jamais aimé être à la vue ».

Mais l'entretien va aussi révéler la perception d'un paradoxe, un rapport *paradoxal* à la langue *maternelle* et pourtant en partie inaccessible, la figure d'une « langue maternelle-étrangère », qui ne pouvait que me renvoyer aux sentiments de « norme exogène » / d'*exogénéité à la norme*, en lien avec l'insécurité linguistique et ses enjeux socio-identitaires :

C – [A propos d'un courrier administratif] tu vois même ça tiens [...] moi je regarde j'suis perdue j'comprends pas -- alors j'essaye de déchiffrer -- je vois que c'est la CAF - mais je sais pas s'ils veulent que j'envoie quelque chose - si j'ai quelque chose à faire -?- j'en sais rien moi [...] pour moi c'est du charabia - ils pourraient m'écrire en anglais ça serait pareil hein - j'reconnais même pas ma langue tu t'rends compte ---

ENQ – et pourtant c'est bien écrit dans ta langue -?-

C *j'm'en doute* [rire] mais ça reste du charabia --- j'connais pas ma propre langue --- [silence]

[...]

C – tu vois là aussi -- si j'étais dans un pays étranger ça s'comprendrait -?- mais même pas – c'est ma langue mais pas ma langue – y'a toute une partie de cette langue qui --- qui échappe quoi euh ---

ENQ – c'est pourtant ta langue maternelle

C – ma langue maternelle *étrangère* [rires]

Dans cette histoire, on trouve la problématique d'une séparation, de liens non-établis, de connexions non-opérées, dans la conscience de l'apprenant, entre l'oral et l'écrit, phonies et graphies, mais aussi entre compétence orale et compétence écrite, pouvant donner à puiser dans l'intuition que lui confère sa compétence orale pour produire des hypothèses d'écriture. Ces non-connexions produisent une forme de clivage, l'incompétence à l'écrit mettant en cause quelque chose de sa légitimité en tant que locutrice d'une langue *maternelle* paradoxalement aussi ressentie comme « étrangère ». Le travail à concevoir ici apparaît aller dans le sens d'une réhabilitation de l'individu comme locuteur et apprenant, doté de compétences, de ressources mobilisables, habilité à mobiliser, transférer, construire.

Br. : des clivages à articuler en pluralités, l'illettrisme comme résistance

Cette problématique de liens manquants est aussi, mais tout autrement, à l'œuvre dans l'histoire de Br.²¹⁶, rencontré dans le cadre du même atelier, en 2003.

Lui est salarié, technicien pour la Ville, sa formation est même prise en charge, s'inscrit dans la perspective d'une promotion professionnelle, d'être encadrant d'équipe. Et c'est autour de cette thématique du travail que sont conçues toutes les activités qui composent son classeur,

²¹⁶ Dans le tableau récapitulatif (Annexe 1), Br est répertorié comme : « APM-Br-H ». L'analyse de ce parcours puise dans des notes prises au fur à mesure du travail engagé en formation, pendant deux années (2003-2005).

dans la perspective de l'amener à développer des compétences à l'écrit lui permettant de mieux fonctionner professionnellement, d'assumer son statut sur un plan fonctionnel.

Par rapport à ce projet, Br. se montre motivé, flatté même d'avoir été repéré comme pouvant être promu responsable, cela avant même que son employeur n'ait connaissance de son « illettrisme », qu'il avait alors été dans l'obligation de révéler, ce qui, comme il le pensait, n'avait pas remis en cause mais simplement repoussé la promotion, devenue conditionnelle au suivi d'une formation linguistique. Pourtant (selon les formatrices), l'apprentissage stagne, le travail est laborieux, n'apparaît pas progresser. Qu'est-ce qui bloque ?

Je lui propose une fois de prendre le temps de revenir ensemble sur les derniers feuillets de son classeur, lui pose des questions, demande de commenter ce qu'il fallait faire, ce qui était facile ou difficile. Cette activité le met mal à l'aise, il « ne sait plus très bien », ce dont il s'excuse, répète souvent qu'il n'a « pas de mémoire », ne « retient rien ». Il déchiffre l'écrit, peut lire des mots ou des courtes phrases, mais, à l'instar de Ca., n'identifie vraiment le sens qu'après oralisation. Il accepte de recopier, mais refuse tout à fait fermement d'écrire sans modèle, maintient qu'« il ne sait pas ». Nous reprenons ses exercices en cours. Le support est un texte décrivant une activité professionnelle, qu'il a construit avec l'aide d'un formateur. Sur le modèle du texte lacunaire, celui-ci est découpé en phrases à manipuler, à reconstituer, à recopier. Br. s'exécute avec peine, passivement, sans motivation, sans conviction.

Cet apprenant me pose question, dans un rapport à l'écrit qui m'apparaît totalement bridé, je ne comprends ce qui fait problème.

Je profite de moments de pauses café-cigarette pour amorcer un échange plus informel, plus direct. Je cherche à le mettre à l'aise, et surtout à comprendre ce qui fait frein, comment, lui, le conçoit. Nous entrons progressivement en échange, semaine après semaine, évoquant notamment le parcours qui le mène à la formation, sa femme, qui « sera contente quand elle n'écrira plus à la place », son fils adolescent, son histoire professionnelle, scolaire, familiale.

Br. est le fils aîné d'une famille de « Tsiganes », de « voyageurs ». Juste avant sa naissance ses parents, le frère de sa mère et sa femme, également enceinte, décident ensemble de se sédentariser, s'installent en Moselle. Les deux bébés, Br. et sa « cousine presque jumelle » naissent à quelques mois d'intervalle, suivis par l'arrivée progressive d'autres frères, sœurs, cousin(e)s. Br. s'inscrit dans son rôle de « fils aîné », dont la priorité est moins l'école que d'« aider son père », ce qui explique et légitime, dans son discours, l'irrégularité de ses séjours et de ses apprentissages scolaires. Ici, l'illettrisme n'est pas d'abord associé à l'échec ou à la honte, mais fait sens en regard de la spécificité que lui confère son rôle de fils aîné.

Une fois, il apporte un gros livre sur cette région d'enfance, dans laquelle il dit qu'il veut retourner vivre, plus tard. Ce livre contient beaucoup de photos, de paysages, de bâtiments, de personnages, ainsi que des photos scolaires de différentes époques certaines contemporaines à sa propre scolarité. Au cours des trois séances suivantes, ce livre devient le support d'une exploration conjointe dans laquelle Br. est positionné comme guide : c'est lui qui indique

l'ordre de lecture, sélectionne les passages à étudier. Il me demande de lire, et il commente, une forme d'interaction à l'écrit s'amorce. Cette exploration donne forcément beaucoup à expliciter. La reconstruction du récit biographique se poursuit désormais aussi dans les temps de formation (et non plus seulement lors des pauses).

Il m'explique que l'école, dans ce village frontalier entre France et Allemagne, a plusieurs fois changé de langue, tantôt français, tantôt allemand. Il parle allemand ? « je me débrouille, comme en français »... Cette réponse me révèle une compétence jusque-là totalement passée sous silence au sein la formation, mais aussi, et surtout, me fait prendre conscience, après plusieurs mois de travail avec Br., que je n'ai moi-même jamais songé à lui poser la question de sa « langue maternelle ».

Cette question, manifestement, le mal à l'aise, il hésite, répond « c'est vrai qu'on parlait un truc, en famille », le *yennish*, et ajoute aussitôt « mais j'suis même pas sûr que ça existe ».

Ce *truc*, le *yennish*.

Au sortir de la séance je me mets en quête de cette langue et trouve sur internet un document présentant un travail universitaire suisse dont le titre apparaît dans cette situation presque miraculeux : *A la recherche des derniers locuteurs de yennish*²¹⁷. Victorieuse, j'apporte le document de quelques feuillets en atelier à la séance suivante. La première question de Br. m'apparaît incroyable : « Fais voir *comment ça s'écrit* ? »²¹⁸, et tout de suite, épelle chaque lettre du nom de la langue à voix haute.

Nous entrons dans le document, qui présente des éléments de l'histoire de la langue, de celle de ses locuteurs, leurs déplacements et lieux de sédentarisation, avec une petite carte qui donne à visualiser des trajectoires par rapport auxquelles Br. s'identifie ou se démarque par rapport à ce qu'il sait des trajectoires de sa famille. Le document met aussi en mots la perte progressive de vitalité linguistique, la disparition de la langue, et opère un lien direct, qui retient toute l'attention de Br., entre cette assimilation et la sédentarisation des familles. Il comporte un mini lexique franco-yennish, qui donne à Br. l'occasion de se moquer de ma prononciation, mais aussi lui rappelle des termes, et l'amène à en énoncer des variantes : « Ah oui, c'est vrai qu'on avait des cousins qui disaient *ceci* : nous, on disait plutôt comme *ça* »... Mes lectures alternent avec ses commentaires, qui donne à parler de l'histoire de la famille, cette langue d'enfance, dont il exprime qu'il n'avait au fond jamais vraiment su dans quelle mesure tout cela était réel, ou « imaginaire »...

« Alors en fait, ça existe ».

²¹⁷ J'ai malheureusement égaré la copie de ce document et n'ai jamais pu retrouver la trace de cette étude universitaire que je n'avais à l'époque pas référencée. Mais l'essentiel n'est pas là.

²¹⁸ Cette question était d'autant plus intéressante que l'on peut trouver ce nom sous de multiples variantes graphiques : *yennish*, *yenish*, *jenisch*, *yenishe*.

Ces découvertes ouvrent une forme de reconnaissance et de réappropriation, comme si brusquement la langue première, et à travers elle une partie fondamentale de son histoire, étaient comme *attestées*, lui étaient restituées.

Dans cette histoire de mémoire enfouie, ses paroles, « je ne retiens rien », « je n'ai pas de mémoire », prennent aussi un tout autre sens. En lien avec l'idée d'« assimilation » contenue dans le document, Br. évoque la stigmatisation, à leur installation dans le village, dont avait fait l'objet sa famille, dont il avait lui-même été victime à l'école, le souvenir qu'on « essayait de lui inculquer la langue », comme dans un acte de violation, forcer à s'assimiler. Et puis : « peut-être, finalement, tout ce temps, j'étais pas si nul, j'ai peut-être résisté à l'écrit ».

Cette idée de « résistance » à l'appropriation ouvre aussi celle de la perception de l'écrit comme menace, menace d'assimilation de la langue-culture orale, minorée dans le monde de l'écriture et de la scolarisation, menace pour l'histoire-mémoire familiale d'*avant l'écriture*, d'avant la sédentarisation.

A propos de transmission : lui-même, qu'en a-t-il dit à son fils ? Pas grand-chose, « je crois que j'y ai jamais pensé... », à ce fils dont il dit aussi qu'il est « comme lui » par rapport à l'école, à l'écrit, et il a cette parole : « je lui ai transmis... mon illettrisme », rit un peu jaune, réfléchit, prenant peut-être conscience que la transmission pourrait s'être déplacée *de la langue à la résistance*.

La réflexion à l'œuvre dans le travail donne ainsi à Br. à interroger autrement son non-apprentissage scolaire, de l'« échec » à la « résistance », qui positionne l'enfant, l'élève qu'il était, dans quelque chose qui n'est plus seulement *subi*, mais aussi, en partie, *agi* (on retrouve les propos des chercheurs tenants de la démarche des *histoires de vie*).

Elle produit aussi un changement de position en formation, qui lui donne en particulier à formuler une proposition personnelle d'écriture, la première depuis le début de sa formation, une lettre qu'il veut « écrire lui-même » à cette « cousine jumelle » perdue de vue depuis des années, née au même carrefour identitaire que lui mais autrement située, familialement, symboliquement, et qui, elle, avait appris à lire et à écrire.

Quelques hypothèses

Et quelques précisions, d'abord.

La démarche engagée avec Br. n'a pas été anticipée. Elle s'est produite implicitement au fil des événements dont la réécriture me donne chaque fois, et encore ici-et-maintenant rédigeant ces lignes, à réfléchir et à me questionner. L'intérêt que je portais à cette interaction formative a fait que j'ai noté beaucoup d'éléments, juste après et entre les séances, les questions posées, les paroles prononcées, les dates, les moments, mais ici, des enregistrements au fil des séances auraient été clairement précieux. Ayant ensuite arrêté cette expérience, pour me consacrer à d'autres occupations dont l'élaboration de ma démarche *Histoires de langues en formation*, je n'ai pas poursuivi et pas pu confronter mes hypothèses, la restitution dont je parlais *supra*, n'a pas eu lieu.

Je formule ici des hypothèses dont j'ai bien conscience que rien ne m'autorise à dire qu'elles correspondent à ce qui ferait sens pour Br. Elles constituent des interprétations et des reconstructions qui me donnent à interroger ce qui s'est produit, dans cette expérience formative informelle qui a déclenché la manifestation d'un investissement et d'un positionnement inédit un projet personnel d'écriture.

Qu'est-ce qui a produit ce changement ?

« Pour entrer dans le texte, il faut un pré-texte »²¹⁹, une motivation. Dans le cas de Br., il existait une motivation explicite, apparemment évidente, en regard de laquelle avait été défini un programme. Mais si la perspective de promotion constituait un *motif*, elle ne suffisait pas à être un moteur *d'entrée en formation*. Ici le *pré-texte* renvoyait à une *préhistoire* dans laquelle était à situer et à comprendre le projet formatif, pour en interroger le sens, les enjeux qu'il sous-tendait pour Br.

Le travail amorcé, à l'appui de ces deux supports déclencheurs biographiques, semble pouvoir se lire comme avoir ouvert la possibilité de passerelles et d'interactions entre deux mondes-langues jusque-là à la fois perçus et maintenus comme cloisonnés : entre les différentes langues du répertoire de Br., désigné comme *illettré*, méconnu comme *plurilingue* ; entre l'oral et l'écrit, dans le travail, mes lectures, ses commentaires, mettant Br. en position d'illustrer le texte, d'y intervenir, d'y inscrire sa parole ; mais aussi le texte illustrant en retour des éléments de son histoire ; et, à travers cela, entre deux mondes-langues symboliquement l'un de l'oral, l'autre de l'écrit. Un dialogue, des liens, entre ce qui avait imaginativement été construit comme clivé.

La biographie de Br. l'inscrit initialement à *la jonction* du voyage et de la sédentarisation, premier fils *et* le dernier conçu nomade, mais aussi *le dernier illettré*, frontière symbolique entre l'oral et l'écrit.

La résistance interprétée de l'enfance ouvre l'hypothèse d'une résistance qui se (re)joue dans la formation d'adulte, résister à l'écrit comme ultime stratégie de défense, de compensation, par rapport à ce sentiment de perte de langue-histoire à l'existence floue, dont il était en quelque sorte, du fait de sa position à la jonction, le *dernier dépositaire* d'une langue intransmissible, non transmise, disparue.

Comme si, savoir que la langue « existe », avoir explicitement mis en lien l'assimilation et la sédentarisation, avoir interprété qu'il résistait à l'école, prendre conscience d'une forme de transmission qui s'est déplacée, qu'il a *autre chose* que « son illettrisme » à transmettre à son fils... délivrait quelque chose de cette identité construite en tant que dernier dépositaire d'une langue dont la protection impliquait de ne pas entrer dans l'écrit ?

²¹⁹ Formule orale proposée par Anne Vinérier en session de formation de formateurs (CRIA 37, 2003).

Et l'ouverture de pistes

Je sortais là convaincue de la pertinence et de l'importance de réfléchir à la manière dont les entretiens épilinguistiques biographiques, d'*explicitation* (Vermersch 1994), de co-élucidation du sens (Pineau & Legrand 2002), d'exploration des rapports construits aux langues dans un parcours de locuteur, apprenant, transmetteur de langues, pourraient se construire comme outil d'intervention formative, d'aide à l'appropriation linguistique.

Il y avait ces figures de séparations et / ou clivages, de liens à (re)construire en l'oral et l'écrit, et avec Ca. notamment, l'idée d'une *réhabilitation* à accompagner en lui donnant à se percevoir comme porteuse d'« intuition linguistique », d'une compétence sur laquelle s'appuyer pour produire de l'écrit. Ici, la thématique de la légitimité apparaissait ainsi aussi clairement, d'une légitimité difficile à se conférer en tant qu'apprenant *capable* d'apprendre, d'une légitimité qu'il s'agissait surtout de penser du point de l'individu, en tant que processus d'auto-reconnaissance (Lainé 2005).

Il y avait encore, concernant Br., cette idée de difficultés à considérer, non pas *en soi*, mais *en relation*, par rapport à ce que l'apprentissage représentait pour lui en lien avec sa langue-histoire-culture initiale, cette hypothèse de *difficulté* sous-tendant une *résistance*.

Je trouvais à ce sujet un article qui invitait précisément à interroger le « sens du non-accès à l'écrit » :

« [...] ce que nous nommons avec réticence l'illettrisme [...], est peut-être à considérer comme un symptôme. [...] ce qui est en jeu, c'est d'entendre la souffrance d'un sujet selon la manière dont il a inconsciemment 'choisi' de la signifier, précisément pour ne pas réduire celui-ci à son symptôme, et ne pas le désigner – réductivement – par lui. [...] Si, dès lors, on propose l'hypothèse que ce rapport difficile à l'écrit va constituer chez certains un symptôme, cela signifie, que, simultanément, le sujet souffre de son illettrisme, mais aussi qu'il y tient, qu'il s'y accroche et que, dans bien des cas, il n'est nullement prêt à y renoncer si aisément. [...]

L'illettrisme [...] fait symptôme, c'est-à-dire constitue une manière cryptée et énigmatique de dire quelque chose que le sujet ne peut signifier autrement ou ailleurs [...] » (Ginet 1992 : 221-222)

J'entrais, avec ces propos dans une conception psychanalytique du *symptôme* en tant que « signifiant », non plus dans cette conception positiviste, comme quand on parlait, à la Réunion, des « symptômes » de l'insécurité linguistique, non plus en tant que trace arrêtée, mais en tant que *faire symptôme*, produire du sens, avec cette hypothèse qui m'encourageait à avoir le réflexe d'interroger les difficultés comme résistances, mais m'ouvrait aussi un monde : l'illettrisme (donc aussi les difficultés, l'échec) constitueraient (parfois) un « symptôme », faisant sens pour le sujet, une « manière cryptée et énigmatique de dire quelque chose », et auquel il peut *apparemment* paradoxalement « s'accrocher » ?

Je réfléchissais alors à construire une démarche, entre recherche, formation et intervention, une pratique d'accompagnement formatif, qui, dans le cadre d'une formation linguistique, intégrerait des moments de co-explorations épilinguistiques biographiques permettant aux apprenants de prendre le temps de réfléchir à la contextualité de la formation dans une trajectoire, d'en interroger le sens, ce qui y est en jeu pour eux.

Concevoir une démarche inscrivant le travail dans une interaction réflexive dynamisant un processus de légitimation du sujet en tant que locuteur, ici, porteur d'écriture, « habilité à appartenir à la communauté de ceux qui utilisent l'écrit » (Ginet 1992 : 231), et plus largement à opérer un changement de position à la langue, *s'autoriser du français* (diversement maternelle, seconde, étrangère), passer du 'sujet' *assujetti* (Francard 1993) au sujet *agent* de la langue, qui la prend en charge, la *gère*²²⁰, s'y inscrit, la transgresse, construit sa légitimité.

Mais aller au-delà dans la construction de la démarche nécessitait cependant d'être plus au clair avec mes outils notionnels, à commencer par ces termes « insertion, intégration », à articuler dans une problématique d'« histoires de langues » qu'il me fallait construire.

c. *Penser l'intervention : Insertion, intégration, affiliation, premières constructions*

Langue(s) et insertion(s). Le choix de ce terme, hérité au sein d'une équipe, mais aussi retenu pour les deux ouvrages que j'ai coordonnés à ce sujet (2007a, 2011a), était notamment motivé par l'idée de penser le champ *large*, et *l'insertion* souple, en tant que processus et non comme résultat, produit dans l'interaction, relevant d'une co-construction, à double sens.

Le terme « intégration » était bien sûr socialement et politiquement plus chargé, dans l'histoire de la France républicaine, qui avait produit cette équation érigée comme fondamentale entre unité et égalité, et cette conception politique, à l'œuvre sur le territoire français comme dans ses colonies, de l'intégration de l'Autre comme impliquant sa disparition en tant que *différent* (Eloy 2007) son assimilation à l'unité, à la norme :

« Face à 'l'homogénéité française', l'étranger doit 'naturellement', abandonner sa culture, sa religion ou sa langue, c'est-à-dire les signes de sa différence, pour se fondre dans le moule universel de l'Etat-nation et de ses valeurs républicaines et laïques. » (Kilani 1994 : 274)²²¹

Concernant la langue, le mouvement avait été analogue, la politique d'unification linguistique s'étant produite dans une représentation de la diversité comme fondamentalement inégalitaire, à assimiler au profit de *la* langue, symbole et garante d'unité nationale et identitaire (Balibar & Laporte 1974, Baggioni 1980, Picoche & Marchello-Nizia 1991), idéalisée dans son unité politique et théorique, dans sa cohérence interne, système clos excluant (préservé de) toute variation et toute pluralité.

Sur le plan politique, un emblème fort de cette conception de l'intégration comme impliquant une assimilation linguistique était l'Article 21-24 du *Code de la nationalité française* : « Nul

²²⁰ En référence à la communauté linguistique en tant qu'« unité de gestion linguistique » proposée par Baggioni, Moreau & Robillard (in Moreau (éd.), 1997 : 91).

²²¹ 20 ans après... comme cette citation reste / redevient d'actualité.

ne peut être naturalisé s'il ne justifie pas de son assimilation à la communauté française notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française »²²².

Dominique Schnapper (2007 : 58) indiquait une « confusion » entre intégration et assimilation, relayée par les « sociologues de la déviance » des années 50-70, qui « [...] tendaient à assimiler intégration et régulation » (2007 : 58), sous-tendant une représentation de l'Autre comme théoriquement *égal* à la condition qu'il soit *pareil*.

Peut-on penser l'intégration autrement que comme assimilationniste ?

Le terme « insertion », de ce point de vue, ne résolvait rien. Il apparaissait certes moins *chargé*, moins *connoté*, pouvait, renvoyant initialement à des objets non humains²²³, apparaître plus *neutre*, mais occultait au fond la question du devenir de l'objet *inséré*, avec l'idée problématique d'une forme d'entité incorporée dans un ensemble dans lequel elle... demeure inchangée ?

Schnapper (2007) défendait une conception de l'insertion / intégration comme s'inscrivant dans un processus plus global de « socialisation », selon lequel « les individus participent à l'activité globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption de comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes » (2007 : 69), ouvrant, du point de la formation, l'idée d'un *apprendre* à interagir et se socialiser dans un espace socio-interactionnel *autrement* contextualisé et ritualisé, dont il s'agit de décrypter les normes et les conventions sociales.

Cette idée trouvait à se renforcer avec la proposition de l'anthropologue Alain Coulon de concevoir ce processus en termes d'« affiliation » (2005), en l'occurrence, universitaire, dessinant un parcours d'appropriation de routines et de pratiques rituelles, dont l'accomplissement marque l'acquisition progressive d'un nouveau statut :

« J'entends par affiliation la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau. [...] L'entrée à l'université peut être analysée comme un passage, au sens ethnographique du terme, que je propose de considérer selon trois temps : le temps de l'étrangeté [...] ; le temps de l'apprentissage [...] ; le temps de l'affiliation [...] qui est celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles. » (2005 : 2)

Je trouvais dans ces lectures socio-anthropologiques, ces idées de *passages* et de *statuts* à acquérir, des échos par rapport aux propos des tenants des « histoires de vie en formation », des idées pour concevoir un accompagnement au parcours d'insertion / intégration, qu'il s'agissait aussi de penser dans ses dimensions conflictuelles, notamment liées à la diversité inégalitaire des statuts, des légitimités, entre socialement déterminées et co-produites dans les interactions sociales.

²²² Codifié par l'ordonnance de 1945, mis à jour dans l' par la Loi n°93-933 du 22 juillet 1993 (Article 21-24).

²²³ « Insérer », du latin *inserere*, *insertus* « introduire », « intercaler », « faire entrer un élément dans un ensemble » (*Petit Robert Historique*, 1998 : 1844).

Entre ces termes, je décidais de ne pas faire de choix (ce dont témoignent mes travaux). La notion d'« intégration » m'intéressait aussi en ce qu'elle contenait l'idée de quelque chose à reconstruire, voire à réhabiliter²²⁴, un parcours de reconstruction, selon des modalités autrement contextualisées, de légitimité sociolinguistique.

Au-delà du choix du terme, l'important apparaissait dans la conception de ce parcours en tant que processus interactionnel situé, construction réciproque à l'œuvre dans le contact et le faire avec l'autre, dans un espace social que cette interaction altéritaire transforme, en même temps qu'elle transforme les interlocuteurs.

Les propositions, formulées dans le cadre des réflexions menées au Conseil de l'Europe pour promouvoir une « éducation plurilingue », par des chercheurs comme Jean-Claude Beacco (2008a & b) ou David Little (2010), qui, s'agissant des migrants, appelaient à ne pas confondre l'intégration et l'assimilation, venaient nourrir et appuyer ces réflexions :

« L'intégration diffère de l'assimilation dans la mesure où elle concerne à la fois les immigrants et la société d'accueil.²²⁵ Tandis que l'assimilation a pour objectif l'adaptation complète des immigrants à la langue, au comportement et aux valeurs de la société d'accueil, ce qui peut entraîner la perte de leur(s) langue(s) d'origine, une politique d'intégration exige que les immigrants et le pays d'accueil s'engagent tous deux à respecter les identités existantes et à créer un nouveau terrain d'entente pour vivre ensemble. Les immigrants ont ainsi une chance d'utiliser les ressources linguistiques et culturelles qu'ils apportent et d'élargir leur identité, en acquérant de nouveaux concepts et une nouvelle langue ; cela encourage également les citoyens du pays d'accueil à voir les immigrants comme des personnes qui génèrent un enrichissement linguistique et culturel. » (Little 2010 : 7)

Cette conception de l'intégration comme processus « à double sens », en termes d'ouverture et d'acceptation mutuelle ouvrait une conception de l'intégration en termes de rencontre de langues, l'idée de prise en compte éducative / formative des langues de provenance :

« Si l'intégration est un processus à double sens, l'apprentissage par les migrants adultes d'une/de la langue de la société d'accueil devrait être accompagné par l'acceptation des langues qu'ils apportent avec eux. » (Little, 2010 : 13)

« Car on sait combien la perception des langues « des autres », à travers les représentations sociales dominantes, peut être à l'origine des représentations discriminantes de ceux qui les utilisent. » (Beacco 2008b : 14)

Jean-Claude Beacco (2008a) proposait de concevoir « l'intégration linguistique », non plus seulement dans la logique des politiques et dispositifs institutionnels, mais du point de vue de la reconfiguration des répertoires linguistiques dans le parcours d'adultes migrants. On retrouvait là, comme chez Coulon, l'idée de 3 étapes :

– Une étape de « *non-fonctionnalité du répertoire* », « temps de l'étrangeté » pour Coulon, dans laquelle :

« [...] les ressources linguistiques disponibles dans les répertoires individuels (dont celles en langue majoritaire) ne sont pas suffisantes pour gérer avec efficacité et sans effort excessif les situations de communication. [Cette étape est

²²⁴ « Intégration », du latin *integrarere* : « réparer, remettre en état », « renouveler, commencer », « recréer, refaire » (*Petit Robert Historique*, 1998 : 1854).

²²⁵ Voir aussi : Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI - Conseil de l'Europe), *Rapport annuel sur les activités de l'ECRI*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2009, pp.11–12. « Une intégration réussie est un processus à double sens, un processus de reconnaissance mutuelle, qui n'a rien à voir avec l'assimilation. »

marquée par des] autocensures sociales : certaines activités ne sont pas recherchées ou sont évitées parce qu'elles semblent hors de portée linguistique. Ces répertoires déséquilibrés sont source de frustration et ils peuvent donner prises à des attitudes d'exclusion ». (Beacco 2008a, p.3 – document non paginé)

- Une étape de « *réorganisation fonctionnelle des langues du répertoire* », « temps de l'apprentissage » pour Coulon, dans laquelle :

« [...] les ressources du répertoire (dont, essentiellement, celle en langue majoritaire) sont suffisantes pour gérer avec succès (relatif) la plupart des situations de communication sociale. Elles peuvent comporter des erreurs ou des fossilisations, dont les migrants ne se soucient pas (car ils recherchent avant tout l'efficacité) ou qu'ils cherchent à réduire en vue d'une meilleure naturalisation/banalisation linguistique à leurs propres yeux et par rapport aux jugements des natifs ; la langue d'origine n'a plus de statut identitaire proéminent » (Beacco 2008a, *ibid.*).

- Et une troisième étape, « l'affiliation » de Coulon, opérant une « *réorganisation identitaire du répertoire* », dans laquelle :

« [...] les personnes migrantes reconfigurent affectivement leur répertoire en y intégrant la langue majoritaire, qui y trouve sa place à côté des langues déjà maîtrisées ; le répertoire n'est plus géré sous tension mais, naturellement, avec l'emploi des alternances de langues dans la vie sociale ; dans cet état des répertoires la langue d'origine, qui a pu être seule identitaire, peut demeurer co-identitaire. En ce sens, la présence de plusieurs langues identitaires dans un répertoire fait écho à des statuts comme celui de la double nationalité. La langue d'origine peut alors être valorisée au point de vouloir être transmise. Mais ce qui est devenu identitaire est le répertoire réorganisé. » (Beacco 2008a, *ibid.*).

Ces réflexions m'encourageaient à penser la complexité du processus « langues et insertions », à réfléchir aux enjeux socio-identitaires que peut sous-tendre, pour les individus, l'appropriation du « français langue d'insertion », langue à fort « capital linguistique » (Bourdieu 1982), langue-norme excluante, dans laquelle il s'agit de se construire une compétence et une légitimité, dont il s'agit de faire une ressource supplémentaire de sa construction socio-identitaire, à inscrire dans un répertoire qui se reconfigure, dans un *devenir* linguistique et identitaire *différent*.

Ces réflexions renforçaient aussi en moi la conviction de la pertinence de *penser les langues en relation*, déjà à l'œuvre dans ma proposition d'insécurité *bi-linguistique* (1996a*), pour ne plus penser réductivement l'insécurité linguistique dans le rapport à la seule langue *dominante* mais plutôt dans la relation instaurée entre cette langue et *l'autre*.

Elles ouvraient aussi la piste didactique d'une « pédagogie intégrée » (Roulé 1980), d'une « conception plurielle et intégrée » (Castellotti 2006) de la formation linguistique, que je suivrais dans un second temps²²⁶.

²²⁶ Elle serait un levier qui allait permettre, au-delà de *penser les langues en relation*, qui est cœur de la démarche d'« *Histoires de langues en formation* » (2009c*), de concevoir de *travailler les langues en relation* qui fonde ma proposition de concevoir une *didactique des langues en relation* (2013b*, 2014a&c*, 2015b).

d. *Vers une démarche formative réflexive d'Histoires de langues en formation : l'atelier CERCL*

C'est la conception d'un atelier à destination d'adultes en situation de demande d'asile qui a constitué le terrain d'élaboration de cette première proposition formative.

Dans le cadre des multiples contacts opérés dans ces années 2002-2007 pour construire un *réseau* d'interlocuteurs professionnels du champ de l'insertion, j'avais été amenée à rencontrer la responsable d'un CADA²²⁷, Centre d'accueil de demandeurs d'asile, de prise en charge et d'accompagnement de ces personnes durant le temps – parfois plusieurs années – de traitement administratif, d'*aboutissement* ou de *déboutement*, de leurs demandes d'obtention de statut en tant que réfugié politique.

L'échange avait notamment ouvert l'intérêt que pouvait constituer pour le CADA d'accueillir des étudiants du Master *Langues et Insertions* pour concevoir des modules de formation linguistique, auprès de ces adultes *en attente de régularisation* auxquels ce statut, *entre-deux*, de « demandeurs d'asile » n'ouvrait pas, sinon très peu, de possibilités d'accès à des dispositifs de formation.

L'implication et les contacts liés au suivi de ces stages m'ont amenée (2007) à formaliser une proposition d'intervention un peu différente par rapport aux « cours de français » dont étaient en charge les étudiants-stagiaires, celle d'un atelier pensé selon les modalités d'un « groupe de parole », autour de l'exploration des *histoires de langues*²²⁸, conçu comme un espace d'échanges, d'explicitation, de confrontation d'idées et d'expériences aux langues, langues de provenance, langue d'intégration dans le pays d'accueil, pratiques d'appropriations et de transmissions linguistiques.

Pour formuler cette proposition, j'avais organisé une rencontre avec l'équipe des travailleurs sociaux, chargés d'insertion du CADA, élaboré un petit document support pour présenter les idées à l'œuvre dans la (l'ébauche de) démarche, le projet d'un atelier que j'avais baptisé « CERCL » : *Construction Expression Reconnaissance des Compétences Linguistiques*²²⁹.

Le document indiquait quelques exemples de questions dont je faisais l'hypothèse qu'elles feraient sens pour les individus, autour des enjeux de l'apprentissage du français langue d'insertion / intégration, telles que²³⁰ : *Apprendre le français, est-ce renoncer à mes autres langues ? Ces langues empêchent-elles d'apprendre le français ? S'intégrer : se (trans)former ? se réinventer ? se perdre ? (se) trahir ?...*

²²⁷ Joué-lès-Tours (37).

²²⁸ Je reviens juste après sur la manière dont je conceptualise ces « histoires de langues ».

²²⁹ Dans mes publications : 2008a* (évocation, expérience en cours), 2009c* (présentation).

²³⁰ Copiées collées à partir du document de présentation remis à l'équipe du CADA (juin 2007).

Parmi les professionnels présents lors de cette rencontre, pour lesquels cette proposition pourtant floue est apparue avoir du sens, l'un d'entre eux²³¹, qui avait lui-même été en position de *demandeur l'asile*, obtenu son statut en tant réfugié politique, et était devenu, dans sa vie de citoyen *intégré*, chargé d'insertion auprès d'adultes traversant la même épreuve, s'est montré en particulier intéressé, je dirais *touché* par la démarche, si bien que nous décidions ce jour de co-animer cet atelier, « le CERCL ».

L'atelier s'est déroulé entre octobre 2007 et mai 2008, au cours de quinze séances de deux heures, en co-animation, et selon un format de « groupe de parole » visant à pratiquer le français oral à partir d'échanges et de questions biographiques épilinguistiques, autour des thématiques des langues, de l'identité, de l'exil, de l'intégration, et des mots clés contenus dans l'acronyme titre de notre atelier, ces thématiques pouvant être proposées au groupe par les animateurs et / ou par les apprenants, à partir de déclencheurs divers (une anecdote, une expérience, une question, un texte, une image, un objet, etc.).

Il s'est construit comme terrain de recherche-formation, dans lequel les participants savaient que j'étais là en tant que formatrice *et* chercheuse, m'intéressant à la thématique des langues en exil, en parcours de migration-intégration, et dont un objectif fort était de s'inscrire dans la démarche d'une recherche non pas *sur* mais *avec*, d'initier un questionnement réflexif, de mettre pour ainsi dire les adultes *en recherche*.

Une séance introductive rassemblait les participants volontaires²³² pour présenter l'atelier et surtout proposer d'organiser, avant de démarrer les séances collectives, une série d'entretiens individuels²³³ dont l'objectif était à la fois de rencontrer un à un les participants, d'identifier des thématiques et questionnements susceptibles de les intéresser transversalement, mais aussi d'avoir une meilleure visibilité sur les limites à fixer, les thématiques *impossibles* à évoquer face au groupe. Je m'entretenais à ces sujets longuement avec Co-A1, sur la base des entretiens initiaux puis après pratiquement chaque séance. Nous échangeons énormément autour de la situation de demande d'asile, dont il avait cette expérience double de *demandeur* et *d'accompagnateur* de la formalisation de ces demandes, à propos des échanges, affrontements quelquefois, qui s'opéraient dans l'atelier. Cette modalité de co-animation était plus que précieuse, nécessaire, extrêmement riche je pense pour nous deux, m'a personnellement permis *d'entrer* en compréhension de *ce terrain*²³⁴ mais aussi de travailler à ne pas m'y noyer.

²³¹ Que je désignerai ici par : Co-A1 (co-animateur 1), Réfugié politique, Kurde de Turquie.

²³² L'identification des participants potentiels, parmi les résidents du CADA, avait été opérée par Co-A1, qui les avait sollicités et invités à venir participer. Une dizaine de personnes ont régulièrement participé à l'atelier, tous suffisamment locuteurs de français pour pouvoir comprendre, s'exprimer s'ils le souhaitaient.

²³³ Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits, de même qu'ont été progressivement enregistrées, après négociation et accord des participants, certaines des séances collectives.

²³⁴ Que j'avais un peu déjà rencontré, sans en faire comme ici directement *l'expérience*, dans le cadre d'entretiens organisés en 2005 et 2006 avec les étudiants du Master *Langues et insertion*, par contact

Dans le paragraphe qui suit, les *données* présentées sont issues de la transcription des entretiens initiaux (six), de cinq séances collectives enregistrées, et de notes recopiées de mon *journal de bord*.

Les participants à l'atelier venaient de Tchétchénie, du Kirghizstan, d'Arménie, de Géorgie, de Moldavie, du Congo, de Côte d'Ivoire, d'Angola²³⁵.

Ici d'abord, il y avait le choc, la confrontation avec des réalités et des trajectoires de vie marquées par l'atrocité, les situations de l'*avant* ayant obligé à l'exil, à se sauver, la guerre, le génocide²³⁶, la discrimination, la clandestinité, les conditions de départ, de voyage et d'arrivée – la plupart du temps par hasard – en France, souvent clandestines, parfois dangereuses, probablement terrifiantes, celles et ceux dont l'arrestation voire la mort avait déclenché le départ, ou qu'on avait laissés et que contacter serait trop dangereux, ou encore qui avaient aussi voyagé vers l'Europe mais dont on avait perdu la trace, dont on attendait des nouvelles.

APM-CERCL-Rz-F : - ma mère elle est ici avec nous maintenant / mais mon père je sais pas où il est // parce que quand ils sont venus pour mon grand-père tout ça / ils ont euh emmené mon père et euh

ENQ – on ne sait pas s'il est mort / ou s'il est vivant

APM-CERCL-Rz-F : - non

ENQ – vous / vous êtes arrivée avec votre mère ?

APM-CERCL-Rz-F : - non // ma mère cinq ans elle est cachée / en Géorgie / tout le monde a été [elle fait un geste qui mime une séparation]

ENQ – tout le monde a été séparé

APM-CERCL-Rz-F : - oui

[...]

ENQ – donc après vous vous êtes enfuis avec votre mari / et votre petite fille / en camion ?

APM-CERCL-Rz-F : - oui / d'abord nous avons allé à Moscou // et après Moscou ici / mais ma mère c'est cinq ans je l'ai pas vue / et après peut-être elle sait on va partir / mais elle sait pas où / et elle aussi elle cache avec ma petite sœur [...] (CERCL, Entretien individuel, Rz, Géorgie, oct. 2007)

Il y avait cette situation du *maintenant*, le cours et le quotidien de la vie à reprendre, pris(e) en charge en tant que « demandeur d'asile », dans un monde linguistique, culturel, administratif, socio-politique parfois totalement étranger. La vie quotidienne, le dossier en cours de traitement, les multiples rendez-vous administratifs et juridiques, l'isolement, l'état de survie, l'obsession de *sauver* les enfants, l'idée *qu'ils s'en sortent*, l'apprentissage du français, les

d'associations dispensant de la formation linguistique, et demande de rencontre d'apprenants volontaires pour de petits entretiens « à propos de l'apprentissage du français ». Une dizaine d'entretiens avait été menés dans ce cadre, hélas non enregistrés, mais ayant donné lieu à des prises de notes croisées et confrontées pour élaborer avec les étudiants des petits portraits. Parmi les témoins, plusieurs étaient « réfugiés politiques ». J'évoque ce dispositif dans 2007d.

²³⁵ L'ensemble des témoins cités dans ce dossier donne lieu à un tableau récapitulatif en [Annexe 1](#) de ce dossier. On est ici toujours dans le corpus « APM » : Adultes (diversement) plurilingues en mobilités, ici associé au CERCL (titre de l'atelier). Dans la transcription des échanges enregistrés dans le cadre des séances d'atelier, les apprenants sont codifiés : APM-CERCL + initiales + sexe (F ou H). Les co-animateurs sont désignés par : « Co-A1 » (lui) et « Co-A2 » (moi).

²³⁶ Je pense notamment au témoignage de Sk (APM-CERCL-SK-H selon la codification du tableau), Tchétchène, arrivé en France en tant que mineur isolé puis pris en charge par le CADA, qui m'avait un jour expliqué que ses parents l'avaient envoyé en France pour le protéger d'un « génocide » à l'œuvre en Tchétchénie contre les jeunes hommes.

essais d'insertion (par bénévolat par exemple), le regard des autres, la gestion de l'attente, de l'impuissance, de la perte de toute forme de reconnaissance notamment socio-professionnelle, et cette interdiction de travailler :

APM-CERCL-Ys-H : - bon / la situation / c'est une situation très difficile parce que les demandeurs d'asile n'est pas permis de travailler / et il a des ambitions qu'il ne peut pas réaliser sans les papiers / pour suivre une formation / peu importe où il se rend on lui demande s'il a un titre de séjour / minimum un an / pour travailler // ça c'est dur aussi // il a la volonté de faire ce qu'il a envie de faire / mais il peut pas le faire (CERCL, Enregistrement de séance, Ys, Côte d'Ivoire, nov. 2007)

Les notes de mon journal, surtout dans les premiers temps, montrent l'impact émotionnel que me procurait la prise de conscience de ces situations, avec des trajectoires auxquelles, *en plus*, je pouvais m'identifier :

Je rencontre des personnes qui étaient médecins, enseignants, journalistes, se retrouvent dans un entre-deux insupportable, entre un avant ailleurs qu'ils ont la plupart du temps quitté dans des conditions de risquer de mourir et souvent en laissant de leur famille proche, à moins qu'ils ne soient morts ou en prison, et même ça on en sait rien un entre-deux qui peut durer trois ans, quatre ans, et s'ils sont finalement exclus partent chercher refuge ailleurs, dans l'incapacité de rentrer chez eux condamnés à renoncer à l'idée de rentrer un jour et entre... un maintenant bizarre, inactif car ils n'ont aucun droit de travailler et en même temps vivent une expérience d'une humanité extrême. (CERCL Extrait de journal de bord – nov. 2007)

Ici, plus que jamais, la gestion de *l'affectif* dans la relation au terrain étaient à travailler.

L'importance de la langue dans la demande d'asile

Dans la situation de demande d'asile, la problématique de *la langue* était centrale, fondamentale dans la procédure selon laquelle le demandeur doit *acter* sa demande en produisant un récit détaillé et contextualisé des dangers auxquels il a été soumis dans son pays, doit faire entendre et légitimer sa parole, « rapporter la preuve de ses persécutions ou de ses craintes, alors qu'il quitte son pays souvent en urgence » (Durrieu-Diébolt 2004 : 32).

Construire le récit de son exil pour prouver la légitimité de sa demande. Tous les participants rapportaient l'épreuve qu'avait constituée d'élaborer ce récit, souvent avec un traducteur, mais pas toujours, ou pas dans la langue la mieux maîtrisée, attendaient de savoir s'il serait entendu, estimé *ou pas* probant.

APM-CERCL-Zk-F : « [...] j'ai pas pu raconter / j'ai pas bien réussi euh // même // pour me faire comprendre // je veux bien refaire mais on peut pas » (CERCL, Enregistrement de séance, Zk, Arménienne, nov. 2007)

Au-delà du récit de la *demande*, je me rendais compte à quel point la question des langues et de leur reconnaissance, pour ces personnes dans ces contextes marqués par la discrimination, pouvait être signifiante.

Il y avait la question d'*oser prendre la parole*, dans l'atelier et dans le quotidien de la vie du dehors, la perception des jugements normatifs, de la stigmatisation :

Co-A1 : - Zarik vient de me dire que **quand on arrive pas à parler** / quand on n'arrive pas à s'exprimer / c'est extrêmement difficile / alors je lui ai dit / dis-le // parce que quand elle vient me voir et qu'elle est seule / elle a tendance à me parler la langue kurde / enfin yezid / c'est plus facile // elle parle très très bien français mais elle n'ose pas //

APM-CERCL-Ni-F : - oui / si tu sais pas parler / si tu sais pas français / tu sais pas parler / tu es // quand les gens ils arrivent pas à parler // c'est comment on appelle ces gens ?

Co-A2 : - muets ?

APM-CERCL-Ni-F : - voilà / tu es muet / mais quand tu commences tout doucement à parler / tu parles comme un enfant qui commence à parler // tu commences parler et après si tout le temps // *t'as dit quoi là-bas / hein ?* // il te comprend pas / après tu t'arrêtes parler / ça fait peur plus que avant // mais après / bon par exemple moi / si je parle avec beaucoup de fautes / pas normal / pas comme les Français / avec un grand accent / c'est pas grave pour moi c'est pas grave / je suis un peu indépendante / je peux expliquer qu'est-ce que je veux / je sais écrire et lire un peu / je peux faire papiers nécessaires tout ça / mais même maintenant / quelqu'un va dire hein / je comprends pas ton accent / tu parles avec beaucoup de fautes / et voilà / et même moi après /// ça arrive euh beaucoup de fois ici

Co-A2 : - ici / ça arrive beaucoup de fois ?

APM-CERCL-Ni-F : - oui oui

Co-A2 : - où ça par exemple ? où ça t'arrive ?

APM-CERCL-Ni-F : - (tousse) moi je prends le cours de français en ville / et // un professeur / qui me dit comme ça / *ah tu te calmes là / tu parles pas bien / je comprends pas ton accent // voilà / il me dit comme ça // c'est le professeur -? - moi je dis c'est pas grave si je parle comme ça / moi je suis là pour apprendre / je vais parler // [...]* (CERCL, Enregistrement de séance, Ni, Russe du Kirghizstan, déc. 2007)

La perspective de l'atelier était aussi celle-là : apprendre à se rencontrer, mieux se connaître, écouter sans juger, s'exprimer sans se sentir jugé, s'inscrire dans le groupe, oser prendre la parole, comme oser prendre place, faire *acte d'identité* (Le Page & Tabouret-Keller 1985).

Dans les discours, apparaissait aussi la thématique de la dualité linguistique, une langue obligatoire et une autre stigmatisée, interdite, pratiquée en cachette, qu'on a peur de parler, qui marque la différence, dont on peut être fier ou avoir honte, quelquefois les deux en même temps.

Pour encourager les participants à s'exprimer sur ces ambivalences complexes, le co-animateur du CERCL mettait lui-même en mots sa propre expérience :

APM-CERCL-Co-1. – si on parlait / de toute façon d'une part c'était interdit de parler / par exemple à l'école / enfin interdit / c'était impensable / c'était la langue turque // donc de toute façon / bon moi j'ai eu des copains turcs / après / une fois que je suis allé / de là où je suis né je suis allé à Istanbul et j'ai vu que je parlais pas comme eux / je parlais avec un accent / donc je parlais pas comme eux / on parle pas bien / donc on comprend tout de suite qu'on est étranger quoi / donc euh / c'était comme ça / et puis après ils se moquaient de nous / parce qu'on parlait pas bien / comme eux // bon on était considéré un peu comme des gens un peu / sauvages / qui connaît rien du tout / etc // donc euh / on était grandi dans cette atmosphère-là // et puis / petit à petit on a appris que il fallait qu'on parle pas des trucs comme ça / [...] mais c'est vrai que comme à l'école on parlait turc... parler kurde c'était une honte / c'était une honte / c'est-à-dire quelqu'un qui parlait kurde / et les parents ils parlaient kurde / c'est-à-dire nous / je sais pas pourquoi on pensait comme ça mais c'était un peu archaïque / arriéré / etc // / voilà c'était un peu comme ça // (CERCL, Enregistrement de séance, déc. 2007)

Il y avait les langues interdites, diversement proscrites, pour la défense de laquelle certains étaient morts :

Co-A1 – [...] ben en fait moi je me rappelle euh quand j'étais petit de toute façon ben mes parents ils avaient peur de parler kurde / parce que bon ben déjà on avait des ancêtres qui avaient participé à des soulèvements qui avaient été tués // je sais qu'on est plusieurs ici euh / qui connaissent des gens qui sont morts pour la résistance [...]

APM-CERCL-Rz-F : - [...] c'est mon grand-père / il était // en guerre / pour ça euh // et lui / il est mort en Géorgie // parce que / il était / il était professeur / dans / dans une asso/cion kurde

Co-A2 – dans une association kurde -?-

APM-CERCL-Rz-F : une association / kurde / oui // il expliquait pour tout le monde de ne pas changer de religion et tout ça // il venait / à la maison // pour les enfants / pour notre euh // pour écrire notre / notre langue et tout ça // et pour ça // [XX] / quelqu'un a dit à la police / y'en a un Kurde qui veut faire ça / à la maison /// et pour ça / il est mort [...] moi aussi j'étais dans cette association / j'écrivais un journal tout ça / pour lire / pour lire pour notre langue et tout ça / avant l'histoire // parce que beaucoup de monde / beaucoup de Kurdes / ne sait pas notre histoire / notre religion (CERCL, Enregistrement de séance, Rz, kurde yezidi de Géorgie, nov. 2007)

Je retrouvais aussi, mais tout autrement par rapport à la Réunion, la question de la « vraie langue », à travers notamment les changements de graphies qu'avait opéré, en tchéchène, en moldave, les politiques linguistiques de l'Union soviétique.

Dans l'extrait suivant il est intéressant de noter que, comme paradoxalement, dire, pour Nc., que le moldave, sa « langue maternelle », « n'existe pas », constitue en fait une manière de la protéger, d'en défendre ce qu'il identifie comme son *identité vraie*, avant la russification par imposition de l'alphabet cyrillique, qui l'avait érigée en tant que « langue » instituée, en tant que « langue (slave) moldave » :

ENQ : - et alors toi / quelle est ta langue maternelle ?

APM-CERCL-Nc-H : - le / quand je suis né / c'était moldave // mais normalement moldave existe pas / c'est la langue roumaine / ma langue maternelle est le roumain [...] quand nous étions à l'école / nous parlerons moldave / mais il existe pas / c'est une langue euh /

ENQ : - c'est une langue qui n'existe pas -?-

APM-CERCL-Nc-H : - comme ça / parce que // les russes qui nous a apporté / on a changé / on a pris le territoire / et quand j'étais déjà en fin de mes études à l'école / on a appris déjà la langue roumaine avec l'écriture / la grammaire et tout

ENQ : - donc il y avait le roumain / le russe et le moldave

APM-CERCL-Nc-H : - non / moldave / c'est une langue / je ne peux vous expliquer // moldave / c'est une langue avec la prononciation roumain / on écrit cyrillique / comme en russe / et beaucoup de mots sont / sont comme *russisés* -?-

ENQ : - le fait de passer par l'écriture cyrillique c'est / ça change la prononciation de la langue en fait c'est ça ? c'est comme *russifié* euh -?-

APM-CERCL-Nc-H : - oui / mais y'a pas grand-chose // toujours / les Moldaves / on se comprenait bien avec les Roumains / c'est la même langue / mais avec le temps / depuis / 1918 ou 1940 / elle est devenue une langue un petit peu / avec un *petit dialecte* // mais normalement c'est la même langue // aujourd'hui / il y a des gens qui dit c'est la langue moldave / mais on écrit c'est tout / tout est roumain //

[...]

ENQ : - donc toi tu as appris à écrire avec quelle écriture ?

APM-CERCL-Nc-H : - quand j'ai commencé mes études à l'école / les premières classes / j'écrivais en cyrillique // après quand j'étais en huitième / ou quand j'avais 15 ans / nous avons changé en écriture latine //

ENQ : - et tu te souviens de... tu trouvais ça bien toi d'apprendre cette nouvelle écriture ?

APM-CERCL-Nc-H : - c'est une écriture vraie

ENQ : - une écriture vraie ?

APM-CERCL-Nc-H : - non / mais il existait pas / la langue moldave / avec une écriture juste / il existait pas / comme la prononciation comme on parle français / mais on écrit avec cyrillique / et beaucoup de mots on change pour être ensemble...

ENQ : - avec les sons du cyrillique -?-

APM-CERCL-Nc-H : - c'est ça //

ENQ : - c'est un peu comme une langue / *inventée* ? comme une langue construite le moldave ?

APM-CERCL-Nc-H : - je pense oui / c'est-à-dire l'Union soviétique / la Russie / c'est une / c'était peut-être un pays occupant / et il a essayé de changer la mentalité pour / comme coloniser / coloniser la langue [...] (CERCL, Entretien individuel, Nc, Moldavie, oct. 2007)

Il y avait ainsi, fortement, cette problématique de « langues d'appartenance » (Dabène 1994), minorées, parfois détournées, faisant émerger des sentiments ambivalents, entre inscription et rejet, mais aussi auxquelles l'auto-identification n'impliquait pas toujours de les avoir acquises comme langues maternelles, de les maîtriser :

ENQ : - quand tu étais petite / donc en fait / tu ne parlais pas beaucoup le kurde / tu le comprenais / mais pas le / le parler / pourquoi ?

APM-CERCL-RZ-F : - parce que mon parent aussi / ils parlent pas beaucoup / à la maison / le kurde

ENQ : - hm

APM-CERCL-RZ-F : - comme c'était mon / grand-père

ENQ : - ah oui

APM-CERCL-RZ-F : - il dit toujours il faut parler il faut parler / mais moi je suis à l'école et j'ai / j'ai plus intéressant de parler plus euh / la langue de l'école pour apprendre bien et tout ça / et j'ai pas intéressée pour euh [silence]
ENQ : - oui / et toi tu penses maintenant que / que quand tu étais petite / tu / tu avais euh / un petit peu envie de/ de cacher la langue kurde / aux autres enfants de l'école ? ou pas ?
APM-CERCL-RZ-F : - oui
ENQ : - oui ?
APM-CERCL-RZ-F : - oui / parce que euh on fait euh
ENQ : - on est différent -?-
APM-CERCL-RZ-F : - oui
ENQ : - c'est pas pareil
APM-CERCL-RZ-F : - oui / c'est pour ça euh / même avec ma copine kurde / même quand j'étais encore grande / j'ai pas parlé kurde / j'ai parlé russe
ENQ : - et pourtant elle était Kurde aussi
APM-CERCL-RZ-F : - oui
[...]
ENQ : - donc finalement tu ne parlais pas
APM-CERCL-RZ-F : - non / je parlais pas
ENQ : - mais tu le comprenais ?
APM-CERCL-RZ-F : - oui
ENQ : - jusqu'à quel âge ? à quel âge tu as commencé à le parler ?
APM-CERCL-RZ-F : - quand je suis mariée
ENQ – ah oui / quel âge tu avais ?
APM-CERCL-RZ-F : - seize ans
ENQ : - seize ans // pourquoi ?
APM-CERCL-RZ-F : - parce que quand tu es marié / quand j'ai marié / famille de mon mari / c'était famille euh très euh / juste kurde / c'était grand-mère euh par exemple / pas sa mère et son père / mais son grand-père il parle pas d'autre langue et tout ça // et puis ils ont dit *pourquoi elle parle pas kurde ?* [air suspicieux – rires] alors pour ça j'ai parlé /

Il y avait aussi, surtout avec les femmes, la question de la transmission et de la difficulté à transmettre une langue minorée :

ENQ : - hm / alors maintenant que tu es une maman / tu as envie / tu as envie de transmettre le kurde ?
APM-CERCL-RZ-F : - [ne comprend pas]
ENQ : - tu as envie que tes enfants comprennent le kurde ?
APM-CERCL-RZ-F : - oui / mais quand je suis venue ici j'ai pas / j'ai pas euh réfléchi euh / j'ai pas euh
ENQ : - oui
APM-CERCL-RZ-F : - je voulais un peu oublier tout ça
ENQ : - oui // en arrivant à Tours tu avais envie de tout oublier
APM-CERCL-RZ-F : - hm / oui // mais maintenant ma mère comme elle est venue ici / elle peut euh / elle peut expliquer à tous les enfants que avant c'était comme ça //
ENQ : - ah oui ta maman elle peut transmettre
APM-CERCL-RZ-F : - oui / comme ça / mais maintenant / quand j'explique ma fille / elle écoute pas
ENQ : - oui
ENQ : - peut-être elle écoute pas mais elle entend ?
APM-CERCL-RZ-F : - hm [émue] oui
ENQ : - hm ?
APM-CERCL-RZ-F : - hm [beaucoup d'émotion]
E2 – elle va à l'école aussi cette petite fille ?
APM-CERCL-RZ-F : - oui / elle a sept ans
ENQ : - donc maintenant elle apprend à écrire
APM-CERCL-RZ-F : - hm
ENQ : - et ça va bien ?
APM-CERCL-RZ-F : - hm
ENQ : - donc elle / elle parle français tout le temps maintenant ?
APM-CERCL-RZ-F : - oui / et comme on parle euh kurde ou russe entre nous à la maison mais elle ne veut pas euh / elle veut pas parler // (CERCL, Entretien individuel, Rz, Kurde yezidi de Géorgie, oct. 2007)

Sa fille *refuse* de parler le russe, quand, de son côté, la maîtresse demande à Rz. de ne plus parler la langue à la maison :

APM-CERCL-RZ-F : - la maîtresse dit euh / si vous parle russe après elle va jamais / apprendre le français (CERCL, Entretien individuel, Rz, Kurde yezidi de Géorgie, oct. 2007)

Il y avait les « langues d'appartenance », et celles de l'identification *par l'autre*, d'assignation identitaire, à travers le russe notamment, qui comptait parmi les véhiculaires forts au sein du CADA, mais à laquelle l'identification pouvait être vécue violente, et dans laquelle, selon les parcours, la prise de parole et / ou la compétence n'étaient pas forcément évidentes :

APM-CERCL-Mh-H : - en Tchétchénie j'ai seulement fait six classes //

ENQ : - six classes ? donc tu n'as pas terminé l'école / c'est ça ?

APM-CERCL-Mh-H : - oui / je pas parlais très bien le russe

ENQ : - et ici au CADA tu parles russe ?

APM-CERCL-Mh-H : - non

ENQ : - pas du tout ?

APM-CERCL-Mh-H : - non

ENQ : - pourtant ici au CADA il y a beaucoup de gens qui parlent russe //

APM-CERCL-Mh-H : - oui

ENQ : - parce que tu ne parles pas bien ?

APM-CERCL-Mh-H : - non

ENQ : - tu crois que tu ne parles pas assez bien ?

APM-CERCL-Mh-H : - non

ENQ : - et en français c'est pareil ?

APM-CERCL-Mh-H : - j'ai pas compris //

ENQ : - en français / c'est comme en russe ? tu crois que tu ne parles pas assez bien ?

APM-CERCL-Mh-H : - non

ENQ : - c'est pas pareil ?

APM-CERCL-Mh-H : - je ne sais pas // c'est parce que je parle pas beaucoup français / comme ça / mais ici / les traducteurs / c'est toujours Russes / on est pas Russes / ils prennent nous pour des Russes / ils nous appellent les Russes // (CERCL, Entretien individuel, Mh, Tchétchénie, oct. 2007)

Il y avait aussi les temps de tensions, les dérapages, les malentendus interculturels.

Une proposition d'échange, formulée par une des participantes, sur « l'indépendance », avait, dans une séance ultérieure, évolué vers d'autres questions, déclenché un affrontement :

[Extrait recopié de journal de bord, An, Angola, février 2008]

Ce matin, An, une très vieille dame angolaise, toute petite et toujours emmitouflée sous de multiples pulls et écharpes, est arrivée avec un texte qu'elle avait écrit pour l'atelier en kikongo sa langue maternelle et qu'elle a traduit pour nous tous. C'est une victoire parce qu'en dehors de l'entretien, elle s'était jusque-là maintenue toujours silencieuse, souvent la main devant sa bouche, mais aussi toujours attentive, présente, réfléchie.

Son texte parlait de l'indépendance de l'Angola, « après 5 siècles de colonisation portugaise », ce qu'elle m'avait déjà expliqué pendant l'entretien, mais là surtout des attentes par rapport à l'indépendance : « on disait : à l'indépendance on sera libres, on ne sera plus *colonisés* ». Et puis l'indépendance avait ici apporté la guerre, l'horreur, et puis finalement, pour Anna, l'exil et l'isolement, la perte des derniers repères.

A la fin de cette lecture traduction explication, An a dit : « **Alors moi je m'interroge sur le sens de ce mot, l'indépendance, qu'est-ce que c'est l'indépendance ?** »

Qu'est-ce que c'est l'indépendance ? S'en était suivie une série d'échanges et de réflexions à partir des situations de chacun, avec des dimensions associées aux pays, mais aussi au développement personnel des individus : *Prendre son indépendance, accorder son indépendance, assumer son indépendance, accepter ou refuser l'indépendance de l'autre, subir ou s'extraire de relations dominés / dominants.*

La thématique était revenue à la séance suivante (mars 2008), déclenchée par la lecture d'un extrait de journal *Jeune Afrique* apporté par Ys (Côte d'Ivoire), donnant à Bn (Congo) à s'exprimer :

Co-A2 : - moi ça me fait penser à quelque chose que disait An la dernière fois qu'on s'est vus / où on parlait de l'indépendance justement / et on se disait euh // An elle disait / on nous disait que l'indépendance ça allait être bien / on attendait l'indépendance avec beaucoup d'espoir / et finalement / après l'indépendance / et ben y'a eu / ceux qui ont pris le pouvoir / ils ont un peu reproduit / c'est-à-dire nous on croyait qu'ils allaient mettre en place une démocratie / y'avait beaucoup d'espoir / finalement après les indépendances / parce que quand y'avait la colonisation y'avait pas de démocratie //

APM-CERCL-Bn-H : - oui ben c'est exactement ça // moi aussi je pensais à ça // c'est ce qu'on nous a raconté aussi / on a appris ça à l'école euh / parce qu'on disait l'indépendance / l'indépendance //

Co-A2 : - on en parlait à l'école de l'indépendance ?

APM-CERCL-Bn-H : - ah oui à l'école / on a amené l'indépendance dans une valise diplomatique / ça venait de l'Europe / c'est [xxnom] qui a amené ça / dans une valise diplomatique / mais l'indépendance on savait pas si c'était un cadeau ou bien si c'était un gâteau qu'on a mis là-dedans // [...] dans cette valise il y avait un contrat qu'on avait signé / que tout le monde ne pouvait pas lire / le contenu de ce / de ce contrat / ce sont eux-mêmes les dirigeants qui connaissaient qu'est-ce qu'on a écrit là-dedans // ils ont signé un contrat // l'essentiel est que / pour nous / c'est un contrat qu'on a signé qui dit que voilà / à compter de cette date / en 1960 / le Congo est IN-DE-PEN-DANT // pour nous c'était // mais en dessous de ça / ce que contenait exactement le contrat / ça on ne sait pas / ce sont les politiciens qui savaient // [...]

Mais ces propos avaient, à un moment, dérapé :

APM-CERCL-Bn-H : - ça a éclaté / et VOUS

Co-A2 : - qui vous ?

APM-CERCL-Bn-H : - au lieu de nous laisser seul / s'entretuer / quand je dis VOUS

Co-A2 : - c'est qui vous ?

APM-CERCL-Bn-H : - ben les blancs ! [rires]

Co-A2 : - comment ça vous les blancs ?

APM-CERCL-Bn-H : - vous venez encore mettre de l'essence / et avec des allumettes / pour que le pays prenne très très bien le feu [...] vous revenez encore pour gérer indirectement le pays ? mais où est l'indépendance que vous nous avez donnée ? de loin / vous dirigez le pays de loin // de quel droit vous décidez ça ?

Anna : mais reconnaître l'Afrique / c'est grâce à dieu / c'est grâce à dieu / et ce n'est pas sa volonté / volonté de tuer / aller jusqu'à l'Afrique

APM-CERCL-Bn-H : - ah / et c'est dieu qui a fait que vous prenez nos pays ? [s'adressant à moi]

Qui m'avaient mise très en colère :

Co-A2 : - oh mais tu vois je crois que ça c'est important quand même / même si c'est juste dans le langage / c'est important quand même de ne pas mélanger les événements historiques / les systèmes politiques / et les individus // parce que quand tu dis *vous* / c'est pas possible / moi je peux pas

APM-CERCL-Bn-H : - [rires] excusez-moi madame

Co-A2 : - non mais quand tu dis *vous* les blancs / moi je vais pas dire *vous* les noirs / qu'est-ce que ça veut dire enfin ? chacun est un individu / on est //

APM-CERCL-Bn-H : - [rires] excusez-moi madame

Co-A2 : - non mais tu vois on est pris dans des généralités / mais on n'est pas responsable de la couleur de sa peau / on n'est pas responsable de la culture dans laquelle on a grandi / et on n'est pas responsable du système politique dans lequel on vit // ça / ça pour moi c'est dangereux parce que ça / ça favorise le racisme / ça favorise l'accusation comme ça euh / tu vois ? je crois qu'il faut faire vraiment attention avec ça / tout le monde a à faire attention avec ça // [...] An elle dit c'est dieu / bon / ben c'est son interprétation / mais ce qui doit passer par les individus c'est la paix c'est essayer de se comprendre / c'est essayer de voir les réalités autres / les différences / les ressemblances / parce que même si nous sommes blancs et noirs / il y a des choses sur lesquelles nous sommes ressemblants / y'a des points communs / nous avons des points communs / par exemple nous sommes des humains / par exemple nous avons un cœur / par exemple nous souffrons / par exemple nous avons besoin d'être reconnus / par exemple nous avons tendance à avoir peur de ce qui est différent de nous

Et donné à mon co-animateur à prendre le relai :

Co-A1 : - en fait euh c'est vrai que moi je suis aussi pas d'accord qu'on généralise / pourquoi / [...] il faut regarder dans le contexte et puis essayer de voir / c'est-à-dire euh les gens ils sont tous différents / disons / moi je vais vous donner un exemple concret // moi je fais partie d'une communauté disons kurde / euh de Turquie / parce que kurde je sais qu'il y en a en Iran / en Irak / en Arménie euh / bon en Turquie // donc je vois bien que l'armée turque mène des opérations contre les kurdes / ils essaient de les exterminer // mais je peux pas dire par exemple / je sais que dans la communauté turque / y'a des personnes / y'a des groupes / disons pas mal / je peux pas donner des chiffres / qui sont contre la guerre / qui sont pour la paix entre les deux peuples / donc ils sont pour rien / c'est-à-dire quand ils s'expriment contre ça / parfois ils s'exprime / malgré tout / ils se trouvent en prison on les tue on les massacre etc // comme les autres / même s'ils sont pas Kurdes // par exemple je vais donner un exemple concret / un très grand sociologue et anthropologue turc / il a fait des recherches / il est allé au Kurdistan et il a écrit dans son mémoire qu'il y avait une nation à part entière qui existait / qu'on appelait les kurdes etc // il a publié ça / et depuis qu'il a publié ça / donc il était tout jeune / 25 ans disons / aujourd'hui / il a peut-être 50 ans / depuis 25 ans il est toujours en prison / toujours en prison / parce qu'il a dit ça // il y a des gens qui ont été tués parce qu'ils ont dit que ils étaient contre la guerre // et puis y'a des gens aussi des deux côtés ils disent vous les turcs vous êtes nos ennemis / et puis y'a des turcs aussi ils disent / les kurdes / vous n'existez pas / vous êtes nos ennemis / mais entre les deux / il y a des gens qui disent non / on est frères / si par exemple on décide de tuer le peuple / de massacrer / c'est pas le peuple turc qui fait ça / ni le peuple kurde / les mamans des deux côtés les mamans elle disent non on ne veut pas la guerre / on veut la paix on est des êtres humains / on peut s'entendre / la terre euh / on peut partager les richesses entre nous ! c'est-à-dire de / de de / si on applique ça en Afrique / tout à l'heure / tout à l'heure / t'as dit que on a signé des papiers / n'est-ce-pas / et on savait même pas le contenu / alors qui c'est qui a signé ? qui c'est qui a signé ? c'est-à-dire alors que t'as dit que une partie / enfin le peuple voulait la démocratie / [...] c'est-à-dire ces gens-là / ils ont parlé à leur place / c'est la première chose / c'est-à-dire alors que leur couleur si on peut parler de la couleur / c'était des noirs / n'est-ce pas / les gens / y'a des gens / au sein du peuple noir / moi je fais pas la distinction / mais voilà pour dire que ça / c'est-à-dire au sein du peuple africain / congolais / angolais / etc // ils ont lutté contre ça // donc moi je refuse la discrimination //

Mais ce dernier mot, « discrimination » va ouvrir un autre affrontement, non plus à propos de l'Afrique, mais de l'Union Soviétique :

Co-A2 : - tu as dit un mot qui est très important : la discrimination // Zk / tu connais ce mot ? *discrimination* ? // la discrimination // tu as entendu ce mot déjà ?

APM-CERCL-Zk-F : - non je connais pas

Co-A2 : - comment on pourrait définir ce mot ? comment on pourrait l'expliquer ?

APM-CERCL-Ys-H : - la discrimination c'est d'écarter quelqu'un / d'un milieu / c'est-à-dire si la personne appartient pas à tel groupe / euh //

Co-A2 : - écarter quelqu'un parce qu'il est différent // oui / parce qu'il n'est pas comme la majorité par exemple // pour moi c'est un mot qui va avec l'exclusion // exclure quelqu'un parce qu'il est pas comme nous // il a une autre langue / une autre religion // moi / au CADA / j'entends souvent des histoires de discrimination //

APM-CERCL-Ni-F : - mais avant on entendait pas ça // maintenant / nous on est Russes / Tchéchènes / Arméniens / tout ça c'était pas // on était dans une soviet union

Co-A2 : - l'Union Soviétique

APM-CERCL-Ni-F : - l'Union Soviétique / oui // et quand / et vous pareil / vous êtes d'une colonie de France // et après quand chaque pays a pris son indépendance / voilà ça a commencé discrimination partout //

Co-A2 : - sous l'Union Soviétique / tu veux dire qu'il n'y avait pas de discrimination ?

APM-CERCL-Ni-F : - avant non / on ne pas pensait de ça //

APM-CERCL-Sk-H : - pour toi y'a pas la discrimination en Union Soviétique ? tu connais pas la Tchétchénie hein

Co-A2 : - est-ce que tu ne crois pas que tu as ce point de vue parce que tu es Russe ?

APM-CERCL-Zk-F : - ouais

APM-CERCL-Ni-F : - mais dans l'Union Soviétique / les gens adultes ils avaient un passeport / oui / et même on était marqué nationalité russe / pour tout le monde / par exemple pour les Kirghizes / ils ont mis toujours Russes / parce que c'était l'Union Soviétique / et pareil pour tout le monde // et quand c'était cassé tout / tous les pays / ça a commencé parce que tout a changé // même la langue ça a commencé / les journaux / les télé / ça a commencé // avant non / tout était en russe / les télé / l'école / mais après // les gens même les gens ils ont changé tout de suite // les Kirghizes commençaient / ah vous / vous êtes Russe / quittez notre pays / c'est à nous / on a pas droit / vous devez retourner en Russie // mais en Russie / moi je suis Russe mais je suis née en Kurdistan // moi-même je peux pas aller en Russie / parce que les gens russes me comptent comme Kirghize // (CERCL, Enregistrement de séance, mars 2008)

L'extrait retranscrit est un peu long... mais donne à percevoir l'atmosphère d'échanges multi-situés, qui donnent, les uns à diaboliser, les autres à idéaliser, ici la communauté que représentait « l'Union Soviétique », *une donc égalitaire* pour Ni., qui, à partir de sa position dominante en tant « Russe de Kirghizie », ne percevait pas / ne pouvait ou ne voulait pas percevoir le prix de cette égalité affichée. Ici, les réactions de participants arménien (Zk.) et tchéchène (Sk.), pour qui ce discours relève de l'inconcevable, donnent finalement à Ni. à exprimer aussi, les rejets, la discrimination dont, lorsque la chute de l'URSS avait renversé sa position dominante, elle-même avait été victime, au Kurdistan, du fait de sa « nationalité russe », mais aussi en Russie, du fait de sa « citoyenneté kirghize », entre-deux devenue l'Autre de tous, et qui la conduisait jusque-là, en « demande d'asile ».

Cette séance avait été en particulier éprouvante, plusieurs feux éteints puis rallumés... En coopération étroite entre co-animateurs, nous ré-évoquions ici l'importance d'apprendre à s'écouter les uns les autres, tous, finalement, embarqués sur un même bateau... tentions d'attirer l'attention sur la pluri-contextualité des propos et des expériences, de favoriser une prise de recul, donnant à réfléchir à la relativité de l'Histoire masquant diverses façons, diversement situées, de la comprendre et de la vivre, à la réversibilité des rôles dominants / dominés..., mais aussi aux dynamiques réciproques de ces processus de racisme, d'exclusion, de discrimination (qui discrimine / est discriminé / perçoit la discrimination ? ; comment percevoir la discrimination de l'autre ?).

J'évoquais aussi les rapports, qu'en tant que Française, je pouvais avoir à certains événements de mon histoire nationale, tels que la colonisation, avec l'exemple de sentiments d'injustice exprimés par d'anciens colons chassés au moment des indépendances, et la manière dont cela pouvait être conçu – in-conçu – par d'anciens colonisés.

Nos discours, en tant que co-animateurs (leur contenu ? notre statut ? comment savoir ?) parvenaient à restaurer une forme de calme, de *statu quo*. Comment apprendre à développer (et accompagner à) une écoute à la fois centrée et décentrée ?

Cette problématique de discrimination apparue après les indépendances avait aussi émergé dans l'entretien initial mené avec Rz, Kurde yezidi de Géorgie :

APM-CERCL-RZ-F : - [...] parce que / en école / ça aussi c'est difficile / parce que la maîtresse elle / elle veut pas que tu apprennes beaucoup et tout ça / mais si tu es comme ça [elle sert les poings] / par exemple moi j'ai resté dix ans à l'école mais je suis pas sortie euh /

ENQ : - diplômée ?

APM-CERCL-RZ-F : - oui / diplômée / oui / mais il faut beaucoup de nerfs pour rester

ENQ : - d'accord beaucoup d'obstination / mais pourquoi / ça c'est pour tous les enfants ?

APM-CERCL-RZ-F : - avant non / comme c'était soviétique

ENQ : - alors / si je comprends bien / quand c'était soviétique on enseignait à tous les enfants de la même façon / et quand ça a été géorgien / les Kurdes / ou les Arméniens...

APM-CERCL-RZ-F : - oui

ENQ : - ...ou les autres / on essayait qu'ils n'apprennent pas trop / on faisait en sorte qu'ils n'apprennent pas trop ?

APM-CERCL-RZ-F : - oui

ENQ : - c'est ça ?

APM-CERCL-RZ-F : - oui

ENQ : - c'est très dur ça

APM-CERCL-RZ-F : - oui

E2. – parce que les enseignants étaient géorgiens ? les professeurs ?

APM-CERCL-RZ-F : - oui / et avant il y en avait des Russes aussi / et après c'est terminé / mais quand j'étais petite c'était l'école russe / et après c'est terminé

[...]

ENQ : - le russe était la seule langue officielle ?

APM-CERCL-RZ-F : - russe et géorgien / mais après quand j'ai travaillé ils ont dit / pourquoi tu parles russe ? il faut parler juste géorgien

ENQ : - donc tu parles aussi le géorgien ?

APM-CERCL-RZ-F : - oui / mais pas très bien comme russe

ENQ : - comment tu l'as appris le géorgien ? à l'école russe ?

APM-CERCL-RZ-F : - oui il y en a à l'école / c'est / par exemple y'en a / comme ici / une trente minutes / comment ça s'appelle ?

ENQ : - une période ? un cours ?

APM-CERCL-RZ-F : - voilà / une période comme physique / mathématiques et tout ça / mais ça c'est russe / non géorgien // (CERCL, Entretien individuel, Rz, Géorgie, oct. 2007)

Autour de la demande d'asile

Un autre sujet fréquent d'échange était celui de la demande d'asile, thématisé en particulier par Co-A1, qui, ce jour-là, avait apporté comme déclencheur d'échange un extrait de la loi française sur le droit d'asile :

Co-A1 : - moi j'ai regardé le préambule de la constitution de 58 / en France // ça me plaît beaucoup // bon je parle pas de l'application // mais la loi sur le droit d'asile en France // et le préambule il dit / *tout homme persécuté / en raison de son action en faveur de la liberté / a droit d'asile sur le territoire de la république* // moi là j'ai trouvé quelque chose de très précieux / c'est-à-dire les hommes à l'origine / ils ont écrit ça // bon aujourd'hui on applique / on n'applique pas / ça c'est autre chose / mais ils ont fait ça // ce qui est bien / le contenu // donc ça ça me donne de la force // voilà **si on a lutté pour la liberté on a le droit d'avoir une place** / voilà // (CERCL, Enregistrement de séance, janv. 2007)

Mais le quotidien au CADA montrait aussi comme la *victoire*, en cas d'aboutissement de la demande, pouvait aussi être ambivalente :

A mon arrivée ce matin, Co-A1 m'a appris la bonne nouvelle : Li (arménienne) vient d'obtenir son statut. Arrivée en retard à l'atelier, Li s'assied et reste silencieuse, absente.

Je lui dis à un moment que j'avais appris que sa demande avait abouti et que je m'en réjouissais, elle me regarde en souriant, va dire quelque chose, et éclate en larmes : « mais si si... c'est bien ! ». (CERCL Extrait de journal de bord – mars 2008)

Je ne comprends pas ce qui se passe, mais Co-A1, parfaitement. Il thématise le sujet à partir de sa propre expérience :

Co-A1 : - quand on quitte notre pays / on quitte beaucoup de choses / on prend pas une décision / on n'a pas le choix / si on avait le choix peut-être on quitterait pas tout ça / parce que on n'a plus / euh / la possibilité de vivre où on est / alors on prend une décision / la décision de quitter tout // mais d'une part y'a un prix / y'a un prix / et euh dans nos têtes en fait / prix euh / en tant qu'être humain / notre honneur / c'est-à-dire / en tant qu'être humain / moi je suis pas d'accord parce que ce gouvernement fait ça contre moi ou contre mon peuple / c'est-à-dire / voilà / **je vais pas rester sans rien dire / donc je le dis / et le prix à payer c'est quitter / me couper de tout ce que j'aime** / enfin voilà / mon pays / tout ce qui m'entoure [...]

Co-A1 : - [...] et là je me suis dit : **maintenant ça y est / j'y retournerai peut-être plus jamais** [...] encore maintenant j'ai le cœur déchiré en deux / entre là-bas et ici / mais ce qui me tient aujourd'hui debout / ce qui me donne la force / premièrement / j'ai fait quelque chose qui est juste / et là-dessus je suis libre / dans ma tête / donc euh je suis fier de moi / j'ai fait ça // et aussi l'autre côté positif / ce que j'ai trouvé moi / c'est... on apprend que voilà on n'est pas seuls dans le monde entier / y'a des gens qui pensent comme nous etc // on voit que on n'est pas seul / y'a des gens de plusieurs pays / qui sont venus à peu près pour les mêmes raisons //

[...]

Co-A1 : - mais c'est vrai que là je me sens un peu apatride / c'est-à-dire / se dire apatride / c'est un peu / c'est quelque chose qui est un peu tabou / parce que tout le monde je crois a tendance à se raccrocher sur son pays / et même est prêt à se sacrifier entre guillemets pour son propre pays / et même pour tuer parfois malheureusement son frère qui est de l'autre côté [...]

Co-A1 : - c'est vrai qu'il y a deux côtés et un deuxième côté qui est très très douloureux / très douloureux // je peux pas dire // c'est-à-dire comme si tu étais chez quelqu'un / chaque fois qu'il y a quelque chose on te montre du doigt / donc / t'es pas chez toi / on a parlé de patrie / pater / le père / tu te sens comme si t'as pas de père / comme un enfant euh / t'es seul / tu te dis pourquoi / pourquoi je suis comme ça // est-ce que j'ai le droit d'avoir comme tout le monde / j'sais pas / d'avoir un père ou comme ça / une patrie / quoi // et de ce point de vue-là c'est très douloureux aussi //

Donnant à Li. à souffler :

APM-CERCL-Li-F : - toute ma vie est effacée

Et à Rz. à s'exprimer elle aussi, à propos de ce terme, « apatride » :

APM-CERCL-Rz-F : - moi aussi / je / je suis apatride

Co-A2 : - qu'est-ce que ça veut dire *apatride* pour toi ?

APM-CERCL-Rz-F : - comme on n'a pas de pays [l'émotion monte]

Co-A1 : - on n'a pas de pays /

APM-CERCL-Rz-F : - oui // parce que parfois on réfléchit que / peut-être après ici aussi / peut-être vous êtes ici maintenant comme / comme visiteurs / après peut-être ici aussi / on sent toujours en voyage / après on réfléchit / moi j'aimerais sentir à la maison / mais pour le moment c'est pas possible / c'est pourquoi je dis les enfants / peut-être / elles pourront / mais nous on est / on est toujours en voyage (CERCL, Enregistrement de séance, mars 2008)

Après l'aboutissement, il y avait l'obtention de ce statut en tant que « Réfugié(e) », ouvrant l'accès à la formation, la perspective d'intégration, mais aussi actant explicitement de la rupture et du non-retour au pays, à partir de laquelle pouvait commencer un travail de deuil et de reconstruction, posant aussi la question du nom, à changer et à maintenir, celle de l'histoire à transmettre aux enfants, qui eux, arrêteraient d'être en exil, devaient s'inscrire *ici*, s'y sentir « à la maison ».

Un entretien mené deux ans plus tôt, avec une femme qui avait obtenu son statut de « Réfugié(e) », m'avait donné à voir la complexité de ce parcours de l'*après*²³⁷, la *réinvention* identitaire dont elle pouvait procéder. Sd, femme de 38 ans, était, au moment de la rencontre en entretien, arrivée en France 4 ans plus tôt depuis la Mongolie son pays d'origine, dont elle s'était enfuie avec ses deux fils de 6 mois et 4 ans, suite à l'arrestation violente de son mari, une nuit, à leur domicile, au cours de laquelle, *par erreur*, sa fille aînée avait été tuée, et son mari emmené, dont, depuis, elle n'avait pu avoir aucunes nouvelles. L'histoire atroce de Sd était aussi celle d'une perte totale de statut socio-professionnel : médecin de formation et de métier, ses diplômes, son expérience et ses compétences professionnelles avaient reçu, à l'arrivée en France, d'autant moins de reconnaissance que son niveau de français – langue alors *totalemment* étrangère pour elle – ne lui permettait pas d'engager aucune démarche de validation d'acquis ou de reprise d'études. Au moment de l'entretien, quatre ans après son arrivée, cette démarche était amorcée, Sd espérait pouvoir devenir Sage-femme.

²³⁷Entretien co-mené avec des étudiants du Master *Langues et insertions*, Tours, novembre 2005. Dans le tableau récapitulatif des témoins (Cf. Annexe 1), ce témoin est catégorisé comme : APM-Sd-F. Dans mes travaux je présente ce témoignage dans 2007c* et 2008a*.

Les langues c'était le mongol et le russe, langues maternelle et de scolarisation, toutes deux en usage dans les pratiques professionnelles, et puis aussi l'anglais appris à l'école, au cours des études. *Maintenant*, c'était le français, langue dont il était frappant de l'entendre dire, à propos de son fils cadet, bébé à l'arrivée en France, qu'elle était « sa langue maternelle », expliquant qu'à la maison elle avait toujours tout fait pour parler au maximum français aux enfants, proscrit le mongol dans les échanges familiaux, langue qu'elle affirmait vouloir « oublier », qualifiée d'« archaïque », devenue l'emblème d'un espace-temps révolu, d'événements insoutenables, indicibles, à rayer de la mémoire. Ici le projet était de *changer de langue* comme on tourne la page, comme pour recommencer l'histoire, de s'inscrire dans la perspective d'une mobilité radicale vers l'instauration d'un monolinguisme en français, dont son fils cadet, comme Br. (*supra*), à la *jonction*, néo-francophone réinventé comme *natif, premier de son espèce*, était devenu le symbole et le premier acteur. Mais l'entretien avait aussi donné à Sd à exprimer les difficultés de son fils aîné, arrivé en France à 4 ans, en impasse au cours préparatoire (CP) malgré ses huit ans et ses quatre années de vie en France, « refusant de parler en français »... *mutique* ?

L'évocation de cet exemple, face au groupe de l'atelier CERCL, en écho à une question qu'avait posée Co-A1 à propos de la possibilité s'offrant aux personnes ayant obtenu leur « statut » de changer de nom, avait beaucoup donné à discuter, ouvert un échange sur les choix et non-choix auxquels confrontaient ces parcours de migration subie en lien avec des événements traumatiques, la nécessité de se reconstruire, d'aller de l'avant... An. aussi, avait réagi :

APM-CERCL-An-F : - ma fille a changé de nationalité

Co-A2 : - et qu'est-ce que tu en penses / toi / An ?

APM-CERCL-An-F : - moi ? je pense que nous sommes dans la difficulté [silence]

(CERCL Extrait de journal de bord – avril 2008)

Il y avait l'aboutissement des demandes... et leur *déboutement*.

J'ai appris en arrivant ce matin que la demande d'An. a été déboutée, qu'elle a été « expulsée ». Je suis ressortie quelques instants fumer une cigarette, j'avais envie de vomir ce terme. Je l'imaginai, ma toute petite vieille An, sous ses montagnes de pulls, reconduite de ses petits pas à la frontière du chaos et de l'horreur qu'elle avait racontés. An si sage, si profonde, qui avait tant apporté au groupe. [Co-A2] est venu me rejoindre : « on ne pourra jamais s'habituer... mais c'est aussi la réalité au quotidien, qu'il faut affronter ». Continuer à se battre pour celles et ceux qui restent en attente. (CERCL Extrait de journal de bord – 23 mai 2008)

...

Retour sur expérience

Je prenais ainsi conscience, de l'importance, très thématifiée par Co-A1, d'ouvrir « le cours de français » à une dimension d'espace de parole, d'expression et de reconnaissance, d'attention réciproque, de prise en compte de l'individualité, d'écoute mutuelle et de décentration. De multiples passages de mes notes de journal montrent cette réflexion sur l'atelier et ses modalités, ainsi par exemple :

Le CERCL : pas un groupe à visée analytique, mais un groupe à visée formative. Notre rôle en tant que co-animateurs : aider les uns les autres à s'écouter, à écouter l'autre, à se décentrer. Chacun témoigne, mais surtout réapprend à

communiquer, à s'ouvrir, à faire confiance, ose prendre la parole, s'inscrire dans l'échange avec des entrées sorties permanentes
avec des gens qui ne disent rien, pendant des séances, et puis un jour qui se mettent à parler.
d'autres qui abandonnent, d'autres qui repartent et puis reviennent, d'autres ne reviennent pas. Lâcher l'attente à ce sujet. Etre au rendez-vous, faire avec qui est là. (CERCL Extrait de journal de bord – janv. 2008)

L'expérience du CERCL renforçait mon idée de démarche d'accompagnement linguistique mettant en jeu des liens à (re)construire, mais aussi des ruptures souhaitées, perçues comme nécessaires.

Elle m'avait donné à expérimenter une modalité d'interaction réflexive, collaborative et de guidage, dans un travail inscrit dans la perspective de *dynamiser* un processus de légitimation des adultes en formation comme apprenants et locuteurs, habilités à s'y inscrire, parvenant à *s'autoriser du français*, à se légitimer comme francophones.

Elle reposait l'importance *et* la difficulté de la « relation » éducative / formative (Postic 1996), de *régler* la relation, à maintenir comme *formative*, c'est-à-dire dont l'objet et les enjeux doivent être définis et maintenus comme *formatifs*, concerner la relation en construction entre l'apprenant et son apprentissage²³⁸, et ici en particulier la relation d'investissement et d'intimité qui se construit au français en relation aux langues « déjà-là » (Castellotti 2006).

Elle reposait aussi, en particulier dans ces trajectoires marquées par des problématiques de discrimination, de non-liberté de parole, l'importance de penser la démarche comme paritaire, co-impliquante, ce qui s'opérait, dans l'atelier, selon deux modalités, l'une invitant chacun à apporter des supports, questions, thématiques d'échanges, l'autre conduisant régulièrement à ré-expliciter et renégocier les termes explicites d'un contrat formatif et relationnel attendant à l'atelier CERCL, les modalités interactionnelles et éthiques de l'échange (la confidentialité de ce qui s'exprimait dans l'atelier, l'écoute et le respect de la parole de chacun l'engagement mutuel, la coopération...).

Construire une relation paritaire et légitimante impliquait aussi que je réfléchisse clairement à mes représentations et à mes sentiments vis-à-vis de la situation de demande d'asile, pour travailler à régler toute forme d'apitoiement, ou, par effet compensatoire, d'idéalisation. Je tentais pour cela, avec l'aide de « Co-A1 », de me produire un « scénario psychique » (Giust-Desprairies 2009) me permettant de *lisser au maximum* ces situations comme expressions extrêmes et radicales de situations interculturelles de mobilités *ordinaires*, présentant aussi des richesses, des ressorts d'apprentissage et de créativité à mettre en dynamique à travers la démarche formative. Je tentais ainsi de relativiser, de me distancier, de produire en moi-même une *distanciation* qui, dans la relation formative, pourrait favoriser en eux la possibilité, dans

²³⁸ Et non la relation entre le formateur et l'apprenant... On voit réapparaître l'importance du « triangle didactique » : entre le formateur et l'apprenant, se trouvent le projet, le processus et l'objet d'apprentissage.

l'atelier et au-delà, d'apparaître et de se produire *autrement* qu'en tant que « demandeurs d'asile », de se légitimer à prendre une autre place, d'autres positions.

Vers une démarche... à construire

C'est à l'appui de cette expérience que j'ai donc proposé de concevoir une démarche réflexive d'accompagnement à l'*appropriation* linguistique baptisée, en référence explicite aux approches biographiques, « Histoires de langues en formation » (2009c*), à entendre comme *en cours* de formation (étym. *Changer de forme*), sur le cours duquel les individus peuvent travailler à avoir prise.

Ici, l'atelier formatif devient un espace d'expression et d'écoute, de confrontation d'idées et d'expériences autour des dimensions linguistiques et identitaires des parcours d'exil et d'intégration, de production de discours à travers lesquels les individus en formation manifestent la manière dont ils se représentent leurs langues et leurs pratiques linguistiques, vivent et gèrent la recomposition de leurs répertoires, leurs plurilinguismes, leurs pratiques d'appropriation et de transmission linguistique... dans un parcours d'insertion-intégration, qui confère à l'appropriation du français, à l'*intégration linguistique*, un certain sens, des enjeux, pouvant faire émerger des questionnements, des sentiments et des attitudes ambivalentes, oscillant entre désir d'apprendre, motivation, et formes de résistances, qui, en *se réfléchissant* peuvent évoluer, donner au sujet à s'investir plus pleinement dans sa formation.

3) *Penser l'intervention : avancer dans l'élaboration notionnelle : « Histoires de langues » en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*

a. « Histoires de langues », vers l'élaboration notionnelle

Pendant ce temps aussi... des lectures et des réflexions étaient en cours dans l'élaboration théorique de ma notion d'*histoires de langues*.

Plurilinguismes, hétérogénéité, trajectoires, répertoires, compétences

C'est dans un article de Christine Deprez (2000a) que j'ai trouvé cette notion qui m'est apparue à la fois simple et juste, d'« histoires de langues ». Elle apparaît dans mes écrits à partir de 2007c*, en référence explicite²³⁹ aux approches biographiques de la formation d'adultes, auxquelles l'expérience de séminaires, de colloques, et surtout de multiples échanges avec les collègues qui, au sein de l'équipe de Tours de ces années 2000, étaient spécialistes de ces approches, Gaston Pineau notamment, m'avaient donnée à me former.

²³⁹ Y compris dans l'usage qu'en fait Christine Deprez dans cet article, « Histoires de langues, histoires de vies ».

La notion d'« histoire de langues » ajoute à la « biographie langagière » une double dimension d'histoire et de relation, une trajectoire expérientielle aux langues entre singulière et sociale :

« Chaque histoire de vie est unique, mais [...] les questions que posent, par exemple, les difficultés d'appropriation du français à l'âge adulte, la transmission des langues minoritaires aux enfants ou l'attitude adoptée par rapport aux 'mélanges' sont récurrentes. » (Deprez 2000a : 167-168)

Histoires de Langues, la notion s'inscrit à la croisée de la sociolinguistique et de la didactique des langues (Dabène 1990, 1994), en référence aux travaux qui, dans une inscription *socio-didactique* (Billiez 2002, Rispaïl 2003, Dabène & Rispaïl 2008) explorent les dynamiques représentationnelles des apprentissages linguistiques (Castellotti 2001, Moore 2001, 2006), les liens entre les rapports construits aux langues, les désirs et les résistances à la transmission et à l'appropriation de ces langues, et leur vitalité dans l'espace social (Dabène & Billiez 1984, 1987, Dabène 1989, Deprez 1994, 1999, 2003).

La notion marque pour moi la perspective de cette sociolinguistique impliquée évoquée *supra*, au service, non plus des langues, mais *des individus sociaux* qui en sont locuteurs, de « comprendre comment [les humains] se *construisent* et donc se *représentent* leurs univers sociolinguistiques » (Blanchet 2003 : 301), interprètent leurs langues, « ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues » (Moore 2001 : 9), leurs fonctions et leur « valeur différenciée [...] en terme de capital attribué » (Moore 2006 : 24).

On retrouve là des travaux pré-évoqués *supra* à propos de ce débat *Contacts ou Conflits ?*, qui, souvent inscrits dans une démarche micro-sociolinguistique centrée sur l'activité interactionnelle, s'intéressent, en référence à Weinreich (1953) aux contacts de langues *d'abord chez l'individu* (Matthey 2007), dans les pratiques, la construction des répertoires et des compétences, analysent les représentations linguistiques en tant que construits socio-interactionnels contribuant à produire « le social »²⁴⁰, ces pratiques, et dont il s'agit de tenir compte en éducation / formation.

La notion s'inscrit ainsi en référence à ces travaux qui rendent compte de l'hétérogénéité et de la complexité des plurilinguismes (Tabouret-Keller 2005, Feussi [et al] 2010, Dreyfus & Prieur 2012), défendent une « conception circulante des langues » (Deprez 2000b), montrent la construction interactionnelle, située et négociée, des fonctions de langues dans les dynamiques de mobilités diverses à l'œuvre dans la vie quotidienne (Billiez & Lambert 2005) mettant en jeu des « représentations entrecroisées » (Billiez 1996) à l'aune desquelles les interlocuteurs perçoivent *diversement* les enjeux sociaux d'une même situation.

²⁴⁰ Je vais vite ici, ayant déjà explicité ces idées *supra*.

En référence à l'anthropologie du langage²⁴¹, ces travaux s'intéressent aux stratégies de marquages et de démarquages identitaires (Billiez 1985, Ouamara & Chaouite 2007) à l'œuvre dans les pratiques plurilingues, aux positionnements identitaires qui se produisent, notamment, dans les jeux de combinaisons et d'alternances, de « passages et repassages entre langues » (Perregaux 2007 : 28), donnent à interroger l'activité langagière en termes d'*actes identitaires* : « Parler c'est faire acte d'identité » (Le Page & Tabouret-Keller 1985), c'est signifier quelque chose de la façon dont on se représente la situation, l'espace qu'elle constitue et auquel elle se réfère, « c'est dire l'espace social, mais c'est aussi se dire comme sujet social » (Moïse 2003 : 192), situé dans cet espace tel qu'il se joue ici et maintenant, diversement Même et / ou Autre par rapport à ses interlocuteurs, en contact et en confrontation avec lesquels on éprouve le besoin ou cherche à s'identifier / se distinguer, à *faire* communauté ou à *faire* frontière.

Ces travaux investissent aussi les approches biographiques, qui, introduisant la notion d'*histoire*, permet d'élargir l'analyse des « portraits linguistiques » (Gueunier 1993) à celle des « histoires de langues » (Deprez 2000a), des « biographies linguistiques (Van Den Avenne 2004), ou « langagières » (Moore 2001, Molinié 2006)²⁴², pour explorer les trajectoires dans leurs dynamiques de « recomposition des répertoires linguistiques et identitaires » (Billiez & Lambert 2005).

En didactique des langues, la démarche réflexive d'analyse des « trajectoires linguistiques et culturelles » (Molinié 2006) est envisagée comme favorisant la compréhension, par des apprenants et / ou des futurs enseignants de langue(s) en formation (Causa & Cadet 2006), des moteurs et des freins à l'œuvre dans l'appropriation linguistique, une conscientisation des modèles et idéaux qui marquent les représentations, les conceptions et les pratiques, à la fois linguistiques, d'apprentissage, et d'enseignement, et dont il peut s'agir d'apprendre à se distancier.

Avec des apprenants en parcours de migration-insertion / intégration, les travaux montrent que l'exploration guidée des biographies langagières peut les aider dans la recomposition à opérer de leurs identités plurilingues (Leray 2000, Bertucci 2006), favoriser un processus de reconnaissance et de réappropriation de l'histoire et de l'expérience, intervenir comme « comme outil conciliateur du *continuum* biographique » (Goï 2009 : 5), « révélateur de savoirs » (Perregaux 2002 : 82). Ils montrent ainsi globalement la manière dont ce travail peut être support et levier d'une réflexivité formative contribuant au développement d'une

²⁴¹ Et dans la mouvance des travaux anthropologiques et linguistiques interrogeant « l'identité » dans une perspective socio-constructiviste et interactionnelle, déjà évoqués *supra*, Paragraphe II. 4.

²⁴² Notons que dans le dictionnaire de Didactique des langues (Cuq 2003), c'est l'entrée « biographie langagière » qui est retenue, définie comme « l'ensemble des chemins linguistiques [...] parcourus », les « expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire [...] [qui] forment un capital langagier » (2003 : 36-37).

conscience (Candelier & al. 2008), d'identités et de compétences plurilingues (Simon & Maire Sandoz 2008, Simon & Thamin 2012).

On est ici dans le champ des *didactiques du plurilinguisme* (Billiez 1998), dont un combat historique est de déconstruire la conception du bilinguisme comme « native-like control of two languages » (Bloomfield, cité par Deprez 1994 : 22), de rompre avec le mythe du « bilingue parfait » (Castellotti & Moore 2007), et avec la conception normative et cloisonnante qu'il contient du bilinguisme en tant que compétence *double* produite dans *l'addition* de deux « systèmes étanches l'un à l'autre » (Matthey 2007 : 158).

Jacqueline Billiez (2012) rappelle la manière dont la notion un temps proposée de « semi-linguisme » (Skutnabb-Kangas & Toukomaa 1976), s'inscrivait dans la logique d'évaluation d'un déficit à l'aune de cette norme fictive, idéalisée, idéologique, de locuteur parfait(ement) (doublement) monolingue). Billiez (*Ibid.*) montre que cette logique monolingue produisait aussi une focalisation didactique exclusive sur les « langues-cibles », occultant la question des « langues maternelles » / « d'origine » sinon comme causes d'erreurs, d'interférences, etc.

Certains travaux avaient au contraire souligné l'importance du rôle de la L1 dans le développement de compétences en L2, Cummins (1979) postulant à ce sujet une relation d'*interdépendance*²⁴³ développementale, un *seuil minimal* de compétence à atteindre en L1 pour que puisse se construire un bilinguisme « additif » et non « soustractif » (Hamers & Blanc 1983). Ils avaient le mérite, à contre-pied des conceptions du bilinguisme comme psychologiquement handicapant, de souligner les avantages cognitifs et métacognitifs d'un bilinguisme *heureux*, l'importance, à ce titre, de penser une prise en compte éducative des langues maternelles des élèves allophones, mais aussi, bien que plus indirectement, de faire apparaître les difficultés que peut sous-tendre l'appropriation-transmission de langues minorées. Mais les questions de *la pluralité linguistique inégalitaire*, des dynamiques sociolinguistiques et socio-identitaires à l'œuvre dans la construction de compétences bilingues, n'apparaissent pas thématiques dans ces travaux qui focalisaient sur les aspects cognitifs et non sociaux de ces processus, en rejouant l'idée d'un modèle *idéal* de bilinguisme *parfaitement* équilibré, entre deux langues *en théorie* identiques (identiquement aménagées, notamment), s'inscrivant dans une relation quantifiée (addition, soustraction) et mesurable.

La question de la reconnaissance et de la prise en compte éducative des langues premières des élèves allophones était aussi au cœur des recherches menées au sein de l'équipe de Grenoble, qui avait conduit les chercheurs à produire une analyse critique des dispositifs « ELCO »²⁴⁴ (Dabène 1989, Billiez 1994, 2000), montrant notamment qu'ils mettaient en jeu

²⁴³ Selon la notion de « Linguistic interdependence » proposée par Cummins 1979. *Inter-dépendance*, je dois souligner ici que je ne trouve pas, dans la lecture de ces travaux, l'idée de réciprocité qu'implique normalement l'*inter*, la relation postulée entre les compétences L1 / L2 m'apparaît plutôt s'inscrire dans une logique de détermination, l'une dépendant de l'autre.

²⁴⁴ Enseignement des Langues et Cultures d'Origine.

des conceptions idéalisées et figées de langues-normes pouvant être tout à fait décalées par rapport à la réalité des *langues maternelles* des élèves, produire, *a contrario*, moins des effets d'identification que de perception d'écart à *la* (l'autre) norme, d'insécurité entre linguistique et identitaire peu favorables à la construction de bilinguismes *sereins*.

L'analyse critique de ces dispositifs avait ainsi montré les pièges attendant à cette notion de « langue d'origine », espace d'un « mythe identitaire » (Laplantine 1999) laissant peu de place à l'*altérité* et à l'entre-deux nécessaires à la recomposition *inter-pluri-lingue*, mais aussi, et ce faisant, les « faux contacts et courts-circuits linguistiques et identitaires » (Billiez 2002 : 89) que pouvaient paradoxalement opérer ces actions éducatives, faisant ici apparaître la problématique de la *délicate* frontière, toujours à rappeler, entre « reconnaissance » et « assignation à la différence » (Billiez 2002).

Les approches anthropo-sociolinguistiques interactionnelles, qui prenaient le parti de l'activité située et identitairement signifiante et de « l'auto-définition », permettaient d'apercevoir la pluralité et la complexité des fonctions et des significations sociales à l'œuvre dans les notions – a-problématiques dans une logique monolingue – de langues *diversement* (investies comme) *premières, secondes* ou *étrangères*, « maternelles », « d'appartenance(s) », « de référence(s) » (Dabène 1994), et cela sans que n'intervienne forcément le critère prétendument objectif de *compétence* (Dabène & Billiez 1984).

Penser une didactique du plurilinguisme impliquait ainsi d'opérer des décloisonnements, pour s'affranchir des images idéalisées et piégées de langue-norme et de bilinguisme en tant que *double* compétence « native » (qu'il s'est aussi agi de déconstruire (Dervin & Vasumathi 2011)), dans une logique quantitative de langues qui s'additionnent ou se soustraient, pour concevoir, dans une logique de compétence située et *en acte* (Castellotti & Py 2002), la « compétence plurilingue et pluriculturelle²⁴⁵ », « à la fois hétérogène [et] unifiée » (Coste, Moore & Zarate [1997] 2009 : 27), pensée dans la logique d'un répertoire de « ressources plurielles et diversifiées » mobilisables en situation selon des possibilités, des intentions et des enjeux perçus ; une compétence (assumée comme) « partielle, plurielle, composite et hétérogène », « malléable » et « en évolution constante » (Castellotti 2006 : 322), donnant à légitimer comme bi-plurilingues des pratiques et compétences y compris *imparfaites*, asymétriques, en cours de construction (Coste 2001a, Moore & Castellotti 2008).

Les didactiques du plurilinguisme construisent ainsi des pratiques éducatives qui donnent à penser *ensemble* les langues et les compétences. L'« Eveil aux langues » (Billiez 2002, Candelier 2003, Perregaux et al. 2003, Kervran 2006, 2013), est notamment inspiré des travaux d'Eric Hawkins sur le (processus de) *Language Awareness* (1984), qui ouvrent, *entre* sensibilisation, conscientisation et connaissance, l'espace d'un travail de réflexion *pluri-*

²⁴⁵ Et / ou interculturelle, selon les chercheurs, cette alternance se produisant moins – plus dangereuse ? – à propos de la langue : pluri- ou inter- linguistique.

métalinguistique, d'« observation réfléchie » (Kervran 2006, 2013) de raisonnement et de « conceptualisation » (Besse et Porquier 1991) de ressemblances et de différences entre des fonctionnements linguistiques et culturels (Candelier 2003), donnant à mettre en regard, établir des liens, construire des « ponts » (Candelier 2008), favorisant le développement d'une pensée analytique *sur* et *entre* les langues (Auger 2005, Vasseur 2005).

Ce « travail réflexif interlinguistique / translinguistique » (Castellotti 2006 : 325) donne aux apprenants à prendre conscience de la diversité et de la relativité des logiques et des fonctionnements, et en cela à se décentrer de leurs propres logiques linguistiques, socioculturelles et / ou éducatives, mais aussi à se rendre compte de la manière dont le « déjà-là » constitue un réservoir de ressources dans lequel ils peuvent puiser pour développer leurs stratégies et de nouvelles compétences (Perregaux 2004).

On retrouve dans ces approches didactiques l'idée de légitimité linguistique à conquérir et / ou à favoriser, d'ouverture de rapports plus favorables à la pluralité et l'altérité linguistique et culturelle à générer, dans la société, dans la classe, mais aussi, dans la singularité des biographies langagières des apprenants, en leur permettant de progresser vers une auto-reconnaissance accrue de leurs plurilinguismes, des langues diversement légitimées composant leurs répertoires, de leurs savoirs et apprentissages diversement (in)formels (Billiez 2012), pour se construire, et s'assumer, comme « plurilingues en devenir » (Coste 2010).

Dans la formalisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle opérée dans le *Cadre de référence des approches plurielles* (Candelier 2007)²⁴⁶, ces dimensions composent les « savoir-être », dont la distinction *en soi*, par rapport à des « savoirs » et des « savoir-faire », est discutable, mais présente aussi l'avantage d'ouvrir explicitement la compétence plurilingue à des dimensions d'*être* aux langues et aux apprentissages.

On retrouve aussi fortement, comme dans les approches biographiques, l'idée de *réflexivité* moteur d'appropriation linguistique, mais qui met ici l'accent sur une autre dimension de réflexivité plurilingue, non pas située du côté du *biographique-épilinguistique*, mais de celui de la réflexion métalinguistique et métacognitive, à susciter à *propos* et *entre* les langues. C'est l'articulation de ces deux figures complémentaires de la réflexivité plurilingue qui fonde ma proposition de démarche *didactique des langues en relations* (2013b*, 2014a&c*, 2015b) sur laquelle je vais revenir.

Ces approches plurilingues donnent aussi lieu à des critiques jouant le débat déjà évoqué : *Contacts ou Conflits ?*

Didier de Robillard (2010) souligne ainsi par exemple l'intérêt de la « compétence plurilingue », qui opère un « déplacement « émancipateur de la 'langue' » (2010 : 48), mais

²⁴⁶ CARAP, Référentiel de compétences et banque de ressources didactiques indexées. <http://carap.ecml.at/>

tend aussi à produire autrement les idéaux que le projet était de déconstruire, en présentant une figure *lissée* des contacts de langues à l'œuvre dans les plurilinguismes, comme désamorcée d'enjeux sociaux, qui peut être « pertinente pour certains types de bilingues » (*ibid.* : 49) mais n'apparaît pas pouvoir rendre compte de formes plus complexes, plus conflictuelles de plurilinguismes mettant en jeu des pluralités linguistiques inégalitaires.

On retrouve la double question et le double piège : comment saisir la conflictualité sans la sur-déterminer ? et sans à l'inverse l'occulter ?²⁴⁷

Diglossies, stigmatisations, discriminations, conflictualité

D'autres travaux soulignent la conflictualité, notamment, attenante à la problématique de la stigmatisation sociolinguistique, cette récente problématique des « discriminations linguistiques » à l'œuvre dans les pratiques sociales de différenciation-stigmatisation-exclusion d'individus ou de groupes sur la base de leurs pratiques langagières, de leurs langues, de leurs accents (Bulot & Combes 2012, Trimaille & Eloy 2012), qui m'apparaît ouvrir une problématique sociolinguistique inédite.

La notion s'inscrit dans la problématique des rapports de pouvoir et de domination socio-langagière (Bourdieu 2001) et des idéologies linguistiques (Schieffelin, Woolard & Kroskrity 1998, Heller 2002), dont elle interroge les impacts sur les perceptions et les pratiques de « valuation » (Blanchet 2005 : 34) des langues et des pratiques langagières, sur la construction des frontières, territoires et appartenances socio-identitaires dans un espace social (Bulot 2013), sur les dynamiques d'auto-/ hétéro-légitimation / délégitimation, inclusion / exclusion, à l'œuvre dans les procédés socio-interactionnels de catégorisations-différenciations sociolinguistiques (Costa, Lambert & Trimaille 2012), sur les conceptions *dites* et *agies* de ce continuum catégorisations-différenciations-stigmatisations-discriminations.

Les travaux décrivent des pratiques « ordinaires » de discriminations linguistiques à propos des accents, des *façons de parler*, des langues et de leurs locuteurs (Gasquet-Cyrus 2012), de stéréotypes produisant des « raccourcis et des circuits courts » (Auger 2007), que les individus qui en sont les sujets peuvent vivre comme du « racisme » (Gasquet-Cyrus *Ibid.*), terme auquel font aussi écho la notion de « linguicisme » (Bourhis & Carignan 2010), ainsi que l'idée de « glottophobie » (Ardity & Blanchet 2008). Les recherches montrent ainsi les enjeux sociaux et identitaires forts que sous-tendent et cristallisent les discriminations linguistiques, et la manière dont elles s'associent, soutiennent – et peut-être masquent – d'autres formes de discriminations notamment « ethnicisées » ou « genrées » (Duchêne et Moïse 2010, Bulot et Combes 2012).

Devenue, dans la loi d'orientation de 2013²⁴⁸, mission prioritaire de l'école, cette question des « discriminations » ouvre un champ d'étude foisonnant autour des problématiques du

²⁴⁷ Cf. *supra*, en conclusion du paragraphe II.3.1) e-, reprise et étayée dans II.3.3)-c.

traitement éducatif de la diversité (Rampton 2005), des inégalités scolaires (Bonnery 2007), ou de l'action des catégorisations éducatives sur la (re)production de ces inégalités (Laparra & Margolinas 2011), fédère des réseaux de réflexions et d'échanges de pratiques²⁴⁹, donne lieu au développement de multiples recherches-actions, dispositifs de formation d'enseignants (Mc Andrew 2001), et ressources éducatives²⁵⁰, etc.

Mais il est intéressant de noter que dans l'ensemble de ces travaux, la question de la question de *la* langue et *des* langues comme facteur de discrimination apparaît peu étudiée, alors même que sur le terrain éducatif, ces questions langagières, qui croisent la distance à la norme, la pluralité linguistique, et l'acquisition du langage, sont identifiées comme source majeure de difficultés et d'inégalités (Bentolila 2007).

On croise ici la problématique de l'insécurité linguistique en lien à la (perception de) différence linguistique dans ses dimensions de variation et / ou de pluralité, à la croisée des rapports à la langue en tant que « norme » et à la langue en tant qu'« unique »²⁵¹. De fait, « la langue », en tant que marqueur compétence et marqueur ethnico-identitaire, conjugue deux vecteurs de différenciation : comment se démarquent, se croisent, et peut-être se confondent, ces champs de différenciations ?

Discriminer pour exclure ou pour intégrer ?

C'est là que le retour à la question absente des « discriminations linguistiques » à l'école est intéressant, dans son double lien à la pluralité et à la variation, car comme le souligne notamment Blanchet (2010), il existe aussi en France une forme de différenciation-discrimination linguistique socialement et politiquement totalement admise et légitimée au nom de l'accès à « la (bonne) langue », la variété scolaire légitimée, dont l'école est aussi et avant tout le premier acteur et véhicule.

De fait, corriger une forme, une parole, une prononciation, comme *fautive*, est-ce produire de la *discrimination* ou favoriser de l'*intégration* ? De nombreux sociolinguistes ont montré le rôle moteur de la délégitimation de pratiques linguistiques dans les processus d'unification linguistique, et la manière dont ces pratiques de stigmatisation pouvaient être socialement encouragées pour favoriser l'assimilation linguistique (Maurais 1997).

L'entrée sociolinguistique ouvre ainsi une autre facette de la problématique des différenciations-stigmatisations-discriminations et de leurs enjeux potentiels : Discriminer

²⁴⁸ Suite à la publication du *Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire* (A Rebeyrol 2010), remis au ministre de l'Éducation nationale, septembre 2010.

²⁴⁹ Par exemple le Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école coordonné par L'IFÉ.

²⁵⁰ Citons « La leçon de discrimination » (Bourhis, Carignan 2007), et le module de ressources autour de « la gestion de l'égalité et de la diversité » dont elle est le support (Tisserant, Bourhis 2013).

²⁵¹ On retrouve ici l'idée soulignée *supra* (développement sur l'insécurité linguistique, à propos de T48) autour de diverses figures de *la langue* faisant jouer différents types de normes, une figure de *langue-norme* et une figure de *langue-origine*, de filiation/ construction identitaire, ici, une seule langue pour une seule identité.

pour exclure ou pour intégrer ? Quels sont les liens entre « discrimination » et « intégration » linguistiques : frein ? ou paradoxalement *aussi* moteur ?

La question ici est complexe :

En quoi, à partir de quand, *faire* OU *ne pas faire la différence* devient discriminant ?

De la diglossie aux pluralités linguistiques inégalitaires

J'emploie donc depuis quelques années cette notion de « pluralité(s) linguistique(s) inégalitaire(s) » (2007c*, 2008a*, 2009c*, 2014c), quand, dans un espace social, dans l'expérience plurilingue des locuteurs-acteurs de cet espace, des langues en contact sont dotées de statuts sociaux dont la disparité leur confère une légitimité inégale, au sein de cet espace, et peut-être aussi, c'est une des questions fondamentales de mon travail, pour les individus qui en sont les locuteurs.

Par rapport à « diglossie », « pluralité(s) linguistique(s) inégalitaire(s) » s'inscrit à la fois en rupture et en continuité.

Elle est pensée comme alternative assouplie, plus complexe et plus qualitative que la notion de « diglossie », qui, entrant dans la situation le macro-niveau de l'action de politiques et d'idéologies linguistiques sur les pratiques et les représentations, pouvait apparaître réduire et schématiser des fonctionnements micro-interactionnels-*plurilingues*.

On ne pouvait pourtant pas reprocher aux *sociolinguistes du conflit* de ne pas souligner la complexité des tensions paradoxales, des dynamiques, de relations dialectiques, de l'ambivalence à l'œuvre dans l'appropriation par des locuteurs de la minorisation linguistique portant sur leurs langues...

« Diglossie »²⁵², la notion, de fait, produit un figement, pour moi, surtout, *rend compte* d'un figement opéré dans une logique politico-institutionnelle qui instaure une *dualisation* entre l'UNE et les *autres* langues-variétés, et dont les enjeux sont l'assimilation linguistique pour la cohésion sociale.

Elle rend compte d'un rapport de force inégalitaire socialement instauré entre deux langues pensées dans logique d'opposition et de remplacement, qui peut se rejouer dans les rapports construits *aux* langues *entre* les langues, les inscrire dans un jeu de clivages (2016 à par.2*) voire les cristalliser dans un rapport d'exclusion réciproque, qui, non seulement ne *favorise pas* mais surtout *empêche* de concevoir la possibilité de se construire et de s'assumer comme bi-plurilingues²⁵³, ce que souligne aussi Jacqueline Billiez :

Ces difficultés renvoient, entre autres, aux représentations collectives qui circulent sur les langues (les catégories et notions en usage) et, [...] le bilinguisme « idéal » (ses définitions en termes d'addition de capacités de monolingues

²⁵² Je m'inscris ici dans la continuité du développement engagé *supra* à propos de « diglossie » (II.3.1) b-.

²⁵³ J'ai montré à ces sujets plusieurs exemples *supra* à propos de l'insécurité linguistique.

scolarisés). Ces représentations sociales [...] n'[a]utorisent pas [les sujets] à se reconnaître sereinement comme des « êtres plurilingues » (Billiez 2012 – art. en ligne, non paginé)

Pour moi cette « diglossie » signifie ce déni socio-politique de la pluralité qui rend le bi-plurilinguisme comme *impensable*, rend compte de logiques politiques selon lesquelles s'opère une forme de réduction sociale et symbolique de *deux* (ou plusieurs) langues à une seule variété normative légitime, à une seule *norme*, de la *pluralité* linguistique à un phénomène plus diffus de *variation* sociale de *la* langue, de *variétés* socialement conçues à *s'assimiler*.

Cette situation produit des clivages *et* des dilutions, fait émerger des pratiques voire des variétés interlectales, *floute les* frontières linguistiques et identitaires, *produit de l'entre-deux*, tour à tour *insécurisant*, associé à l'anomie, aux confusions intersystémiques, à la dilution de l'une et / ou de l'autre langue, et *sécurisant*, ouvrant aussi un refuge à la norme, pouvant être investi comme espace d'affirmation et de construction identitaire hétérogène.

« Diglossie » rappelle la conflictualité à l'œuvre dans un espace où la pluralité linguistique est difficilement conçue autrement que comme suspecte et / ou problématique, et les enjeux politiques de la masquer, de faire symboliquement disparaître l'idée d'*autre(s) langue(s)*.

Elle ouvre finalement cette question : *la pluralité peut-elle faire cohésion ?*, forcément impensée des politiques assimilationnistes.

Je reviendrai sur cette alternative notionnelle que je propose de « pluralité(s) linguistique(s) inégalitaire(s) », qui pose d'autres questions... dont la première : Y'aurait-il des situations de pluralités linguistiques (*non in*)égalitaires ?

En tant que sociolinguiste, je dirais que *non*, non pas comme une *certitude* sur une *réalité*, mais comme un regard, une manière de lire cette réalité, comme une hypothèse qui me donne à concevoir la notion en tant que *problématique* qui se pose *ou pas*, et *diversement*, dans la singularité située d'histoires de langues, et qui met en jeu à la fois des questions de clivages et d'indéfinition, de dilution, à la croisée desquelles m'apparaissent émerger les sentiments d'insécurité linguistique.

Il faut ici y revenir.

b. Retour sur l'insécurité linguistique (2/2)

J'ai mis longtemps à reprendre vraiment contact avec ma réflexion sur l'insécurité linguistique. La notion *même* me pesait, à une époque et dans un climat social qui était précisément devenu plus explicitement *sécuritaire*.

Très travaillée dans les années 90, elle apparaissait dans les années 2000 nettement moins présente dans les écrits, n'avait cependant pas totalement disparu, était notamment mobilisée en didactique des langues, étudiée concernant les apprenants ou les enseignants de langues, en particulier « non-natifs » (Roussi et Cherkaoui-Messin, 2011).

Daniel Coste (2001b), en référence à Calvet (1999), avait proposé de l'intégrer parmi les facteurs intervenant dans la dynamique de la compétence plurilingue, moteur – dynamisant ou freinant – de la construction des plurilinguismes, dans un article dont la lecture m'avait ouvert une autre idée venue contribuer à ma conception de démarche didactique des *langues en relations* : et si les approches plurielles permettaient de générer des formes de désinhibition aux langues, la déconstruction de clivages vers des formes de pluralités ?

Mais les usages que j'en trouvais m'apparaissaient ne jamais s'attarder vraiment sur une explicitation définitoire approfondie de « l'insécurité linguistique », qui paraissait s'être installée dans un allant-de-soit conceptuel, réduite à la conscience et / ou la peur d'écarts à la norme, de pratiques inadéquates parce que *fautives*, à des sentiments d'*incompétence* en langue *légitime* se manifestant notamment à travers la « peur de faire des fautes ».

Il arrivait aussi, notamment dans les écrits d'A. Bentolila à propos de l'école, qu'elle soit érigée en slogan, en formule *choc*, au service de messages aux intentions qui pouvaient apparaître ambiguës, comme dans cet article de presse, « L'école en insécurité linguistique »²⁵⁴, qui alerte sur un danger, l'incompétence linguistique des (enfants) « migrants », l'école en insécurité, *la société en insécurité*, en danger d'éclatement de l'unité nationale, de communautarismes... Ici le ton n'est qu'à la dénonciation, d'une dénonciation allant bien dans le sens des logiques et des craintes politico-institutionnelles, stigmatisant, et excluant toute question à propos du *sens*.

On retrouve la question : recherches impliquées, au service de quelles logiques, de quels *besoins* ?

L'insécurité linguistique des années 2000 apparaissait ainsi s'être re-réduite à l'écart à *la* norme, et éventuellement à un *état* socialement caractéristique (par exemple et en particulier : des « migrants »), fléau social *contre* lequel il s'agit d'entrer en lutte (comme on avait *lutté* contre l'illettrisme), dans une conception occultant la dimension de sentiment situationnel d'un individu locuteur pris dans un rapport de force réel ou imaginé, explicite ou latent, et

²⁵⁴ Publié dans *Le Figaro*, 23.11.2003. http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2010-03/lecole_en_insecurite_linguistique_article_da_bentolila.pdf

passant aussi sous silence la question du sens et des enjeux socio-identitaires à l'œuvre dans l'affirmation et la perception de sentiments de *compétence*, ou d'*incompétence* linguistique.

Comment penser l'insécurité linguistique sans pour autant s'inscrire dans une perspective *sécuritaire*, dans laquelle la *sécurité* apparaît comme l'idéal à atteindre, le *but*, le *résultat* recherché, et l'*insécurité* la bête à abattre ?

Ces conceptions donnaient en outre à ne re-concevoir l'insécurité linguistique que dans le rapport exclusif à la variété normative *légitime, dominante, ou cible*, comme si les rapports aux langues pouvaient être compris, et construits, de manière séparée.

Penser la conflictualité, penser la complexité

Ces réflexions me donnaient à reprendre la notion, animée par l'intention / le besoin, de décliver, dé-déterminer, de déplacer l'accent de (du rapport à) *la langue* à la relation construite *entre les langues*, dans la singularité située d'histoires et d'expériences d'individus *sociaux*, de réaffirmer l'importance d'explorer *le sens*, d'aller au-delà de l'insécurité *en soi*, d'inscrire l'exploration dans une problématique plus large de la « conflictualité relationnelle aux langues » (2016 à par.2*), envisagée dans ses dynamiques, ses tensions et ses ressorts créatifs, de réaffirmer la conflictualité *complexe*.

J'avais à la Réunion laissé une hypothèse ouverte, par rapport à laquelle je n'étais pas tout à fait à l'aise, sur laquelle j'opérais un retour critique en ayant bien en tête (ce que j'avais déjà quand même à la Réunion) une conception *souple* de cette notion d'*hypothèses*, à la fois comme *empiriques*, à construire *sur et avec* le terrain, et comme *heuristiques*, pas à *confirmer* / ou *infirmer* sur le terrain, n'attendant pas une réponse de l'ordre du *oui* ou *non*, mais contenant plutôt des *pourquoi, en quoi*, à explorer, déconstruire et peut-être reconstruire, à travailler *sur et avec* le terrain.

J'avais observé que les témoins réunionnais manifestant le plus d'*anxiété* par rapport à l'idée de produire des usages conformes et / ou de faire des *fautes*, d'apparaître (in)*compétents* en français, étaient aussi ceux qui exprimaient le plus l'idée de créole-stigmate, disqualifiant, freinant, voire handicapant l'apprentissage du français *correct*.

J'avais aussi retrouvé cette idée dans un travail de Fabienne Leconte (1997)²⁵⁵ mettant en lien l'insécurité linguistique et les rapports construits aux apprentissages, à partir d'une enquête menée à l'école auprès d'enfants de familles migrantes en provenance d'Afrique francophone, nés et scolarisés en France, allophones de langues maternelles.

Je trouvais dans cette analyse plusieurs hypothèses de liens, notamment entre la stigmatisation de *sa langue* en tant *non-langue, sans grammaire, pas de « fautes »*, peu normée... voire peu existante, ET une représentation de l'autre langue, dominante, cible, d'insertion...

²⁵⁵ Que j'ai découvert plusieurs années après la finalisation de ma thèse, de retour en France métropolitaine.

comme *a contrario* « supranormée » (Leconte 1997 : 214), un « objet-langue » (*ibid.*), à laquelle l'accès apparaît d'autant plus inaccessible qu'elle n'est vue qu'à travers ses normes, LA norme qu'elle représente, dans le rapport clivé à la *non-norme* que représente la langue *initiale*.

L'analyse donnait aussi à faire apparaître un lien entre la stigmatisation de la langue maternelle et la difficulté à en concevoir *sans gêne* l'usage *en dehors* de contextes strictement privés, familiaux, ce qui faisait écho à cette idée qui émergeait de ma *modélisation* « CL-S/IL », les sphères les plus excluantes étant aussi strictement associées à une-et-une-seule langue, contenaient aussi une difficulté à concevoir la langue en dehors de sa sphère (perçue / définie comme légitime, *autorisée*).

Leconte montrait encore que certains enfants, ayant « intériorisé » (1997 : 213) un ensemble de stigmates à propos de leur(s) langue(s) et pratiques familiales, semblaient reprendre cette stigmatisation à leur compte et se percevoir eux-mêmes, en tant que natifs de ces langues, comme des locuteurs moins *aptés* que d'autres enfants à s'approprier légitimement la langue de l'école... qui faisait très explicitement écho aux sentiments d'« insécurité linguistique identitaire », dont j'ai rappelé *supra* la conception que le terrain réunionnais me donnait à construire, liés à l'interprétation de l'illégitimité de sa langue maternelle et au sentiment que cette illégitimité invalide *a priori* la possibilité de se construire et de s'assumer comme locuteur *légitime, habilité* à agir en langue *dominante*, de s'y produire comme compétent.

Ainsi cette hypothèse ouverte, selon laquelle finalement, la légitimité du *sujet*, de l'individu social, en tant que locuteur (sujet parlant, pair interactionnel, Même-Autre, et locuteur de *langues*, situées socialement, diversement *instituées* et *historicisées*), et en tant qu'apprenant (diversement apte et habilité à s'approprier une langue), se construirait *aussi* à l'aune de la légitimité qu'il confère à la / aux langue(s) qu'il interprète comme « maternelle(s) » (avec un sens à construire et à déconstruire, je vais y revenir).

Penser les langues en relation dans une problématique de pluralité linguistique inégalitaire

Il m'apparaît très important de replacer l'insécurité linguistique dans une problématique de la pluralité linguistique inégalitaire, non pas *en soi* comme une catégorie pré-attribuée à une *macro-situation*, mais telle qu'elle se joue dans la relation qu'un sujet social construit à et *entre* ses langues, comme expression de l'appropriation de logiques *diglossiques* en fonction desquelles cette relation s'inscrit dans un rapport de force inégalitaire (rejoue un rapport de force interprété et incorporé), inscrit les langues en opposition, l'une *ou* l'autre, l'une *contre* l'autre, dans une dynamique de remplacement, d'assimilation, qui ouvre aussi l'espace d'une variation interlectale d'autant plus insécurisante si, à l'aune de mythes socio-historiques de langue-norme *inaccessible*, elle est vécue comme *indépassable*.

Important aussi replacer l'étude de l'insécurité linguistique en langue *dominante* dans une analyse plus globale des rapports construits *aux* langues en contacts dans une histoire, dans une exploration des (il)légitimités interprétées à propos de ces langues et / ou conférées à travers elles, appelant l'une et l'autre des sentiments épilinguistiques ambivalents, tour à tour idéalisées et stigmatisées, la langue *dominante*, désirée et redoutée, vecteur de mobilité mais aussi d'assimilation, de reconnaissance et d'exclusion, en relation à la langue *minorée*, stigmatisée-/stigmatisante, revendiquée et/ ou rejetée, à faire disparaître et à protéger...

Important encore de la réinscrire en tant que double problématique du clivage et de la dilution, selon laquelle un individu social interprète, *vit, agit, positionne* ses langues, dans un rapport de places et de pouvoirs déséquilibrés, d'enjeux contradictoires formant des *doubles* contraintes, qui, *entre clivages et dilutions*, les rendent comme *difficiles à concilier* (2013b*).

En quoi, avec quels enjeux, quelles implications, la valorisation, la stigmatisation, la reconnaissance ou l'occultation dont les langues font socialement l'objet, marquent-elles la construction des relations aux langues et entre les langues, dans les parcours, dans les répertoires, dans les imaginaires plurilingues ?

Mais la formulation du questionnement demeure délicate.

L'« insécurité linguistique » m'avait intéressée pour explorer les « diglossies » à partir d'une micro-entrée des construits relationnels aux langues, mais son exploration m'a aussi enseigné qu'*entrer par un micro-niveau* ne suffit pas *en soi*, ne s'inscrit pas *d'emblée* dans une démarche *qualitative*, si la pensée demeure régie par une logique selon laquelle ce micro-niveau reste unilatéralement déterminé par *un* macro-social préexistant et structurant.

De ce point de vue, la notion est piégée, peut facilement produire un postulat figé de détermination causale reliant des « statuts de langue » envisagés comme macro-sociologiquement préexistants, et des représentations, attitudes, sentiments épilinguistiques, instaurer une *évidence* selon laquelle un rapport d'inégalité politique instauré entre les statuts se rejouerait *forcément* dans la perception de langues *inégales* et dans la construction de relations *en conséquence* « insécurisées » aux langues.

La proposition d'inscription inter-théorique élaborée dans ma thèse ouvrait une piste : à la croisée d'approches anthropologiques et interactionnelles rappelant que l'IL est un sentiment épilinguistique socio-interactionnel, qui surgit, se manifeste, s'interprète, se perçoit, se provoque, se dissimule, se co-prend en charge... en interaction et en relation, et qu'à ce titre aussi, quiconque prend la parole court déjà le risque d'éprouver ce sentiment de décalage par rapport à l'attendu normatif situationnel qui sous-tend des questions de légitimité identitaire ; et d'approches variationnistes et de la conflictualité, qui rappellent la variabilité, selon la répartition inégale des « pouvoirs symboliques », de l'intensité de ce risque, de ses répercussions et de ses enjeux au-delà de l'ici-et-maintenant situationnel.

Placer la notion d'insécurité linguistique *avec* d'autres (honte, culpabilité, auto-odi...) dans une problématique plus large de la conflictualité relationnelle aux langues permet aussi de

chercher à s'extraire de la catégorisation « insécurité linguistique » *en soi*, comme résultat, dont on cherche des traces, des symptômes positifs, en se concentrant plutôt sur le *processus* de conflictualité relationnelle aux langues, qui ne se réduit pas à ses dimensions et effets freinants, inhibants, bloquants, mais se conçoit plus largement comme moteur de dynamiques et de tensions pluri- et inter-lingues produisant et jouant diversement, en situations, entre clivages et dilutions, une problématique de *pluralité linguistique inégalitaire*.

Il s'agit ainsi de se donner les moyens théoriques de ne pas *postuler* l'inégalité, la différence inégalitaire, mais de *l'interroger* dans la singularité située de parcours et d'expériences aux langues.

Ici, les approches récentes de la sociolinguistique « critique » (Heller 2002) et de la complexité » (Blanchet & Robillard 2003, Blanchet 2012) ouvrent ensemble cette proposition de *décliver pour apercevoir la complexité*.

Elles m'aident aussi à affiner ma conception de ces *logiques positivistes* dont je cherche à m'extraire sans pour autant parvenir très clairement à concevoir ce qu'elles *sont*, ce qu'*est*²⁵⁶ une attitude scientifique *positiviste*, pour parvenir à identifier *l'évidence* sous-jacente à une logique, à une notion, l'interroger et en interroger les enjeux, et aussi, de manière associée, à penser *qualitativement* la différence et la pluralité.

Je vais revenir à ces sujets.

²⁵⁶ Mais formulant ainsi avec le verbe *être* ne suis-je pas encore dans une logique *positiviste* ?

4) *Histoires de langues en parcours de migration-insertion-intégration*

a. « *Histoires de langues* » : *poursuite de l'élaboration notionnelle*

« Histoires de langues » (2007c*, 2008a*, 2009c*, 2012a) s'inspire ainsi de tous ces travaux, de toutes ces idées, de toutes ces questions.

J'ai déjà commenté *supra* la notion d'« histoire », avec laquelle on ne se situe pas ici du côté de la *quête* de vérité, mais de celle *du sens*, produit, interprété, reconstruit, explicité par un « sujet qui se raconte et se constitue dans une *histoire* » (Delory-Momberger 2003 : 262) dans une interaction (formative et / ou de recherche) à inscrire dans une dynamique *alter-réflexive*²⁵⁷. Elle ne renvoie pas à *l'exhaustivité* d'une histoire, mais constitue plutôt des « fragments » biographiques (Billiez & Lambert 2005). Elle ne se situe pas non plus seulement du côté du passé, cherche plus largement à faire émerger les étapes temporelles et les temporalités signifiantes pour un sujet, selon lesquelles il interprète que s'est / se construit son expérience langagière et, au-delà, *relationnelle* aux langues.

La notion de « relation » est centrale dans ma recherche : relations en construction *aux* et *entre* les langues, *entre* les construits relationnels aux langues et les construits socio-identitaires dans lesquels ils s'inscrivent, *entre* les langues et leurs locuteurs dans un espace social structuré et structurant qui leur confère des statuts disparitaires, *entre* la symbolique socio-statutaire dont ils les investissent, et la façon dont ils interprètent que ces statuts les *marquent*, dont ils s'approprient ou non ces « valuations » (Blanchet 2005 : 34).

Collectés par entretiens biographiques-épilinguistiques, ces « fragments » d'histoires de langues me donnent à explorer, dans la singularité de trajectoires diversement situées, la significativité sociale et affective dont les locuteurs investissent leurs langues, pour interroger les enjeux socio-identitaires à l'œuvre dans les construits relationnels à des langues diversement légitimées.

Premiers mots à propos de « langue(s) maternelle(s) »

Il est temps ici de commencer à commenter cette notion de « langue(s) maternelle(s) », que j'emploie et qui pose bien sûr plusieurs problèmes (le terme lui-même : au singulier ? *maternelle* ?...), mais aussi son usage.

En français, l'expression est ambiguë, apparaît dans le projet post-révolutionnaire d'unification linguistique de la nation, en tant que langue de la mère-patrie devant devenir *la langue de tous les citoyens*. Elle constitue un « mytheme ambivalent » (Decrosse 1987), qui, dans la construction de l'Etat-Nation, « a opéré en tant que mythe l'unité significative du

²⁵⁷ Je reviens à ce sujet, dans le paragraphe II.6.4) de cette partie qui présente ma démarche *qualitative* de terrain et en particulier d'entretiens biographiques-épilinguistiques.

territoire (*ibid.* : 30) et « permet de résoudre l'opposition entre l'idée d'une langue maternelle unique et [celle de] pratiques linguistiques multiples » (*ibid.* : 31).

« Mytheme ambivalent », la notion l'est aussi pour les locuteurs, entre ses dimensions de *langue(s) identitaire(s)* qui parlent d'histoire, de filiation, de transmission, et ses dimensions de *langue-norme*, de mobilité, d'intégration, en tant que langues d'inscription, d'affiliation, de référence pour les apprentissages langagiers, qui, en situations de pluralités linguistiques inégalitaires, peuvent correspondre à des langues disjointes ou à disjointre.

Qu'est-ce qui se signifie à travers l'identification d'une *langue maternelle* ?

Jacqueline Billiez (2012) donne l'exemple d'une mère d'origine espagnole qui estime que l'espagnol, première langue entendue et parlée par son fils, est sa « langue maternelle », tandis que lui, né en France, désigne le français – qui rappelle encore l'importance d'interroger le sens et les enjeux que sous-tendent pour les individus les actes d'identification, de nomination, d'évaluation des langues et des pratiques langagières (Tabouret-Keller 1994).

Mes entretiens à la Réunion, où précisément la question de « la langue maternelle » (qu'est-ce que c'est ? quelle est-elle ?) n'apparaît presque jamais simple²⁵⁸, ont montré toute l'ambivalence que peut susciter l'emploi de ce terme et la demande, en situation d'entretien forcément pas *neutre*, d'indiquer la langue *maternelle*, qui instaure d'emblée une norme du monolingue, une logique du singulier, *oblige* d'une certaine manière le locuteur à faire un choix, à en désigner *une* parmi d'autres comme plus... intime, identitaire, signifiante pour lui, etc. ; et dont il résulte souvent, en particulier précisément en référence à des situations de pluralités un peu complexes, des réponses lissées positionnant en lieu et place de « la langue maternelle » celle qui est en fait « la langue officielle ».

Je continue dans mes écrits à employer cette notion de « langue(s) maternelle(s) » qui pose des questions mais aussi, à condition de ne pas la réduire au singulier et à ce qui est officiellement légitime, fait sens, donne à expliciter des construits identitaires et affectifs aux langues, m'apparaît en particulier moins objectivante et quantitative de celle de *langue première*. Je reviendrai sur cette notion de « langue maternelle » *infra* : II.6.2)-c.

Concevoir la complexité, décliver micro-/macro-

Pour concevoir théoriquement ces construits relationnels aux langues je me réfère encore aux approches sociolinguistiques complexes et critiques, qui ont aussi en commun de montrer que les cloisonnements scientifiquement établis entre macro- et micro- approches occultent la complexité de la processualité des phénomènes dont la dynamique s'inscrit à la croisée de ces dimensions.

²⁵⁸ Retour sur ces questions attenantes à « langue maternelle » avec extraits analysés : 2016, à par.2*.

La sociolinguistique critique, notamment, qui s'inscrit à la croisée de l'ethnométhodologie, de la sociolinguistique interactionniste, de la linguistique anthropologique et de la sociologie interprétiviste et institutionnelle (Heller 2002 : 11), incarne cette proposition :

« Mon point de départ sera donc la sociolinguistique interactionniste, mais avec l'objectif de relier la description et l'analyse des pratiques langagières spécifiques à des moments historiques et socialement bien situés, à une description, une interprétation et une explication qui tiennent compte des dynamiques sociales à une plus grande échelle, tant dans l'espace social que dans l'espace temporel. [...] Il s'agit de découvrir comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation qui sont pertinentes pour les acteurs et pourquoi ?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoir sont en jeu ?). » (Heller 2002 : 9)

L'analyse sociolinguistique critique opère ainsi selon une entrée « interactionniste »²⁵⁹ selon une démarche ethnographique, vise la construction de sens à travers les pratiques situées de catégorisations construisant des différences.

[La sociolinguistique critique] explore les pratiques sociales pour ce qu'elles peuvent nous dire de la manière dont les locuteurs construisent le sens dans le cadre de la construction des rapports de pouvoir ; le sens est compris comme imbriqué dans les relations sociales qui sont à la fois des relations de catégorisation (la construction des frontières sociales, de la différence et de la similarité) et des processus d'exploitation de ces catégories dans la stratification (la distribution inégale de ressources et de pouvoir de production, de distribution, et de l'attribution de valeurs à ces ressources). (Boutet & Heller 2007 : 312)

Elle articule Gumperz et Bourdieu pour intégrer à l'analyse interactionnelle la question de la variabilité sociale des légitimités *attribuées*, entre par l'interaction qui, dans une singularité située, rejoue des « rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs et leurs groupes respectifs » (Bourdieu 1982 : 14) :

« La distribution inégale des ressources matérielles et symboliques, leur valeur inégale, et leur fonctionnement sur un marché symbolique au sens de P. Bourdieu constitue l'une des références de la sociolinguistique critique ; combinée à une approche ethnographique qui situe les acteurs, les interactions et les ressources dans ces marchés, afin de saisir les intérêts et les possibilités influençant les capacités d'action des participants comme leurs actions entreprises. (Boutet & Heller 2007 : 313).

C'est aussi cette question du déclivage théorique qui est à l'œuvre dans la modélisation sociolinguistique *complexe* du processus de « minoritarisation / majoritarisation » qu'opère Philippe Blanchet (2005, 2012). A l'appui d'une analyse d'usages pluridisciplinaires et diversement situés épistémologiquement des termes « minorités », « minorisation », « minoration », en sociologie, anthropologie, droit, sciences politiques et sociolinguistique, Blanchet identifie des critères de catégorisation-différenciation diversement quantitatifs (*minorisation*) et qualitatifs (*minoration*), ces derniers apparaissant en particulier associés à des statuts et des fonctions :

[...] des critères qualitatifs de type socio-politique, en termes de statut, de marginalisation, de dévalorisation, d'infériorité, de subordination, de domination, et de puissance subies, d'inégal accès au pouvoir, à des avantages ou à des opportunités, également de conscience collective et de tension, voire de résistance ou de conflit, mais aussi de complémentarité minoritaire-majoritaire. (Blanchet 2005 : 27)

²⁵⁹ Selon la catégorisation de Monica Heller, dans un sens que j'interprète comme « interactionnel » selon la distinction discutée *supra*.

Ces catégories multiples permettent de penser donnent à voir la diversité, les nuances, la dynamique du « *et* »²⁶⁰ (marginalisé *et*, dévalorisé *et*, en subordination *et*, etc.), pensent le conflit *et* la complémentarité minoritaire-majoritaire. Ainsi la modélisation :

« [...] tente d'intégrer l'opposition dichotomique trop simple entre les processus tendant vers le *major-* et ceux tendant vers le *minor-*, tout en distinguant sans les dissocier les aspects qualitatifs (terminologie en *-ation*) et quantitatifs (terminologie en *-isation*) dont le croisement est formulé par une terminologie en *-itarisation*. Ce modèle permet ainsi de substituer à la notion statique et imprécise de *minorité* le concept dynamique complexe de *minoritarisation/majoritarisation*, dont l'intitulé [...] pourrait être regroupé sous le terme de *valuation sociale* [...]. Seraient ainsi considérés comme *minoritaires* un groupe ou une pratique sociale dont la valuation négative (= la *minoritarisation*) l'emporte sur la valuation positive (= la *majoritarisation*). » (Blanchet 2005 : 34)

Ces travaux ouvrent ainsi une conception de *différences qualitatives*, complexes, liées à la diversité des fonctions dont sont socialement et symboliquement investies les langues dans les interactions, avec « des fonctions identitaires, cryptiques ou ludiques [qu'il serait réducteur de considérer comme] spécifiquement attachées à chacune des langues de façon figée et immuable » (Billiez 2012) ; des *différences qualitatives* liées à la « polyfonctionnalité » des langues (Robillard 2003) en dynamiques de mobilités sociales, montrant encore l'importance d'assouplir les clivages *dominants / dominés*, *major-/minor-*, certaines langues *a priori* minorées pouvant aussi être investies de fonctions leur conférant un certain statut, par exemple intervenir comme langues-ponts, relais d'intégration vers le français, comme l'ont montré Eloy à propos du picard (2003b) ou Blanchet à propos du provençal (2003).

On est ici encore dans une perspective d'« auto-définition » mais *critique*, dans une logique de différences « construites » (Heller & Boutet 2007), « perçues » (Robillard 2010), dont la production, construction, perception sont à interroger du point de vue des enjeux qu'elle sous-tend, dans la logique et la contextualité de celui qui produit, construit, perçoit des différences.

« Plus que le nombre, les différences qualitatives de fonctionnalité sont plus importantes, et ce sont elles qui permettent de juger s'il y a ou non diversité. [...] c'est la différence perçue et les enjeux associés qui importent. [...] la différence "constatée" ne peut se séparer de l'expérience de la construction de la différence, puisque la différence ne peut apparaître que construite face à une altérité repérée par rapport à celui qui énonce la différence. » (Robillard 2010 : 53)

Concevoir cette *processualité* conduit aussi à chercher à ne pas *seulement* « préjuger de cohérences systémiques », à repenser les dynamiques sociolinguistiques comme *en partie* « chaotiques » (Robillard 2001), « [...] c'est-à-dire non pas totalement dépourvu[e]s de cohérence, de prédictibilité et systématisme, mais relevant partiellement de la systématisme, et partiellement de comportements aléatoires » (Robillard 2003 : 208), en termes d'« organisation chaotique »²⁶¹ (Eloy 2003a : 172), comme diverses dimensions co-entrant en jeu pour produire une *situation*, *entre* du déterminé, du consensuellement-/conflictuellement co-construit, *et* de l'imprévu aléatoire.

²⁶⁰ Je fais ici référence à un échange furtif avec Philippe Blanchet lors d'un colloque du RFS (2015), j'en étais alors à : comment ne pas être piégée par la notion 'inégalitaire' (je vais y revenir). En sortant, dans le couloir, Philippe m'avait dit : « Pense inégalitaire *et* », dont je le remercie, une espèce de formule magique pour moi.

²⁶¹ J.-M. Eloy souligne que cette formulation qui vise à « éviter l'interprétation spontanée et erronée, d'une 'absence d'organisation' » (Eloy 2003a : 172).

Concevoir cette *processualité* donne aussi à interroger les catégories notionnelles du point de vue de leur capacité à rendre compte de la complexité de ces dynamiques processuelles... à commencer par ces notions sociolinguistiques fondamentales, qui *a priori* disent, l'une, le *macro-* (« la communauté »), l'autre, le *micro-* (« l'interaction ») :

« L'approche doit donc dynamiser et dépasser les concepts fondateurs de communauté et d'interaction, en mobilisant une approche ethnographique qui vise les processus de construction des différences et non pas des communautés figées, et qui cherche à suivre les traces des acteurs et des ressources [...] au lieu de se limiter à une interaction ou à un type d'interactions à un moment donné. » (Boutet & Heller 2007 : 312-313)

Il s'agit ainsi de décliver pour penser *entre* (le *micro-* de) l'interaction *et* (le *macro-* de) la communauté, « [...] en termes d'actions inter-reliées au sein de contraintes symboliques et matérielles, ayant des effets structurants » (Boutet & Heller 2007 : 312).

Cécile Canut (2012), qui s'inscrit dans la perspective d'une anthropologie des pratiques langagières, qu'elle qualifie d'« approche politique du langage », et qu'elle situe en référence à l'anthropologie du langage, la sociolinguistique critique, et le domaine des *Linguistic Ideologies* (Blommaert 1999), défend aussi cette position du *déclivage*, l'idée d'« articuler la question du désir et de la subjectivité à celle du pouvoir et des rapports de force » (Canut 2012 : 95), et, pour cela, encore, de se situer *entre* :

Appréhender les interactions des sujets parlants, le déroulement de la parole qui se construit toujours *entre*, implique de ne pas dissocier des espaces en parfaite conjonction. [...] les dimensions politiques et économiques (dites « macro ») sont toujours subjectives puisqu'elles sont recrées et réinvesties en permanence par les individus (Canut 2012 : 95).

Canut souligne aussi l'importance de penser la complexité du *macro-*, de ne pas réduire « le social » à un macro-cadre homogène préexistant structurant, en le concevant du point de vue de sa construction socio-interactionnelle.

A ce sujet la modélisation déjà évoquée *supra* de Louis-Jean Calvet (1999, 2002) m'aide à concevoir la complexité des dynamiques macro-sociolinguistiques à l'œuvre dans la définition des statuts de langues et en fonction desquels s'opèrent l'organisation, la hiérarchisation, la gestion des langues sur un « marché » sociolinguistique donné. Elle me donne à envisager une « situation »²⁶² comme inscrite en référence non pas seulement à *une macro-norme* mais à une « configuration » normative complexe, des jeux de configurations opérés selon différents principes²⁶³ instaurés, négociés, *convoqués*, déconstruits... en interactions, qui entrent en contact, en convergence et / ou en conflit, interviennent ensemble dans la production, construction, perception..., la définition des *statuts*²⁶⁴ de langues.

²⁶² Une situation (macro-)sociolinguistique, une situation d'interactions sociale, ou *la situation* d'un individu social, dans les trois cas on peut parler de *singularité* située et historicisée.

²⁶³ Que j'ai évoqués *supra*, Paragraphe II.3.2) c-. Calvet propose notamment les principes « gravitationnels », « génétiques », « véhiculaires », « politiques », qui peuvent constituer des hypothèses, l'essentiel pour moi ici est de chercher à comprendre les *principes* situationnellement pertinents, signifiants pour des locuteurs, selon lesquels ils organisent *imaginativement* leurs langues.

²⁶⁴ Qui, comme « situation », se décline, du *macro-*, au *micro* (explicites / implicites, etc.).

« Histoires de langues », ma conception, entre micro et macro

En référence à ces mouvances, j'envisage les « relations aux langues » comme des construits socio-interactionnels, par conséquent dynamiques, évolutifs, qui s'inscrivent dans les processus de construction identitaire et s'opèrent en interaction et en relation, en contact et en confrontation, dans l'être-paraître face à et en regard de (ce que) *l'autre* (représente pour *soi*, l'altérité qu'il constitue).

Je tente de penser le contexte comme *complexe*. J'interprète les interactions sociales comme diversement *situées*, à la croisée de différentes dimensions d'*histoires-contextes*, de dimensions de contextualités entre macro- et micro-, comportant aussi des dimensions liées à l'histoire-contextes de chacun, et à l'histoire interactionnelle et inter-subjective *déjà-là* entre les participants à l'interaction, et qui s'y rejoue, s'y (trans)forme.

Différentes dimensions de contextualités, porteuses de différentes normes que les interactants subissent, rejouent, convoquent, déplacent, au gré des enjeux interactionnels perçus, et qui contribuent, en complémentarité et/ ou dans l'affrontement, à structurer l'activité interactionnelle, co-formant une configuration de référents en regard desquels se définissent, se pratiquent et s'interprètent les catégorisations opérées dans l'ici-et-maintenant interactionnel.

L'interaction est donc ici envisagée comme historicisée, signifiante en regard d'une configuration référentielle d'histoires-contextes, se produisant en tant que *nouvel* épisode de cette histoire, qui contribue à la construire, et à construire – donc à faire évoluer – la représentation qu'en ont les interactants, la manière dont ils s'y situent, etc.

Ici l'accent est mis sur l'interprétation, la manière dont des individus *interprètent leurs langues*, interprètent leurs places sociales, leurs fonctions, leurs rôles, leurs histoires : langues maternelles, premières, secondes, troisièmes, etc., langues diversement *étrangères* ; langues familiales, de provenance, d'appartenance, de devenir, langues de filiations-affiliations... ; langues qui disent et construisent l'histoire d'inscription identitaire, au travers desquelles les individus ont émergé comme sujets parlants, se sont construits comme sujets sociaux, diversement reconnus comme Mêmes-/Autres ; langues au travers desquelles se projette l'avenir ; langues de socialisation, de scolarisation, de mobilité, d'insertion- ou intégration...

L'analyse interroge ainsi l'interprétation des statuts de langues par leurs locuteurs, diversement explicites / implicites, tels qu'*on* les dit, tels qu'ils les comprennent, tels qu'ils les vivent, tels qu'ils ont peut-être évolué : statuts politiques (langues officielles, nationales, régionales, minoritaires...), fonctionnels (par exemple diversement véhiculaires / vernaculaires) ou plus idéologiques (valorisées ou dévalorisées, « vraies » langues, non-langues, pures ou mélangées, dialectes, patois, dialectes, idiomes, patois...).

Attenants aux statuts, il y a bien sûr la question des fonctions, des *investissements fonctionnels* divers qui se construisent et se jouent dans l'interaction : à quoi *servent* ces

langues, dans quelles situations apparaissent-elles légitimes, confèrent-elles un pouvoir... ou bien sont-elles utilisées à défaut de ne pouvoir faire usage d'une variété plus légitime ?

On peut aussi interroger la manière dont les individus interprètent l'histoire de leurs langues en tant que « langues » et / ou « non-langues, la représentation qu'ils s'en font en tant objet historique, socioculturel, symbolique, ce qu'ils savent, ce qui les préoccupe / les intéresse / les questionne à propos de l'histoire de leurs langues, ce qu'elle véhicule imaginativement.

L'idée est ainsi d'explorer les construits relationnels aux langues, les images et les valeurs qu'ils y associent, les symboles qu'elles constituent pour eux, la manière dont ils les investissent, s'approprient, reconstruisent leurs statuts et leurs fonctions, interprètent leurs différences, mais aussi interprètent que ces différences les marquent en tant que locuteurs et / ou en tant qu'apprenants.

On retrouve là mon hypothèse, selon laquelle la légitimité de l'individu social en tant que locuteur et en tant qu'apprenant (diversement apte et habilité à s'approprier une langue), se construirait *aussi* à l'aune de la légitimité qu'il confère à ses langues, selon laquelle, au fond, les construits relationnels aux langues interviennent dans la construction socio-identitaire des individus sociaux, dans leurs manières de se produire comme tels, dans leurs positionnements en tant que pairs interactionnels, dans leurs pratiques de socialisation, d'identification, de distinction, de discrimination, dans leur aptitude à maîtriser et / ou à s'affranchir de « la norme ».

En entretiens biographiques il s'agit aussi pour moi d'interroger la manière dont les interprétations qui s'élaborent dans l'échange produisent / font émerger des sentiments épilinguistiques dont on peut faire l'hypothèse qu'ils contribuent à forger et à transformer l'histoire relationnelle aux langues, en cours et en devenir.

Je vais y revenir.

b. Histoires de langues en parcours de migration-insertion-intégration : vers une didactique des langues en relation

Entre temps, je vais ici aller très vite, la politique française « langue et intégration » continuait son cours.

J'avais été contactée, fin 2010, pour participer au groupe d'« experts » réunis autour du Label « Français langue d'intégration », le temps d'une réunion, au cours de laquelle mon discours *critique* n'avait pas dû convenir, à la suite de laquelle je n'ai plus été invitée.

Dernières nouvelles du contexte : Du « FLI » au « FLI »²⁶⁵ ... « l'effet retour »²⁶⁶

L'automne 2011 est marqué par la publication du Label et Référentiel « FLI » : « Français Langue d'Intégration »²⁶⁷ qui constitue une étape supplémentaire dans la politique de restructuration des dispositifs liés à la formation linguistique des migrants en intégration.

On est là dans un dispositif de formation linguistique « à visée (ou à *finalité*) d'intégration » qui joue l'articulation maximale dans la conception d'un parcours dans lequel chaque niveau de compétence linguistique est indexé à un degré d'intégration supplémentaire, mais aussi correspond à des seuils fixés pour l'obtention de droits légaux.

Ainsi les compétences A1.1 > A1 permettent d'atteindre un « niveau de base de l'intégration » et de valider un CIR²⁶⁸ ; le niveau A2, « d'usage courant », est requis pour demander un statut de résident, et le niveau B1 (à l'oral), « niveau de l'assimilation », correspond au seuil minimal fixé en français pour les postulants à la nationalité française (Décret 2011-1265).

On est là dans une logique pour le coup clairement positiviste, de mesures et de résultats, dans laquelle des niveaux de compétence deviennent les indicateurs certifiant des *niveaux* d'intégration, indiquant une relation univoque exprimant un ordre et une causalité : La langue *donc* l'intégration.

« [...] l'apprentissage de la langue française [...] comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil. (p.7 du référentiel)

« Il s'agit de l'enseignement/apprentissage du français *pour* l'intégration, sociale, économique et citoyenne des migrants adultes. » (p. 9 du référentiel « FLI »)

On est là aussi dans un texte aux référents théoriques multiples et non articulés, qui se réfère notamment presque explicitement à l'hypothèse culturaliste dite de « Sapir-Worf » qui se reformule ici après des décennies de déconstruction scientifique, en presque encore plus figée :

« La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine. » (p.3 du référentiel « FLI »)

²⁶⁵ A noter qu'à Tours nous employions ce sigle « FLI », pour « Français Langue d'Insertion », dont la formulation a été lancée lors d'un colloque organisé par l'équipe (Castellotti & Chalabi 2006), est présente dans mes écrits à partir de 2008a*.

²⁶⁶ Echo ici à l'« effet retour » identifié par le témoin RUN-CS2-T3-H (*supra*) d'une valorisation du créole qui ne semblait pouvoir finalement s'assumer que dans la « spectacularisation » (Lafont).

²⁶⁷ Ce Référentiel FLI, co-porté par la Direction de l'Accueil et de l'Intégration des Migrants (DAIC) et de la DGLFLF, constitue un document de cadrage attendant à la publication (11.10.11) de deux décrets : 1. *Décret relatif à la création d'un label qualité « Français langue d'intégration »* (2011-1266) ; 2. *Décret relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française et à ses modalités d'évaluation* (2011-1265). www.interieur.gouv.fr.

²⁶⁸ La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France a fait évoluer le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) en : Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) : formation civique renforcée et élévation des seuils de compétences linguistiques.

L'argument frôle ici l'autorité, avec cette référence archaïque posée comme indiscutablement légitime, l'enjeu étant ici de réaffirmer le monolinguisme de la République, l'association claire et étroite entre UNE seule langue-culture, et... « une vie sociale normale », *l'intégration*, conçue en termes totalement univoques d'« adhésion à des valeurs », et dont la dimension assimilationniste est aussi bien entendue rappelée, l'objectif étant que le français devienne la « langue première des étrangers qui deviennent Français » et le véhiculaire communicationnel familial, « la langue des parents des enfants scolarisés dans des écoles de la République française désireux d'accompagner leur évolution » (p.4 du référentiel « FLI »), la langue des *bons parents* « désireux » de *bien* éduquer leurs enfants...

Français langue d'intégration ou langue d'assimilation ? *FLI ou FLA* ? En 2012 de nombreux sociolinguistes (mais aussi de nombreux praticiens de terrain, acteurs associatifs) se sont en France engagés à ce sujet dans le débat public et politique.

Mais si le texte du référentiel FLI réaffirme pleinement la conception socio-historique assimilationniste de l'intégration et de la mobilité linguistique, il va en fait bien au-delà :

L'utilisation du terme « intégration » peut susciter un débat, dès lors qu'il renvoie à l'existence de deux pôles antagonistes : celui du relativisme culturel radical et celui du modèle de société dit « républicain », qui prévaut en France. Ce dernier met l'accent, non sur les différences culturelles ou communautaires, mais sur l'universalité de valeurs humaines fondamentales et de l'individu qui est d'abord un citoyen avant d'être membre d'un groupe culturel particulier.

Le débat partage d'un côté les tenants d'un modèle de société multiculturelle et différentialiste, réticents à toute forme d'assimilation, voire d'acculturation ou même d'intégration des groupes particuliers parce qu'ils y voient une forme d'abandon, plus ou moins contraint, des différences culturelles au profit du modèle dominant, et de l'autre les tenants du modèle républicain qui voient, dans les différences culturelles revendiquées, un risque de communautarisation de la société et d'éclatement de la collectivité des citoyens.

Au-delà de ces positions idéologiques, la réalité du processus d'intégration des migrants suit son cours. [...] Souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation, des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile. (p.8 du référentiel « FLI »)

Ainsi, non seulement, s'intégrer C'EST (ça a toujours été) S'ASSIMILER, mais aussi, discuter de cette *évidence* ne relève pas de la construction conceptuelle et à travers cela de conceptions possibles d'un processus social, mais de la *polémique*, du débat « idéologique ».

Cette conception de l'intégration *naturellement* – par essence ? – assimilationniste opère un coup de force multiple. Ce premier coup de force est conceptuel, impose une VRAIE conception de l'intégration selon un processus unidirectionnel et homogénéisant, occultant ses dimensions interactionnelles et de construction-transformation réciproque, mais aussi qui fige et binarise les débats et les positions²⁶⁹, et permet d'établir, comme une certitude *qui n'est pas idéologique*, qu'être *contre* l'assimilationnisme, c'est être *pour* le communautarisme, pose comme acquis qu'*entre* le modèle républicain, qui « met l'accent sur l'universalité de valeurs

²⁶⁹ Il est intéressant de noter ici ce clivage « Relativisme culturel / Modèle Républicain », qui intervient après avoir convoqué le culturalisme pour servir l'argument UNE langue = UNE vision du monde.

fondamentales », auxquelles il s'agit donc d'« adhérer », et le modèle « multiculturaliste et différentialiste », il n'y aurait aucune alternative... ?

Au-delà de *conceptuel*, le coup de force est politique, avec un discours qui, posant une conception comme *vérité vraie, évidence indiscutable*, occulte aussi les dimensions socio-historiques et politiques de la construction de cette conception, et la manière dont elle sert un projet politique. Or :

« L'idéologie au sens marxiste n'est pas qu'un reflet ou un écho, elle est aussi une illusion mise au service des intérêts de la classe dominante qui la produit, tout en la présentant comme une vérité universellement valable. » (Giust-Desprairies 2009 : 55)

« Envisager la dimension idéologique de ce système de représentations, c'est indiquer qu'il reflète un ordre de pouvoir, un type de rapports de force, eux-mêmes résultant de la structure sociale tout en cachant l'ancrage d'une telle structure dans le temps et dans l'histoire. La négation des références sociologiques et historiques donne à l'idéologie une apparence de vérité universelle et intemporelle. » (Giust-Desprairies 2009 : 96)

On aurait là finalement un construit socio-historique, politique, identitairement signifiant, converti dans le texte en « vérité universelle et intemporelle » ?

Mais pour autant, précise le texte, il ne s'agit « aucunement » de favoriser « l'abandon des langues d'origine » (!) :

« L'appropriation du français ne signifie aucunement l'abandon des langues d'origine. Le FLI conduit à un plurilinguisme additionnel et non soustractif : il n'« efface » pas les langues d'origine par une sorte d'effet palimpseste. » (p.9 du référentiel « FLI »)

Chaque formulation appelle tant de commentaires..., qui ne pourront engager que moi.

Cette métaphore non explicitée de langues disparaissant « par un effet de palimpseste » m'apparaît multiples (intellectuellement) malhonnête : n'a-t-on pas de *mots* pour décrire les dynamiques et les facteurs à l'œuvre dans la disparition des langues ? Quel regard sur ces travaux cette notion induit-elle / sous-tend-elle ? L'expression « par un effet de palimpseste », qui renvoie à un « parchemin manuscrit dont on a effacé la première écriture *pour pouvoir* produire un nouveau texte » (*Petit Robert*) est aussi étonnante : un effet *en soi* ne sous-tendant aucune intention ? Le sens apparaît détourné.

On retrouve ici cette conception d'assimilation linguistique *naturelle*, a-politique, qui fait comme si les processus d'assimilation linguistique ou de maintien / de construction de répertoires pluriels allaient *de soi*, n'étaient pas situés dans un espace sociopolitique qui les contraint, les favorise, les aménage, ou les ignore, les passe sous-silence en tant que *problématiques*, les réduit déjà symboliquement à de la variation sociale.

Le dernier coup de force s'opère ainsi du point de vue des individus, avec cette conception *naturelle* et non-discutable de l'intégration comme parcours balisé selon des indicateurs articulant la langue à l'intégration, qui passe sous silence la question du sens et des enjeux identitaires à l'œuvre dans le processus d'assimilation, occulte la complexité voire la conflictualité de l'expérience d'intégration pensée comme assimilationniste, et de l'appropriation de la langue vecteur de ce processus.

On voit aussi dans le texte du « FLI » la pression culpabilisante (Lafont) qui s'exerce sur ces adultes parents allophones, pour qui la maîtrise de la langue française n'est plus seulement une condition de l'intégration, mais devient aussi le signe d'une « bonne » parentalité (Salaün & Bretegnier 2015).

Ces propos donnent à se positionner.

Défendre la diversité linguistique et culturelle, les plurilinguismes, est-ce s'inscrire en faux par rapport à l'idée d'unité nationale ? Peut-on / comment penser l'intégration autrement que comme impliquant un processus d'assimilation linguistique, sans pour autant tomber dans le piège du communautarisme et de l'assignation à la différence, sans remettre en cause l'idée d'appartenance collective ?

Peut-on / comment concevoir un espace social d'inscription et d'affiliation socio-identitaire à la fois unifié et hétérogène ?

Didactique du « FLI », approches actionnelles, aller au-delà

Sur le plan didactique, une préconisation forte est le recours à l'approche actionnelle (CECRL 2001, Puren 2002), qui, dans le prolongement des travaux menés sur le *français langue seconde* – « FLS » – (Cuq 1991), met l'accent sur l'importance de penser la contextualisation de l'action formative, la question de l'agir et du statut social à investir à travers l'apprentissage de la langue, principe que mobilisent en particulier les approches du FOS (Mangiante et Parpette 2004) et du FLP (Mourlhon-Dallies 2007, 2008) qui se réclament aussi d'une perspective « sociodidactique ».

Concernant le « FLI », ces approches actionnelles sont interprétées de manière réduite, n'opèrent pas, notamment, la connexion établie par les auteurs du CECRL avec la compétence plurilingue et interculturelle. Elles sont ici traduites dans un sens *hyper-fonctionnel*, produisant une conception mécaniste et rationalisante (balisée, prédictible) de l'intégration comme trajet linéaire d'une langue-culture-identité à *l'autre*, focalisant sur la « visée / finalité d'intégration », le *résultat* d'un parcours univoquement orienté vers le français unique vecteur d'intégration, jouant la double logique de causalité, l'intégration *par* la langue, la langue *donc* l'intégration, et d'assimilation.

Billiez (2012) parle à propos du « FLI » de « retour en arrière », marqué des re-cloisonnements, une re-focalisation sur la « langue-cible », une interprétation réductrice de la « finalité » en termes de « fin », de « visée ».

Cette conception de formation à finalité=*visée* d'intégration=*assimilation* empêche ainsi de penser la co-construction entre *langues et intégration*, les processus interactionnels et les dimensions réciproques (Beacco 2008, Little 2010) à l'œuvre dans ce processus de socialisation (Schnapper 2007), mais aussi occulte la complexité des enjeux socio-identitaires à l'œuvre dans les parcours de migration-intégration et dans l'appropriation de la langue symbole et vecteur de ce parcours, la conflictualité potentiellement en jeu dans ces recompositions plurilingues.

C'est ici encore une autre idée qui anime fortement la conception de ma démarche *des langues en relation* : penser des pratiques didactiques qui ne se feraient pas le relai d'une conception univoquement assimilationniste de l'intégration linguistique.

Pour moi, la formation linguistique de ces adultes n'est pas à concevoir « à visée d'intégration » mais comme *visant* la mise en dynamique d'un parcours de mobilité qui sous-tend des enjeux identitaires forts, pour l'accomplissement duquel l'appropriation linguistique constitue une ressource sociale et symbolique fondamentale, en relation à d'autres langues dont elle réinterroge les places, les rôles, transforme les statuts et les positions, dans un répertoire qui se reconfigure.

S'il est fondamentalement important de s'inscrire dans une logique des « besoins » d'apprenants, il est tout aussi important (en référence par exemple à l'histoire de Br. (*supra*) qui illustre la manière dont des « besoins » explicites peuvent passer à côté d'enjeux signifiants pour l'apprenant), de produire un regard critique sur l'identification de ces besoins : besoins de qui ? objectifs de qui ? définis par qui, de quel point de vue ?

Penser l'intervention formative dans ce champ « FLI » engage ainsi le chercheur d'un point de vue politique, qui, concevant une didactique contextuellement pertinente, se positionne aussi du point de vue d'une conception du processus d'intégration que cette didactique sous-tend et au service duquel s'inscrit la formation linguistique.

Penser l'intervention formative dans ce champ, et au-delà dans celui plus englobant de la formation linguistique « en contextes d'insertion » (2011), implique pour moi d'abord de chercher à comprendre, sans la réduire à sa visée politique et institutionnelle, la contextualité de ces apprenants en parcours de migration-intégration-recomposition sociolinguistique.

« FLI ». Comprendre, contextualiser : L'expérience de recomposition plurilingue dans un espace social à la fois assimilationniste et excluant

A la croisée des *histoires de langues* et de la proposition conceptuelle de Beacco qui donne à penser l'intégration non plus seulement *par* la langue, mais *de* la langue dans un répertoire qui se recompose, émerge une conception de « l'intégration linguistique » (2013b*) du point de vue de l'expérience plurilingue qu'elle implique, des dynamiques et tensions plurilingues, interculturelles, et identitaires à l'œuvre dans cette expérience *située* de recomposition-reconfiguration des répertoires linguistiques et identitaires (Billiez & Lambert 2005).

Comprendre, dans une perspective qualitative, c'est d'abord contextualiser (Gumperz 1992a&b, Paillé et Mucchielli 2008).

Ces adultes sont en parcours d'intégration, dans cet espace national qui est à la fois assimilationniste et excluant, marqué par une tradition linguistique normative forte (Bédard & Maurais 1983), qui nourrit une représentation fictive et idéalisée de la langue française comme système théorique, langue-norme figée, délégitimant toute variation, fautive, à faire disparaître, et qui produit des représentations et des attentes elles-mêmes idéalisées, rendant en théorie impossible l'appropriation linguistique.

On retrouve dans cette tension assimilationniste / excluant la dialectique *clivages / dilutions* à l'œuvre la pluralité linguistique inégalitaire, que rejoue pleinement la problématique de l'intégration linguistique, *en* et *par* une langue posée comme unique vecteur d'intégration, mais qui constitue aussi un vecteur fort d'exclusion, et d'assimilation, et encore, dont l'appropriation peut marquer (être interprétée comme) une rupture, un non-retour.

L'histoire socio-politique de la France est aussi marquée par un rapport souvent décrit comme ambivalent à la diversité, que celle-ci soit réfléchi en termes de pluralité ou de différence (Kilani 1994), qui accepte de *valoriser* la pluralité linguistique dans une vision idéalement harmonieuse de plurilinguismes européens composés de *grandes* langues bien reconnues et clairement réparties, à condition que cela ne mette pas en cause le monolinguisme de l'identité nationale et maternelle, quand les langues dont il est question sont clairement maintenues dans un rapport de langues *étrangères*.

Ces adultes sont plurilingues mais *autrement*, « [...] porteurs d'un matériel linguistique, d'un type de plurilinguisme, défavorable dans l'appareillage de l'institution du français » (Balibar 1987 : 15), de langues *a priori* associées à l'idée de freins, de difficultés, tant par rapport à l'apprentissage du français qu'à l'intégration (Beacco 2008).

Ces adultes se trouvent aussi en situation de « vulnérabilité sociale » (Castel 1994), diversement acculturés à l'écrit, mais qui ont en commun, quel que soit leur bagage scolaire et professionnel antérieur, d'être *a priori* assimilés aux catégories sociales les plus *basses*, orientés vers des métiers requérant les plus faibles niveaux de qualification (Adami 2009), opérant pour certains un déclassement social, une rupture de reconnaissance (2007c*).

Ils sont des « migrants », catégorisés ainsi d'un point de vue social, et sociolinguistique, favorisant une situation dans laquelle l'interlangue, la compétence en construction, marquée socialement, peut se retrouver stigmatisée en « interlecte » (Prudent, 1981), produisant un effet de figement entravant à la fois la construction des compétences et les sentiments de légitimité linguistique.

On peut ainsi se demander comment, en tant qu'adulte allophone en logique d'intégration, se comprend et s'interprète ce modèle de mobilité sociolinguistique unidirectionnel, cette injonction à l'unification qui implique de renoncer à ces langues *hors-la-norme* qui font de soi un *Autre*, un étranger. On peut aussi se demander comment, à l'aune d'attentes sociales idéalisées de compétence sans *traces*, parvenir à se considérer comme « maîtrisant » le français, à s'approprier cette langue. Ces représentations sont génératrices d'une insécurité linguistique encore renforcée par le sentiment d'un projet d'appropriation impossible à réaliser, comme si l'*interlangue*, socialement assimilée à un marqueur social d'appartenance à la catégorie des « migrants », stigmatisée en *interlecte*, devenait indépassable.

Dans ce champ, la formation linguistique sous-tend ainsi des enjeux socio-identitaires forts, liés à l'articulation étroite de la formation au parcours d'insertion-intégration, à la problématique de filiation-affiliations identitaires et linguistiques en recomposition qui y est à

l'œuvre, ouvrant un devenir linguistique et identitaire *différent*, dans lequel l'injonction assimilationniste peut venir jouer ou *rejouer* une problématique de pluralité linguistique inégalitaire.

L'intervention, dans ce contexte formatif, confronte ainsi à la difficulté de comprendre et de gérer des rapports aux langues et aux projets d'apprentissage qui peuvent être particulièrement complexes et ambivalents, à la mesure de la multiplicité et de la complexité des enjeux qu'ils sous-tendent, former, à propos de « la langue » et de la formation linguistique, des représentations qui peuvent être contrastées, générer des attitudes et des sentiments ambivalents (entre motivation et résistances, engagement et renoncement...).

On a vu *supra*, avec Dominique Ginet (1992) l'importance d'interroger les difficultés comme *symptômes*, « signifiants » dont il s'agit, au sens psychanalytique, de *reconstruire la chaîne de signifiés*. On a vu aussi que les sentiments d'incompétence, de ne pas *être capable d'apprendre*, peuvent être le signe de l'intériorisation, par les individus, de la minorisation sociale qui porte sur leurs langues (maternelles, de provenance, d'appartenance...), vécues comme interférant négativement dans la pratique et dans l'appropriation de la langue légitime... et / ou dont l'intégration dans le répertoire pose question.

Les adultes en cours d'appropriation linguistique et d'intégration se trouvent dans une situation de pluralité linguistique inégalitaire qui peut *compliquer* les rapports construits aux langues, placer ces langues dans un rapport d'opposition, être source de construits relationnels ambivalents, de sentiments de langues ou de pratiques illégitimes et délégitimantes, d'*insécurité linguistique* qui crée une double difficulté à concevoir le bi-/plurilinguisme, et à assumer le mélange, le contact, l'entre-deux, entravant à la fois l'appropriation du français, et l'inscription en logique d'insertion / intégration.

5) Vers une « didactique des langues en relations »

C'est donc avec l'idée de concevoir une formation linguistique qui accompagne et favorise les mises en dynamiques socio-identitaires à l'œuvre dans l'expérience de reconfiguration des répertoires plurilingues en parcours de migration-intégration, que j'ai conçu cette démarche « didactique des langues en relation » (2013b*, 2014a, 2014c, 2015a, 2015b).

La démarche s'inscrit, on l'a dit, dans cette hypothèse de langues *peut-être difficiles à concilier*, qui fait émerger l'idée d'un travail autour des relations construites et / ou à (re)construire *aux et entre* les langues, dans les parcours, les répertoires, mais aussi dans les pratiques, pouvant accompagner la reconstruction de tensions *entre clivages et dilutions* en dynamiques de pluralités.

A la croisée des approches biographiques et des approches plurielles, il s'agit ainsi de proposer un travail mettant diversement à l'œuvre, et en jeu, des langues *en relations*, suscitant diverses formes de réflexivité *pluri-inter-lingue*, à travers des activités articulant des temps réflexifs épilinguistiques biographiques, dans lesquels il s'agit d'échanger à propos des *histoires de langues*, et des temps de réflexivité d'ordre métalinguistique et métacognitif,

d'observations, de comparaisons, de raisonnements *entre* le français et d'autres langues, permettant de faire des ponts, des relations, entre des langues/variétés, des compétences, des stratégies d'apprentissages.

a. *L'atelier « Langues, paroles, écritures » : construction*²⁷⁰

L'atelier a été proposé dans le cadre des activités socioculturelles organisées au sein d'un Centre social, à des adultes par ailleurs bénéficiaires d'une formation « savoirs de base et accompagnement à l'emploi », en complément facultatif de cette formation. Parmi ces adultes et ceux qui se sont impliqués dans l'atelier, certains relevaient du « français langue seconde », tandis que d'autres, scolarisés en France, relevaient de la formation dite « de base » (Leclercq, 2008) (problématiques d'illettrisme)²⁷¹.

Ici, l'atelier était construit en terrain de recherche, dans lequel, en co-animation, nous intervenions à *découvert*, à la fois comme formatrices et comme chercheuses, les participants étant conscients que cette proposition formative s'inscrivait aussi dans le cadre de recherches sur la pluralité linguistique et culturelle et le travail avec les langues.

Au démarrage des séances, la collecte des observables s'est essentiellement opérée à partir de prises de notes, en séances et entre les séances (journal de bord), mais cette pratique est rapidement apparue insuffisante, filtrant de manière trop directement *subjective* la sélection des *données* collectées, mais aussi conduisant à confondre (au lieu de les mettre en écho) les deux niveaux de postures à conjuguer, posture de formateur en interaction, posture de chercheur analyste d'une interaction formative. L'enregistrement des séances, progressivement suggéré, négocié et finalement admis, nous permettait ainsi, libérées de l'idée d'avoir à *observer, noter, se souvenir...* d'être plus disponibles et plus investies dans l'ici-et-maintenant interactionnel, et de rassembler un corpus auquel des observations *in situ* n'auraient probablement pas donné accès.

Chaque séance se déroulait sur deux heures qui s'écoulaient sans pause, commençant toujours par un temps de salutations, de retrouvailles, ou de présentations, permettant, comme dans un rituel, de s'installer en tant que groupe. En parallèle, nous procédions à la préparation du matériel nécessaire à la mise en œuvre du travail, installant l'ordinateur qui nous permettrait l'accès aux documents sonores, déroulant la carte du monde sur laquelle situer les espaces et les pratiques langagières, branchant le matériel d'enregistrement de la séance. Au fur et à

²⁷⁰ Co-conception et co-animation : A. Bretegnier et I. Audras, EA 2661 CREN-INEDUM, Université du Maine. Centre social (72). 2 sessions. Session 1 : 8 séances de 2h, octobre 2011-mars 2012 ; Session 2 : 7 séances de 2h, novembre-décembre 2012. A noter qu'au moment de la mise en place de l'atelier ALPE, notre équipe (CREN-INEDUM) avait déjà, dans ce Centre social, mis en place plusieurs sessions d'activités d'Eveil aux Langues à destination d'enfants. L'Annexe 1 de ce dossier présente un descriptif synthétique des différentes séances enregistrées et travaillées pour l'analyse de l'atelier.

²⁷¹ Cette situation de publics *mixtes* (FLM-FLS), jouait l'hypothèse, à l'œuvre dans la « formation linguistique en contextes d'insertion » (2011), de problématiques formatives *en partie* transversales.

mesure des 10 à 15 minutes de cette phase initiale, ces différentes préparations marquaient les étapes d'une progression vers l'ouverture *officielle* de l'interaction formative conjointe.

Selon la formule didactique retenue, chaque séquence (séance) articule trois temps d'activités pouvant intervenir dans un ordre variable :

- 1) Un temps d'activité plurilingue²⁷², de travail d'observation ou d'écoute, de comparaison, de prélèvements d'indices linguistiques dans un corpus plurilingue oral et / ou écrit impliquant des langues diverses et diversement familières / étrangères, dont le français.
- 2) Un temps consacré à la réflexion sur le français²⁷³, donnant à observer et manipuler, expliciter des fonctionnements linguistiques, pragmatiques ou sociolinguistiques, permettant de réinvestir ou d'introduire les éléments travaillés dans l'activité plurilingue.
- 3) Un temps de questionnements et d'échanges biographiques / épilinguistiques, faisant écho au travail mis en œuvre dans la séance, ou permettant aux apprenants de s'y préparer. Ces temps d'échanges thématiques (par exemple autour des biographies langagières, des histoires scolaires et d'écriture) pouvaient être intégrés à l'activité plurilingue ou constituer, dans la séance, un moment à part entière, suscité à partir d'une question, en écho à une remarque, ou à partir d'un support déclencheur (par exemple des jeux de cartes-questions pour parler de ses expériences aux langues). Ces échanges pouvaient concerner les langues mises en travail dans l'activité plurilingue, ou solliciter l'expérience biographique des participants.

D'une séquence à l'autre, ces trois moments peuvent intervenir dans un ordre variable, remplir des fonctions diverses. Par exemple, en phase initiale, l'activité plurilingue prend une fonction de mise en situation, ouvrant sur une situation de travail en français permettant le réinvestissement d'éléments apparus en phase initiale, avant de clore la séance par un moment d'échanges biographiques / épilinguistiques. Ces échanges, après une activité de français par exemple, peuvent permettre d'opérer un retour vers une situation moins formelle, moins scolaire, produisant une forme de relâchement propice à l'entrée dans un échange expérientiel. A l'inverse, faire suivre un moment d'échanges expérientiels par un travail métalinguistique, peut aider à alléger et à canaliser les émotions exprimées au cours de ces

²⁷² Pour la conception de ces activités, nous nous sommes inspirées de travaux développant des activités d'Éveil aux Langues (Perregaux 2003 ; Kervran 2006, 2013), auxquels nous avons emprunté des idées, supports à adapter, simplifier, articuler avec d'autres, avec le projet de faire des ponts entre le travail sur le français, ces activités plurilingues, et l'ouverture de pistes biographiques-épilinguistiques. Parmi les langues travaillées, nous puisions dans celles que nous savions familières aux participants, maternelles, secondes, de scolarisation (et / ou étudiées à l'école), en usage dans l'environnement socio-culturel, ou encore explorées par intérêt personnel.

²⁷³ Le travail sur le français s'inscrivait la plupart du temps dans une démarche de conceptualisation grammaticale (Besse et Porquier, 1991), mettant les apprenants en position d'observer, de prélever des indices, de faire des hypothèses, dans la perspective de formuler des règles de fonctionnement. Il s'opérait d'abord sur un mode collectif, de réflexion coopérative à l'oral avec support écrit présentant les corpus d'observation et les consignes de l'activité, suivi par un temps de travail à l'écrit, individuel ou en binômes, au choix des participants, ou sur notre suggestion.

échanges, permettant une distanciation aux langues qui passent en quelque sorte *du sujet* (en tant que vecteurs de construction socio-identitaire) à *l'objet* (objets de travail, d'observation, d'analyse). A son tour, l'activité de français peut intervenir soit avant un temps biographique-épilinguistique, permettant notamment de rassembler et construire des ressources langagières en français pour préparer cet échange, soit après, en écho à celui-ci.

b. ALPE : Conception des séquences

Pour concevoir les séquences, le travail s'est opéré par croisement de composants de la compétence plurilingue (CARAP) qui apparaissent intéressants à articuler avec des dimensions biographiques épilinguistiques de l'expérience plurilingue.

Par exemple, à partir des savoir-faire suivants :

CARAP Savoir-faire	S1	Savoir observer / savoir analyser... des sonorités, des écritures, des mots, des structures, des fonctions... des similarités et des différences
	S2	Savoir identifier / repérer...	
	S3	Savoir comparer...	

On peut se dire que le développement de ces (ressources de) compétence(s), qui ouvrent l'idée d'activités donnant, dans des langues mises conjointement en travail, à observer, identifier, comparer... contribue aussi à restaurer une relation plus *paritaire* entre les langues, peut s'associer en ce sens à certaines pistes biographiques-épilinguistiques telles que :

- ✓ Prendre conscience que le statut politique ne signifie pas l'infériorité de la langue en tant que système linguistique et culturel
- ✓ Explorer / expliciter ses représentations linguistiques, à propos des langues, de ce qu'est ou n'est pas une « langue »...
- ✓ Dire les statuts, langues, dialectes... les valeurs conférées à ses langues, les unes par rapport aux autres, exprimer les clivages, l'ambivalence, les sentiments d'incompatibilité
- ✓ Réfléchir à la manière dont le français s'inscrit en relation aux autres langues, à ses fonctions, à sa place... parmi les autres

Un autre exemple :

CARAP Savoir-faire	S5	Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue
-------------------------------	-----------	--

Exercer ce savoir-faire peut permettre de prendre conscience de la manière dont ses langues sont des ressources dans lesquelles puiser pour apprendre à mobiliser, aider à construire des passerelles, développer des stratégies d'apprentissage, peut s'associer à des pistes biographiques-épilinguistiques comme :

- ✓ déconstruire l'idée de « déjà-là » comme *entrave*, à reconnaître que ses expériences construisent des compétences, que ses langues maternelles, familiales, ont un rôle à jouer dans le processus d'appropriation du français langue d'intégration.
- ✓ Conférer à ces langues une valeur, une légitimité.
- ✓ Prendre conscience que l'on ne sait pas « rien », que les expériences dans les autres langues dotent d'une conscience, d'une intuition, mobilisables pour comprendre, faire des hypothèses...

Un dernier exemple :

CARAP Savoir-faire	S6	Savoir interagir en situations de contacts de langues / de cultures, interactions plurilingues, compétence plurilingue
-------------------------------------	-----------	---

Ici le développement de ce savoir-faire implique de s'affranchir d'un modèle idéalisé de compétence parfaite, peut permettre de désinhiber les rapports à la « langue-norme » et aux contacts de langues, mais aussi fait du français une langue moins hermétique / excluante, et en ce sens plus *appropriable*, donne à formuler des pistes telles que :

- ✓ S'assumer comme plurilingue, assumer son plurilinguisme : assumer l'imperfection, la variation, son accent, son interlangue, y compris quand celui-ci est socialement assimilé à un interlecte.
- ✓ Assumer ses pratiques interlectales: comprendre qu'elles s'inscrivent dans la dynamique d'une compétence plurilingue en cours de construction.
- ✓ Explorer les phénomènes du contact, emprunts, alternances codiques, mélanges, interférences, identifier les zones floues pour travailler à distinguer les langues... jouer dans l'entre-langues : créativité, inventivité linguistique, affirmation d'identités plurilingues

...

c. *Analyse de séances : quelques aperçus*²⁷⁴

L'analyse des échanges à l'œuvre autour du travail proposé au fil des différentes séances permet une première analyse des apports et de la pertinence de la démarche.

Des stratégies, de la curiosité et de l'intérêt pour la réflexion métalinguistique

L'analyse donne à penser que l'atelier a favorisé le développement de stratégies d'exploration linguistique, d'observation, d'analyse, mais aussi stimulé de la curiosité et de l'intérêt pour le travail sur les langues, leurs fonctionnements, la réflexion métalinguistique, tant chez les adultes en (ré)apprentissage de l'écrit et chez les apprenantes allophones.

On le voit par exemple dans la séance-séquence 5 (Session 2, Cf. Annexe 1) qui rassemble six participants, parmi lesquels deux sont francophones de langue maternelle. Elle s'ouvre sur un travail de lecture et compréhension, de reconnaissance ou de découverte d'un ensemble de proverbes, d'expressions, de locutions imagées en usage en français²⁷⁵.

A tour de rôle, les participants lisent à voix haute une de ces locutions, petites phrases que l'on entend, que l'on dit, *comme on dit...*, ce qui donne lieu à de multiples échanges. La

²⁷⁴ L'ensemble des témoins cités dans ce dossier donne lieu à un tableau récapitulatif en Annexe 1 de ce dossier. On est ici toujours dans le corpus « APM » : Adultes (diversement) plurilingues en mobilités, ici associé à l'atelier « Langues, paroles, écritures » (ALPE). Dans la transcription des échanges enregistrés dans le cadre des séances d'atelier, les apprenants sont codifiés : APM-ALPE + initiales + sexe (F ou H), auxquels s'associe la mention FLM ou FLS (puisque l'atelier met en contact deux publics entre lesquels les interactions sont intéressantes à analyser). L'Annexe 1 présente également un tableau synthétique des schémas didactiques des séquences enregistrées et analysées dans le cadre de cet atelier. Cette analyse, ici relue et présentée partiellement donne lieu à développement dans Bretegnier & Audras 2016 (à par.4).

²⁷⁵ Notées sur un support écrit distribué aux apprenantes : *A chaque jour suffit sa peine ; Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras ; Faire d'une pierre deux coups ; Toute vérité n'est pas bonne à dire ; A chacun sa vérité ; Vouloir le beurre et l'argent du beurre ; Il faut semer pour récolter ; Il faut de tout pour faire un monde ; Ce que femme veut, dieu le veut ; Tel père, tel fils.*

connaît-on ? L'utilise-t-on ? Sait-on ce qu'elle veut dire ? Peut-on le deviner ? Connait-on, dans une autre langue, une locution ressemblante ?

BRI, en général rétive au travail sur le français, rappelant souvent qu'elle n'est « pas allée beaucoup à l'école », qu'elle « aimait pas trop ça », se montre d'emblée impliquée, intéressée par l'exercice, attestant les locutions qu'elle connaît (« ouais c'est vrai on dit ça, on l'entend ça hein ? ») mais aussi se confrontant à la difficulté d'en expliciter le sens :

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - Faire d'une pierre deux coups ? oui ben / comment dire euh par exemple / [s'adressant à APM-ALPE-Zu-F-FLS] tu vas dans un magasin / on te dit / pour le prix d'un / vous en avez deux / bon quand y'a les soldes par exemple hein / bon ben là tu fais d'une pierre / euh / deux coups [rire] c'est dur à expliquer n'empêche hein ?

Pour expliquer « Il faut semer pour récolter » SI s'appuie sur la structure de la phrase :

APM-ALPE-Si-F-FLS : - semer *pour* récolter / ça veut dire que tu peux pas avoir les choses comme ça quoi / il faut préparer / il faut travailler pour après récolter /

De même, AS, à propos de l'expression « Vouloir le beurre et l'argent du beurre », qu'elle illustre en donnant un exemple présenté comme un cas-type :

APM-ALPE-As-F-FLS : - c'est par exemple celui qui veut pas travailler mais quand même il veut l'argent hein

Elle est rejointe dans son explication par BRI qui montre une appropriation-réinvention de la locution dans une forme défigurée :

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - moi je dis souvent à mon fils, tu veux le beurre sans travailler !

A la suite de ce travail en français, l'exploration devient plurilingue. Deux proverbes sont présentés en latin, dont l'identification provoque des réactions qui montrent que la langue est identifiée comme prestigieuse par l'ensemble des participants. BRI est en particulier impressionnée : « en latin ? ». Une formatrice réplique « tu as fait du latin ? », elle répond « non », manifestement flattée qu'on ait pu croire l'inverse.

L'un de ces proverbes (« *Talis pater, Qualis filius* »), déjà vu en français, est présenté dans ses équivalents en anglais, en italien, et en espagnol²⁷⁶. Dans un travail de découverte progressive, de lecture, de compréhension, d'observation de la construction des phrases, de l'ordre, la place et l'identité (grammaticale ou sémantique) des mots, d'une langue à l'autre, on observe notamment qu'en espagnol, la locution conserve la structure mais emprunte une image différente.

Le document support présente ensuite un proverbe (« *Tous les chemins mènent à Rome* »), en français, espagnol, latin, italien, catalan, et anglais. A nouveau, il s'agit d'observer la construction de la locution, redondante dans les différentes langues présentées, à l'exception de la version latine (« *Omnibus viis Roman pervenitur* »). En anglais, on remarque que le déterminant « Tous les » correspond à « All », ce qui donne à BRI à commenter :

²⁷⁶ Angl. « *Like father, like son* » ; It. « *Tale padre, tale figlio* » ; Esp. « *De tal palo, tal astilla* » [litt. : La pomme ne tombe jamais loin de l'arbre].

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - en fin d'compte les english / ils enlèvent des mots et ils raccourcissent leurs phrases quoi !

Avant les autres, AS porte son attention sur la fin de la phrase²⁷⁷, le mot « pervenirur », qu'elle identifie comme ne pouvant pas référer à la ville de Rome, ce qui l'amène à remarquer que l'ordre des mots est ici différent. Cette remarque attire l'attention de SI :

APM-ALPE-Si-F-FLS : - Mais le latin là / il est à l'envers !

Les discours à propos du latin et de l'anglais, qui renversent quelque chose des rapports de hiérarchisation ordinaires, provoquent des rires jubilatoires au sein du groupe.

BRI se surprend à réussir à analyser une phrase en italien. Je lui lance : *Intello !* elle jubile :

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - j'suis douée finalement ! [rire] j'veais peut-être me mettre à l'italien moi ! [rire] mais en fait moi j'aimerais bien apprendre le latin /

Des savoirs qui se révèlent aux autres et ou à soi-même, qui s'autorisent

On retrouve ici l'expression de Christiane Perregaux de « révélateur de savoirs » (2002 : 82).

Par exemple dans cette séance-séquence 2 (Session 1, Cf. Annexe 1), qui s'ouvre sur une activité plurilingue d'écoute de mini-dialogues en français, espagnol, mandarin, malgache, kannada, anglais, créole réunionnais, et swahili, donnant à chacun d'explicitier et comparer ce qu'il entend, identifie, reconnaît.

ZU et SI (Mahoraises l'une et l'autre) sont en particulier réactives : elles reconnaissent d'abord le malgache, rejouant ensemble et face aux autres le mini-dialogue en riant, mais aussi s'entendent aussitôt sur le fait que, dans l'enregistrement, il ne s'agit sûrement pas de « vrai malgache », ce dont elles tiennent pour preuve leur compréhension aisée du dialogue : « parce que le vrai malgache, on ne le comprend pas ». Elles reconnaissent aussi ensemble le créole réunionnais, jouent aussi le dialogue.

ZU, souvent plus en retrait, est ici en première ligne : elle identifie que l'extrait en kannada est dans « une langue indienne », reconnaissant des sonorités qui lui sont familières : elle adore les films indiens, en regarde souvent sur le câble, et, à la surprise de tous, reconnaît aussi le « swahili », qu'elle nomme, et dont elle explique que le mahorais est issu, auquel il « ressemble ». Cette séance donne ainsi à ces deux participantes l'occasion de révéler leurs expériences et compétences plurilingues, de produire des discours d'expertise sur des langues qui leur sont familières, et des hypothèses sur des langues moins connues, et d'être reconnues au sein du groupe du point de vue de ces compétences qui apparaissent incroyables aux adultes « FLM ». BRI, notamment, est totalement impressionnée :

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - mais vous parlez combien de langues en fait ?

²⁷⁷ Ce qui peut être lié à sa pratique de lecture de l'arabe (notamment lecture quotidienne du coran dans le texte). On a plusieurs fois remarqué qu'AS avait comme premier réflexe d'aborder l'écrit (phrases, mots) par la droite.

La question du « vrai malgache » leur donne à négocier, en français et en mahorais, mais aussi, en écho, à exprimer ensemble l'idée que leur langue, le mahorais, n'est pas *tout à fait* une « vraie langue », est une langue « mélangée »²⁷⁸.

On voit aussi dans le travail des représentations de frontières, différences ou proximités, qui se redéfinissent, ici par exemple avec ZU qui, entendant de l'espagnol après avoir écouté du chinois, du tchèque et de l'allemand, arrive à comprendre et répète la phrase entendue, prend ainsi conscience d'une *certaine* familiarité :

PM-ALPE-Zu-F-FLS : - Je croyais pas que je comprenais l'espagnol ! C'est vrai que ça ressemble [au français] / on entend c'est la même famille /

SI explique un jour que le mahorais peut s'écrire avec les alphabets arabe et latin, ce qui donne lieu à des comparaisons avec le chinois et sa variété de transcription en pinyin, ou encore avec les transcriptions de l'arabe en alphabet latin. Ces postures d'expertise font aussi l'objet de négociations, par exemple concernant l'arabe, présent dans le répertoire de plusieurs apprenants à titres divers (langue maternelle, langue de religion / d'éducation coranique) et en référence à diverses situations (Algérie, Maroc, Mayotte, Sénégal) :

APM-ALPE-As-F-FLS : - C'est pas pareil l'algérien et le marocain c'est pas pareil / c'est très dur / mon mari je lui parle en algérien il comprend rien du tout ! [rire]

Autre exemple de compétences « révélées » : AL²⁷⁹, réservé, timide, ayant déclaré ne parler « que français », parvient, au cours d'un échange sur les langues de l'enfance, à nommer le sarthois, en usage dans son environnement familial et qu'il parlait enfant, retrouver et énoncer quelques mots, des expressions, d'abord d'une voix très faible, puis de manière plus affirmée.

Des expertises... et des natifs non-experts

L'atelier révèle des compétences, mais aussi leur caractère partiel. Ainsi la non-connaissance des participants FLM de certaines locutions en français, ou encore l'exemple d'AS, fréquemment sollicitée comme experte au sein du groupe concernant l'arabe, « sa langue maternelle » à propos de laquelle elle parviendra finalement (séance 6 session 2) à *avouer* son sentiment de l'avoir en réalité « perdue » :

APM-ALPE-As-F-FLS : - Je sais pas écrire l'arabe / je sais lire un petit peu mais je sais pas écrire /

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - même pas ton prénom ?

APM-ALPE-As-F-FLS : - le nom *oui* [...] mais sinon écrire / non je sais pas / j'ai perdu tout ma langue

Langues et compétences minorées, l'école

L'atelier donne aussi à exprimer sur l'expérience de stigmates en lien à la compétence en français, thématique qui était aussi présente dans les échanges à l'œuvre dans l'atelier CERCL (extrait ici tronqué déjà cité *supra*) :

²⁷⁸ Cette réflexion donne lieu à la préparation de la séance-séquence suivante (session 1) autour de l'hétérogénéité constitutive des langues, des contacts linguistiques et les phénomènes d'emprunts.

²⁷⁹ APM-ALPE-AI-H-FLM.

APM-CERCL-Ni-F : - [...] tu commences parler et après si tout le temps // *t'as dit quoi là-bas / hein ?* // il te comprend pas / après tu t'arrêtes parler / ça fait peur plus que avant // [...] quelqu'un va dire hein / je comprends pas ton accent / tu parles avec beaucoup de fautes / et voilà / [...] ça arrive euh beaucoup de fois ici

Et dans l'atelier ALPE :

APM-ALPE-As-F-FLS : - Ah si bien sûr ça arrive / y'en a qui font comme quoi il comprend pas // j'en connais / des commerçants // ceux-là ils m'ont pas revue hein/

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - et quand t'arrives à la poste et que tu sais pas écrire en plus que que c'est ma langue maternelle / euh // j'peux te dire que c'est pas très bien vu non plus hein.

Les échanges thématisent aussi la disparité statutaire des langues notamment en lien à l'école :

APM-ALPE-Si-F-FLS : - entre nous y'avait pas d'problèmes mais à l'école y'avait le français, l'école coranique en arabe, et le mahorais c'était interdit / il fallait pas parler //

APM-ALPE-As-F-FLS : - moi l'école j'y suis pas allée longtemps mais le français ça oui c'était important / mieux que l'arabe hein /

L'évocation de l'école donne à AL à souligner que le sarthois n'est « pas une vraie langue », mais plutôt « un patois »... et à exprimer des souvenirs de ressentis de stigmatisation et de stratégies de normalisation linguistique :

APM-ALPE-Ai-H-FLM : - c'est sûr qu'à l'école / il a fallu oublier hein / un peu les origines / parler bien / articuler/

APM-ALPE-Si-F-FLS : - Ah mais là-dessus on est pareil alors !

[...]

APM-ALPE-As-F-FLS : - [...] moi je croyais qu'à part les étrangers tous les Français auraient la langue maternelle, le français quoi hein /

L'atelier donne ainsi aux apprenantes allophones à découvrir la réalité occultée de *plurilinguismes de l'intérieur*, d'expériences *autrement* plurilingues produisant des mises en échos intéressantes, à prendre conscience que des « Français », « non-(explicitement) migrants » ou « non-(explicitement) plurilingues »..., peuvent être aussi marqués par l'expérience de pratiques langagières diversement légitimées, par des questions de reconnaissance en lien aux langues, aux compétences et / ou aux apprentissages.

Il donne en cela à se décentrer, bouscule des idées reçues :

APM-ALPE-Bri-F-FLM : - pour moi / l'Afrique / c'était que les Africains // à l'école / j'ai appris à l'école / en Afrique c'est que des Africains // moi je savais pas qu'il y avait / des Algériens / des Libanais / des Nigériens euh [...] et puis moi c'est pareil / en Afrique / je savais pas qu'il y avait toutes ces langues / là / pour moi y'avait l'africain point barre /

Transmettre / ne pas transmettre, la difficulté de transmettre une langue minorée

Les échanges, surtout ici dans un groupe à dominante féminine, portent aussi fréquemment sur les pratiques langagières familiales, les enfants, entre famille et école, sur la transmission des langues maternelles mais aussi du français et / ou de la difficulté de transmettre, sur l'*être parent* dans une langue que l'on ne *maîtrise* pas, par rapport à laquelle on ne se perçoit pas forcément légitime²⁸⁰.

²⁸⁰ Echos aux propos de APM-CERCL-Rz-F, *supra*.

AS, la plus âgée, n'a pas pu transmettre l'arabe à ses enfants élevés en France :

APM-ALPE-As-F-FLS : - moi je parle le français / parce qu'ils comprennent *rien du tout* en arabe / si je parle en arabe ils me regardent *comme ça* / avec de gros yeux / alors je lui explique en français / mais après je savais ils ont besoin de deux langues ou trois langues, avec ma petite fille je parle arabe // [...] mais je me dis comment ça se fait / j'ai fait une connerie avec mes enfants / ».

Il est intéressant ici de noter la construction de phrase, la causalité renversée : je parle français *parce qu'ils* ne comprennent pas l'arabe... qui se relativise en fin d'énoncé (*j'ai fait une connerie*), lui donnant à évoquer ce mari algérien plus tard décédé, qui refusait qu'on fasse usage de l'arabe à la maison, sa colère, sa culpabilité de n'avoir pas su *quand même* opérer la transmission de la langue maternelle, mais aussi sa prise de conscience qu'elle-même stigmatisait aussi, au fond, l'arabe, et sa décision, explicitée dans le courant des sessions de l'atelier, de « parler arabe » avec sa petite fille.

SI, mère de trois enfants dont deux adolescents arrivés avant 5 ans avec elle en France, et sa dernière, 5 ans, née en France, privilégie le français comme langue d'usage, mais quand il s'agit de parler plus vite, plus fort, de réaffirmer sa place de parent, elle mobilise le mahorais :

APM-ALPE-Si-F-FLS : - moi je leur parle presque toujours en français / mais sauf quand je me fâche / là je dois parler vite alors je parle en mahorais [rire] / mais là ils comprennent hein (rires) parce que s'ils ne comprennent pas ils savent qu'il va leur arriver des problèmes (rires)

Sa fille de 5 ans, d'ailleurs, ne perçoit pas forcément le mahorais comme très familier. SI évoque sa réaction, une fois, lorsqu'elle l'avait entendu parler au téléphone avec sa sœur (cet extrait suggérant que le mahorais n'est familialement pas *spécialement* nommé :

APM-ALPE-Si-F-FLS : - elle a dit // mais maman / pourquoi tu parles comme ça ? on dirait comme tu parles en anglais / et nous on parle en français // j'ai dit ça c'est pas anglais [rire] c'est mahorais / c'est la langue de chez nous ».

Les enfants la « corrigent » souvent, ce qui la touche, la met en cause, mais lui donne à réagir fermement : c'est quand même *malgré tout* elle qui, au départ, leur a transmis le français :

APM-ALPE-Si-F-FLS : - quand on est à la maison là / ils m'énervent / quand j'écris ou je dis un mot / maman comment t'as dit ? j'ai dit quoi ! ? / c'est quand même moi qui lui ai appris le français au début hein // [...] j'ai dit / tu crois que le français / le peu que tu as appris / qui te l'a appris / c'est moi / c'est pas l'école hein // si je parlais notre langue tu aurais pu parler notre langue / mais tu parles français parce que j'ai parlé avec toi en français /

ZU, dont la compétence en français est plus fragile, préfère parler aux enfants en mahorais :

PM-ALPE-Zu-F-FLS : - moi je parle pas souvent français euh // non je parle mahorais mais eux ils répondent en français / ils veulent pas parler /

Elle évoque les remarques fréquentes de sa fille ainée, 10 ans, au sujet de sa compétence en français, la perception que cette fille a quelquefois « honte » de sa mère (ici, dans le dialogue avec la maîtresse), qui fait écho et / ou surgit en elle aussi ce sentiment de « honte » :

APM-ALPE-Zu-F-FLS : - j'ai expliqué ce / ce pas ma langue maternelle / tu peux / tu peux me corriger / mais j'ai besoin de parler donc // aussi elle aime pas que je parle à la maîtresse // une fois j'ai vu rire avec sa copine // elle a honte je sais // [silence] des fois je honte aussi / [silence, très touchée]

Les discours thématisent l'asymétrie des compétences linguistiques familiales, la résistance des enfants à la langue qui n'est pas celle de l'école, et les questions qui y sont en jeu, de rôle parental, de rapports de place et de pouvoir qui se renégocient entre les enfants et les parents, modèles et / ou contre-modèles, modèles à dépasser, à ne pas reproduire.

Zerdalia Dahoun (1995)²⁸¹ rapporte ainsi la parole d'une mère :

« Nous sommes des familles canards, les enfants marchent devant et les parents derrière », m'a confié un jour tristement une mère sénégalaise. » (Dahoun 1995 : 210)

Christine Deprez souligne les enjeux complexes à l'œuvre dans l'asymétrie des compétences :

« La langue est devenue objet de conflit entre le père et le fils. Mais ce conflit ouvertement exprimé sur la langue peut recouvrir un autre enjeu dont la langue n'est que le symbole apparent. [...] Le refus de la langue peut aussi être la manifestation d'un refus de l'autorité parentale de la part des adolescents. » (Deprez 1994 : 64)

« Si les parents sont souvent [...] fiers des progrès rapides de leurs enfants en français, ils ont en même temps honte de leur propre lenteur à acquérir cette même langue [...]. Ils en sont même aussi, parfois, complexés [...]. Les enfants, de leur côté les jugent aussi assez durement. » (Deprez 1994 : 65)

Marie-Rose Moro (2011) parle d'un ordre générationnel symboliquement renversé :

« Quelles que soient les difficultés à investir ce monde extérieur, les enfants, parfois très tôt, vont en savoir davantage sur lui que leurs propres parents, ce qui les met dans une position paradoxale qui ne respecte pas l'ordre des générations ou qui le bouscule avec parfois une véritable inversion des générations. » (Moro 2011 : 59)

...

d. Réflexivité plurilingue en formation : des vigilances

L'analyse ouvre l'idée que le travail amorcé dans l'atelier ALPE a peut-être donné à expliciter et /ou prendre conscience de ressources et de compétences, généré certains sentiments de légitimité linguistique, modifié quelque chose des rapports au français et à son apprentissage, favorisé des processus d'auto-reconnaissance comme locuteurs plurilingues-francophones, et / ou comme apprenants *capables* mais aussi éprouvant de l'intérêt et du plaisir dans le travail *sur* et *avec* les langues parmi lesquelles le français.

Mais la mise en place de ce type de démarche doit aussi s'associer de questions.

Le travail « avec la pluralité linguistique » implique d'abord, on l'a évoqué, un certain nombre de vigilances, un regard critique sur les catégorisations opérées en termes de « langues » (quelles langues ? langues / variétés des répertoires familiaux, ou officielles / dominantes des pays d'origine ?), mais aussi de se souvenir des pièges de « l'assignation » à une langue-culture (Billiez 2002) et de l'injonction à l'expertise. Les apprenants, enfants ou adultes, ne sont pas toujours *experts* de « leurs » langues... et « experts » en quel sens ? Qui souligne aussi l'importance de pouvoir se décentrer par rapport à des logiques (macro-)normatives de *l'expertise*... Ils ne sont pas non plus toujours désireux de transmettre, de maintenir... et pas toujours prêts à admettre de dévoiler *leur langue* dans un cadre éducatif ou formatif, d'y voir l'*autre* venir (on l'a vu avec le créole à la Réunion), ce que souligne aussi Danielle Moore :

« [Des enfants] peuvent se réfugier dans le secret qu'assure leur langue non enseignée, en refusant justement qu'elle puisse devenir objet d'apprentissage pour d'autres élèves, qui n'appartiennent pas au groupe d'élection. » (Moore 2006 : 30)

²⁸¹ Zerdalia Dahoun, pédopsychiatre, auteure d'une analyse à propos des problématiques langagières et en particulier *le mutisme des enfants de migrants*, 1995, qui procède par étude de cas situées, explore le sens de différentes « figures du silence ».

Il y a aussi cette question de l'accompagnement, de la posture compréhensive réflexive dont je vais expliciter ma conception dans le troisième point de la partie suivante et terminale de ce chapitre, de cet « agir avec » légitimant et autonomisant qui peut facilement glisser vers des pratiques plus ambiguës d'« agir pour », « en faveur de », et finalement « malgré » ?, qui montre l'importance de conserver un regard critique vis-à-vis de son action et de sa relation au terrain, de la manière dont on y joue et projette son statut, la place que l'on prend et que l'on laisse à l'autre, etc.

Il ne s'agit donc pas de concevoir des formations qui viseraient à intervenir *sur*, choisir à *la place de*, exerçant une culpabilisation inverse pour le maintien des « langues maternelles », mais plutôt d'accompagner les adultes à se positionner comme « acteurs », non seulement de leur apprentissage, mais aussi plus globalement de leur histoire de langues, légitimés à faire des choix quant au devenir de leur répertoire plurilingue.

Mais là encore des questions se posent.

Par rapport d'abord à cette question d'« accompagner à la réflexivité », qui sous-tend l'évidence d'une réflexivité envisagée comme forcément « bénéfique »... Jusqu'où cela *fait du bien* de réfléchir ? La question peut sembler naïve, mais apparaît d'autant plus importante que l'intervention s'inscrit en « contexte sensible » (Tupin & Wharton 2009) s'adresse à des publics en situation de fragilité sociale, fortement contraints par les cadres socio-administratifs dont ils relèvent, avec l'ambition de favoriser une pratique réflexive les amenant à être plus autonomes, plus acteurs de leurs choix, de leur trajectoire, de leur vie... On peut donc non seulement se demander si le projet est réaliste, mais encore s'il est effectivement *bénéfique* aux individus eux-mêmes. On peut aussi se demander jusqu'où la proposition de ce type de démarche ne consisterait finalement pas à plaquer des réflexes d'intellectuels (réfléchir, analyser, comprendre) sur des personnes qui, peut-être, fonctionnent tout autrement, mais que l'on voudrait accompagner vers *la* réflexivité... ?

« Favoriser la réflexivité » : il s'agit aussi et avant tout d'être soi-même *réflexif* par rapport à ses propres usages et élaborations notionnelles, de porter un regard *critique* sur les mots par lesquels, en tant que chercheurs, nous catégorisons ces groupes et ces individus. Que produisent ces catégories « élèves issus de l'immigration » (PISA), ou même « adultes migrants²⁸² en intégration », sinon qu'elles figent, assignent, essentialisent quelque chose d'une *identité* : migrant un jour migrant toujours ?²⁸³

La mise en place de ce type de démarche pose aussi des questions politiques importantes, dont certaines ont commencé à être formulées *supra*²⁸⁴, qui se complètent ici :

²⁸² Il arrive aussi de trouver la catégorie « migrants adultes »... *migrant* avant d'être adulte, humain ?

²⁸³ Echo à la réflexion menée p.86.

²⁸⁴ Cf. p.159

Peut-on / comment et avec quel projet politique, concevoir d'articuler plurilinguismes et intégration ? S'agit-il de défendre une société « multiculturaliste et différencialiste » (Cf. référentiel « FLI » *supra*) ?

Défendre le droit à la pluralité linguistique est-ce porter un projet *d'éclatement* de l'unité nationale ?

Peut-on / comment penser l'intégration autrement que comme impliquant un processus d'assimilation linguistique, sans tomber dans le piège du *différencialisme*, sans remettre en cause (mais en la pensant autrement) l'idée d'appartenance collective ? Peut-on / comment concevoir un espace social d'inscription et d'affiliation socio-identitaire à la fois unifié et hétérogène ?

Et finalement cette dernière question : la pluralité peut-elle faire cohésion ?

6. Imaginaires plurilingues en situations-/problématiques de pluralités linguistiques *diversement* inégalitaires²⁸⁵

Voici le dernier temps thématique de ce bilan réflexif de recherches.

Forte de ce nouveau terrain, je reprends ici le fil d'élaboration conceptuelle des notions d'*insécurité linguistique*, que j'inscris désormais dans une problématique plus large de la conflictualité relationnelle aux langues, et de *pluralités linguistiques inégalitaires* marquant *diversement* les *histoires de langues*, que j'appréhende désormais à partir des « imaginaires plurilingues ».

1) *Penser la complexité : processualiser, problématiser*

Je m'inscris ainsi dans la perspective d'une sociolinguistique impliquée et critique, qui cherche à rendre compte de la complexité de phénomènes dont la dynamique s'inscrit à la croisée de dimensions macro- et micro-sociolinguistiques, *co- et / ou contre-*intervenant dans leur formation, leur variation ; d'une recherche qui entre dans « le social » par le sens qui le construit, conçoit « les langues » du point de vue des locuteurs, de leurs interprétations et de leurs pratiques de catégorisations-différenciations-valuations, en situation et en relation, dans la logique d'enjeux à interroger.

Cette perspective implique une responsabilité du chercheur par rapport aux notions qu'il manipule et élabore, aux effets et aux images qu'elles produisent et véhiculent, aux enjeux théoriques et sociaux de leur usage, mais aussi par rapport à la possibilité d'exprimer avec ces notions la processualité complexe épistémologiquement défendue.

Robillard (2010) engage le débat par rapport à la notion de « langue », dont il remarque des usages sociolinguistiques omniprésents mais assez rarement définis, interrogés, et / ou qui se réfèrent encore finalement souvent à une conception structuraliste de la langue, dont Weinreich (1954) a montré il y a plus de cinquante ans la non-opérationnalité pour l'analyse de l'hétérogénéité sociolinguistique.

« J'ai appelé cette conception [...] de la "langue" "structuro-nationiste" parce qu'elle coïncide [...] avec les perspectives en vigueur au moment de la construction des nations européennes [...]. Dans un processus récursif, cette conception de la langue (et de la linguistique) légitime la construction des états-nations, censés reposer sur une unité monolingue et mono-culturelle que les SHS en émergence elles aussi étaient en train de fabriquer, en définissant la "langue" de manière homogénéiste, stabiliste et anhistorisée. » (Robillard 2010 : 38)

« Réutiliser "langue" sans forme de critique, de nuance ou de redéfinition, consiste donc à reconduire la définition dominante, homogénéiste, stabiliste, qui a assis la tendancielle biunivocité langue-nation qui a elle-même fondé le principe du monolingisme étatique (Baggioni 1997), précisément l'un des obstacles auxquels se heurtent les politiques linguistiques européennes actuelles, si elle veulent vraiment favoriser le plurilinguisme et la diversité. » (2010 : 47)

²⁸⁵ Je l'ai déjà indiqué mais y reviens ici : -/ indique une question, un parti pris de laisser ouverte la possibilité de relations diverses : et / ou, mais aussi : en continuité et / ou en rupture, en affrontement et / ou en conciliation, et toujours : *diversement*, pas *seulement*, pas *d'une seule manière*, pas *en relation à une seule langue*, toujours peut-être *entre*, et de manière ambivalente.

Ainsi employer, sans *la problématiser*, la notion de « langue », dont les sociolinguistes savent à quel point elle peut apparaître anodine et à quel point elle ne l'est pas, c'est justement faire comme si elle était *neutre*, c'est occulter la manière dont elle constitue un construit social historicisé à l'articulation d'enjeux scientifiques et politiques croisés, et dont l'usage, non explicité, donne à penser que se reconduit comme *neutre* la définition structuraliste que le projet sociolinguistique était / est de repenser.

Le propos de Robillard rappelle ici celui d'Amselle évoqué *supra* (II.4.1), interrogeant la contextualité politique de l'émergence de l'ethnologie comme pratique et comme discipline, faisant aussi apparaître des enjeux de stabilisation et de contrôle social. Il rejoint aussi le propos de Bourdieu qui rappelle que « parler de *la* langue, sans autre précision, comme le font les linguistes, c'est accepter tacitement la définition officielle de la langue officielle d'une unité politique (2001 : 70), et appelle à ne pas oublier « la contribution que l'intention politique d'unification [...] apporte à la *fabrication* de la langue que les linguistes acceptent comme une donnée naturelle » (*Ibid.* : 77).

Peut-on concevoir, observer, comprendre, analyser de l'hétérogénéité linguistique à partir de notions conçues avec l'enjeu de montrer du stable, de l'homogène et de l'unique ?

Partir de "langue" rend difficile l'étude de l'hétérogénéité, sinon en manière de contrepoint, puisque "langue" donne implicitement la priorité à l'homogénéité, à "la langue en soi", cela ayant de fortes chances de se conclure par l'invisibilisation ou la minoration de la diversité ou, au mieux, par son traitement comme un phénomène "second" par rapport à la "langue" [...], dont les caractéristiques sont donc implicitement considérées comme des étalons incontestables et indépassables, alors qu'on déclare justement tenter de penser autrement. » (Robillard 2010 : 39)

« Langue(s) » pose ici les mêmes questions que « communauté linguistique », qui, convoquant et actualisant un mythe d'unité et de permanence, et en tant que catégorisation posée *a priori*, postule une unité, produit un effet de surdétermination qui rend « plus difficile la considération d'autres types de fonctionnement, en particulier 'l'intégration' qui vient exprimer la 'cassure' de la communauté » (Poche 1987 : 90).

De même, concernant les « plurilinguismes », les concevoir à partir de cette unité de « langue(s) », n'est-ce pas d'emblée opérer un pré-découpage réducteur, dans une logique de macro-catégories théoriques et institutionnelles de langue(s) pré-identifiées et décomptées ?

Les développements *supra* concernant notamment la problématique réunionnaise du « FRR » ont montré les difficultés mais aussi les enjeux, que peut poser, pour les locuteurs et pour le chercheur, d'identifier et de décompter des unités et des frontières linguistiques qui se reconstruisent, se dépassent, se déplacent en permanence dans les pratiques interactionnelles.

Considérer comme *évidente* l'idée de 'pluralité linguistique' comme renvoyant à *plusieurs langues* conduit aussi, sans l'interroger, à inscrire la conception dans une logique quantitative qui, posée comme allant de soi, ferait apparaître comme *neutres* les actes socio-identitaires que constituent la perception, l'identification, la catégorisation de langues et de frontières, de continuités ou discontinuités, de communautés ou dys-communautés. Comment concevoir et appréhender *qualitativement* les *plusieurs langues* d'un *plurilinguisme* ?

Robillard (2010) met en travail une notion de « locuteur plurilingue ontologique » :

[...] chez le locuteur plurilingue ontologique [...] les "langues" constituent un découpage surimposé et / ou cristallisé *a posteriori* à des compétences souples que rien ne laissait supposer écartelées entre des champs divers, et qui, même après l'intervention des institutions, continue à être considéré, selon les circonstances, comme divers ou unifié. » (Robillard 2010 : 50)

Je précise que je ne m'approprie pas cette notion que je ne comprends par ailleurs pas très bien, cependant j'en retiens cette idée que l'évidence implicite selon laquelle plurilinguisme=plusieurs langues part tout aussi implicitement d'un pré-découpage en « langues » *instituées*, qui empêche de penser *d'abord* en termes de pratique pluri-inter-trans-langagière que le locuteur peut appréhender comme *diversement* hétérogène, mais peut-être pas davantage qu'un locuteur que l'on catégoriserait comme « monolingue », ou pas *seulement* en termes de *langues* distinctes, dans une logique cloisonnée de frontières immuables, mais plutôt comme une compétence et des ressources aux fonctionnalités diverses, avec des frontières qu'il peut avoir, en interaction, intérêt à identifier ou à occulter, à renforcer ou à assouplir, voire à « spectaculariser » (Lafont), etc.

Le propos de Robillard me rappelle ici encore l'analyse d'Amselle (1990) évoquée *supra*, à propos des typologies ethnologiques cristallisant des frontières là où existaient des zones de continuum, de l'hétérogénéité non institutionnalisée, et légitimant ainsi les découpages coloniaux, la production de ce savoir conforme au pouvoir favorisant en retour la légitimation de la discipline. Chez Amselle on a à ce sujet l'idée d'un « syncrétisme originaire » qui m'est toujours apparu idéalisée et problématique, donnant à ne penser les langues / frontières qu'en termes de construits politico-institutionnels, occultant à mon sens la question, dans le processus de construction socio-identitaire d'identification et de distinction, du besoin de *faire* langue, de *faire* communauté, de *faire* frontière.

Cette entrée dans les plurilinguismes par l'idée d'un *diversement hétérogène* qui se configure en interactions selon des enjeux perçus aide à penser les différences qualitatives.

« Pluralités linguistiques inégalitaires » : Problématiser

Mes emplois de *langue(s)* et de *plurilinguisme(s)* se fondent sur une conception sociolinguistique souple, ouverte, pouvant *a priori* renvoyer à *toutes* formes de lectures, *toutes* langues-variétés identifiées par un locuteur comme composant la pluralité de son répertoire linguistique et identitaire. *Toutes*, y compris celles qu'il ne « parle pas » mais qui sont pour lui signifiantes²⁸⁶, y compris celles auxquelles il peut lui-même refuser le statut de « langue » et identifier par distinction en tant que « dialectes », « créoles », « patois », « parlers »... *Toutes* ? Y compris celles qu'il n'identifie pas / refuse d'identifier, mais que l'analyse du sociolinguiste met au jour ?

²⁸⁶ Référence ici au fameux exemple de Louise Dabène et Jacqueline Billiez : « *ma langue c'est l'arabe mais je la parle pas* » (1984).

On retrouve là le fil des questions :

Jusqu'où va-t-on ? « Qui a raison ? » (Calvet 1996) Qui décide que « la langue existe » ? que la langue c'est *ça* ? Qui identifie, dénomme et / ou dénombre « les langues » ? Qui perçoit / ne perçoit pas, a intérêt à voir ou à masquer de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité, une ou plusieurs langues ? Quelles dimensions de différences sont perçues par qui, et selon quels enjeux ?

On a là des questions du point de vue des locuteurs et des chercheurs.

Une idée forte dans ma recherche est de chercher à m'extraire *au plus* du positivisme, ici en particulier, de l'évidence selon laquelle les langues / telle langue *existe(nt)* : ce qui m'importe, c'est de comprendre *en quoi* elles existent pour leurs locuteurs, quelles catégorisations-différenciations ils opèrent *à propos de* et *entre* leur(s) langues, variétés, lectes, pratiques langagières, dans leurs logiques et leurs contextualités, et selon des enjeux dont certains sont liés à la situation même d'entretien de recherche.

Il s'agit ainsi, pour le chercheur, d'interroger, pour les déconstruire, les évidences à l'œuvre dans les notions avec lesquelles il travaille, en situant les usages par rapport aux enjeux *entre* théoriques, scientifiques, et politiques, ayant présidé à leur émergence, à leur élaboration.

Pluralité linguistique « inégalitaire » pose aussi bien sûr des questions (2016 à par.1*), que j'ai commencé à indiquer *supra*, dont une en partage avec la notion d'« insécurité linguistique », faisant encourir un risque similaire de réduire la lecture de la pluralité et de la différence linguistiques en fonction d'un axe strictement conçu à la seule verticalité, dans une logique de rapports invariablement hiérarchisés, dominants / dominés, valorisés / dévalorisés, de disparité statutaire se jouant comme *automatiquement* pour les locuteurs en termes exclusifs de langues « inégales » et déterminant de l'insécurité linguistique.

Ici les approches sociolinguistiques critique et de la complexité aident à penser, et à élaborer théoriquement, des *différences qualitatives* liées à la *polyfonctionnalité* socio-interactionnellement investie dans les langues, de différences *perçues* et *co-(dé)construites* par des locuteurs dans la logique d'enjeux situés. Ces approches, la sociolinguistique de la complexité notamment, m'aident ainsi m'extraire d'une conception de différences *a priori inégalitaires* mais sans pour autant sans exclure ces dimensions *inégalitaires*, de penser : inégalitaire, *et* (Cf. *supra*. p.152, note 260).

« Pluralités linguistiques inégalitaires » : Au-delà de la notion, l'important ici m'apparaît dans la démarche de sa problématisation, l'explicitation des questions que pose son usage ainsi que celles qu'elle pose aux individus qui font l'expérience de ces problématiques, logiques macro- / micro-sociolinguistiques, permet au chercheur de se laisser la possibilité d'apercevoir *différentes dimensions de différences*.

Inégalitaire... C'est surtout l'idée de *conflictualité* qui est ici fondamentale, pour éviter le piège d'une figure lissée de pluralité linguistique et de contacts de langues illusoirement conçus comme *désamorçés de tous enjeux*.

Il s'agit pour moi, j'ai commencé à l'indiquer, de *partir* de la conflictualité comme moteur des dynamiques et tensions *pluri-inter-trans-lingues* produisant et jouant diversement, en situations, entre clivages et dilutions, des problématiques de *pluralité linguistique inégalitaire* inscrites dans les construits relationnels *aux* et *entre* les langues.

La conflictualité ne se réduit pas à ses dimensions d'*inégalités*, s'envisage avant tout dans ses dimensions de contacts et d'affrontements altéritaires, et, à ce titre, comme moteur de réflexivité et de créativité linguistique, fédérant des pratiques et des interactions plurilingues diversement *tendues* ou *affinitaires*, des innovations terminologiques, de la créativité littéraire, moteur dans l'émergence de variétés linguistiques, dans les mouvements de reconnaissance des langues, des initiatives d'aménagement linguistique.

La conflictualité à l'œuvre dans la disparité statutaire des langues ouvre ces dimensions d'altérité qui donnent à se positionner, produit des chocs, des obstacles, des manques, dont la psychanalyse rappelle qu'ils sont avant tout moteurs de créativité, d'*imagination*, qui, selon Jacques Lacan (cité par Giust-Desprairies, 2009 : 21), « prend son existence du refus », quand « le réel [qui] fait obstacle [...] fait surgir la question de la signification ».

Il s'agit donc d'explorer des situations de pluralités linguistiques *inégalitaires* du point de vue des problématiques, *entres clivages et dilutions*, qu'elles posent *diversement*, à des locuteurs :

- En quoi la disparité statutaire des langues est-elle perçue, signifiante pour les individus, stigmatisante ? En quoi s'approprient – *ou pas* – les stigmatés de cette inégalité ?
- Quelles dimensions et attributs de différences-différenciations, distinctions, identifications... apparaissent dans les discours des locuteurs, les questions qu'ils se posent à propos de (ce qu'ils identifient comme) « leurs langues », les langues de leur histoire, de leur répertoire ?

« Explorer » signifie aussi que je n'inscris pas ma recherche dans une perspective de « représentativité », mais de « significativité » (Blanchet 2012 : 56), de mieux comprendre, dans la singularité de parcours et d'expériences plurilingues, les sens que des individus sociaux confèrent à la disparité statutaire de leurs langues, ce qui y est *en jeu* pour eux et la manière dont ils perçoivent que ces enjeux (les) marquent (leur histoire, leur expérience). Je collecte ainsi par entretiens des « fragments » (Billiez et Lambert 2005) d'imaginaires plurilingues, expressions épilinguistiques situées et potentiellement significatives pour l'exploration compréhensive de la complexité et de l'ambivalence de la conflictualité relationnelle aux langues.

Explorer, donc, des situations de *pluralités linguistiques diversement inégalitaires* à partir des *imaginaires plurilingues...* encore faut-il là aussi aller au bout de l'élaboration notionnelle.

2) Entrer par les imaginaires plurilingues pour explorer la conflictualité relationnelle aux langues

a. Des représentations aux imaginaires

J'ai déjà, dans ce qui précède, énoncé plusieurs arguments qui me donnent à me distancier de la notion de « représentations sociales », qui m'apparaît induire des clivages dont il semble difficile de s'affranchir. Travaillée par Durkheim ([1912] 1968), en opposition aux représentations individuelles : instables, éphémères, variables, en tant que socialement déterminées et reflétant la structuration sociale, elle est reprise en psychologie sociale par Moscovici ([1961] 1989) qui analyse les représentations sociales à propos de la psychanalyse, et à travers cela, les processus de diffusion et de réélaboration d'une théorie scientifique à une connaissance du sens commun. Moscovici parvient à faire évoluer la conception structuraliste des représentations comme système représentationnel univoquement déterminé par la position sociale, montre qu'elles sont construites et interviennent dans la reconstruction des « réalités sociales » auxquelles elles se réfèrent, mais réitère une distinction nette entre une réalité préexistante, tangible, et la représentation que les acteurs ont de cette réalité, entre *La* réalité accessible aux chercheurs, et ces « formes courantes (et non savantes) de connaissances socialement partagées [...] liées aux idéologies » (Gueunier in Moreau 1997 : 246) (ici en lien avec les langues).

Dans une mouvance plus interactionnelle, et selon une conception plus articulée de l'individu et du social, les travaux de Dominique Jodelet (1997), autre référence centrale concernant les « représentations sociales » produisent un assouplissement :

Les représentations ne sont ainsi plus seulement considérées comme la manifestation d'un préexistant qui les déterminent, mais plutôt comme des interprétations du social qui marquent, s'actualisent et se transforment en discours et en interaction, entre déjà-là et en reconstruction permanente, moteurs des processus de construction des positionnements interactionnels. En ce sens, elles sont envisagées comme contribuant à construire le monde, la communauté, « concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 1997 : 53).

C'est dans cette logique qualitative, qui vise la processualité « le processus, son mouvement et ses nécessités » (Giust-Desprairies 2009 : 41), qui cherche à saisir les *représentations* en acte, « non pas tant des représentations arrêtées que le processus, le chemin, la question en acte » (*Ibid.* : 20), que s'inscrit la notion d'« imaginaires », *imaginaires sociaux* (Castoriadis 1975, Enriquez 1997, Giust-Desprairies 2009), *imaginaires linguistiques* (Houdebine 1996, Canut 2002), ici, *imaginaires plurilingues*.

Il s'agit donc désormais pour moi, dans la continuité du cheminement que j'ai tenté de retracer et de relire dans les développements qui précèdent, d'entrer dans la conflictualité relationnelle aux langues par les *imaginaires plurilingues*, dont l'élaboration théorique me donne à *penser plus large* dans les croisements et déclivages à opérer entre les diverses dimensions macro-/micro intervenant dans la singularité située de pratiques de catégorisations-valuations linguistiques et de sentiments épilinguistiques.

b. « Imaginaires » : approches psychosociologiques qualitatives

Une référence forte ici²⁸⁷ est la théorie psychosociologique de « l'auto-institution imaginaire des sociétés » développée par Cornélius Castoriadis (1975), qui en rupture avec les logiques macro-déterministes, conçoit l'imaginaire social comme processus d'« auto-crédation » de l'espace social-historique référentiel des interactions sociales, qui se produit dans :

« [...] l'union et la tension de la société instituant et de la société instituée, de l'histoire faite et de l'histoire se faisant » (Castoriadis 1975), (Cité par Giust-Desprairies 2009 : 78).

Ce que je retiens ici : l'idée d'un rapport dialectique, une « union-tension », entre « l'instituant », *l'histoire faite*, ce qui est accompli, déjà-là, macro-structurant, socio-historiquement déterminé ; et l'*institué*, *l'histoire se faisant*, la construction interactionnelle, le sujet sensible interagissant, qui, par son imaginaire social produit *la réalité* de l'*instituant*, construit « le social ».

Eugène Enriquez (1997)²⁸⁸ travaille aussi cette idée d'« union-tension » entre *instituant* et *institué*, met en exergue les enjeux d'identification et de distinction, de reconnaissance intersubjectives à l'œuvre dans la manière dont des sujets sociaux en interactions s'approprient et se positionnent par rapport aux catégorisations dont ils font l'objet, aux « discours des autres [qui les] constituent comme unité [...] [et] introduisent simultanément la division » (Giust-Desprairies 2009 : 101).

Il souligne les dimensions de désirs et de résistances à l'œuvre dans les positionnements et la construction socio-interactionnelle des imaginaires sociaux, dont il décrit la dynamique comme à la fois « leurrante » et « fécondante » :

« Leurrante parce que l'imaginaire est tentative de réduire le principe de réalité au principe de plaisir. Fécondante parce que sans cette tentative de réduction il n'existe pas de projet à réaliser, de monde à construire. » (Giust-Desprairies 2009 : 102)

« [...] je retiens les conséquences leurrantes et fécondantes de la dualité unité-division propre à la construction imaginaire [...] ce que j'ai appelé idéologique relève de ce que Enriquez [1997] appelle imaginaire leurrant. [...] La différenciation entre imaginaire leurrant pour rendre compte des forces d'unification et de répétition, et d'imaginaire fécondant pour aborder ce qui « fait rupture dans le langage » permet de faire la distinction entre des mouvements contradictoires qui affectent les productions imaginaires sociales. » (*Ibid.* : 103-104)

Ce que je comprends et qui m'intéresse : Des imaginaires entre « leurrants » : en lien avec le principe de plaisir, le désir, en référence aux idéaux à l'œuvre dans les normes, aux mythes et

²⁸⁷ Pour construire ce paragraphe je me réfère essentiellement à l'ouvrage de Florence Giust-Desprairies (2009) sur *les imaginaires collectifs*. Mon souci n'est pas ici l'exhaustivité mais de faire apparaître certaines idées qui m'apparaissent faire écho aux orientations que je retiens pour l'élaboration théorique de ma conception des « imaginaires plurilingues ».

²⁸⁸ Ici d'après la lecture de F. Giust-Desprairies 2009. Déjà rencontré (*supra*) dans la sociologie qualitative « d'intervention ».

aux fantasmes d'unité, d'identité, de continuité, de coïncidence... ; et « féconds », qui se produisent dans la rupture, l'obstacle, le manque qui fait problème donc projet :

[...] c'est [...] parce que l'imaginaire 'croit possible l'impossible', selon la formule d'Enriquez, que peuvent exister l'invention, la création. » (Giust-Desprairies 2009 : 103)

On est là dans une orientation qui rappelle l'enjeu épistémologique des approches sociolinguistiques critiques et de la complexité, de penser les dynamiques processuelles à la croisée de dimensions macro-/micro qui s'inter-construisent, d'« articuler la question du désir et de la subjectivité à celle du pouvoir et des rapports de force » (Canut 2012 : 95), qui met en avant les dynamiques conflictuelles à l'œuvre dans ces unions-tensions qui donnent aux individus sociaux à se positionner (et se construire) entre UN et divisé, les uns par rapport et en regard des autres, tout en permettant de penser la conflictualité avant tout comme l'« [...] obstacle [qui] fait surgir la question de la signification » (Lacan)²⁸⁹, élément d'altérité qui, venant heurter *l'identité*, produit la réflexivité, est *moteur* d'invention, de créativité, d'innovation²⁹⁰.

« Imaginaires » : la notion situe le regard du point de vue du sens en construction, de l'expérience et de l'interprétation, des dimensions de catégorisations-différences construites et perçues. Elle se distingue de « représentation » en ce qu'elle puise dans la pensée psychanalytique, « suppose une pensée de la psyché impliquant l'inconscient et le symptôme » (Giust-Desprairies 2009 : 69), mais aussi redonne une place à l'histoire, la construction socio-historique singulière :

« Chaque histoire, individuelle ou collective, resitue, comme création chaque fois singulière, le social-historique qui la traverse. Ce qu'il s'agit de saisir, ce n'est pas tant la dynamique sociale elle-même et ce que le sujet en reflète, que les modes selon lesquels celui-ci la produit, la rencontre, la subit. L'analyse du sujet compris comme capacité émergente d'accueillir du sens et d'en faire quelque chose pour lui, qu'il soit isolé ou associé, est la clé méthodologique pour atteindre cette rencontre. » (Giust-Desprairies 2009 : 31-32)

L'imaginaire constitue un « scénario psychique » (*Ibid.* : 19) qui se (re)construit dans l'interaction sociale au gré de la manière dont l'individu interprète et s'approprie diversement le monde, les discours et représentations qu'il contribue à co-négocier-construire, qu'il reprend ou non à son compte, et intègre variablement dans son propre « scénario » identitaire-/altéritaire. L'imaginaire se (re)construit en permanence et en même temps *surgit*, se produit par *échos émotionnels* qui mettent en relation un élément de « la réalité » perçue et de « l'inconscient » du sujet. Giust-Desprairies traduit à ce sujet la pensée de Freud qui conçoit que l'imaginaire est en acte quand :

« [...] [des] 'rejetons' du refoulé viennent aux avant-postes de la conscience pour envoyer des messages émotionnels qui se traduisent par l'investissement d'images constituant la trame du discours. » (Giust-Desprairies 2009 : 71)

²⁸⁹ Extrait tronqué par rapport à celui déjà cité *supra* p.178. Cité par Giust-Desprairies, 2009 : 21.

²⁹⁰ On retrouve là aussi les idées associées par Enriquez à la posture de « l'exote », « [...] celui qui, par sa posture 'étrangère' peut faire surgir l'étrangeté [...] » (2001 : 308), présentées et discutées *supra* et que l'on va reprendre *infra* dans le paragraphe 3) de cette dernière partie thématique.

Ce que je traduis par : Des refoulés émotionnels inconscients surgissant par échos en confrontation à des éléments (une situation) de réalité qui les sollicitent, les rejouent, auxquels un individu, diversement (in)consciemment, trouve à les associer, qui lui donne à investir la situation selon une « image », dans une certaine *relation*, que cet « écho » lui donne à projeter sur cette situation. Les madeleines de Proust ?

Cette idée me renvoie à une anecdote personnelle relatée par Dahoun (1995) :

« Lorsque, jeune pédiatre, les poches pleines de diplômes et à la recherche d'un emploi, je me suis présentée au médecin-chef d'une administration, ladite médecin-chef m'a regardée d'une façon étrange, avant de lâcher : « Vous savez, il y a du chômage en France ». J'ai dû lever un sourcil interrogateur et étonné car, après un silence bien mûri, elle a ajouté : « Pourquoi ne retournez-vous pas dans votre pays ? » Assommée par de tels propos, je demeurais muette. J'avais le diplôme et la nationalité qu'il fallait pour le poste, mais je n'avais ni le nom, ni la physionomie. [...] J'ai senti instantanément renaître en moi ma révolte d'enfant. « Maintenant, je suis Française », m'entendis-je lui répondre, utilisant l'accent 'pataouète' des origines de manière inattendue. Retour du refoulé ? Appel d'appartenance ? Un accent que j'avais perdu. Me voilà troublée et trahie par ma voix. » (Dahoun 1995 : 59)

Une situation qui produit un écho émotionnel, lui donne à produire en une variété à travers laquelle elle se positionner selon une certaine relation.

Par rapport à « représentations », « imaginaires » déplace ainsi l'accent de l'image *en soi*, à l'image dont le sens est lié à la relation opérée dans l'investissement émotionnel de la situation :

« Il ne s'agit pas [...] de trouver le contenu juste d'une image donnée, mais de comprendre la relation, le sens qu'a, pour un sujet singulier ou un groupe, une image mise en rapport avec un objet d'investissement. » (Giust-Desprairies 2009 : 71)

L'analyse des imaginaires ouvre ainsi :

« [...] une lecture psychosociale des rapports tissés entre l'individu, le groupe, l'organisation et l'institution à partir de la dimension imaginaire replacée dans un contexte historique de significations sociales. » (Giust-Desprairies 2009 : 19)

« [...] un questionnement sur la façon dont les construits sociaux sont mis en forme par le sujet comme réalité psychique et continuent ainsi à se reproduire ou se transforment. » (Giust-Desprairies 2009 : 41)

Une attention particulière est portée à la façon dont les déterminants sociaux trouvent leur inscription dans des sujets concrets, à la rencontre de processus psychiques et des logiques sociales. » (Giust-Desprairies 2009 : 22)

« Imaginaires », la notion me donne à penser de manière plus complexe le(s) *sens des investissements socio-symboliques, diversement fonctionnels et affectifs* opérés par rapport aux langues, et m'apparaît permettre d'*entrer dans « le social »* par l'entrée micro-logique du sens en construction dans l'expérience relationnelle-interactionnelle située et historicisée, met l'accent sur l'individu interprétant-interprété, *entre* agi par *et* construisant le social et l'histoire.

Elle aide à déconstruire la dichotomie causaliste établie entre (et séparant) « social » et « individuel » pour penser « l'individu social », en relation à un social *symbolique*, dont il reconstruit en permanence le sens, *la réalité*, dont il se construit à travers cela.

Elle touche aussi aux idéaux-mythes socio-historiquement construits, dont la psychanalyse fait l'hypothèse qu'ils rejouent des « archétypes »²⁹¹ constitutifs de niveaux d'inconscients collectifs, des problématiques psychiques qui se déclinent culturellement et se manifestent sous des formes symboliques diversement formalisées collectives et / ou individuelles, dans les mythes, les contes, les croyances, mais aussi dans les rêves, les fantasmes, etc.

Concernant les langues, vecteurs forts d'investissements socio-symboliques et identitaires, ces notions de mythes, d'idéalisation, de mythification, font forcément sens. Les langues, dans l'imaginaire situé des individus sociaux, posent des questions d'histoire, de filiation et d'affiliation, d'inscription dans le continuum discontinu des ascendances-descendances, de transmission et d'appropriation, d'origines et de reconstruction. Elles posent aussi des questions de conformité ou de distance à la norme, d'admission et / ou d'exclusion, de (non-)reconnaissance. Elles sous-tendent les mythes de vraies, grandes, bonnes langues, qui, entre figures de « *langues-origines* » et de « *langues-normes* », s'inscrivent dans un même idéal d'unité-homogénéité (linguistique, identitaire...), ce que le psychanalyste Jacques Hassoun, spécialiste de questions de langues notamment en exil (1993, 2002, 2009), appelle « le mythe du *Un* », dont il relève qu'il est à la fois omniprésent et peu analysé (par les psychanalystes) :

« Ainsi, il y aurait eu une préhistoire où du *Un* était concevable et admis sans partage ni doute... Les prolongements et la ténacité d'une telle illusion [...] ont un présent en chacun de nous. Ils auraient pour nom *passion, amour, croyance*. [...] Mais ils sont aussi une source de souffrance, de vertige, devant ce qu'on s'imaginerait comme non-clivé, indivis [...]. Le sujet y tend, et dans cette tension, il se perd. Il est étrange que peu d'analystes – jusqu'à Lacan tout au moins – se soient attachés à la théorisation de cette tension. Comme si, à l'instar du *maternel* [...], la tendance à faire *un*, du *Parfait*, de l'harmonieux [...] devait demeurer inanalysable. » (Hassoun 2009 : 38)

c. Imaginaires linguistiques, imaginaires aux langues, imaginaires plurilingues

Ainsi entre-t-on dans les *imaginaires aux langues*.

En sociolinguistique, la notion d'« imaginaire linguistique » est initialement proposée par Anne-Marie Houdebine (1982, 1996, 2002), permet de rendre compte de la complexité des dynamiques évaluatives à l'œuvre dans la formation des attitudes linguistiques.

La notion met l'accent sur la diversité des jugements évaluatifs, interactionnellement produits en référence à *divers* types de normes interactionnellement mobilisées : objectives, subjectives, fictives, communicationnelles, évaluatives...²⁹², appelant différents types de « positions évaluatives » : prescriptives, historiques, esthétiques, ou encore fonctionnelles, qui viennent se compléter ou s'inscrire en tension.

²⁹¹ Initialement travaillée par le psychanalyste Carl Gustav Jung ([1934] 1971), reprise à propos des imaginaires par l'anthropologue Gilbert Durand (1960).

²⁹² Qui complexifient le schéma à trois places : prescriptives, objectives, subjectives (Rey 1972).

Les imaginaires constituent des « fictions »²⁹³ significatives de ces positions évaluatives :

« Des fictions puristes, prescriptives, se référant au *bon français*, au *français correct* (ou à l'inverse du *mauvais français*, ou au *français incorrect*), aux fictions esthétisantes agitant le *beau français*, ou historicisantes recourant au passé de la langue, ou encore s'appuyant sur une fonction plus pragmatique ou fonctionnelle des discours, avec l'accent mis sur le communicable, le compréhensible par tous. » (Houdebine 2002 : 12)

Différentes positions normatives produites en référence non pas à UNE norme macro-dominante mais à différentes normes envisagées selon différents critères. On retrouve ici l'idée de penser la situation comme inscrite à la croisée de *différentes dimensions de contextualités* porteuses de différentes normes que les interactants subissent, rejouent, convoquent, déplacent, au gré des enjeux interactionnels perçus, co-formant, selon une *configuration situationnelle normative complexe*, les référents en regard desquels se définissent, se pratiquent et s'interprètent les catégorisations, et qui contribuent, en complémentarité et/ ou dans l'affrontement, à structurer l'activité interactionnelle, donc aussi l'activité épilinguistique.

Pour penser la diversité de ces *normes*, la théorie des « imaginaires linguistiques » puise aussi dans la psychanalyse, Houdebine définissant l'imaginaire linguistique comme construit dans « le rapport du sujet à *lalangue* (Lacan) et à *La Langue* (Saussure) » (1996 : 17), c'est-à-dire en tension entre deux idéaux-normes, deux figures idéalisées de « la langue », selon, d'une part, un idéal social, la norme socialement instituée, et d'autre part, un idéal psychique, le *lalangue* de Lacan.

On entre ici dans des notions complexes, qui m'intéressent pour mieux comprendre la diversité des idéaux-normes-symboliques à l'œuvre dans la valuation (Blanchet 2005 : 34) des pratiques langagières, des « langues » dans leurs différentes figures, ce que j'avais déjà perçu dans ma thèse en constatant qu'un individu pouvait (dé)légitimer une langue en tant que « langue-norme » (l'idéal social) et / ou en tant que langue de filiation et d'inscription, figure de « langue-origine », que contient la notion lacanienne de *lalangue*.

Pour comprendre cette notion il faut se référer à la théorie freudienne de la construction du « moi » (1921)²⁹⁴, qui fait intervenir deux figures idéalisées du *moi*, qui, dans la confrontation avec la réalité (que le *moi* tente de faire coïncider avec l'idéal), entrent en tension :

- un « moi idéal », figure de moi *originel*, moi idéalement fusionné avec la mère, l'origine *Une*, et dont le *lalangue* constitue la figure langagière ;
- un « idéal de moi », situé du côté de « la norme » sociale, moi idéalement conforme aux modèles, attentes, coïncidant avec l'autre ;

, deux figures d'idéalités du *moi* qui sous-tendent l'une et l'autre un fantasme de fusion, pour aller très vite, l'un avec l'UN, l'autre avec l'Autre.

²⁹³ Qui rappelle la notion de « scénario psychique » mobilisée par F. Giust-Desprairies (2009 : 19)

²⁹⁴ A laquelle se réfère aussi la théorie des imaginaires linguistiques.

La théorie des imaginaires linguistiques convoque ces idées.

Cécile Canut (2002) décrit la relation aux langues comme construite dans une « tension épilinguistique archétypale » entre deux pôles d'idéalisation le pôle d'une *langue idéale*, le *lalangue*, et celui d'un *idéal de langue*, figure sociale de *La langue*, qui peuvent entrer en concordance ou en contradiction, et en référence auxquels l'activité épilinguistique *évaluative* (au sens large que lui confère la théorie des imaginaires) s'inscrit dans une dynamique diversement « excluante », dans le sens de l'« homogénéisation », ou « incluante », dans le sens de l'« hétérogénéisation » :

« Citons seulement les points forts de la constitution de l'activité épilinguistique dont l'ambivalence est un véritable *invariant* de fonctionnement. Cette ambivalence se métaphorise par une succession de continuum, qui métaphorise à différents niveaux un archétype initial : la tension entre *idéal de langue* et *langue idéale*. Le premier pôle renvoie au mythe de la langue unique, originelle, langue à soi, le second, à l'altérité linguistique : la langue de l'autre, de la communauté, etc.

Cette tension détermine un va-et-vient permanent, entre sa langue — unité illusoire — et la langue de l'autre, et un processus *d'homogénéisation* vs *hétérogénéisation*, sans cesse réactivé au cours de l'interaction langagière. Elle implique donc un double mouvement de *différenciation* ou *d'adhésion* à l'origine des opérations de catégorisation et d'évaluation des lectures.

L'activité épilinguistique est donc appréhendée en tant que production, et non produit. Face à la parole des autres, il s'agit d'inscrire sa propre parole dans le champ discursif. Mais entre intériorité et extériorité, cette tentative n'est jamais totalement réalisée : à travers les discours épilinguistiques le locuteur manifeste ouvertement cette non-coïncidence de son dire avec celui de l'autre et avec lui-même. » (Canut 2002 : 106-107)

C'est bien sûr *en contextes*, dans des espaces sociolinguistiques diversement pluriels et prescriptifs, que ces figures symboliques de *langue idéale* et d'*idéal de langue* prennent leur sens et leur « poids » (Moïse 2009). En France, on peut se dire que l'idéalisation socio-historique du français en tant que langue *à la fois unique et invariante* cristallise un mythe qui fusionne les deux territoires d'idéalités, et par conséquent les deux figures idéales d'« être-langue » qui y sont associées, ouvre un modèle unique d'*être-originel* correspondant à un *être-norme*, qui fonde sa double dynamique assimilante *et* excluante, ne laissant symboliquement à *l'autre* comme, aucune ouverture, aucun *entre-deux* linguistique et identitaire d'inscription possible.

Mais Hassoun rappelle aussi que le *lalangue* n'est pas seulement du côté du *même*, porte à la fois ce mythe du « *Un originel* » (Hassoun 2009 : 38), cet idéal de fusion dans/avec l'*Un*, du « non-clivé », de l'« indivis »²⁹⁵ (*Ibid.* : 37), et la nécessité du renoncement, de la séparation (pour émerger en tant qu'individu social, en relation à l'autre).

La notion sous-tend pour Lacan un principe symbolique fondamental qu'il appelle le « *pas-toute de la langue* » (Hassoun 2009 : 41), qui fonde une double propriété de *toute langue*, le principe même de son *existence*, d'être à la fois « incomparable et une parmi d'autres » (*ibid.* : 52).

²⁹⁵ En lien aussi avec la théorie freudienne du clivage du sujet (Hassoun se réfère ici à Freud [1938] 1940), dans laquelle je n'entre pas.

On a pour moi dans ces idées de quoi comprendre de manière plus complexe la relation construite à la / aux « langue(s) maternelle(s) » la symbolique qui y est investie et la dynamique lien-/séparation qui y est à l'œuvre, mais aussi le renoncement identitaire-/altéritaire dont elle rejoue la nécessité et la problématique.

La *langue maternelle* constitue pour Jacques Hassoun une notion « d'emblée *frappée du sceau de l'Autre* » (2009 : 43), qui porte une tension relation-séparation : elle est la langue *dans* et *en référence* à laquelle un individu émerge comme *parlant*, se construit et est reconnu, *habilité* comme sujet-locuteur, pair interactionnel, Même et Autre. Elle est « la langue du premier Autre », celle qui permet de s'adresser à lui, ce qui implique une distance, une distinction.

Elle est la langue qui, « paradoxalement, [...] quoique véhiculée par la [figure symbolique de la] mère, permet à l'enfant de se séparer d'elle » (Hassoun 2002 : 49), dont l'appropriation, vecteur d'identification-/différenciation, s'inscrit dans le processus de construction identitaire, permet à l'individu de s'inscrire dans cette « dialectique existentielle qui [lui] permet de s'affirmer comme sujet singulier, 'à nul autre pareil' et pourtant semblable à tous les siens » (Gaulejac 1996 : 81)²⁹⁶.

On est ici aussi dans la problématique de la « transmission », à propos de laquelle Jacques Hassoun (2002) souligne l'importance de la concevoir en tant que processus non pas de répétition ou de reproduction à l'identique, mais d'interprétation et de réappropriation, dans une dynamique de lien-séparation-transgression-réinvention :

« Ne craignons point d'être des contrebandiers. C'est à ce titre que nous arriverons à transmettre. En acceptant que le purisme de la langue, son immuabilité, est un leurre. » (Hassoun 1993 : 66)

« Ce qui me semble passionnant dans cette aventure que suppose la transmission, c'est justement que nous sommes différents de ceux qui nous ont précédés, et que nos descendants suivront le plus vraisemblablement un chemin sensiblement différent du nôtre. Une transmission réussie offre à celui qui la reçoit un espace de liberté et une assise qui lui permet de *quitter (le passé) pour (mieux le) retrouver*. » (Hassoun 2002 : 14)

La « langue maternelle » rejoue cette figure de l'origine *Une*, dont la construction identitaire-altéritaire implique de « faire le deuil » (Robin 2003), *origine* qu'il s'agit d'accepter de « perdre », de « quitter » :

Paradoxe de l'origine : *il nous faut une origine à perdre* ; elle est nécessaire et elle est vouée à être perdue. Il nous faut

²⁹⁶ On voit bien là la manière dont la relation construite à la « langue maternelle » rejoue le processus identitaire. Dans la construction du « moi », un équilibre identitaire-altéritaire est à trouver pour se construire comme à la fois « unique et parmi les autres » : pas seulement du côté du « moi idéal » tentant de (re)faire UN avec l'autre selon son propre modèle, UN mais *pas* « parmi les autres », inchangé par l'altérité ; ni seulement du côté de l'« idéal de moi » fusionné à la norme de l'autre, qui perd (fait disparaître en soi) toute identité... *invisible* parmi les autres ? Cette problématique identitaire-altéritaire se rejoue, que le répertoire soit mono- ou plurilingue, dans le rapport qui se construit à la *langue identifiée comme* maternelle, en tension entre ces deux idéaux-normes, la *langue idéale*, figure de *langue-origine*, associée à l'un, l'intérieur, le Même, l'intime, et *l'idéal de langue*, figure de *langue sociale*, de contact et de relation, mais aussi de *langue-norme*, en co-référence auxquels la langue du moi est à investir en tant qu'« une et parmi les autres ». Or cela précisément, pour Jacques Hassoun, est problématique pour le locuteur qui stigmatise ce qui constitue pour lui le *langagier maternel*.

une origine à quitter, une d'où l'on puisse *partir*, et si on l'a, le danger est d'y *rester*, de trop en jouir, de s'y perdre, de se fasciner devant elle [...]. (Sibony 1991 : 31)

« *L'origine*, ce n'est pas seulement là d'où on vient. L'origine semble une limite indépassable mais elle induit les voies de passage ; les passes, les voyages. » (Sibony 1991 : 16)

Daniel Sibony, autre psychanalyste qui travaille notamment la question des langues dans la construction socio-identitaire, propose la notion d'« entre-deux » qui complexifie la problématique de *l'origine* en tant que dynamique du passage et du lien :

« L'entre-deux concerne l'articulation à l'« autre » : autre temps – question de mémoire ; autre lieu – question de place ; autres personnes – question de liens. Mais au-delà des recollements que l'entre-deux actualise, là où il prend toute sa force c'est lorsque, dans son immense foisonnement, il apparaît comme figure de *l'origine*. » (Sibony 1991 : 15-16)

Ces problématiques identitaires de *deuil de l'origine* et d'*entre-langues* ne sont pas réservés aux *plurilingues*, constituent « une métaphore vécue par tous : tout un chacun, s'il veut penser et vivre en langues, même dans « sa » langue, doit y inventer l'autre langue et soutenir l'entre-deux qui ainsi se déclenche » (Sibony 1991 : 13).

Sibony montre à ce sujet le « mythe » que constitue le « monolinguisme » :

« Bien des occidentaux « normosés » souffrent à leur insu de n'avoir qu'une seule langue [...]. Une seule « langue », une seule origine, et qui se veut comme telle ; un seul territoire symbolique, dont l'unité les fixe. Or le symbolique ne va jamais avec l'un-seul, c'est-à-dire avec l'unité narcissique. Il appelle l'entre-deux, il est le déclenchement d'entre-deux. » (Sibony 1991 : 35)

Ces auteurs s'accordent ainsi sur l'idée qu'« il n'est de langue que plurielle » (Hassoun 2009 : 48), et finalement pourrait-on dire avec Sibony (1991 : 35) qu'« en un sens, seul le psychotique échappe à ces « désordres » [...], a une « vraie » langue maternelle, celle dont il n'est pas sorti ». Ce qui conduit Hassoun, dans la même logique, à qualifier le monolinguisme de « mythe terrifiant de la non-altérité possible » :

« Peut-on dire que le monolinguisme serait un mythe terrifiant pour celui qui en parlant la langue de sa mère aurait peur de se confondre totalement avec elle, au point qu'il n'y ait plus d'altérité possible ? » (Hassoun, 2002 : 48)

Mais en situations de pluralités linguistiques inégalitaires, ces problématiques prennent un sens particulièrement saillant.

Hassoun explore les parcours d'exil de la langue maternelle (1993), interroge les impacts identitaires que peut avoir la disparité statutaire des langues, les rapports à la langue dominante, à « valeur de loi » (1993 : 85) en opposition à la langue minorée, « réduite à ne plus être qu'une langue familiale plus ou moins jargonnée » (*ibid.* : 79). Certains de ses propos font très fortement écho à ceux de la *sociolinguistique du conflit*. Il décrit notamment l'« aliénation », à travers laquelle « [...] le minoritaire reprend à son compte le discours du Maître » (*ibid.* : 84), et dont la « formule » serait : « *'Tu es ta langue et ta langue ne vaut rien'* » (*ibid.* : 85). Il montre toute l'ambivalence des sentiments construits vis-à-vis d'une langue maternelle « qui déchoit pour son sujet » (*ibid.* : 84), des langues minorées, entre sur-idéalisées et sur-stigmatisées, « haïes ou adulées » (*ibid.* : 80), « inter-dites, chuchotées dans la honte ou la jouissance » (2009 : 62).

Il s'intéresse à la mythification des langues minorées, parle comme Lafont de « récit » mythifiant, de « refuge », de reconstruction d'un « âge d'or », et montre la manière dont cette *mise en refuge* sauve la langue minorée en même temps qu'elle la condamne, devenue *intouchable*, « sommée de se figer, devenue immuable » (1993 : 52), « chimère linguistique non transmise et non transmissible », « enclave dévitalisée » (1993 : 80), « non dialectisable » (2009 : 52), qui « meurt » d'être mise à l'abri de toute forme de « [...] dialectisation (dans la double acception de ce terme : dialectique / dialecte) » (2009 : 65)²⁹⁷.

On retrouve là le principe associé à *lalangue*, le « *pas-toute de la langue* », le mythe du *Un* dont il s'agit d'accepter de faire le deuil.

Hassoun montre la manière dont la minorisation (intériorisée et rejouée par le sujet) qui conduit à mythifier la langue, entre surpuissante et sans valeur, lui fait « [...] perdre sa qualité de langue » (1993 : 80), ferme au sujet la possibilité de se la représenter comme « *pas-toute* » (2009 : 40), une *et* parmi d'autres, « quelconque et incomparable » (2009 : 55), la cristallise symboliquement en une *origine* Une, à la fois « haïe et adulée », qui devient comme *impossible à quitter*, déstabilise la relation qui se construit / à construire aux autres langues venant, dans l'usage, remplacer la langue minorée.

Sibony interroge à ce sujet la manière dont « [...] les effets de l'origine viennent se jouer entre les langues » (1991 : 16), et donne de multiples exemples montrant qu'un « malêtre » à la langue initiale minorée et rejetée peut venir entraver la relation à construire à la langue seconde, se rejouer dans l'appropriation de cette langue, quand « l'impasse dans une langue paie la dette à l'autre langue » (*ibid.* : 35), quand « [...] la faute ou le manque envers la langue seconde réinscrit ou remarque la faute ou le manque envers la première langue » (*ibid.* : 33), symbole d'une origine qu'il s'agit « [...] d'avoir assez aimé [...] pour ne pas en être captif » (*ibid.* : 38) :

« Exemple : cet enfant de parents maghrébins vivant en France, père âpre et blessé dans son rapport au français qu'il conteste et qu'il envie à la fois, mère dépressive enfermée dans sa famille absente, dans son « chez-elle » lointain où son désir est resté en otage. L'enfant coincé, en suspens, ne reçoit de son origine pour l'irriguer que des flux secs et amers. Il échoue à « apprendre le français ». Est-ce sa manière de payer une dette à son origine – ou à sa langue « première », l'arabe –, dette dans laquelle ses parents sont eux-mêmes captifs ? Dans ce cas, la faute ou le manque envers la langue seconde réinscrit ou remarque la faute envers la première langue (l'arabe).

[...]

La langue mère fonctionne comme zone de malêtre qui demande quelque chose. [...] Si l'on rend à la langue première sa force perdue, le passage se libère vers la langue seconde [...] comme permis par un tiers qui dans l'entre-deux restitue à l'origine la consistance qui lui est due pour qu'une distance puisse être prise où [le sujet] ne soit plus en otage. » (Sibony 1991 : 33-34)

La stigmatisation de la langue maternelle, l'« auto-odi », la honte et la culpabilité qui en sont le moteur et la source, pourraient ainsi donner à cristalliser la langue minorée en voie de

²⁹⁷ Ce que je comprends de l'idée de langues devenues *doublement* « non dialectisables » : qui ne peuvent plus exister, ni dans la *dialectique*, le contact, l'union-tension, ni en tant que *dialectes*, vernaculaires de communication et de relation.

disparition en une « origine » entre sur-idéalisée et sur-stigmatisée « impossible à quitter », entravant le passage vers l'altérité, l'autre langue.

On retrouve aussi dans ces écrits la thématique du « mutisme » en situations de *recompositions plurilingues*, par rapport auquel une référence source pour moi est l'étude qualitative empirique menée par Zerdalia Dahoun (1995), pédopsychiatre spécialiste de parcours « d'exils », qui, contextualisant son étude et son intérêt pour ce phénomène, rapporte qu'elle a été elle-même une enfant mutique :

« Ouvrir la bouche, c'était révéler sa différence, se trahir. Le plus simple était de serrer les lèvres et de se taire. C'est ainsi que je devins une enfant mutique à l'école. » (Dahoun 1995 : 37)

Née algérienne naturalisée française, Dahoun met, à son sujet, directement en lien le mutisme, l'arrêt du dire, avec la situation de « diglossie », la disparité statutaire et symbolique des langues, le clivage et la double contrainte, la honte de la différence, la « culpabilité » à *l'entre-deux* :

« Dans cette situation de diglossie qui m'a été imposée par les circonstances de l'histoire, les deux langues coexistaient, mais elles avaient un statut social inégal pour chaque communauté. D'un côté il y avait l'arabe, ou le berbère, langues parlées par la quasi-totalité de la population mais langues méprisées et ignorées par les colons ; de l'autre, le français de statut élevé puisque langue du domaine du public et de l'école : il n'était utilisé que par une minorité. [...] les deux mondes linguistiques ne se rencontraient pas et ne se respectaient pas. Comme si un mur les séparait. J'ai mis du temps à comprendre cet écart, cet exil douloureux où me mettaient mes deux mondes alternativement. » (Dahoun 1995 : 16)

« Comment, dans ces conditions, écrire sans se sentir traître ou coupable ? Comment voyager d'une culture à l'autre sans regret et sans nostalgie ? Ecrire, pour moi, ne serait-ce pas trouver le langage médiateur, pour que l'enfant venue d'ailleurs, baignée de culture orale, puisse faire la paix avec l'adulte émigrée, lettrée, qui a choisi comme pays d'adoption précisément celui avec lequel sa famille a vécu les drames d'une guerre coloniale ? Comment écrire avec une mémoire blessée pleine de souvenirs qui rongent l'âme et le corps : la prison, la torture des parents puis l'enfermement du père dans un camp ? Fusillé. Une mort sans sépulture. [...] Comment renaître dans une autre langue, blasphématoire puisque langue des bourreaux mais que je ressentais aussi comme mienne ? Quel que soit le côté du mur où je me trouvais, je trahissais toujours quelqu'un. » (Dahoun 1995 : 18)

Sibony (1991) rapporte cet exemple d'un enfant de 10 ans, de père vietnamien et de mère française, qu'on pourrait intituler « l'histoire de l'enfant muet et son père sans histoire » :

« Je pense, dans ma pratique de « contrôle », à une thérapeute qui se trouvait bloquée par un enfant de dix ans : de père vietnamien et de mère française, il ne parlait pas ou ne tenait qu'un discours plat et avait à l'école beaucoup de mal « avec le français ». La thérapeute invita les parents à venir parler, mais le père s'est présenté comme un bloc « totalement normal », généalogie « sans histoire », rien à déclarer, « rien à ajouter ». A la maison l'enfant n'avait aussi rien à dire, c'était même son symptôme. [...] Bien sûr on invoque les problèmes de transplantation, de couple mixte, de langue d'accueil, etc. En fait, quand la thérapeute m'a parlé, j'ai entendu « le français » comme un être vivant qui a dû, pour le père, faire problème autrefois. Les dates l'ont confirmé : le père avait vécu enfant sous les bombes des Français au Vietnam, lors de la « guerre d'Indochine ». Et je demandai à la thérapeute de dire à l'enfant qu'il a du mal avec le « français » parce qu'il aime son père et que le « français » a fait du mal à son père quand il était enfant. Contrecoup, le père s'est mis à parler, à raconter des épisodes assez tragiques de son enfance et de sa vie.

Le blocage était donc dans la parole du père, ou plutôt *entre lui et son enfance*, qu'il pensait pouvoir refouler. [...] Les parents de cet enfant avaient à prendre connaissance de leurs racines pour en transmettre une trace et pour que l'enfant puisse assumer les siennes. Le père n'avait jusque-là jamais raconté son histoire à son fils ; il se posait réellement comme *sans histoire*. Il avait espéré court-circuiter ce « don » pénible, qui risquait de « faire des soucis et des histoires » à son fils. Il voulait « lui épargner tout ça » ; oubliant comme beaucoup que son silence sur son drame transmettait un drame silencieux, indéchiffrable, indicible, qui forcément s'incarnait dans l'impossible à dire. Le symptôme du fils avait été comme tout symptôme une sorte de mot d'amour muet ; c'était l'appel figé à une rencontre qui seule pouvait le délivrer de l'épreuve « avec le français ». Grâce à son symptôme, une fois entendu, il retrouve un

père délivré de sa normalité fétiche, ou phobique. Sans le vouloir, il a forcé le père à raconter les démêlés de son origine avec les tenants de cette langue ; et lui, le fils, y accède alors, en même temps que le père accède à son histoire dès lors qu'il veut la partager. » (Sibony 1991 : 52-53)

Ici on le voit, le silence de l'enfant n'apparaît pas tant lié à une question de statuts *inégaux*, qu'à une résistance mise en place dans l'investissement d'une langue, qu'il interprète, à travers le filtre de l'histoire non-dite de son père (mais forcément corporellement *agie*), comme symboliquement dangereuse, y résiste par stratégie de loyauté, de protection, de son père, comme de lui-même.

On voit bien aussi à quel point « transmettre » ou « ne pas transmettre » peut (n')être (que) symbolique. Il ne s'agit pas ici *seulement* de langue « non-transmise » qui, par un effet de causalité, impliquerait une relation conflictuelle à l'autre langue. On est ici du côté du sens, produit, interprété, reconstruit, de la relation symboliquement investie.

Parmi les études de cas présentées par Zerdalia Dahoun (1995) on trouve des exemples de mutismes d'enfants pouvant s'interpréter comme faisant écho, en creux, à une histoire-mémoire non transmise en parcours de migration-intégration, expression d'une « *mémoire silencieuse*, [...] révélateur du non-dit, de ce qui devrait être tenu caché, de l'impensé de la famille. » (1995 : 29) :

« Les parents ne restituent pas à l'enfant son histoire. Ils ne peuvent pas parler de la leur et rompent le fil des générations. Le mutisme de l'enfant devient le contenant des pertes dues à l'immigration familiale. » (Dahoun 1995 : 97)

Le silence peut constituer une stratégie de protection, un « refuge », une « bulle de survie », un « silence abri » (*Ibid* : 84), une « forteresse silence » :

« Le silence de l'enfant est une arme qui lui donne la force de réagir à une situation vécue comme insupportable. La forteresse silence devient une manifestation extrême du 'non', le dernier refuge de la liberté. » (Dahoun 1995 : 90)

Pour Dahoun le mutisme constitue souvent d'abord un « *silence frontière* » (*Ibid* : 84), rejoue une problématique de « frontière » :

« Le mutisme, plus qu'un trouble du langage, est un trouble de la communication sociale entre un enfant solidaire de sa famille [...] et la société du pays d'accueil. [...] Le trait le plus constant à toutes les histoires d'enfants est le silence comme frontière invisible entre deux territoires : l'un familier, où l'on se sent bien et que l'on veut préserver, et l'autre, le territoire social, qui fait peur. » (Dahoun 1995 : 199)

Le silence s'inscrit à la frontière, vient *signifier* une frontière « invisible » (invisibilisée et / ou renforcée *invisiblement*), à la jonction d'univers perçus comme clivés, mais *protège* cette frontière, est garant de cette jonction, « facteur de cohésion » :

« [...] le silence est un *silence frontière entre société et famille*, le mur de la Méditerranée déplacé en banlieue, mur érigé entre deux mondes qui se côtoient, mais qui restent imperméables l'un à l'autre. Les échanges avec la société sont alors blessants, et la famille se referme. La loi du silence devient un facteur de cohésion, le silence un abri, une manière de se révolter ou de maintenir la frontière [...]. » (Dahoun 1995 : 28)

Il peut ainsi être associé à la représentation de clivages, de *camps* en opposition, d'hostilité et d'exclusion perçue, quand *parler la langue* sous-tend des enjeux de trahison ou de loyauté :

Par loyauté envers le groupe familial, ces enfants choisissent de ne rien dire à un environnement perçu comme hostile par les parents : les institutions françaises. Or les mots de la langue française sont liés pour ces mères analphabètes à une institution : l'école ; et l'école représente pour elles non seulement le territoire qui les sépare de leurs enfants, mais aussi un lieu qu'elles s'imaginent mal. Peut-on dire que B. refuse tout à la fois de parler aux étrangers et de parler

français par fidélité envers sa mère, qui, alors qu'elle vit en France depuis dix ans, ne parle que bambara, *comme si elle était mutique élective en français* ? En parlant français, n'y aurait-il pas transgression ? L'enfant ne sera-t-il pas traître à son ghetto ? » (Dahoun 1995 : 86)

, constituer une réponse à un sentiment de double contrainte, « [...] partagé entre deux attitudes : trahir pour se sauver ou reproduire pour ne pas trahir » (De Gaulejac 1996 : 88), ou une forme de « compromis » :

Il y a le poids du désir des parents et il y a celui des injonctions de l'école. Cela crée pour l'enfant une confusion entre deux lois et brouille la cohérence de sa pensée. L'injonction de parler s'accompagne d'une injonction non dite de faire silence ; cet interdit aboutit dans l'inconscient de l'enfant au silence, au mutisme. Le silence pourrait être interprété comme *un compromis* pour être accepté dans une culture (l'école) sans trahir l'autre (la maison) puisque leurs injonctions sont contradictoires. » (Dahoun 1995 : 243)

On a là des propos qui font fortement écho à la lecture de l'étude de cas de l'adolescente réunionnaise mutique (Biros 1979) présentée *supra* [II.3.2)-b. pp.58-59], apportant aussi un éclairage intéressant concernant un de mes entretiens réunionnais dans lequel une jeune femme (RUN-CS3-T54-F) me raconte une expérience similaire, dans sa pré-adolescence, d'arrêt du dire, de blocage entre les deux langues, de double contrainte et illégitimité, de clivages et de frontières linguistiques et identitaires diluées, incertaines²⁹⁸.

Une conclusion de Zerdalia Dahoun est de ne pas envisager le mutisme en tant que « trouble du langage » mais en tant que « trouble de l'entre-deux » (1995 : 199), à explorer à la frontière, dans la relation perçue et investie *entre* « deux mondes » linguistiques et culturels dont la conciliation pose problème.

On retrouve aussi fortement dans ces écrits la problématique de la conflictualité relationnelle aux langues, des sentiments épilinguistiques conflictuels qui tous m'apparaissent pouvoir être décrits en termes de « troubles de l'entre-deux ». La « langue qui déchoit pour son sujet » (Hassoun 1993 : 84) rappelle en particulier le sentiment d'« auto-odi » (Ninyoles 1969), de rejet voire de *haine de sa langue maternelle* en relation d'aliénation à une langue-culture dominante, l'appropriation de stigmates donnant à un individu à interpréter sa langue *stigmatisée* comme *stigmatisante*. Comme je l'ai exprimé récemment (2016, à par.2*), et à l'instar de ce que je défends concernant l'insécurité linguistique, la notion ne doit pas être pensée *en soi*, mais en lien : en lien avec la « honte », qui participe du rejet de la langue maternelle, honte de la langue, des traces qu'elle laisse dans la pratique de la langue légitime, de l'identité qu'elle confère et dont on cherche à se distinguer ; en lien avec le sentiment de clivage et de double contrainte, et avec la « culpabilité » qu'il produit, vis-à-vis de la norme légitime que l'on cherche à s'approprier tout en ayant le sentiment de ne pas pouvoir y parvenir / s'en faire reconnaître, et / ou vis-à-vis de la langue maternelle, que l'on parle moins, ou plus du tout, que l'on n'a pas transmise, si peu, ou de manière si ambivalente, dans ce processus en cours, à la fois impossible et irréversible, d'affiliation au modèle dominant, à l'*Autre*. L'auto-odi est aussi à penser en lien avec l'insécurité linguistique, qui peut en

²⁹⁸ Je ne reviens pas ici sur les détails de cet exemple que j'ai ré-analysé récemment : 2016 à par.2*.

découler quand le locuteur perçoit que sa langue minorée – qu’il minore lui-même, lui confère quelque chose d’une identité qu’il se représente comme entravant la possibilité de sa légitimation en langue dominante, doit être rejetée pour accéder à l’autre, tandis qu’il prend conscience que cette mobilité met aussi en question sa légitimité en langue du même.

L’important pour moi ici est de penser ces tensions épilinguistiques dans la relation qui se joue non pas à *la* mais *aux* langues, les unes en relation aux autres, dans « l’entre-deux » de ces langues, et dans leurs différentes dimensions socio-symboliques, en tant que vecteurs identitaires-altéritaires *et* en tant que pratiques sociales, objets politiques, normes instituées.

Cet équilibre identitaire-altéritaire à construire pour se situer et investir sa/ses langue(s) comme à la fois *une(s)*, incomparable(s) *et* parmi d’autres, m’aide aussi à penser cette hypothèse de langues *difficiles* à concilier dans une problématique vécue entre clivages et dilutions, à penser cette *conciliation* permettant au sujet de positionner chacune, comme *une* parmi les autres (non clivée), et *existante* parmi les autres (non diluée).

Ainsi se précisent et se reformulent les questions :

- En quoi la disparité statutaire des langues est-elle perçue, signifiante pour les individus, comment l’interprètent-ils ? En quoi les individus l’identifient ou pas comme stigmatisante ? En quoi s’approprient – *ou pas* – les stigmates de cette inégalité ?
 - ✓ Pourquoi, en quoi, et avec quelles implications, une langue socialement *dévalorisée* devient pour son locuteur une langue *dévalorisante* ? Quelle relation construit-on à une langue maternelle vécue comme peu légitime, voire stigmatisante, en lien à une ou d’autres langue(s) langues ?
 - ✓ Quelles questions ces phénomènes de hiérarchisations, minorisations linguistiques posent-ils aux individus, en quoi marquent-ils leur parcours et leur expérience, leurs pratiques, leurs imaginaires plurilingues ?
 - ✓ En quoi, comment, et avec quels enjeux socio-identitaires, la disparité statutaire des langues se joue-t-elle dans l’expérience plurilingue ?
- Quelles dimensions et attributs de différences-différenciations, distinctions, identifications... apparaissent dans les discours des locuteurs, les questions qu’ils se posent à propos de (ce qu’ils identifient comme) « leurs langues », les langues de leur histoire, de leur répertoire ?
 - ✓ Qu’est-ce qui, dans les discours de ces informateurs, issus de situations sociopolitiques et sociolinguistiques aussi diverses, se retrouve, fait écho, ou au contraire se joue autrement, s’exprime d’une tout autre manière, du point de la conception qu’ils ont « des langues » et de leurs catégorisations, du point de vue de leurs sentiments aux langues, des relations construites aux langues ?
- Quelles problématiques de pluralités linguistiques inégalitaires apparaissent, avec quelles implications sur les pratiques de transmission et d’appropriation, dans les parcours de mobilité sociale et / ou de migration-intégration ?

3) Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques diversement inégalitaires : d'autres entretiens, d'autres histoires

Ma dernière série d'entretiens concerne des « étudiants plurilingues en mobilité »²⁹⁹, me donne à travailler cette idée de pluralités linguistiques *diversement inégalitaires*.

'Diversement inégalitaires'

Mb., un autre premier de son espèce ?³⁰⁰

Mb. est un étudiant sénégalais, qui poursuit ses études en France après avoir commencé ses deux premières années d'université à Dakar, grâce au soutien financier d'un de ses frères aînés, qui vit depuis 2005 dans un autre pays d'Europe où il travaille dans le bâtiment. Il est le sixième d'une famille de 9 enfants, une sœur, deux frères, une autre sœur au-dessus de lui, et, à sa suite, un frère, une sœur puis un frère, le plus jeune a 12 ans.

Il est Sénégalais mais ses parents sont originaires de Guinée-Bissau, sa mère est née au Sénégal, son père y est arrivé jeune adulte, « une forme d'immigration quoi comme ici en France », « il est venu vivre au Sénégal définitivement / et c'est là-bas où nous sommes nés et nous avons grandi / et nous sommes Sénégalais » (EPM-Mb-H).

La langue familiale, et celle de ses deux parents, est le manjak, langue qui « vient de la Guinée », mais qui récemment est devenue une autre « langue nationale » du Sénégal, *pas tout à fait* comme « les grandes », mais « quand même » :

EPM-Mb-H : - d'après les origines c'est une langue qui vient de la guinée / mais actuellement au Sénégal / y'en a beaucoup beaucoup beaucoup / le manjak fait partie maintenant des langues nationales du Sénégal quoi / elle est codifiée ouais / et là y'en a qui enseignent ça mais bon / c'est un peu / c'est pas tellement encore euh / comme les langues nationales euh / les grandes quoi / euh / le wolof ou diola / sérère et tout / mais maintenant elle fait quand même partie des langues nationales du Sénégal /

Dans la première région d'installation de la famille, le manjak n'est pas du tout majoritaire, donne très vite à Mb. à « parler d'autres langues » : mandingue, mancagne, balante, diola et « un peu » de créole de Guinée Bissau.

EPM-Mb-H : - [dans ce village] on ne parlait pas beaucoup manjak non / on parle plus mandingue / et autour il y a des autres euh langues euh / mancagne / balante / euh diola / mais la / l'ethnie la plus parlée c'est le mandingue / maintenant j'ai appris à parler mandingue depuis que je suis enfant / et / en même temps euh déjà ma langue maternelle je parlais ça / en famille on parlait que notre langue maternelle / maintenant / quand tu sors de chez toi tu

²⁹⁹ On est ici (Cf. [Annexe 1](#) : Tableaux de présentation synthétique des corpus) dans le troisième ensemble de mon corpus : « EPM » : « Etudiants plurilingues en mobilités », qui rassemble des entretiens biographiques menés avec des étudiants plurilingues en trajectoires de mobilités universitaires dont les histoires de langues sont aussi marquées par une problématique de disparité statutaire. Tous ces étudiants ont suivi avec moi un ou plusieurs cours de sociolinguistique. Les entretiens, sollicités ou proposés directement (à mon invitation) par les étudiants se sont toujours produits dans l'*après-coup* de ces cours, quand je n'étais plus directement leur enseignante. Sur un modèle similaire par rapport aux autres corpus, la codification des témoins procède de la manière suivante : nom du corpus (EPM-), + initiales modifiées du prénom du témoin + Sexe (H ou F).

Ces entretiens n'ont pas encore fait l'objet de publications. Ces analyses constituent un inédit.

³⁰⁰ Entretien sollicité, 2012.

dois euh / communiquer avec les autres euh / ils comprennent pas notre langue maternelle donc euh /

Mb. décrit ses pratiques d'apprentissage informel, « dans la vie quoi », par besoin de « communiquer », de « se comprendre » :

EPM-Mb-H : - je les ai apprises euh dans la vie quoi / comme / la plupart des autres jeunes / Africains // on apprend les langues par rapport au contexte [...] je parle aussi balante et un peu créole aussi quoi / parce que / on n'était pas loin de la frontière avec la guinée aussi / donc j'ai pu parler créole parce qu'on allait au / on faisait des rencontres amicales de football entre les villages environnants la frontières / donc là on apprenait à parler créole/

A ces langues s'ajoute aussi le wolof, langue par rapport à laquelle je me demandais notamment, si, de par son statut de premier véhiculaire au Sénégal, il la positionnait / « valait » différemment par rapport aux autres langues nationales. « Grande » langue nationale, la plus emblématique des langues sénégalaises, la plus valorisée ? Mais ici le critère de ce statut officiel n'est pas celui qui prime.

Au sujet du wolof, il apparaît d'abord important pour Mb. de rappeler qu'au Sénégal « tout le monde ne parle pas wolof ». Lui-même l'a appris tardivement :

EPM-Mb-H : - c'est quand je suis allé à Dakar après mon bac pour poursuivre mes études que j'ai commencé à parler wolof

Il se montre *sceptique* à propos du wolof en tant que « langue maternelle », notion dont il souligne que le sens, au Sénégal, est avant tout associé à la filiation par rapport au père, c'est la langue du père, et non à la mère, et qu'il distingue très clairement de la notion de « langue première » :

EPM-Mb-H : - bon / nous Sénégalais / on se dit / il y en a qui disent que le wolof c'est pas une langue spécifique à une ethnie quoi / on se dit / bon c'est **une langue de tout le monde** / de tout le Sénégal / si tu veux t'approprier cette langue ok tu es libre / mais quand même on s'est dit que c'est une langue euh de tout le monde / mais y'en a / qui se disent qu'ils sont des wolofs / **parce qu'ils sont nés dans une famille où on parle que wolof / et ils ont appris le wolof comme langue maternelle / donc ils comprennent que ça** / à part le wolof ils comprennent rien / donc eux ils se disent ça / mais nous on se dit que ce ne sont pas des Wolofs / parce que le wolof c'est pas la langue pour une / une personne quoi / c'est une langue de tout le monde et pas une langue d'une ethnie vraiment ciblée quoi

ENQ : - d'accord

EPM-Mb-H : - par exemple moi ici / j'habite avec un Sénégalais aussi c'est un étudiant / **lui il est né dans une famille où on parlait wolof / donc il dit que sa langue maternelle c'est le wolof** / alors que son papa il est Diola / mais lui il comprend pas diola / la langue de son père il comprend pas ça / il comprend que la langue de sa maman / donc il se dit qu'il est Wolof quoi / mais comme [rire] / là je ne sais pas / est-ce que réellement / parce que / normalement / dans sa tête il va se dire qu'il est Wolof / mais au fond de lui il n'est pas sûr qu'il est Wolof // déjà il se dit que / mon papa il est Diola / donc normalement / nous au Sénégal la langue maternelle / on considère la langue maternelle comme la langue du papa

ENQ : - mm

EPM-Mb-H : - on ne dit pas que / **parce que je comprends cette langue en premier que c'est ma langue maternelle**

ENQ : - c'est la langue de la filiation par rapport au père quoi

EPM-Mb-H : - oui voilà / et quand tu ne comprends pas ça tu // tu n'es pas / je dirais / je dirais / tu n'es pas vraiment / considéré comme quelqu'un qui aime la la / ses origines quoi [...] comme si tu étais un étranger quoi / parce que le wolof / même un étranger peut pratiquer le wolof [...] mais quand tu es Manjak comme moi / et que tu comprends que wolof et français / pff / tu as perdu quelque chose quoi /

Le wolof apparaît ainsi *tellement véhiculaire* qu'elle en perd, pour Mb., sa dimension identitaire, « une langue de tout le monde », que d'ailleurs « même un étranger peut pratiquer », comme dissociée de son *ethnie*, une langue qui peut être « première » mais pour

autant, selon Mb. pas forcément « maternelle » (au sens français), quand elle ne constitue pas une langue de *filiation* : *ce n'est pas* « parce que je comprends cette langue en premier que c'est ma langue maternelle ». Ainsi pour lui, les Sénégalais, des cousins qu'il évoque, ou encore ce colocataire, qui ne parlent *que* le wolof et le français, ont « perdu quelque chose », de leur histoire, de leur inscription identitaire.

Il y a aussi bien sûr le français, sa première langue d'apprentissages formels, sa langue de scolarisation, qu'il appelle, puisant dans le cours de sociolinguistique, sa « langue de référence » (Dabène 1994) :

EPM-Mb-H : - le français c'est la première langue que j'ai apprise euh / comme on apprend des langues à l'école [...] je considère ça peut-être euh enfin comme une langue de référence /

Les premiers contacts avec le français se font à l'école primaire, dont le souvenir est associé au travail « dur » et surtout insuffisamment encadré, « on s'est débrouillés tous seuls », mais aussi aux pratiques punitives, dont la *punition à la langue* selon la pratique du « symbole » :

EPM-Mb-H : - [...] mais moi / quand on allait à l'école / on n'avait pas eu quelqu'un qui nous aidait donc c'était dur / c'était dur quoi // c'est comme ça qu'on a appris à parler français nous-mêmes / y'avait l'enseignant / mais bon on était très nombreux hein / et surtout / après école / c'est nous qui / on s'est débrouillés tous seuls / ouais / tous seuls // et puis nous / au Sénégal / apprendre le français c'est un peu exigeant / par exemple dans l'école primaire / on avait une espèce de / on appelle ça le symbole

ENQ : - oui je sais

EPM-Mb-H : - vous comprenez / vous savez ?

ENQ : - mm oui / ça existait aussi en France

EPM-Mb-H : - ah bon ? ah / mais donc nous aussi / dans l'école / on avait le symbole si on parle pas français / et quand tu as le symbole / si tu as le symbole jusqu'au dernier moment / l'enseignant te frappe quoi / donc il fallait se débrouiller à parler le français même avec des fautes tu parles / moi c'est comme ça que nous avons appris à parler le français / mais c'est vrai que c'était dur /

ENQ : - mm / langue douloureuse quand même hein -?-

EPM-Mb-H : - hein ? ouais mais c'est / mais nous on ne peut pas considérer le français comme ça / parce que / tu es / tu [interruption sms rappel réunion je dois partir] [...] on disait le français par exemple / nous / chez nous / tu peux pas / le voir sous cet angle-là là quoi que c'est compliqué / parce que c'est *obligé* / tu es obligé de parler ça donc il fallait / il fallait balayer toutes les idées que c'est une langue complexe / même si c'est complexe ouais / mais // on n'avait pas le choix quoi / c'était obligatoire / il faut apprendre /

L'apprentissage était « exigeant », demandait beaucoup de travail avec très peu de moyens et aucun étayage réel, mais se dire que c'était difficile, prendre la question « sous cet angle-là », c'est passer à côté de ce qui était *surtout* important : apprendre était avant tout « obligatoire », « obligé », pas seulement, pour Mb. parce qu'il était à l'école et avait peur du Symbole, mais avant tout parce qu'il avait la chance d'y être, la chance de pouvoir apprendre, qui, en vertu d'un engagement qui était en train de se prendre à son sujet, allait devenir un *devoir*.

Comme je l'ai dit Mb. est le sixième né de sa famille, mais à sa manière aussi le *premier de son espèce*, le premier dont il avait été familialement décidé qu'il « ferait des études », qu'il irait au-delà de l'école primaire. Il est ainsi à la jonction : ses sœurs aînées n'ont pas du tout été scolarisées, ses frères oui, « jusqu'au certificat ». Mais aller au collège, il est le premier, ouvrant ainsi un passage à ses frères et sœurs plus jeunes qui poursuivront à sa suite tous leurs études secondaires :

ENQ : - donc après vous ils sont allés tous plus loin que la sixième ?

EPM-Mb-H : - ouais / ils sont allés tous plus loin que la sixième / parce que après moi / mon papa / chaque fois il disait que / prenez exemple sur Mb / faites comme lui / parce que actuellement c'est les / y'a que les études qui puissent euh faire réussir quoi / ouais / vraiment c'est / c'est comme si j'étais le déclencheur euh

ENQ : - oui

EPM-Mb-H : - voilà c'est ça / et depuis lors euh / alors les enfants vraiment ils sont sérieux / cette année y'a deux qui / y'a trois qui ont réussi pour aller au collège / parce que mes frères là ils ont des enfants aussi quoi [rire] on vit dans la grande famille / le plus âgé il a six enfants / et l'autre il en a trois

L'investissement est fort. La pression aussi.

EPM-Mb-H : - mon père il m'encourageait quoi / il me disait qu'il ne faut pas [rire] suivre tes frères / [...] / il faut continuer ses études euh / vraiment je veux que tu y arrives très / très loin quoi / donc moi / bon avec mes difficultés mais quand même je me suis accroché jusque-là / jusque-là quoi / donc là c'est une fierté pour la famille.

Cette jonction symbolique se marque aussi par un déplacement géographique de la famille, qui, à la fin du primaire de Mb., part s'installer dans une ville plus importante, avec un collège, pour être proche de lui, dans « un village où la majorité c'était balante / on a vécu pendant huit ans et demi là-bas ».

« Les Balantes », Mb. en garde de mauvais souvenirs, produit au sujet de « cette ethnie » une image de gens fermés, excluants voire xénophones. Au contact de Balantes, il a fait l'expérience du rejet, de la discrimination, pris conscience aussi qu'on pouvait le mettre en cause en tant que Sénégalais :

EPM-Mb-H : - ils n'aiment pas trop parler leur / leur langue

ENQ : - avec les autres ?

EPM-Mb-H : - avec les autres ouais /

ENQ : - oui / parce que entre eux [petite plaisanterie... mais il ne rit pas. On sent de la colère].

EPM-Mb-H : - entre eux oui / mais franchement les Balantes euh / ils ont un problème aussi eux / ils veulent pas que les / ils veulent pas parler la langue des autres / ils n'aiment pas parler la langue des autres et ils n'aiment pas que les autres parlent leur langue aussi /

[...]

EPM-Mb-H : - même y'a / avant / les gens ils nous considéraient comme [rires] des étrangers quoi / ils nous disaient que / vous / vous êtes Manjaks euh / vous n'êtes pas du Sénégal / vous êtes de la Guinée / et nous on dit / non / nous sommes nés au Sénégal on est des Sénégalais / [...] euh parfois je me dis que / par exemple quand ils me disent ça / c'est souvent dans un contexte de / de / de / pas méchamment quoi / par exemple quand on rigole ensemble / et ils peuvent nous lancer des mots comme ça mais // peut-être que eux / ils prennent ça au sérieux mais nous on se dit que bon / comme on est des Sénégalais / on se dit que bon / quand même on est né ici / on a grandi ici / on ne pense pas à autre chose de négatif / on voit ça peut-être comme une sorte de plaisanterie quoi / mais moi / je n'aime pas quand on me dit que je ne suis pas Sénégalais quoi franchement / je n'aime pas ça / ça me fait mal //

On peut remarquer ici un critère inversement re-convoqué par Mb. : si la « nativité » par rapport à la langue n'en fait pas pour lui, pour autant, une « langue maternelle / paternelle », dont l'affirmation implique et symbolise l'inscription dans une filiation ; la « nativité » dans un pays même d'adoption confère *normalement* incontestablement la « nationalité ».

Entrer au collège lui confère un nouveau statut qui accroît encore sa pression de réussite, lui donne à apprendre, à travailler « toujours plus », mais aussi à faire un choix linguistique, de ne plus parler *que* le manjak et le français, et à « dévaloriser les autres langues », surtout le balante, mais aussi le mandingue, langues *dominantes* sur les lieux de vie de sa famille,

associées au sentiment de stigmatisation, d'être « vus comme des étrangers ». La maîtrise du français et le statut que lui confère son identité de collégien, puis de lycéen, lui permet en quelque sorte de renverser le rapport de force, d'exclure les langues d'exclusion, de rendre justice au manjak :

- ENQ : - et apprendre le français est-ce que ça vous a donné un autre regard sur le manjak ou les autres langues euh ?
- EPM-Mb-H : - ouais / ça m'a donné un autre regard bien sûr / parce que / euh du point de vue euh professionnel / euh j'ai un peu dévalorisé les autres langues quoi
- ENQ : - quand ça ? vous vous souvenez quand ça a commencé ?
- EPM-Mb-H : - ça a commencé surtout quand j'ai eu mon entrée en sixième / quand je suis allé / ma première année au collège / dans le village // je m'étais dit que la seule langue qui puisse compter pour moi dans le futur / c'est le français quoi
- ENQ : - vous vous souvenez vous être dit ça ?
- EPM-Mb-H : - ouais // et même y'a des langues / par exemple / le balante / je ne parlais plus le balante / finalement j'ai oublié beaucoup de choses quoi / parce que je me suis dit que c'est peut-être des langues euh qui ne m'amèneront pas / qui n'ont aucun intérêt / pour moi / si ce n'est que / échanger avec des gens de ma localité / après même à Dakar on ne parle pas ça quoi / ça n'avait pas vraiment un intérêt quelconque quoi // et depuis lors j'ai parlé ça / seulement / si je suis en face de comprendre que ça quoi / si tu comprends / par exemple / si je parle avec mes amis / mes amis balantes / ou des autres de langue mancagne ou mandingue / c'est tout / quand j'avais mon bac / je parlais que ma langue / manjak / et rarement les autres langues / mais seulement le français avec eux
- ENQ : - c'est-à-dire euh le balante / comme le mandingue / c'est les langues euh
- EPM-Mb-H : - c'est les deux langues qui dominaient un peu dans ma zone
- ENQ : - oui donc c'est un peu les langues qui / qui vous désignaient un peu comme les étrangers quand vous étiez petit non ?
- EPM-Mb-H : - ouais c'est ça [rire] c'est des jaloux /
- ENQ : - je veux dire que c'était aussi peut-être comme une sorte de revanche pour vous ?
- EPM-Mb-H : - [...] c'est une ethnie euh les balantes c'est-à-dire / on va dire que je n'aime pas trop cette ethnie quoi / ils sont / même entre eux ils sont / ce sont des gens qui se font du mal / entre eux / et moi je déteste tellement l'ethnie que / je commence même à ne plus / à perdre la langue quoi / parce que / franchement c'est des gens euh / ils n'aiment pas la réussite des autres quoi / ils sont jaloux ou même entre eux euh /
- ENQ : - donc ça a été un peu votre revanche euh -?-
- EPM-Mb-H : - ouais [rire] on peut le dire comme ça / mais quand même euh / j'ai beaucoup d'amis balantes / je leur dirai jamais ce que je pense de leur ethnie / parce que c'est des mecs aussi très gentils / mais quand même / je n'aime pas trop la manière dont ils se considèrent quoi /

Mais dans la période d'entrée au collège se déclenche aussi un bégaiement survenu « d'un coup » qui entrave fortement la parole en français comme dans ses autres langues, qu'au moment de l'entretien il travaille avec une orthophoniste depuis trois ans, qui se produit « encore » mais beaucoup moins, avec de vrais passages de fluidité dont témoigne l'entretien.

- EPM-Mb-H : - [...] je me rappelle que j'ai pas / j'avais pas ce bégaiement là quand j'étais très jeune quoi // maintenant c'est quand je suis arrivé peut-être à un niveau où / comme euh le collège / je n'me rappelle pas exactement le moment où ça s'est
- ENQ : - où ça a commencé -?-
- EPM-Mb-H : - c'est venu d'un coup / je crois que c'est entre le CM2 au collège que c'est venu quoi / et je ne sais pas dans quelle sorte d'événement et tout
- ENQ : - mm / et c'est quelque chose que vous avez dans toutes les langues ?
- EPM-Mb-H : - ouais ouais / même dans ma langue maternelle je l'ai oui / j'ai ce problème-là / j'ai ce problème-là // et même si j'essaye de gérer / et comme actuellement je vois l'orthophoniste qui m'enseigne des techniques et tout
- ENQ : - ouais / ça vous aide ?
- EPM-Mb-H : - oui ça m'aide oui / quand je suis arrivée en France ça m'a beaucoup aidé / avant je ne savais pas

contrôler et tout ça / mais quand même quand / moi ce qui me fait bégayer plus c'est que j'ai / je suis pressé de dire un mot quoi / quand ça bloque j'essaye d'insister / à un moment je sais que je peux parler sans bégayer, mais quand je force la parole ça bloque / ça bloque [...] mais c'est vrai que ça m'a beaucoup / euh / fatigué / ouais / par exemple euh dans mes études / mais je n'ai jamais lâché tout / je crois que je vais / il faut que j'aille au bout quoi /

Certains travaux, qui interrogent le bégaiement non pas en tant que *symptôme* à faire disparaître *en soi*, mais en tant que symptôme signifiant, plaident pour une « approche plurielle » (Rey-Lacoste 1997) qui prend aussi en compte cette question du *sens*, associent ce phénomène de « mots qui accrochent » (Fabre 2004 : 94), cette « catastrophe dans le discours » (*ibid.*), à l'idée d'une violence contenue ou refoulée associée au langage (Barrau 1977), d'une ambivalence entre peur et désir de séparation, mais aussi, ré-évoquant cette idée de « trouble (langagier) de l'entre-deux », à l'idée d'une « jonction mal assurée » (Fabre 2004 : 17), et aussi, ce qui rappelle les propos de Ginet (1992) par rapport à l'illettrisme, à un symptôme auquel le sujet peut « s'accrocher », dont la *guérison* impliquerait de perdre « ce qui a pu s'élaborer de surcompensations valables voir de sublimations » (Fabre 2004 : 98).

Mais il n'est pas question de *plusieurs langues* dans ces travaux.

Ce que l'on peut remarquer ici, c'est l'importance que semble conférer Mb. à sa langue paternelle-maternelle, le manjak, qu'il investit dans le plus grand respect en tant que langue de filiation qui l'inscrit identitairement, qu'il ne dévalorise jamais au moins par le discours, mais aussi au français, figure de langue-norme, langue aimée mais aussi douloureuse, qui symbolise le dépassement, la réussite sociale, professionnelle, mais aussi la pression d'apprendre, de bien parler, de réussir..., le projet dont il est familialement investi de devenir mieux, plus... *autre* ?

Chaque langue est ici associée à une figure d'idéalité, langue-origine de filiation, langue-norme d'affiliation, qui l'une et l'autre se complètent et peut-être se renforcent, se légitiment mutuellement ? Quand l'appropriation qui se confirme en français (par l'entrée au collège) lui permet d'assumer d'exclure les langues d'exclusion et de *rendre* en cela *justice* à sa langue, à sa filiation, ou quand, à l'inverse et en complément, l'investissement du manjak en tant que *langue idéale* peut être compris comme *autorisant* sans la remettre en question, l'investissement du français en tant qu'*idéal de langue*. Mais ne serait-ce pas justement cette répartition apparemment claire qui fait problème ? Je ne vais pas ici pas plus loin.

Nq. la pluralité linguistique comme problématique émergente

Nq. est une étudiante chinoise qui poursuit ses études en France³⁰¹. Dans cette trajectoire biographique, mais aussi dans le discours qui se construit au fil de l'entretien, la pluralité linguistique n'est pas une évidence comme chez Mb., constitue une problématique *émergente*,

³⁰¹ Etudiante sollicitée parmi les étudiants d'un cours de sociolinguistique, sur la base d'éléments apparus dans un petit questionnaire « biographies langagières » dans lequel elle avait indiqué qu'elle était « Chinoise Shui » et cité parmi les « langues, variétés langagières présentes dans sa vie » : le « dialecte shui ».

en tant que questionnement à propos de la Chine comme « pays monolingue », mais aussi du point de vue de sa propre unité / hétérogénéité linguistique et culturelle.

ENQ : - donc vous votre langue maternelle euh / c'est / c'est quoi ?

EPM-Nq-F : - [rire] c'est le chinois

ENQ : - C'est évident ?

EPM-Nq-F : - oui assez / c'est notre langue maternelle / c'est ça / c'est le chinois

ENQ – et alors vous disiez que vous avez écrit que la Chine / est un pays monolingue ?

EPM-Nq-F : - oui / pour euh le cours sur politiques linguistiques / j'ai déjà écrit ça / j'ai écrit que la Chine est un pays monolingue officiellement / parce que / sinon y'a des différents dialectes euh / de chaque région comme ça donc euh / officiellement on dira // mais la langue / en Chine / c'est le chinois / c'est le mandarin / c'est la langue nationale officielle /

ENQ : - mais c'est pas la seule -?-

EPM-Nq-F – pas la seule / langue ? euh / non / mais c'est **la langue commune / la langue de tout le monde**

Citoyenne chinoise de langue maternelle chinoise, la biographie de Nq. est aussi marquée par une langue minoritaire, associée à l'ethnie Shui, « minorité nationale » à laquelle ses papiers indiquent qu'elle appartient.

EPM-Nq-F : - [...] ma province c'est dans le sud-ouest de la Chine / c'est une petite province juste à côté de la province du Sichuan / la province de Guizhou / [...] donc là-haut il y a des montagnes [...]

ENQ : - c'est une région un peu isolée par rapport au reste euh ?

EPM-Nq-F : - oui / c'est pour ça que c'est moins développé aussi / ces terres // maintenant ça commence à bouger / **les Chinois aussi / les autres Chinois / les Han**

ENQ : - hm // mais les Han euh qu'est-ce que ça veut dire ? ça veut dire qu'il est né dans une région à dominante Han ? / c'est le lieu de naissance ? ou le nom de famille ? comment on le sait en fait ?

EPM-Nq-F : - comment on le sait ? ah d'accord les caractéristiques ? euh

ENQ : - c'est peut-être une question naïve euh je ne connais pas

EPM-Nq-F : - non non / mais bon euh // en fait / euh en apparence on peut pas distinguer c'est sûr // **mais la majorité euh c'est les Han** et du coup / **nous / les ethnies / les autres / les minorités nationales**

ENQ : - donc il y a les Han d'un côté et les minorités de l'autre -?-

EPM-Nq-F : - oui // c'est en lien avec la région oui // et aussi sur notre livret euh / la carte euh régionale on dit

ENQ : - donc vous / sur votre carte / on voit que vous êtes Chinoise de minorité nationale ?

EPM-Nq-F : - oui c'est ça [elle cherche sa carte]

ENQ : - donc vous vous n'êtes pas Han ?

EPM-Nq-F : - **non / je suis Shui**

ENQ : - comme votre famille maternelle alors / donc euh / comment ça se passe ?

EPM-Nq-F : - parce qu'on a le droit de choisir [...]

ENQ : - ah c'est un choix ?

EPM-Nq-F : - oui c'est un choix / pour mettre dans le livret [...] c'est les parents qui décident / et ma maman a décidé // je sais pas pourquoi d'ailleurs -?- / ils ont décidé de déclarer euh

ENQ : - donc pour elle c'est important / euh / vous faites partie du groupe et c'est marqué dans vos papiers -?-

EPM-Nq-F : - oui c'est important pour elle hein // je pense qu'ils ont discuté / et ma maman a décidé de mettre **l'ethnie sur mes papiers** /

ENQ : - pour vous c'est plutôt gênant ou c'est plutôt aidant ?

EPM-Nq-F : - euh je pense que c'est **plutôt aidant** / parce que déjà / au Gaokao on a / combien ? / on a vingt points de plus par rapport aux autres [rire]

ENQ : - ah bon / pourquoi ?

EPM-Nq-F : - bon parce euh / **les Hans sont nombreux** / ils occupent la plus grande place dans la population chinoise / **du coup** c'est / oui / **une sorte de récompense** de / de vous **encourager** / oh c'est pas grave **si vous n'êtes pas**

Han mais vous avez des avantages // c'est à peu près ça pour moi

ENQ : - comme si vous étiez défavorisés ? en même temps c'est c'est un peu ambigu ?

EPM-Nq-F : - oui c'est / en même temps / **signifiant**

ENQ : - c'est ça

EPM-Nq-F : - oui **de distinguer** / qu'on distingue / **toi t'es pas les Han comme nous** / euh / ouais // hm // mais **ça me gêne pas** parce que les camarades de ma classe ils sont / enfin ils sont très **curieux** de mon ethnie nationale / que / ils te posent plutôt des questions / ils **s'intéressent** à toi /

L'appartenance à la « minorité nationale », l'identité « non-Han », inscrite sur les papiers, confère, comme s'il s'agissait de combler un désavantage, des points d'avance au Gaokao, mais suscite aussi une curiosité positive, de l'intérêt.

La différence est-elle ici vécue comme *inégalitaire* et cette inégalité comme *stigmatisante* ? Le discours oppose deux époques, avant / maintenant, *depuis* la reconnaissance officielle de la « minorité nationale », qui, dit Nq., lui a fait prendre « conscience de l'ethnie », a produit une distinction dont elle perçoit l'ambiguïté mais qu'elle exprime globalement comme positive... *Avant* cette loi, et dans cette *inconscience*, elle estime pourtant que la différence « s'entendait » dans ses pratiques langagières d'enfance :

ENQ : - à l'école / vous vous sentiez identifiée comme appartenant à l'ethnie ? vous vous sentiez différente ?

EPM-Nq-F : - **non non non / parce que déjà je n'avais pas la conscience de l'ethnie** / parce que ma maman ne m'a pas dit *oh* toi euh tu fais partie du groupe euh // c'est seulement marqué dans mes papiers

ENQ : - hm / par exemple / est-ce que vous aviez un accent ?

EPM-Nq-F : - oui **ça s'entendait** / mais **j'ai essayé de l'adapter** aussi // euh **la langue d'école** [rire] / non c'est-à-dire **la langue de ville / le dialecte**

ENQ : - mais comment ça se fait que *ça s'entendait* ? parce que vous avez été éduquée en ville / avec votre papa qui n'a pas du tout cet accent / votre maman / qui a de moins en moins cet accent vous disiez / alors qu'est-ce qui s'entendait ?

EPM-Nq-F : - oui je pense que **c'est d'avoir contacté avec** le groupe de / la famille de ma maman / que j'ai approprié vraiment **un dialecte différent de mon papa** / et / je faisais automatiquement le choix de **parler ce dialecte** dans ce groupe et de **parler l'autre** / dans la famille de mon papa // **donc ça s'entend un peu quand je suis allée à l'école c'est encore un autre dialecte** / donc euh / pour moi euh / je pense que c'est **un dialecte hybride on peut dire ça** -?- [rire]

Sous la surface du monolinguisme initialement affiché, s'ouvre ainsi de l'hétérogénéité et des entre-deux langagiers. Nq. décrit sa pratique comme marquée par différents « contacts », la situe à la croisée de références multiples, le « dialecte » de filiation *ethnique* maternelle, *la langue de l'école*, et *la langue de la ville*, dite aussi « dialecte de son papa », langues et/ ou dialectes à l'entre-*plusieurs* desquels elle qualifie sa pratique de « dialecte hybride ».

Il est intéressant, pour explorer cette notion de pluralité linguistique *diversement* inégalitaire, d'observer les catégorisations qu'opère Nq. entre « langue » / « dialecte ».

Il y a d'abord « la langue », le chinois, le mandarin... dont la dénomination fait déjà apparaître une variation, qui rejoue un peu autrement la variation opérée en français :

ENQ : - donc en Chine on parle le chinois

EPM-Nq-F : - chinois oui

ENQ : - mais *le chinois* c'est euh / y'a un seul chinois ou -?- / y'a quoi y'a / la variété officielle -?-

EPM-Nq-F : - voilà / tout à fait

ENQ : - qui est / qui est quoi donc ?

EPM-Nq-F : - le mandarin

ENQ : - le mandarin d'accord / en chinois aussi on l'appelle le mandarin ?

EPM-Nq-F : - le mandarin

ENQ : - comment on dit / comment on l'appelle en chinois ?

EPM-Nq-F : - en chinois on dit **pǔtōnghuà** / *pǔtōnghuà* en fait c'est le **mandarin** // alors que *zhōng wén* / *zhōng wén* c'est / en fait c'est le chinois / le **zhōng wén** / c'est le **chinois** / et *pǔtōnghuà* c'est le mandarin /

ENQ : - d'accord / mais la / c'est quoi la différence entre les deux ?

EPM-Nq-F : - en fait *zhōng wén* je pense que **c'est plutôt pour les étrangers** / pour donner **une image du chinois / alors que le mandarin comme on a des différents dialectes** et euh / donc **dans l'intérieur** du pays on dit que c'est le **pǔtōnghuà** / qu'on parle euh on / on **préconise** / ça veut dire / dans la loi on n'a pas dit qu'il faut **obligatoirement** de parler chinois parler mandarin / mais c'est seulement de / euh / **préconiser cette langue mais vous pouvez garder votre dialecte** sous-entendu /

ENQ : - mais pas comme langue maternelle ? [rire]

EPM-Nq-F : - [rire] ah oui la langue maternelle non ça c'est le chinois / c'est la langue de tout le monde //

Selon la terminologie de Nq., « mandarin », *pǔtōnghuà*, désigne ainsi la variété standardisée « préconisée », mais pose un contraste qui visibilise la réalité de la pluralité des « dialectes », ce qui en fait *plutôt* une catégorie de « l'intérieur », à l'inverse du terme *zhōng wén*, qui permet de projeter « aux étrangers » une image de langue-nation-identité indiscutablement unitaire : « le chinois »... aux *étrangers*, mais aussi aux Chinois, unifiés sous cette langue.

La variation et l'hétérogénéité à propos du nom de la langue se retrouvent à propos de l'écriture : caractères simplifiés issus des caractères complexes plus anciens, conservés en usages comme un emblème identitaire dans certaines provinces, « à Hong-Kong par exemple ». Mais l'écriture, c'est aussi le pinyin, dont l'apparition à l'école marque un tournant générationnel :

ENQ : - et le pinyin ?

EPM-Nq-F : - oui alors justement moi j'ai fait des recherches au sujet du pinyin donc le pinyin ça vient euh / officiellement dans la loi euh le début c'est 1977 / [...] c'est-à-dire / les générations de mes parents / ils n'avaient pas de pinyin / pas du tout et euh ma maman elle connaît pas le pinyin [...] juste les caractères

ENQ : - d'accord donc vous / vous avez appris à écrire en caractères / et aussi en pinyin / à l'école ?

EPM-Nq-F : - oui à l'école

ENQ : - avant les caractères ? après ? en même temps ? comment ça s'est passé ? vous vous souvenez un peu ?

EPM-Nq-F : - euh je n'sais plus très bien // avant l'école ma maman m'apprenait à lire / elle me dit / ça ça se prononce comme ça / donc à l'école je savais déjà lire un peu / quelques caractères / simplifiés /

Il y a « la langue », et les « dialectes », associés aux « ethnies », à certaines « régions » :

ENQ : - et vous dans votre province d'enfance en fait / euh / en dehors du mandarin à l'école / il y a aussi une ou plusieurs euh

EPM-Nq-F : - = dialectes³⁰²

ENQ : - = langues / dialectes -?-

EPM-Nq-F : - = régionaux ? oui // c'est-à-dire dans ma province il y a **beaucoup d'ethnies** // donc euh c'est pour ça qu'il y a **plusieurs dialectes** dans cette région

³⁰² Le signal [=] indique un chevauchement, deux énoncés produits en même temps.

Dans la vie de Nq., *le « dialecte-ethnie »* dont il est question est donc le shui... un dialecte ou plutôt une langue ? Nq. hésite à plusieurs reprises, en faisant apparaître une hétérogénéité parmi « les dialectes » (par opposition à « la langue ») qui lui permet de situer le shui :

ENQ : - donc chaque ethnie a sa langue / son dialecte ? / comment vous dites ?

EPM-Nq-F : - oui / mais c'est-à-dire / **pas toutes les ethnies nationales** / ça veut pas dire que l'écriture ça existe euh dans les ethnies / y'a des ethnies qui / là où on parle / on on on parle une langue différente / mais **on n'a pas l'écriture / mais dans mon ethnie on a / la langue / l'écriture**

ENQ : - d'accord / donc là / c'est l'écriture qui fait la langue ?

EPM-Nq-F : - c'est l'écriture oui / mais c'est aussi que **c'est différent** euh / les dialectes des ethnies c'est pas vraiment comme les dialectes euh / où c'est **juste la tonalité qui change** / c'est **les dialectes euh qu'on parlait avant / de nos ancêtres**

ENQ : - donc ça / **ces dialectes d'avant** vous diriez que c'est des langues ou /

EPM-Nq-F : - **des langues euh oui régionales** -?- parce que c'est très différent / on ne comprend pas / et l'écriture aussi / mais pas tous les dialectes ont l'écriture / **donc nous aussi on a l'écriture** /

Et ici, l'écriture est importante. De fait l'écriture shui porte pour Nq. l'idée d'une écriture *de l'origine*, constitue une trace de l'histoire ancienne, donne accès à une origine comme *pré-historique* :

ENQ : - le shui c'est une langue écrite / avec les caractères chinois ?

EPM-Nq-F : - euh **c'est plutôt des dessins** / comme euh **l'ancienne époque** y'avait / enfin c'est l'écriture que l'on écrit sur / par exemple sur les [...] carapaces de tortue / les **anciennes écritures** comme ça /

ENQ : - vous dites dessin ? pas caractère ?

EPM-Nq-F : - euh // pour moi / caractère c'est vraiment / carré comme ça // [geste mains parallèles] mais **notre euh / notre écriture c'est plutôt les dessins** / ça fait pas les carrés comme ça [...] parce que chez nous / si vous voulez / depuis tout petit / on apprend à écrire / dans les carrés / quatre carrés ensemble ça fait un grand carré // c'est pour ça que je pensais que caractère c'était un carré [rire] [...] mais là la forme **c'est pas vraiment carré comme ça** / c'est une forme plus euh [...] **ça fait plutôt les traits comme ça** [geste de courbe] / ça fait pas l'écriture carrée [grimace et rire] comme euh chinois / le chinois

Evoquer l'écriture du shui amène Nq. à poser en contraste, d'une part les « caractères » chinois, associés à des « carrés », et à une certaine rigidité, en lien avec l'histoire de son apprentissage scolaire du mandarin, et d'autre part les « dessins », aux formes plus souples et plus rondes, selon lesquels procède plutôt, pour elle, l'écriture shui. On peut voir dans ces discours l'ambivalence des sentiments à l'égard tour à tour du chinois-mandarin et du shui, mais ce dernier semble apparaître pour Nq. comme un référent d'identification « ancestral » d'autant plus attrayant qu'elle interprète l'écriture shui comme portant la trace d'une origine en *amont* de « la langue » (le mandarin, les caractères simplifiés), et même en amont de sa variété-source (les caractères complexes) :

EPM-Nq-F : - parce que / en fait / c'est vraiment / le / l'origine de notre écriture chinoise / de notre caractère / chinois national / nationaux pardon

ENQ : - ah // alors tout à l'heure on parlait des caractères complexes // donc c'est pas ça la vieille écriture -?-

EPM-Nq-F : - la vieille écriture mais c'est pas vraiment euh //

ENQ : - très vieux

EPM-Nq-F : - l'origine origine hein / nos ancêtres / c'est l'écriture était écrit sur les tortues sur euh comment [...] les carapaces / les carapaces de tortues / donc on n'est pas encore là avec les caractères complexes / c'est avant ça / donc c'est après on évolue on évolue //

ENQ : - donc c'est une sorte de trace ancienne euh de l'écriture chinoise ?

EPM-Nq-F : - oui / de l'écriture de maintenant // pour moi c'est vraiment à l'origine / les caractères c'est vraiment plus récent / les caractères / complexes ou simplifiés //

ENQ : - à l'origine / aussi un peu pour vous ? une sorte de langue de l'origine ?

EPM-Nq-F : - oui voilà tout à fait / oui c'est vrai

ENQ : - mais pas une langue maternelle

EPM-Nq-F : - ah non non non pas ma langue maternelle / c'est pas ma langue maternelle mais c'est quand même l'histoire / la langue de la famille de ma maman / de mes ancêtres maternels on peut dire ça ?

Le shui n'est pas une « langue maternelle », mais légitimée comme « (*vraie*) langue » (d'autant plus facilement peut-être qu'elle n'est pas *langue maternelle* ?), et investie comme langue d'appartenance (Dabène 1994)... appartenance attribuée mais aussi en partie ressentie, en lien à la filiation maternelle.

ENQ : - et votre maman / est-ce qu'elle était plutôt favorable ou défavorable à cette langue ? quand vous étiez enfant par exemple euh / qu'est-ce qu'elle en disait / de cette langue ? vous vous souvenez un peu ?

EPM-Nq-F : - en fait ce moment-là quand / quand j'étais petite / l'écriture qu'on a / l'ethnie / pas encore fait partie du patrimoine culturel / maintenant c'est inscrit dans le patrimoine culturel / dans la loi chinoise /

ENQ : - d'accord / avant / elle était **pas reconnue officiellement** ?

EPM-Nq-F : - voilà **pas reconnue officiellement** / voilà / et **c'est pour ça que j'en ai jamais entendu parler** et / d'un coup // le média / le média m'a dit que **ah oui ça existe dans votre ethnie** euh / mais je savais pas

C'est donc à travers sa reconnaissance officielle comme minorité nationale faisant « partie du patrimoine culturel » chinois, que Nq. dit ainsi avoir *appris* l'existence de « son » ethnie Shui et de son histoire, ce qu'elle avait préalablement formulé en termes de « (non-)conscience », ce qui fait apparaître en contraste la thématique de la langue occultée, « cachée » :

ENQ : - ah donc vous n'en n'aviez pas conscience quand vous étiez petite euh / et même vos grands-parents n'en avaient pas parlé ?

EPM-Nq-F : - non non

ENQ : - parce qu'avant / cette langue euh /

EPM-Nq-F : - = **elle était cachée**

ENQ - ah oui voilà / donc il y a comme un tabou / on en parle pas

EPM-Nq-F : - oui et **on l'a transmet pas**

ENQ : - actuellement dans votre famille qui la pratique ? vous / vous savez écrire un peu cette langue ?

EPM-Nq-F : - non je ne sais pas / dommage

ENQ : - vous pouvez lire un peu ? certains caractères ?

EPM-Nq-F : - ouais **je peux lire un peu** //

ENQ : - vous lisez quoi ? y'a des vieux livres en shui ?

EPM-Nq-F : - oui / y'a des vieux livres / c'est aussi / parce que maintenant on a construit **des musés** pour ça aussi / on peut consulter mais on comprend pas forcément // mais je peux lire un peu / ça m'intéresse

ENQ : - d'accord // et votre grand-mère par exemple elle comprend ?

EPM-Nq-F : - oui / elle **sait lire l'écriture shui**

ENQ : - mais elle n'a pas pu transmettre euh // mais donc comment ça se passe ? personne donc ne l'utilisait ?

EPM-Nq-F : - c'était oui **c'était caché** / mais **dans l'ethnie ils utilisaient / ils parlaient** / dans **des fêtes ou** // encore là / ma grand-mère / de / la maman de ma maman / elle nous amène dans des fêtes traditionnelles / **vraiment de l'ethnie de Shui** / donc là ils parlent euh c'est naturel / mais *entre eux* / ils parlent /

ENQ : - cette langue -?-

EPM-Nq-F : - cette langue oui /

On a ici l'idée de langue cryptée... y compris cryptée *en tant que langue* :

ENQ : - donc vous / petite fille / vous entendiez bien ?

EPM-Nq-F : - oui je / **j'entendais mais j'avais pas vraiment conscience de demander** / c'est *quoi* cette langue ?

ENQ : - pourtant vous ne la compreniez pas du coup ?

EPM-Nq-F : - ouais mm

ENQ : - donc vos grands-parents parlaient dans **une langue que vous ne compreniez pas** / peut-être votre maman elle comprenait mais elle parlait pas ?

EPM-Nq-F : - voilà oui je pense / parce que ma maman elle m'a dit euh / oui / ta grand-mère parle la langue shui / mais j'étais petite / je comprends rien mais je peux pas demander plus

ENQ : - pourquoi ?

EPM-Nq-F : - parce que mon éducation c'est le mandarin / c'est le / euh / je sais pas / j'avais pas vraiment la conscience pour demander comme ça se passe // **peut-être pas la conscience de langue non plus** / j'avais pas conscience mais maintenant je commence à connaître / je commence à m'intéresser /

Le discours est intéressant, indique une altérité langagière *perçue*, qui, dans l'« inter-dit » et le « chuchoté » de la langue du secret (Hassoun, 2009 : 62), n'*autorise* pas Nq. à se questionner en termes de « *langues* » différentes, à « prendre conscience » de l'*autre* langue.

Dans l'histoire et l'environnement sociolangagier de Nq., un autre référent d'identification / distinction fort est le sichuanais, « la langue de la ville », « le dialecte » de son papa » :

EPM-Nq-F : - nous en famille on parlait plutôt **le dialecte de mon papa** // le sichuanais

ENQ : - donc là vous dites dialecte

EPM-Nq-F : - oui ça **c'est le dialecte ce dont je parlais tout à l'heure** euh / parce qu'on peut comprendre /

ENQ : - d'accord / donc / on entend quand il parle / peut-être qu'il a une manière de parler euh un peu

EPM-Nq-F : - un peu différente

ENQ : - c'est ça / mais on comprend

EPM-Nq-F : - on comprend oui / c'est compréhensible

ENQ : - c'est plus proche du mandarin ou -?-

EPM-Nq-F : - oui c'est comme le mandarin mais juste quelques tonalités / des mots / mais [...] qui est proche

Une forme de hiérarchie s'établit ainsi dans un premier temps entre le shui, nationalement appelé *dialecte* mais à laquelle Nq. confère, du fait de son écriture *ancestrale*, un statut de *langue*, et le sichuanais, « dialecte » *de* « la langue » (le mandarin). Plus tard dans l'entretien, cette hiérarchie va pourtant se renverser, à l'aune de critères plus « sociaux », en particulier quand elle va évoquer le souvenir des pratiques langagières de sa mère, née dans « le village dans les montagnes », éduquée par sa mère puis ayant accédé aux études supérieures, venue faire ses études dans la province voisine et ville de son futur mari, où on parlait « le sichuanais », « dialecte de la capitale » :

ENQ : - votre maman / est-ce qu'elle avait un accent ?

EPM-Nq-F : - ah si ah si si si / mm / je pense que c'est ça vraiment // **au début ma maman parlait pas du tout le dialecte comme on dit / le dialecte réputé / royal un peu / de mon papa** / parce que lui / il habitait dans la capitale de la province donc / un peu / comment dire ?

ENQ : - supérieur un peu ?

EPM-Nq-F : - voilà / **supérieur par rapport aux autres** / et après ma maman euh commençait à parler cette langue / mais avec un **accent** / c'était vraiment **rigolo** [rire]

ENQ : - mais ça vous vous en souvenez ? vous vous êtes dit qu'elle parlait un peu différemment ?

EPM-Nq-F : - oui / oui **ça j'avais déjà conscience** / c'est vrai que / **elle voulait pas trop montrer** euh surtout devant la famille de mon papa / parmi les amis de mon papa / voilà // elle voulait **parler comme mon papa** //

On retrouve encore l'altérité perçue, mais cette fois en tant que différence inégalitaire, dimension qui apparaît pour la première fois dans l'entretien, et qui conduit Nq. à évoquer les pratiques familiales maternelles, qui, apparaissent en contraste du dialecte « réputé royal », « supérieur » :

EPM-Nq-F : - c'est marrant parce **qu'ils ont un dialecte** / c'est-à-dire ma maman / ma grand-mère parle différemment dans l'ethnie / mais dans la famille c'est la tonalité qui change donc c'est pas encore pareil/

ENQ : - c'est-à-dire ? ils ont une sorte de dialecte par rapport au shui ?

EPM-Nq-F : - oui qui est plus proche euh /

ENQ : - comme un entre-deux euh

EPM-Nq-F : - oui [rire] c'est ça donc c'est toute ma famille mes oncles et mes tantes tout ça / **ils parlent au milieu** / donc **c'est ça l'entre-deux** / et y'a que ma grand-mère qui parle la langue d'ethnie //

Dans la famille maternelle, il y a donc la grand-mère, qui seule parle et écrit « la langue d'ethnie », et ses enfants, les oncles et tantes, qui, eux, « parlent au milieu » :

ENQ : - ils parlent au milieu ? une sorte de langue du milieu [rire]

EPM-Nq-F : - **du milieu voilà** [rire]

ENQ : - et par contre votre maman / quand elle parle dans votre famille avec votre papa / sa famille / elle adopte euh -?-

EPM-Nq-F : - oui l'autre accent / l'autre dialecte / **le dialecte de mon papa** / elle essaye

ENQ : - donc ça fait **comme une petite série de langues** euh -?-

EPM-Nq-F : - **de langues en chaîne un peu** [rire]

ENQ : - c'est ça [rire] et on change en fonction de la personne qui est en face de soi

EPM-Nq-F : - de la personne mm

ENQ : - et vous / vous avez ces entre-deux aussi ?

EPM-Nq-F : - ah oui / je parle euh tout / **sauf euh l'origine / la langue shui / la langue d'origine ça je parle pas** /

On retrouve l'idée initiale de « dialecte hybride », qui fait aussi apparaître l'idée de pratiques interlectales et d'adaptation situationnelle / interactionnelle.

Parlant de ses pratiques, Nq. prend ainsi conscience de la pluralité de ses compétences, mais aussi de celles de sa grand-mère, peu valorisées dans les interactions familiales paternelles :

ENQ : - votre grand-mère ? elle lit le shui / elle sait l'écrire aussi ?

EPM-Nq-F : - oui

ENQ : - c'est-à-dire elle / elle était allée à l'école votre grand-mère ? vous le savez ?

EPM-Nq-F : - ça je ne pense pas

ENQ : - on apprenait quand même à lire et à écrire ? votre grand-mère elle sait lire et écrire ?

EPM-Nq-F : - oui

ENQ : - donc il devait y avoir quand même des pratiques d'enseignement informelles euh organisées euh -?-

EPM-Nq-F : - oui voilà dans le village par exemple

ENQ : - oui donc où on apprenait -?-

EPM-Nq-F : - à lire et à écrire oui

ENQ : - donc et elle / cette grand-mère-là / elle sait lire et écrire le shui / et pas les caractères ?

EPM-Nq-F : - oui / si / elle lit les caractères simplifiés / c'est-à-dire / elle était enseignante en fait dans le village / c'est ce qu'elle enseignait les caractères simplifiés

ENQ : - ah bon / elle était enseignante ?

EPM-Nq-F : - oui oui oui / mais elle n'était pas allée à l'école elle-même

ENQ : - ah mais alors elle avait quand même dû recevoir un enseignement euh suffisamment reconnu / pour euh

EPM-Nq-F : - oui pour enseigner

ENQ : - oui parce que je suppose que c'est pas elle qui a déclaré toute seule qu'elle était l'enseignante du village ? [rire]

EPM-Nq-F : - [rire] non non c'est vrai / il faut être reconnu

ENQ : - d'accord // donc finalement elle est vraiment plurilingue hein !

EPM-Nq-F : - oui c'est vrai c'est vrai / **j'avais pas pensé à ça comme ça** [rire] [...] oui c'est intéressant / parce qu'elle parle différemment / mais elle parle aussi comme nous / euh / le mandarin aussi //

On a là un bel exemple pour illustrer l'idée de pluralité linguistique *diversement* inégalitaire, et rappeler l'importance d'une part ne pas seulement penser la conflictualité dans le rapport à « une seule langue », mais plus largement dans le rapport construit à et *entre* les langues, dans la petite série de « langues en chaîne » qui, selon Nq., marquent son « dialecte hybride » ; et d'autre part de ne pas la réduire à ses dimensions de freins, de blocages, pour envisager pleinement les ressorts créatifs qu'elle stimule aussi *dans* et *entre* les langues, dans les pratiques, et dans les imaginaires.

Les ressorts créatifs de la conflictualité

Quelques exemples à ce sujet.

Yu. L'insécurité linguistique comme étendard, garde-fou, protection ?

Me vient d'abord à l'esprit l'exemple de cette autre étudiante chinoise, Yu., qui, avant de rejoindre le master « FLE » était passée par une licence d'anglais, sa première langue étrangère, avait appris le français tardivement, d'abord à l'Alliance française, puis à l'université. Parmi « les étudiants chinois », Yu était *remarquable*³⁰³, du point de vue de sa compétence orale en français, déjà, qui était incroyablement fluide, mais surtout de son expressivité, de sa personnalité explicitement réflexive, (s')interrogeant beaucoup, posant de multiples questions.

C'est dans un cours de sociolinguistique, où on parlait (justement) des images et des stéréotypes interculturels, qu'elle m'est d'abord vraiment apparue, avait exprimé de la colère, de l'incompréhension, par rapport à un article qu'elle avait lu dans un numéro du *Courrier International* qui qualifiait la Chine de « dictature », ce qui l'avait profondément déroutée, énormément interrogée. Comment, en France, pouvait-on penser, écrire, que la Chine était une dictature ?

Et puis ce jour, cet autre cours, où on avait étudié cette notion d'« insécurité linguistique » qui, pour Yu., semblait avoir produit une sorte de *déclat* : « Moi, madame, c'est tout à fait ça, en fait, je suis en insécurité linguistique en français ». Je me souviens avoir souri, avoir pris cette remarque *à la légère*. Mon enseignement à ce sujet mettait l'accent sur cette importance

³⁰³ Nous sommes bien sûr ici à cette lisière délicate de discours positionnés en regard d'images interculturelles stéréotypées à propos de ces « étudiants chinois » auxquelles ils répondent aussi, qu'ils jouent en se donnant souvent à voir *comme un bloc*. Yu. *se remarquait*, au sens de : apparaissait comme une *incomparable* (et *parmi les autres* (écho aux propos du point 6.2.c-, *supra*).

(évoquée ici également) de ne pas réduire l'insécurité linguistique à une peur de *faire des fautes*, mais plutôt, pour aller vite, à un sentiment construit à une langue dans laquelle *faire des fautes* sous-tend des enjeux identitaires qui touchent à la relation construite à l'*autre langue*. Comment Yu. pourrait-elle être en *insécurité linguistique*... ? Mais au fil des mois, elle n'en démordait pas, s'en était fait une forme d'étiquette identitaire la caractérisant, avait cette formule notamment : « *mon insécurité linguistique* », se passionnait pour la question au point aussi de choisir d'en faire, sous ma direction, son sujet de mémoire de master 2.

C'est une fois le mémoire achevé que je lui ai proposé un entretien. Malheureusement je n'ai ici pas de « corpus », l'enregistreur, pourtant activé, n'ayant pas fonctionné, mais seulement des notes prises à la hâte après l'entretien, un retour écrit de l'entretien envoyé à Yu. et une réponse commentée de sa part à propos de quelques questions et hypothèses.

La principale (et la seule que je traiterai ici) concernait cette affirmation récurrente : « je suis en insécurité linguistique », brandie comme un *étendard* personnel, qui me renvoyait encore à Dominique Ginet (1992) : un « symptôme » faisant sens, une « manière cryptée et énigmatique de dire quelque chose », et auquel le sujet « tient », « s'accroche » ? ... une forme de protection ? mais en quoi ? de quoi ?

Pour moi cette hypothèse d'insécurité linguistique *garde-fou* était tout à fait inédite.

Dans l'entretien je rappelais à Yu cette première anecdote, deux ans auparavant, à propos de la « dictature chinoise », ce qui lui donnait à m'expliquer que depuis qu'elle était en France elle avait eu accès à une toute autre image de la Chine, s'était rendue compte de *réalités*, par rapport notamment à l'organisation socio-politique de son pays, à la question des droits et des libertés, dont elle n'avait pas du tout conscience avant. La lecture de ce premier article, découvert par hasard, lui avait donné à approfondir, lire en français des écrits sur la Chine, aller au cinéma voir des films chinois, tels que diffusés en Europe, dont elle n'imaginait pas l'existence. Cette exploration, permise par – et contribuant encore – à son appropriation incroyablement fluide du français, lui avait posé des cas de conscience grandissants, se sentant avoir découvert des *secrets* qu'en Chine il était peut-être *interdit* de savoir, pensant aussi au retour, à l'*après* : « quelle Chinoise » était-elle en train de devenir ? Comment allait pouvoir se renouer le lien ?

Son discours mettait du sens sur mon hypothèse : et si l'insécurité linguistique affirmée la *protégeait* effectivement contre ce sentiment de dilution identitaire venant se jouer dans l'appropriation d'une langue qui donne accès à un autre point de vue, dans laquelle on se pose des questions interdites dans la langue-culture initiale ? Et si brandir « son insécurité linguistique » constituait un *garde-fou* lui permettant, à ses propres yeux, de placer plus clairement le français, cette langue de libération et de trahison, comme « langue étrangère », de réaffirmer les frontières ?

Je copie-colle ici sa réponse renvoyée par mail, quelques semaines avant son retour en Chine :

J'ai réfléchi à l'insécurité linguistique et à votre hypothèse tout le midi. Je pense que OUI, mon IL joue un rôle important

dans ma relation avec la langue française et la France. D'une raison ou d'une autre, je veux rester « chinois », je n'ai pas envie de devenir « français », mais en même temps, je remarque des changements psychologiques et comportementales sur moi. Et l'arrivée de cette IL m'arrange bien, d'un côté, elle explique pourquoi je ne peux pas maîtriser parfaitement la langue française : parce que je ne me sens pas à l'aise dans cette langue ; d'un autre côté, elle me confirme mon choix de retourner en Chine: ça sert à rien de rester en France, tu es en IL dans ce pays, tu ne seras pas heureuse ici. » (Le Mans, 2011)

Un étendard, un garde-fou, une protection, contre le sentiment d'une appropriation linguistique mettant en danger quelque chose d'une langue-identité maternelle.

Jh. Une figure de langue *tiers*, qui permet de s'extraire de la dualité

Jh. est une étudiante irakienne kurde, vit au Kurdistan d'Irak, où l'arabe et le kurde sont co-instaurées comme langues officielles. Concernant le kurde, la reconnaissance est récente. Jh raconte que quand ses parents étaient petits, il était « interdit » de parler et d'écrire en kurde, que son père, et avant lui son grand-père, ses oncles... avaient toujours milité, s'étaient mis en danger pour ça, jusqu'à cette victoire, en 1991, ouvrant, au Kurdistan, la possibilité de scolariser les enfants en kurde.

Jh. fait donc partie de cette génération scolaire kurde *révolutionnaire*, a été scolarisée en kurde.

Il y a aussi *l'autre langue*, l'arabe, que son père « maîtrise très très bien » mais qu'il « déteste », qu'il « ne voit pas l'intérêt » d'apprendre, qu'il « voudrait oublier » :

EPM-JH-F : - oui / [...] pour mon père il ne voit pas l'intérêt d'apprendre l'arabe // il nous dit toujours même dans un pays arabe on n'est pas obligé de parler arabe [rire] / on peut parler par exemple euh l'anglais / il déteste l'arabe / même s'il maîtrise très très bien l'arabe / il parle très très bien / il aime mais // mais il nous dit qu'il voudrait euh / oublier cette langue

Tandis qu'elle « aime l'arabe », comme sa mère, à laquelle elle associe cette langue pour ainsi dire corporellement :

EPM-JH-F : - [...] pour moi / l'arabe / c'est comme odeur de ma mère

ENQ : - parce qu'alors c'est quoi euh / elle est arabophone euh

EPM-JH-F : - ma mère est kurde comme nous / elle parle toujours kurde / elle ne parle pas l'arabe // elle parle l'arabe / pour plaisir je pense avec ses amis arabes / mais elle aime beaucoup / elle adore la culture arabe / les films arabes / tous les choses euh // c'est pour ça euh j'ai / grandi / j'ai grandi avec ma mère / euh mon père nous a quittés plusieurs années pour finir ses études et travailler en Europe [...] j'aime toujours la langue arabe parce que ma mère euh / je me rappelle bien que tous les jours à six heures euh on regardait ensemble un film arabe / et ça / cette attitude / semblait un peu bizarre / étrange euh / pour mes amis / la plupart de mes amis / me dire ah / mais pourquoi tu regardes films arabes ?

ENQ : - mm / et ça vous arrivait de parler arabe ensemble avec ta mère ?

EPM-JH-F – non j'ai pas parlé en arabe avec ma mère mais / mais je parle couramment arabe j'ai aucun problème [silence]

On voit ici la dualité, entre le kurde, la langue pour la promotion de laquelle des générations se sont battues, la *bonne* langue sociale du point de vue de son *groupe* d'appartenance, et l'arabe, langue non maternelle mais fortement associée à la relation à sa mère, chargée d'une affectivité qui fait paraître « étrange », doit demeurer dissimulée, y compris au père qui « ne comprend pas qu'on puisse aimer *cette* langue », et qui doit de toute façon rester en dehors de la communication familiale.

Jh. me parle aussi de l'école. Au Kurdistan, les parents peuvent choisir de scolariser leurs enfants en kurde, en arabe, et, depuis quelques années, en anglais. Elle exprime à ce sujet son ambivalence par rapport au kurde, incontestable comme « *langue-origine* », mais dont l'investissement en tant que « *langue-norme* » apparaît à Jh. limitative :

EPM-JH-F : - oui euh bon je crois qu'il y a des gens qui veulent que leurs enfants apprennent la langue arabe mieux que apprennent la langue kurde / parce que l'arabe / on peut utiliser l'arabe dans beaucoup de pays / mais kurde / c'est seulement les gens kurdes qui vont prendre kurde et qui parlent que kurde euh // maintenant je ne pense pas qu'il y ait beaucoup de gens qui choisissent encore l'arabe / plutôt anglais // même moi / par exemple si / si euh j'ai des enfants / je préfère que mes enfants ils parlent euh ils apprennent euh plutôt l'anglais en fait parce qu'il y a aussi les écoles en anglais

ENQ : - donc vous / vous imaginez / quand vous aurez des enfants donc / ça sera le kurde leur langue maternelle ?

EPM-JH-F : - oui

ENQ : - ils parleront aussi l'arabe ou pas à votre avis ?

EPM-JH-F : - pourquoi pas / l'arabe aussi oui

ENQ : - et l'école en anglais alors -?-

EPM-JH-F : - oui

ENQ : - qui ouvre euh

EPM-JH-F : - oui voilà euh

ENQ – qui sort un peu de tous ces conflits aussi ? qui permet euh / non ?

EPM-JH-F : - je ne sais pas

ENQ : - une langue un peu / neutre ? par rapport à -?-

EPM-JH-F : - [rire] par rapport au kurde ? oui peut-être / je ne sais pas mais maintenant c'est l'anglais qui valor/ par exemple si je dis mes enfants sont dans l'école arabe c'est pas valeur / il n'y a pas de valeur / pourquoi arabe euh

ENQ : - au Kurdistan ?

EPM-JH-F : - oui

ENQ : - un peu comme si on / on / on trahissait un peu quelque chose euh -?-

EPM-JH-F : - oui oui oui tout à fait / maintenant même moi quand je dis que j'aime la langue arabe les gens me disent tu n'es pas Kurde

ENQ : - comme si être Kurde c'était être contre-?-

EPM-JH-F : - oui [rire] être contre l'arabe / c'est stupide / c'est dommage aussi parce que la langue est riche euh

ENQ : - et le kurde ?

EPM-JH-F : - mais il y a le kurde à la maison / on parle à la maison

ENQ : - d'accord donc ça suffirait ?

EPM-JH-F : - oui / c'est mieux qu'ils apprennent d'autres langues que le kurde / et aussi / c'est très important du école primaire / à partir du école primaire / c'est pas comme nous seulement à partir de l'université

ENQ : - de l'extérieur c'est vrai que c'est étonnant finalement parce que vous avez grandi avec la reconnaissance du kurde / et là du coup on

EPM-JH-F : - oui c'est vrai

ENQ : - moi je vois ça de l'extérieur

EPM-JH-F : - oui mais c'est vrai / j'ai pas pensé mais c'est vrai // c'est vrai qu'on a fait une révolution pour pratiquer notre langue // mais je pense que notre euh // je ne suis pas très contente avec / on voudrait que nos enfants vivent autre chose // oui / oublier tout ça //

Ici (contraste par rapport à l'exemple de Nq.), tout se passe comme si la reconnaissance officielle de la langue minorée avait produit une rupture... ou la possibilité d'une recomposition. Comme si, la valeur symbolique désormais perçue comme acquise concernant le kurde, autorisait quelque chose de la démythification, repositionnait la langue comme *une*

et parmi d'autres, l'anglais faisant ici figure d'une altérité conciliable, une langue *tiers* qui permet de s'extraire de la dualité, d'ouvrir sans trahir.

Je retrouve quelque chose de cette idée dans un autre entretien.

Sh. L'autre langue qui permet de s'échapper, d'assumer une idée, une position impossibles à assumer en langues premières

Sh. est une étudiante kurde iranienne. Sa famille est originaire d'une ville emblématiquement associée aux Kurdes et au kurde, principal véhiculaire des échanges sociaux, où elle va en vacances, mais elle, a grandi à Téhéran. Dans sa famille, le kurde est très fortement investi comme langue « d'appartenance » (Dabène 1994), mais finalement de moins en moins parlé, même par les anciens. Elle-même « la comprend mais ne la parle pas », ou alors pour plaisanter avec ses cousins, exprime de l'ambivalence par rapport à cette langue identitaire qui l'a toujours marquée comme différente par rapport aux Iraniens non-kurdes.

Elle se souvient, enfant, éprouvant de la « honte » à entendre ses parents « parler kurde en public », mais exprime aussi à plusieurs reprises – entre *gêne* et *fierté*, l'accent qui marque, en tant que native du persan, sa pratique du kurde :

EPM-SH-F : - [...] la langue on peut dire euh régionale de mes parents c'est kurde / euh quand j'étais petite euh quand ils parlent kurde [rire] moi j'avais un peu honte [rire] / mais / et je peux pas parler / je comprends mais je peux pas parler / et quand je parle j'ai un peu d'accent rigolo [rire] mais quand même / euh maintenant j'y suis habituée / c'est bien / je l'accepte / euh c'est joli on peut dire ? euh mais quand j'étais petite j'avais honte

ENQ : - vous vous souvenez de ça ?

EPM-SH-F : - oui [...] par exemple on est allé faire du shopping / mais ils parlent / en kurde entre eux et moi j'avais honte mais pourquoi vous parlez kurde ? et tout ça parce que ça se voit que / qu'on vient d'une autre euh / d'autres villes et tout ça /

[...]

ENQ : - et vous alors vous me disiez que vous ne parliez pas du tout kurde

EPM-SH-F : - je parle euh

ENQ : - ou / un petit peu ? par exemple avec vos grands-parents euh ça vous arrive ou pas ?

EPM-SH-F : - non non non non

ENQ : - pas du tout

EPM-SH-F : - pas du tout

ENQ : - on parle en fait persan

EPM-SH-F : - on parle oui oui oui toujours / on parle persan / mais quelquefois juste / je dis juste pour / euh plaisanterie ou je sais pas / pour [rire] changer l'atmosphère on parle kurde / avec mes cousins

ENQ : - ouais

EPM-SH-F : - de toute façon je sais parler / mais je ne l'utilise pas beaucoup [...] je sais pas / franchement / même maintenant j'ai un peu / euh je sais pas comment dire euh la langue maternelle / parce que / si on dit la langue de ma mère / même la langue de ma mère n'est pas kurde / ma langue maternelle c'est persan / je pense [rire]

Il y a le kurde, le persan, et aussi l'arabe, qu'elle « n'aime pas », dont l'apprentissage était à l'école imposé et fortement associé à la religion, qui cristallise aussi la figure « des Arabes » :

ENQ – et c'était comment les cours d'arabe ? quel souvenir vous en gardez ? vous aimiez ça ou -?-

EPM-SH-F : - non [rire] pas du tout // pour moi c'était un peu une langue / je sais pas / une langue / pas chic euh [rire] parce que / vous savez quand votre euh religion c'est quelque chose imposé / vous n'aimez pas les choses qui ont / une relation avec votre religion / alors parce que j'ai pas / je n'aime pas / islam / je n'aime pas l'arabe aussi [rire] euh

les Iraniens détestent les Arabes /

Il y a aussi les langues « étrangères », l'anglais d'abord, qu'elle apprend depuis qu'elle a 8 ans, et le français, qu'elle apprend formellement depuis seulement 6 ans mais qui était déjà symboliquement présent dans son enfance, quand son père était parti quelques années en France terminer ses études, et lui avait appris, à son retour, une chanson dont elle aimait les sonorités et qu'elle répétait sans comprendre :

ENQ – mm // bon / euh par rapport au français

EPM-SH-F : - mm

ENQ – quand est-ce que ça apparaît en fait ? alors vous m'avez parlé de cette chanson en français que vous chantiez enfant

EPM-SH-F : - [rire] oui / oui exactement / c'est mon père qui était parti en France / il m'avait appris cette chanson / je chantais mais je comprenais rien / je savais / je savais pas du tout / qu'est-ce que ça veut dire / et / quand j'ai fait mes études en licence j'ai compris que par exemple / ah oui [rire] monsieur s'il vous plait quelle heure il est [rire] ça veut dire quoi / euh je l'aimais beaucoup / parce que pour moi c'était une langue / chic / romantique euh de tout ce qui est littérature et / et tout ça

ENQ – mais j'imagine enfin / la petite fille que vous étiez / qui imaginait que son père était allé faire des études dans un autre pays euh la France...

EPM-SH-F : - oui oui

ENQ – ... et que donc ça a créé une sorte de curiosité / bon vous parliez de liberté tout à l'heure -?-

EPM-SH-F : - oui

ENQ – une sorte de langue fenêtre euh -?-

EPM-SH-F : - oui exactement / c'était ça parce que pour moi / mes oncles ils font / ils ont fait / ses études / en Amérique / et moi j'ai dit que / j'avais toujours l'idée que / si tu veux faire tes études / il faut que tu pars [rire] en étranger

Je propose dans cet extrait l'image d'une « langue fenêtre » (dont l'idée émerge dans cet entretien), dont Sh. se saisit, associée à l'image de « liberté » dont sont investis ici les langues-mondes anglais et français, et qu'elle met en lien avec la possibilité qu'ouvrent ces langues d'une expression émotionnelle impensables à assumer dans langues déjà-là :

EPM-SH-F : - oui oui oui d'abord c'était l'anglais / euh / avant d'arriver en France / quand j'étais fâchée / je m'exprimais en anglais [rire] quelquefois / mais maintenant je me sens plus à l'aise de m'exprimer en français / je ne sais pas pourquoi [rire] quand je me sens fâchée je me sens plus à l'aise dans une langue étrangère [rire]

ENQ – par rapport au persan ? comme si c'était difficile de se fâcher en persan ?

EPM-SH-F : - non non non mais je sais pas pourquoi / franchement je sais pas pourquoi / mais / quand j'étais en Iran je m'exprimais en anglais / maintenant je m'exprime en français

ENQ – comme si c'était dans d'autres langues que vous arriviez à exprimer de la colère

EPM-SH-F : - en Iran de toute façon on n'a pas le droit de rire à haute voix / les femmes n'ont pas le droit de parler à haute voix /

Une langue *tiers*, une langue *fenêtre*, par laquelle s'échapper, s'extraire de la dualité conflictuelle, assumer une identité impensable dans les autres langues.

Dh, la haine de sa langue maternelle... une langue qui en cache une autre... Et, encore, une figure de langue *tiers*

Un dernier exemple pour apercevoir que l'auto-odi ne concerne pas forcément seulement une langue minorée. On est ici avec Dh., étudiante américaine en séjour d'études en France.

Les données concernant Dh. ne sont pas extraites d'un entretien mais de deux écrits biographiques épilinguistiques produits par l'étudiante dans le cadre de mon cours de sociolinguistique (Tours 2006) :

- [EPM-Dh-F-écrit1] : *Autobiographie linguistique*, (48 p.) : écrit long qui contextualise énormément et dépasse la problématique des langues en même temps que celle-ci y est au cœur, constamment à l'œuvre, lieux et vecteurs d'inscription identitaire, de construction / déconstruction, pièges ou refuges, passages ou impasses.
- [EPM-Dh-F-écrit2] : *une réflexion sur les langues* (9 p.), écrit synthétique produit à ma demande à partir du premier écrit, abordant des éléments complémentaires, mais aussi créant une polyphonie dans le texte, *elle* dans l'expérience, *elle* dans le récit, *elle* dans la synthèse réflexive et / ou dans l'après-coup de ce travail d'écriture.

Dh est donc américaine, 4^{ème} d'une famille de 6 enfants, née après trois frères et avant deux sœurs, éduquée selon des principes religieux, moraux, décrits comme très stricts, rigides, instaurant notamment une différence inégalitaire très nette entre hommes et femmes :

Pour ma mère l'école n'est pas très importante. C'était une énorme bataille pour moi d'aller à l'université. Ma mère pense que la femme devrait être à la maison, faire des lessives, avoir un jardin, cuisiner et avoir beaucoup d'enfants. [...] ça cause tant d'arguments³⁰⁴ entre nous que mon père nous a interdit de parler d'éducation. (EPM-Dh-F-écrit1, p2)

Ici, le conflit se règle par l'imposition du silence.

Il y a dans cette *histoire* un lourd secret de famille³⁰⁵, dont il est question dans le premier écrit et dont je ne parlerai bien entendu pas, mais ce qui est important : à travers lequel, *dans cette configuration sociolinguistique familiale particulière*, Dh. construit à l'anglais, sa « langue maternelle », une image en particulier conflictuelle, de langue « détestée », qu'elle a envie de « vomir » :

Alors l'anglais, pourquoi je le déteste ? Je vais « vomir » encore : je déteste parler en anglais parce que c'est un langage de contrôle. Je n'avais même pas le choix de l'apprendre. C'était forcé pour moi comme tout le reste des choses forcées dans ma vie. J'ai l'impression que tout ce que j'ai jamais cru est un mensonge. Je déteste l'anglais parce qu'il est si faux (EPM-Dh-F-écrit1, p36)

Mais ce rejet n'est pas seulement associé à l'anglais, ou plutôt doit se comprendre dans la relation qui s'y joue à *l'autre langue maternelle*, pas la sienne (justement ?), mais celle de sa mère, qui n'était pas, comme son père, Américaine de naissance, mais Suisse-Allemande.

³⁰⁴ Anglicisme : disputes.

³⁰⁵ C'est la raison qui a fait que je n'ai jamais communiqué sur l'analyse de cette étude de cas très complexe, qui m'a tant donné à réfléchir. Je précise que j'avais ce moment-là demandé à l'étudiante, si, comme dans le cadre d'entretiens, je pouvais travailler, garantissant l'anonymat, *certain*s éléments de son témoignage épilinguistique, ce à quoi elle avait consenti. Je présente cette histoire ici, dans le cadre de ce dossier HDR, 10 ans après avoir collecté ce témoignage, parce que j'ai le sentiment, à force de l'avoir *travaillé*, contextualisé et décontextualisé, confronté avec d'autres, d'avoir pu extraire mon analyse de cette *autre* problématique pour concentrer l'interrogation sur la contextualité-configuration sociolinguistique, la relation construite aux langues parmi lesquelles la-les langue(s) maternelle(s) et le français. On a ici notamment un exemple très intéressant de « langue fenêtre », notion dont la formulation a surgit dans un tout autre entretien (Sh. 2012).

Sa mère avait été sportive de haut niveau, était arrivée aux Etats-Unis à l'âge de 28 ans dans le cadre d'un championnat international de judo, avait là rencontré son père, s'était mariée, avait arrêté le sport et eu ses enfants, 3 fils puis 3 filles.

Sa langue maternelle est le dialecte suisse allemand. Elle parlait l'haut allemand à l'école, mais pour elle ça reste la langue de scolarisation. Elle ne parle plus couramment le français ou l'italien, mais elle peut se débrouiller assez bien. [...] Elle m'a dit qu'à l'école elle avait des examens sur le repassage et la couture. Elle n'aime pas lire, elle déteste l'histoire, et elle n'est pas très bien en math. Elle m'a dit qu'elle n'aime pas apprendre des langues, mais le contexte de sa vie l'a poussé à le faire. (EPM-Dh-F-écrit1, p3)

Sa mère était donc plurilingue, de langue maternelle suisse-allemande, scolarisée en allemand, dans une scolarité décrite comme courte et ayant peu permis l'appropriation de l'écrit (problématique d'*illettrisme* en allemand), parlait aussi « couramment », *parce que* « le contexte la poussait à le faire », le français ou encore l'italien avec lesquels elle était diversement en contact dans la vie de tous les jours, mais sans « aimer apprendre les langues ». Arrivée allophone aux Etats-Unis, elle avait aussi finalement appris l'anglais, selon un mode décrit comme exclusivement « informel », oral, et presque strictement familial :

Elle a appris tout son anglais de lui [le père] et des situations informelles. (EPM-Dh-F-écrit1, p3)

Sa mère était donc plurilingue, ce dont Dh. était « fière »... *pluri-* ou plutôt *inter-lingue*, ce dont Dh. avait aussi honte, et qui, surtout produisait en elle une problématique *interlinguistique*, de frontières incertaines :

Quand j'étais petite, j'étais fière de ma mère parce qu'elle parle tant de langues. Mais j'avais honte de ces fautes d'anglais. J'étais embarrassée que j'avais besoin d'écrire toutes les lettres pour l'école moi-même. Ma mère a seulement signé mes excuses d'absence. Elle ne sait pas écrire en anglais : elle devine l'orthographe de tous les mots et elle mélange la structure des phrases. Ça me gêne beaucoup de voir un message qui est horriblement écrit. [...] ça me gêne aussi d'avoir besoin de lire des choses pour elle dans le supermarché parce qu'elle a « oublié ses lunettes ».

Ses expressions idiomatiques et ses fautes de prononciation m'ont embarrassé quand j'étais petite. Par exemple [...] ma mère dit *pope* (le pape) pour *pulpe* (la pulpe). Alors, je croyais que la pulpe dans le jus d'orange était quelque chose que seulement les catholiques buvaient. Quand la mère d'une de mes amies m'a demandé si je voulais de jus d'orange avec la pulpe, j'ai dit « non merci, je suis protestante ». J'écris ces histoires parce qu'ils sont drôles mais il y a d'autres plus honteuses. Il y a une pléthore de mots que j'ai appris avec son accent aussi. Quand je les ai dit en publique, soit tout le monde riait, soit personne ne savait ce dont je parlais. C'était horrible parce que je ne savais jamais quand je dirai un mot qui n'existait pas vraiment en anglais, ou quand une idée serait « juste une expression » et pas littéralement vraie. [...] Ma mère faisait des fautes d'anglais et je les ai copiés, qui m'a fait ressentir ridicule devant les gens. (EPM-Dh-F-écrit1, p2)

On voit ici la problématique d'*illettrisme* qui se rejoue chez sa mère en anglais, le relai linguistique (et la protection de la face) assurés par Dh. en tant que fille aînée, les stratégies de contournement (« oublier ses lunettes ») adoptées par la mère pour *le cacher*.

On voit aussi cette problématique *interlinguistique* de frontières incertaines, la pratique de l'anglais de la mère, exclusivement orale, syntaxiquement incertaine, phonétiquement marquée, qui constitue une référence centrale mais incertaine dans le processus d'appropriation par Dh. de sa *langue maternelle*, un anglais « pas vraiment en anglais », portant les traces non-dites de l'autre langue maternelle, qui est là sans y être, dont Dh. vit la non-transmission comme une forme de *rejet* :

Le suisse allemand est la langue maternelle de ma mère, mais elle ne me l'a pas appris. Au fond de moi, je ressens ce manque de transmission comme une **rejection** : elle ne m'admet pas dans le monde d'où elle vient. La langue crée une

vraie **barrière** qui m'empêche de faire partie de sa (ma ?) famille suisse. Ma mère me parlait très peu de la Suisse, de sa jeunesse, de sa famille, ou de sa langue. [...] en me **coupant** de son passé, de son monde, et de sa langue, **elle me coupe d'elle-même**. (EPM-Dh-F-écrit2, p1)

On a donc ici un double sentiment de frontières diluées, mal identifiées, d'entre-deux illégitime, ET de clivages, le suisse-allemand étant à la fois refusé à la transmission et constamment à l'œuvre comme *fantôme* laissant ses traces dans la pratique (de sa mère et d'elle-même) de l'anglais. La non-transmission est vécue comme un rejet (on peut noter l'anglicisme « rejection »), une « barrière », une « coupure », une frontière instaurée qui pose une question identitaire, des racines coupées, donne à Dh. à se sentir un « être sans ancre » :

Quand j'étais petite, je lui demandais toujours de me raconter des histoires de quand elle était petite aussi [...]. Je voulais savoir si j'étais similaire d'elle, si j'appartiens d'elle. [...] J'adorais quand elle me chantait en suisse allemand avant de me dire bonne nuit. Je tiens à ces deux chansons, moitié oubliées maintenant, comme elles pouvaient sauver ma vie. J'essai tellement de me souvenir les mots, mais ils se mélangent et devient flous. Ces fragments de souvenirs sont mes seules racines maternelles ; **je ressens comme un être sans ancre**. (EPM-Dh-F-écrit2, p1)

Dh. investit très fortement l'école, se décrit ayant toujours été excellente élève, qui se sentait intéressée par tous les apprentissages scolaires, très investie scolairement et perfectionniste dans son travail, en quête d'appropriation linguistique « exacte », soucieuse au-delà de *réussite*, d'« excellence », rapportant aussi l'ambivalence de ses parents à ce sujet, en lien avec leurs principes sur « l'éducation des filles », mais aussi parce qu'*apparaître fière* était pour eux avant tout un « péché », associant ainsi aussi la réussite à la culpabilité. L'école, pour Dh. est associée à « la liberté ».

C'est à 13 ans qu'elle rencontre « le français », sa première langue vivante étrangère au collège, choisie par ses parents, quand elle-même aurait préféré « faire de l'espagnol pour être avec [sa] copine » (EPM-Dh-F-écrit1, p.40). Les premières années d'apprentissage sont très démotivantes, « horribles » :

Mon prof de français était horrible. Elle a un accent horriblement américain, je n'ai jamais même entendu la façon de prononcer le « r » jusqu'à ce que je sois allée en Suisse. Ces cours de français étaient un gaspillage de temps. Après cinq ans, je pouvais écrire un paragraphe de 150 mots pour me décrire. Je savais le présent, le passé composé, et l'imparfait. Je savais des listes de vocabulaire. Je savais colorier les phrases du texte pour répondre aux questions, même si je n'ai pas compris le sens. Je ne savais pas du tout où il faut mettre les accents – elle nous a dit qu'ils n'étaient pas importants (EPM-Dh-F-écrit1, p40)

Il est intéressant de noter que la première expérience d'apprentissage français rejoue ainsi un peu, autrement, la problématique de langue-source incertaine (à propos des accents).

Mais la relation au français va prendre une toute autre tournure. A 17 ans, Dh. part pour la première fois en Suisse, seule, « rencontrer sa famille » :

Je suis allée en Suisse pour la première fois quand j'avais dix-sept ans. Je voulais rencontrer ma famille suisse et voir les endroits où ma mère a grandi. [...] (EPM-Dh-F-écrit2, p1)

Se pose la question de la langue de communication. Eux parlent suisse-allemand et allemand, qu'elle ne parle pas. Ils parlent aussi un peu anglais.

Mon oncle X et sa famille m'ont parlé en anglais. Je me suis ressentie tellement stupide, immature, et en insécurité. Je ne savais pas quoi dire, j'étais très mal à l'aise. Ils ont simplement essayé de me mettre à l'aise en parlant ma langue maternelle, mais c'était horrible pour moi. (EPM-Dh-F-écrit2, p9)

Sa famille suisse essaye de lui parler anglais ce qui la met profondément mal à l'aise, pose une question de transmission non accomplie :

Mes oncles ne comprennent pas pourquoi ma mère ne nous a pas appris le suisse allemand. Je prétendais de comprendre beaucoup plus que la réalité pour la protéger. Aux Etats-Unis, je n'aime pas admettre que je ne parle pas le suisse allemand. Je suis une fausse suisse. Je ressens illégitime non seulement comme locuteur, mais comme fille de ma mère. (EPM-Dh-F-écrit2, p1)

L'« incompréhension » manifestée par sa famille suisse pose une question à la mère (pourquoi n'a-t-elle pas transmis ?) qui passe ici par Dh. dont la non-compétence *dit* la non-transmission, ce qui rejoue pleinement pour Dh. la problématique d'illégitimité identitaire. Elle met aussi en même temps immédiatement en place, comme quand elle *écrivait à la place de sa mère*, une stratégie de protection par le masquage : elle feint de comprendre beaucoup plus qu'elle ne comprend effectivement, ce qui lui permet de déplacer la responsabilité de *sa mère n'ayant pas transmis, à elle ayant oublié* :

Mais je prétende vachement bien. Il y a beaucoup de mots semblables entre le suisse allemand et l'anglais [...]. En général je sais déjà ce qui s'est passé pendant la journée, alors je peux deviner ce dont tout le monde parle [...] Tout le monde est super content, ils pensent que le suisse allemand que ma mère m'a enseigné revient. (EPM-Dh-F-écrit1, p35)

Elle raconte d'ailleurs que cette feinte de la transmission a toujours constitué chez eux mise en scène courante, un donné à voir à l'extérieur, une spectacularisation (Lafont) :

Même mon père parle en suisse allemand quand il y a des invités pour continuer la ruse qu'on parle la suisse-allemand chez nous. Mais ce n'est pas du tout vrai. (EPM-Dh-F-écrit1, p36)

En Suisse, dans cette problématique communicationnelle familiale (en quelle langue se parler ?), le français survient comme possible, puis comme clé :

Mon oncle m'a demandé si je préférais de parler en français. J'ai dit oui, et la minute que nous avons changé de langues, c'était formidable. Toute à coup, j'étais confiante, je savais quoi dire pour faire tout le monde rire, je pouvais parler de mes études et ce que je fais en France. (EPM-Dh-F-écrit2, p9)

Le français est ainsi investi fonctionnellement comme véhiculaire de communication et au-delà comme langue d'inscription en filiation identitaire, s'inscrit comme *maillon manquant* qui permet de compenser-contourner la rupture, de « franchir la barrière » :

Parlant le français me donne les racines qui me manquaient. C'est le moyen que j'ai utilisé pour **franchir la barrière langagière et me connecter** à ma famille suisse. C'est la langue dans laquelle j'apprends les histoires suisses que je voulais de ma mère. Mais elle crée aussi des nouvelles racines : « Quand je parle en français, chaque mot est lié à une histoire. Je me souviens la personne qui me l'a dit pour la première fois, ou le livre que j'étais en train de lire. Disant des mots en français évoque tout ce que j'aime, c'est comme un couverture chaleureux qui m'entour. » (EPM-Dh-F-écrit2, p3)

Elle commence à se sentir « vivre la langue » :

[...] quand j'ai arrêté d'observer la langue et j'ai commencé de la vivre (EPM-Dh-F-écrit2, p41)

Cette expérience amorce pour elle « son appropriation » linguistique et identitaire du français, une langue passerelle qui produit un détournement et des retrouvailles :

J'ai trouvé ma propre langue pour remplir le trou créé par l'absence de suisse allemand. J'utilise le français pour (re)construire mon identité, pour me connecter à ma famille suisse, et tout simplement pour aller vers « l'autre ». Je l'aime tellement parce que c'est différent que tout ce que je connais. J'ai ouvert grand mon cœur à tout ce qui est autre. [...] Le français est devenu ma langue intime, un type de langue maternelle substituée pour comprendre qui je suis. C'est

vraiment la langue dans laquelle je me suis découverte [...]. J'ai décrit le français comme : « ce lait de mots qui coule sur ma langue »³⁰⁶. [...] Pour moi, il représente la chaleur, le confort, et l'acceptation maternelle que je n'ai pas ressentie comme enfant. (EPM-Dh-F-écrit2, p2-3)

L'investissement du français, on le voit, est fort et fortement idéalisé.

Au moment où elle écrit ces mots, Dh. est enfin parvenue, plusieurs années après ce premier séjour suisse, à réaliser son rêve alors formulé de venir séjourner en France, « vivre entièrement en français », le temps de ses études, explique aussi que depuis qu'elle est arrivée elle « oublie » l'anglais, ne parvient pas, comme on le lui demande souvent, à « traduire » :

L'anglais est ma langue maternelle mais je n'aime pas le parler. [...] J'ai du mal à penser en anglais aussi. Si quelqu'un me demande comment dire quelque chose en anglais, parfois, je ne peux pas répondre. Je sais que je sais la réponse mais c'est tout bloqué et je n'arrive pas à trouver les mots. (EPM-Dh-F-écrit1, p5)

Au début, je ne parlais jamais en anglais. Je ne voulais pas, je ne pouvais pas. » (EPM-Dh-F-écrit2, p8)

L'anglais devient pour elle comme « une langue étrangère » :

Au début, c'était très bizarre de le parler [l'anglais] en publique. J'avais l'impression de parler une langue étrangère. Les mots ressentis étranges dans ma bouche. C'était comme un ami que je connais il y a longtemps, mais qui je n'ai pas vu depuis longtemps. (EPM-Dh-F-écrit2, p5)

Même le dialogue, au téléphone, avec ses parents, est entravé, l'anglais *bloque* :

Une fois, ils m'ont appelé quand j'étais à Marseille sur la plage. Je les ai écouté, mais quand j'ai du répondre, les mots sont venus, je les ai ressentis dans mon gorge et sur ma langue, mais ils ont arrêté avant de sortir ma bouche. C'était un grand embouteillage dans ma bouche. (EPM-Dh-F-écrit2, p7)

Le français devient une langue qui sauve, une langue vitale :

Quand je suis retournée aux Etats-Unis pour trois jours pour le mariage de mon frère, j'avais une ache dans mon ventre pour parler en anglais. Quand je suis rentrée en France, le moment où je suis entrée dans l'aéroport, c'était comme quelqu'un a renversé une carafe d'eau sur ma tête. Renverse et renverse, et s'il vous plaît n'arrête jamais. Je suis dans un bain de mots et je ne veux pas sortir. En anglais, je suis un poisson hors de l'eau. Je suffoque. (EPM-Dh-F-écrit2, p6)

L'anglais et le français s'inscrivent ainsi, au moins un temps, en opposition : l'anglais, c'est le malaise et aussi l'obligation, l'interdit, le tabou, sur lequel, à travers une psychothérapie entreprise depuis qu'elle est France, des mots *en français*, « impossibles » à énoncer en anglais, vont pouvoir être mis.

Principalement, j'associe le français avec cette liberté. Je peux dire ce que je pense et exprime des émotions. C'est seulement en français que je pouvais casser les tabous et commencer de parler des événements douloureux de mon passé. C'était très difficile quand même, mais en anglais, cela aurait été impossible. (EPM-Dh-F-écrit2, p3)

Le français est pour elle « le contraire de l'anglais », lui ouvre une autre personnalité, une « langue de résistance » :

Pour moi, « le français est le contraire de l'anglais. » En anglais, je n'ai pas de contrôle sur ma vie, je n'ai pas de voix, j'ai peur, je suis timide. Pour moi, l'anglais est la langue de contrôle [...] tandis que le français est la langue de résistance. C'est montré clairement dans cet extrait :

« Eat your dinner or you'll get a spanking. You have five minutes; I'm putting the buzzer on ». Lima beans me font

³⁰⁶ Les éléments entre guillemets reproduisent les guillemets employés par l'étudiante pour citer l'écrit long initial dont ce second écrit est une synthèse.

vouloir vomir.³⁰⁷ :

Puis elle commente :

« Lima beans me font vouloir vomir » est la première fois que j'utilise l'anglais hors une citation directe. **Ces deux mots arrivent à franchir la barrière des guillemets** car je ne sais pas comment dire le nom de ce légume en français. Une fois avant, je ne savais pas un mot, mais je l'ai entouré avec des guillemets : « jackhammer ». **J'adore les guillemets en français**, ils sont comme **des barres d'une prison**. Les mots en anglais ne peuvent pas échapper, ils sont coincés dans leur cellule. Systématiquement, si Microsoft Word met des guillemets anglais (""), je les efface et je mets des guillemets français. Au fond de moi, je me disais que les guillemets en anglais ne sont pas assez forts, ils sont trop petits pour être une vraie barrière. (EPM-Dh-F-écrit2, p5)

Elle thématise ainsi le « mélange des langues », qui, à un moment de son séjour en France et en particulier dans son écriture personnelle, s'est produit, et, dans cette représentation clivée entre hyper-stigmatisation et hyper-idéalisation, lui a d'abord fait « peur » :

Une copine m'a demandé pourquoi ça me gênait tellement [de mélanger les langues] [...]. J'ai dit sans penser : *Je ne veux pas salir le français* ». Dans ce premier rencontre des langues (car elles étaient strictement ségréguées avant), le mélange était vu comme une menace au français. Le français était tout ce qui est bien, l'anglais était tout ce qui était mauvais. Je ne voulais pas que mon malheur envahisse mon bonheur. (EPM-Dh-F-écrit2, p4)

Mais cette idée du mélange qui survient lui ouvre l'idée que le français pourrait peut-être ne pas *suffire* à « la contenir », sans penser, analyse-t-elle elle-même dans son récit, que l'anglais pourrait aussi construire ce contenant langagier :

Après un certain temps, mon point de vue a changé : « L'autre jour, j'avais le sentiment que peut-être le français ne peut pas me contenir, et que j'aurai besoin d'autres mots. J'étais inquiète, je me suis demandée quelle autre langue je vais apprendre. » Ici, je reconnaissais le besoin d'autres mots, mais je n'étais pas encore prête d'accepter l'anglais comme la langue que je utiliserais pour m'exprimer. (EPM-Dh-F-écrit2, p4)

A travers ces contacts, ces mélanges, un travail de (re-/ré)conciliation est à l'œuvre :

Cette mixe me donne exactement ce que je veux. **Je ne veux pas nier ou oublier le passé, mais je ne veux pas être contrainte par lui non plus**. Je veux l'intégrer dans ma propre histoire que je suis libre à créer. (EPM-Dh-F-écrit2, p3)

Qui ouvre un chemin vers la réappropriation de l'anglais.

Elle raconte ici une pratique d'écriture d'une lettre en anglais à ses parents dans laquelle elle assume de « casser les tabous » mais qu'elle rédige sur plusieurs pages en utilisant une encre blanche sur du papier blanc qui rendent ses mots invisibles :

Dans une façon, je parle en français pour les exclure. Puisqu'ils n'appartiennent pas de cette culture, ils ne peuvent pas créer les règles de sa langue. Je peux casser les tabous et m'exprimer librement. C'est beaucoup plus difficile en anglais, mais je trouve les moyens quand même : « J'ai écrit une lettre à mes parents en blanc. Comme c'est en blanc, c'est invisible. Ils ne peuvent jamais le lire. » Peut-être c'est une logique stupide, mais j'en ai besoin pour maintenant. Le fait d'écrire les mots sans jamais les voir est assez difficile pour moi. Je ne suis pas prête de les physiquement voir. [...] j'écris sans voir. Je ressens quand les mots sortent de moi, c'est assez. (EPM-Dh-F-écrit2, p8)

Le français intervient ainsi encore en tant que « refuge », et, au-delà : « langue passerelle » de retour vers l'anglais :

Maintenant, le français représente pour moi une refuge. Il commence de représenter aussi une passerelle qui me permet de retourner vers l'anglais. (EPM-Dh-F-écrit2, p9)

³⁰⁷ Dh. intègre ici dans son écrit l'extrait d'un écrit personnel produit depuis qu'elle est en France dans un journal intime.

L'appropriation du français, ici en particulier, l'écriture en français, ouvre cette perspective :

J'écris pour réapproprier l'anglais (EPM-Dh-F-écrit1, p2)

Ce retour, cette réappropriation, ouvre aussi la possibilité d'une « résiliation » (Van Holland 2006), résilier avec l'auto-odi, ne pas reproduire, ne plus haïr sa langue maternelle comme sa mère haïssait la sienne :

Elle m'a dit qu'elle n'aime pas parler sa langue maternelle. C'est fou. J'essaye tellement d'être différent qu'elle, et finalement je fais la même chose qu'elle : je vais dans un autre pays, je fuis ce qui s'est passé. Je ne fuis plus. J'examine tout. [...] Je refuse de devenir ma mère. Je le refuse. (EPM-Dh-F-écrit1, p31)

Le travail d'écriture en français modifie ainsi quelque chose du rapport au passé, à l'anglais.

Le langage représente tellement beaucoup pour moi. Avant, l'anglais représentait tout ce qui était mauvais ; le français représentait tout ce qui était positif, dans le monde aussi bien que dans moi-même [...]

L'impact de ce travail en français change ma vie énormément. [...] Prendre conscience, reconnaître, et dire ce que j'ai vécu ne changent pas mon passé. Cependant, ça change ma relation avec mon passé, et me permet de choisir ce que je veux faire au futur : je ne suis pas condamné de répéter les comportements que je haï. (EPM-Dh-F-écrit2, p9)

On a là une trajectoire, un travail réflexif, qui donne à passer du clivage à la pluralité, rééquilibrer les investissements associés aux langues permettant de les positionner chacune comme *une* et *parmi les autres*, donne à Dh. à « comprendre que nous ne pouvons pas séparer ses langues » (EPM-Dh-F-écrit2, p9)

Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires : petite synthèse par notation d'images

Je note ici, en synthèse de mon expérience d'exploration d'histoires de langues, toutes les *images*, les sens selon lesquels les langues m'apparaissent symboliquement investies.

Langues dominantes et / ou dominées, Grandes et / ou petites langues, vraies langues- / pas vraies langues, langues-norme- / langues-origine, langues de l'être- / langues du paraître, langues exogènes- / langues à soi, langues de distinction- / identification, langues de filiations- / affiliations diversement identitaires- altéritaires, langues de continuités et / ou de ruptures, langues frontières et / ou langues passages, langues de trahison et / ou de réinvention, langues valorisées / langues minorées, langues instituées- / langues occultées, langues prescrites ou proscrites, langues prescriptives ou anomiques, langues de mobilités, d'insertions, de réussites... et d'assimilation, de reconnaissances et d'exclusions, langues de repli et / ou d'ouverture, langues douces et / ou autoritaires, langues envahissantes et / ou qui échappent, et / ou qui ressurgissent ;

Langues et / ou pratiques langagières dont on est fier et / ou dont on a honte, langues cachées et / ou mises en scène, langues rejetées et / ou revendiquées, fautes de langues et / ou jeux de langues, langues rejouées, corrigées, transgressées, déguisées, métissées, réinventées ;

Langues idéalisées et / ou stigmatisées, désirées et / ou redoutées, menacées et / ou menaçantes, protectrices et stigmatisantes, cachées ou exhibées, à faire disparaître et / ou à protéger, qui se perdent, à la perte desquelles, peut-être, contribue-t-on soi-même. Langue porteuses d'histoires et de devenirs, langues traces d'histoires non transmises, disparues, secrètes et / ou détournées, langues dont l'appropriation posent des questions d'(in)définition identitaire- /altéritaire, floute des frontières et / ou ouvrent des espaces. Langues tiers, qui permettent d'échapper à une dualité diglossique, langues fenêtres par lesquelles s'échapper, langues qui autorisent à apparaître selon une posture impossible dans une autre langue.

4) *Recherche Qualitative : le sens, l'expérience, la complexité.* *Eléments de démarche*

Il est temps de parler aussi de ma démarche de « terrain »³⁰⁸.

a. Un parcours, différents terrains, différentes pratiques

Mon parcours se construit donc au fil de différents terrains, expériences de recherche, qui m'ont donné à pratiquer et m'approprié différentes *techniques de collecte* de discours épilinguistiques pour explorer et mieux comprendre la complexité des construits relationnels aux langues. J'ai en particulier développé une démarche d'entretiens biographiques-épilinguistiques, compréhensifs, « alter-réflexifs » (ce dont je vais m'expliquer ici).

Sur le premier terrain³⁰⁹, à la Réunion, j'ai commencé par pratiquer l'immersion, tenter de parvenir à être *simplement* là parmi les autres, et, attenante, l'observation diversement participante, que je traduirais plutôt maintenant par une posture d'observation compréhensive en situation. J'ai toujours aussi pratiqué le journal de recherche, comme le montrent *supra* certaines analyses dans lesquelles j'en restitue des extraits³¹⁰.

En particulier dans une démarche qualitative, cette compétence d'observation (d'interactions, de positionnements interactionnels, linguistiques, identitaires, de jeux de places, de faces, de territoires, d'attitudes et de comportements linguistiques...) m'apparaît une compétence fondamentale mobilisée dans toute démarche de terrain, et qui est intéressante à pratiquer selon des modalités *diversement* participantes, s'extrayant ou s'impliquant diversement de / dans la situation observée. Elle s'associe pour moi à une compétence d'écoute qui sous-tend, comme l'observation, une capacité à se décentrer.

L'appropriation de mon premier terrain s'est donc amorcée par de l'observation, mais aussi à travers l'analyse de ce corpus collecté dans le cadre de mon DEA par enregistrement d'interactions radiophoniques bilingues, dans lequel je tentais de comprendre et de rendre compte du rôle et des enjeux des (changements de) langues dans les procédés argumentatifs interactionnellement déployés en lien avec les positionnements des interlocuteurs dans l'échange. En contraste de l'immersion, cette expérience, je l'ai indiqué *supra* (II.2.) me permettait d'*observer sans être vue*, d'écouter sans intervenir, posture qui convenait très bien en cette première année de vie à la Réunion, au cours de laquelle se posaient, je l'ai indiqué et vais y revenir, des questions importantes concernant la relation à construire au terrain.

³⁰⁸ Je m'inscris ici dans la continuité des fils d'élaborations et de questionnements ouverts à propos de ma pratique, démarche, posture de terrain, dans les parties : II.2. ; II.3.3) ; II.5.2) ; II.5.5)-d.

³⁰⁹ Pour lequel je m'appuyais sur une première expérience, dans le cadre de mon mémoire de maîtrise SDL, d'observation (faiblement) participante d'interactions en classe de maternelle, d'enregistrement et analyse de fragments de ces interactions. Cf. *supra* Point II.1.

³¹⁰ Exemple : atelier CERCL, Cf. *supra* Point II.5.2)-d.

C'est en thèse que j'ai commencé à pratiquer l'entretien. En deux années, j'ai organisé et mené 65 entretiens « semi-directifs », « compréhensifs » (Kaufmann 1996), auprès d'adultes réunionnais diversement situés sur le plan sociolinguistique, et à partir d'un guide abordant un ensemble de questions très diverses sur l'expérience aux langues à la Réunion³¹¹, auquel je me suis ensuite toujours référée pour construire mes guides d'entretiens biographiques-épilinguistiques³¹². J'ai progressivement travaillé et étayé ma posture et ma pratique compréhensive, interprétative, dans l'entretien et dans l'analyse d'entretiens.

Progressivement aussi, j'ai éprouvé le besoin de passer de *l'immersion* à *l'implication*, d'inscrire ces entretiens dans la perspective d'actions bénéficiant aux *témoins* devenant alors co-acteurs³¹³. J'ai ainsi commencé à intégrer cette démarche d'accompagnement à l'explicitation biographique-épilinguistique à des actions de formation linguistique, d'accompagnement à une appropriation identitairement signifiante du français en contextes d'insertion-intégration.

Au fil de ces terrains, j'ai construit différents *corpus* – auxquels les analyses présentées *supra* se sont référées – composant une collection en construction d'*histoires de langues*, de fragments biographiques épilinguistiques situés, dans des situations (diversement) marquées par une problématique de pluralité linguistique (diversement) inégalitaire :

1. Corpus RUN « Adultes réunionnais en relations à leurs langues »

Ce corpus comporte la transcription d'interactions radiophoniques impliquant des adultes réunionnais (corpus DEA, environ 20h d'enregistrements transcrits, 1993-1994), une quarantaine d'écrits de lycéens à propos du français et du créole (1994), et la transcription de 65 entretiens biographiques épilinguistiques menés dans le cadre de ma thèse (Bretegnier 1999), avec des adultes réunionnais diversement situés (1995-1997).

2. Corpus APM : « Adultes plurilingues en parcours migratoires et d'insertion »

Ce corpus rassemble des témoignages d'adultes en parcours d'insertion, de migration-intégration, ou demandeurs d'asile, en cours d'appropriation du français, ou en situations d'illettrismes et en (ré)apprentissage de la langue écrite. Il a été collecté sur trois terrains :

- *Illettrisme(s), FLS, insertion et relations aux langues* (Tours 2003-2005) ;
- *Exils, langues, identités en situation de demande d'asile politique* (Joué-lès-Tours, Atelier CERCL, octobre 2007-mai 2008) ;
- *Langues paroles écritures. Adultes diversement plurilingues en formation* (Coulaines, Atelier ALPE, 2011-2012).

³¹¹ Ainsi que certaines *activités*, mises en situation par rapport à l'écoute commentée de différentes variétés de créole et de français, par rapport à l'écriture du créole, Cf. *Supra*, II.3.3-b.

³¹² Dans lesquels je ne liste plus vraiment de questions mais plutôt des thématiques à questionner.

³¹³ Je continue toutefois à parler de « témoin » en tant qu'individu sollicité (et volontaire) en tant que porteur d'une expérience à propos de laquelle l'entretien le conduit à témoigner.

Il comprend des entretiens individuels (2003-2008), un récit collecté par prises de notes au cours d'une formation (2003-2005), ainsi que des échanges enregistrés en situations formatives au cours d'ateliers-terrains exploratoires pour la conception de démarches (CERCL, ALPE).

3. Corpus EPM : « Etudiants plurilingues en mobilité »

Ce corpus rassemble des entretiens individuels menés avec étudiants plurilingues en trajectoires de mobilités universitaires dont les histoires de langues sont aussi marquées par des problématiques de disparité statutaire (2011-2012), et comprend aussi un récit reconstruit à partir de deux écrits (2006).

Ces corpus, en construction pour les derniers, forment ensemble *mon corpus*, les matériaux à partir desquels je travaille cette question de l'interprétation de la pluralité linguistique inégalitaire ; un corpus hétérogène mais toujours situé, pour l'analyse duquel je procède désormais avant tout par études de cas, ce qui ne m'empêche pas d'opérer des croisements et d'interroger des mises en échos.

Ma démarche est qualitative³¹⁴.

Je ne vise par exemple aucune forme de « représentativité » (outre celle de l'analyse par rapport au corpus collecté), mais plutôt, dans la perspective qualitative du sens, la « significativité » (Blanchet 2012 : 56), explorant ces fragments biographiques comme expressions singulières situées potentiellement significatives pour l'exploration compréhensive de la complexité et de l'ambivalence des construits aux langues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires, de la conflictualité relationnelle aux langues.

b. Un corpus hétérogène, des analyses qualitatives : éléments de démarche

Je conçois l'entretien biographique-épilinguistique comme une interaction de guidage et de collaboration, non pas comme un espace de restitution d'informations pré-construites³¹⁵, mais en termes d'interaction réflexive³¹⁶ dans laquelle un chercheur accompagne un témoin à contextualiser et *historiciser* son expérience socio-langagière, à s'interroger et à *se réfléchir* du point de vue de son histoire de langues.

L'entretien d'« histoires de langues » me donne à travailler une démarche d'accompagnement à cette interaction réflexive, qui marque aussi fortement ma conception de l'intervention / relation formative / éducative.

³¹⁴ Je m'inscris ici dans la continuité des développements opérés *supra* dans ce volume pour situer ma recherche dans le paradigme qualitatif des sciences humaines et sociales et en particulier de la sociolinguistique et de l'anthropologie du langage. Ces développements s'amorcent ici notamment dans : II.3.1)-d et se poursuivent dans : II.4.1) – II.5.2)-a – II.5.4)-a – II.6.1).

³¹⁵ Ce qui pour moi distingue globalement le questionnaire de l'entretien.

³¹⁶ Le fil de cette idée s'ouvre dans le point II.5.2)-a.

Je mène toujours, sauf exception, ces entretiens moi-même, seule ou non, avec un ou plusieurs individu(s), locuteur(s), témoin(s).

Je plaide pour l'enregistrement des entretiens, des échanges, et pour leur transcription écrite.

Même s'il peut être difficile à assumer (pour le chercheur) et / ou à accepter (pour le témoin), l'enregistrement des entretiens me semble nécessaire, doit être négocié et installé comme modalité de l'échange³¹⁷.

Vais-je apparaître *positiviste* si je défends l'idée que l'enregistrement permet de garder des *traces fiables* de l'échange ? J'assume. J'ai trop souvent regretté de ne pas avoir enregistré... comment exploiter ensuite ? Les prises de notes aussi, bien sûr, constituent des traces. J'ai, dans certains exemples présentés *supra* par exemple concernant le témoin [APM-Br-H], eu seulement recours à la notation... mais sur un temps de plus d'une année.

Les notes sont intéressantes mais toujours parcellaires, donnent accès à certains éléments d'ambiances, de ressentis, certains contenus produits, mais empêchent par exemple de remonter dans l'échange pour tenter de comprendre le processus de leur émergence et de leur construction. Elles ne permettent pas non plus d'apercevoir les échos ou les paradoxes entre les *dire* et les *agir* interactionnels, à l'œuvre par exemple dans les procédés de prises en charge et de positionnements énonciatifs, dans les jeux de face, de places, de territoires, les positions et les changements de positions.

L'enregistrement produit d'abord un rendu sonore exhaustif de l'échange, dans lequel sont contenus des propos que le chercheur, en entretien, a pu, *ou pas*, remarquer.

Il ouvre pour moi pour moi la possibilité d'un passage de l'entretien à l'analyse.

Dans l'entretien, la mise en route du magnétophone me délivre d'un ensemble de questions qui concernent moins l'entretien en lui-même que l'après-entretien, me décharge de l'idée de devoir observer, remarquer, retenir ce qui doit être retenu, me libère de l'*après* pour me permettre d'être *là*, impliquée dans l'ici et maintenant d'une écoute active (Kaufmann 1996), observatrice dans l'échange, cherchant à initier, avec le témoin, une interaction réflexive.

De l'entretien à l'analyse je change de position, je ne suis plus le chercheur-interlocuteur réflexif *avec* l'autre, guidant et co-interprétant des propos en construction, mais le chercheur qui, dans l'après-coup de ce moment interactionnel, y revient de manière décentrée pour apercevoir ce que l'entretien a pu produire, les mises en mot et en sens du témoin dans l'interaction, mais aussi de la façon dont lui-même s'y est produit, sa relation à l'autre, sa posture face, et avec lui. *Y revient*, d'abord, par la transcription, qui contribue avec l'enregistrement à ce processus de *passage*.

³¹⁷ Cf *supra*. II.5.5)-a, J'ai illustré ce point à propos de l'instauration progressive de l'enregistrement dans l'atelier ALPE.

Le travail de transcription est long, fastidieux, mais doit être (selon moi) effectué par le chercheur lui-même en ce qu'il pose des questions, sous-tend des choix, constitue une première analyse³¹⁸. Il me donne personnellement à prendre autrement contact avec l'interaction, à y ré-entrer autrement, à la regarder et me l'approprier en tant que *corpus* d'analyse, dans lequel les sens en construction dans l'interaction réflexive d'entretien deviennent des données à travailler. Retranscrire donne à observer de près, y compris à observer sa démarche, sa relation à l'autre dans l'entretien, pour travailler sa posture et sa pratique compréhensive réflexive.

Je ne transcris pas forcément *tout*, mais en prenant alors le risque de devoir retourner à l'enregistrement, de devoir réécouter pour remonter le fil d'une idée dans l'échange.

La transcription comporte aussi une dimension de codage, doit procéder selon des conventions claires, stables, expliciter les questions qui se sont posées et ont été résolues. La produire pose aussi un ensemble de règles éthiques dont certaines sont communes avec l'enregistrement, l'explicitation des usages et finalités et le consentement des témoins, ou encore l'anonymat.

L'anonymat est important. Les noms et prénoms sont confidentiels, et en même temps il arrive que le nom ou le prénom soient eux-mêmes thématiques dans le discours comme porteurs de dimensions linguistiques et identitaires susceptibles de faire écho par rapport aux propos³¹⁹. Un équilibre est à trouver entre le respect de l'anonymat et la contextualisation.

Pour l'analyse d'un entretien, je commence donc par ce travail de transcription, que je double par de petites recherches contextuelles complémentaires à propos des situations socio- et géopolitiques et sociolinguistiques concernées, qui me permettent de situer les propos, les langues, les lieux cités.

Il s'agit ensuite de « lire et relire » l'entretien pour « s'en imprégner » (Paillé et Mucchielli 2008 : 86), formule dans laquelle on retrouve l'idée d'*immersion*. Paillé et Mucchielli décrivent cette première phase de lecture analytique en termes d'« examen phénoménologique des données », dont les 2 mots-clés (sur le terrain, comme dans les analyses) sont « écoute » et « empathie » (2008 : 88) :

« Plus une attitude qu'une technique, une attitude de disponibilité et d'ouverture aux données. » (*Ibid.* : 87)

« [...] l'examen phénoménologique des données c'est l'écoute initiale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les 'faire parler'. Cet examen consiste ainsi à donner la parole avant de la prendre soi-même. [...] Il ne peut y avoir analyse du phénomène sans la prise en compte du sujet et surtout de son intention de communication. Ceci signifie qu'il importe non seulement d'écouter l'autre mais aussi de lui accorder du crédit, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à son expérience. » (*Ibid.* : 87)

Lire et relire, d'abord pour entrer dans la logique et la contextualité du discours, mais chaque lecture ouvre aussi plusieurs pistes d'analyses, donne à repérer une thématique, une idée dont

³¹⁸ J'ai notamment illustré ce point dans la partie II.2. de ce volume.

³¹⁹ C'est le cas dans mon corpus concernant le témoin EPM-Dh-F, ce que je ne traite du coup pas dans l'analyse.

il va s'agir de rechercher le fil et le devenir, différents positionnements adoptés par le témoin et/ou par le chercheur.

Il s'agit aussi, entre lectures et relectures, de revenir sur les questions qui constituent la trame analytique, de travailler à clarifier leur formulation³²⁰. Paillé et Mucchielli parlent d'un « échange », d'un dialogue à ouvrir entre les données et l'analyse :

« Un échange a lieu entre le texte qui se dit et l'analyste qui le lit. Nous retrouvons ici la dynamique du dialogue herméneutique (Ricoeur). [...] L'analyse qualitative est [...] l'activité d'un esprit qui pose des questions au matériau devant soi et génère en retour des thèmes, des énoncés, des catégories, qui ouvrent des pistes de réponses. Le fait de rendre conscientes ces questions et de les invoquer constamment face aux données constitue certainement le procédé mnémotechnique le plus utile qui soit en analyse qualitative. » (Paillé et Mucchielli 2008 : 90)

Ce travail de lecture analytique se fait en plusieurs fois, demande réflexion, qu'on y revienne :

[...] la compréhension est parfois fonction d'un processus de maturation qui demande un certain temps. Les notes de terrain et les témoignages doivent être lus et relus, intercalés de moment où l'on s'occupe à autre chose [...]. Toute interprétation est par essence fermeture des possibilités autres de compréhension [...] » (*Ibid.* : 87)

Chaque lecture donne aussi bien sûr lieu à annotations³²¹, d'idées à souligner, de questions, de mots-clés... à propos de ce qui se déroule, ce qui est *dit* et / ou *agi*, à propos d'échos ou de paradoxes remarqués, thématiques ou non dans l'échange, à propos de réapparition d'idées énoncées plus haut venant se renforcer ou se contredire, etc.

Certaines lectures donnent à reconstruire les étapes d'une histoire dans la chronologie biographique du témoin, d'autres s'inscrivent dans la logique de la chronologie de l'entretien. D'autres encore peuvent être strictement associées à un terme, par exemple une langue, dont on va aller rechercher toutes les catégorisations et associations opérées par le témoin à son sujet dans l'entretien. Ces lectures doivent aussi, je l'ai dit, être pour le chercheur l'occasion de s'observer lui-même dans l'interaction d'entretien, la position et la place qu'il prend, la façon dont il *intervient* dans l'échange et dans le discours de l'autre. Je suis personnellement très attentive aux moments où j'accompagne l'explicitation et quelquefois suggère certains sens ou formulations dont j'observe ensuite l'appropriation diverse par le témoin.

Progressivement les questions, idées, mots-clés, se construisent en thématiques, l'entretien est thématiqué, associé à un ensemble de thématiques-clés qui en sont « représentatives » renvoyant chacune à un ou plusieurs extraits de l'entretien qui sont référencés en ce sens.

Je procède ainsi à l'analyse de chaque entretien, qui me donne aussi à produire un petit récit synthétique pour entrer dans la compréhension située de chaque situation, contextualise les propos, situe les problématiques à l'œuvre dans les thématiques analysées.

³²⁰ Ici ce travail s'effectue notamment dans le point II.6.2)-c.

³²¹ Je procède personnellement en insérant ma transcription dans un tableau à deux colonnes qui me permet d'insérer des annotations.

Je procède entretien par entretien mais mon analyse opère aussi des croisements³²² à partir de ces thématiques identifiées (dont le croisement peut modifier la formulation). L'entretien thématisé peut alors s'inscrire dans un ensemble d'autres dont il vient compléter et / ou modifier la trame thématique analytique générale. Chaque nouvelle transcription et analyse me donne ainsi à réorganiser mon corpus, que je visualise globalement sous forme de tableaux synthétiques (Cf. Annexe 1), à revoir le référencement pour intégrer le nouvel entretien, certaines des catégorisations qui y sont opérées³²³, etc.

c. Qualitatif : le sens. Comprendre. Une posture compréhensive, « alter-réflexive »

Je dois aussi parler de ma démarche même d'entretiens.

Ma perspective est « compréhensive » : il s'agit de « comprendre », d'explorer « le social » à partir du sens qui le construit, des sens construits et perçus par des locuteurs à propos de leurs langues et de leurs pratiques langagières.

Comprendre, c'est d'abord contextualiser

Dans une perspective qualitative, « comprendre », c'est d'abord « contextualiser » (Gumperz 1992, Auer et Di Luzio 1992, Paillé et Mucchielli 2008) :

« Le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène remarqué à des éléments dits « contextuels » dans lesquels il prend place. [...] Un processus de contextualisation est un travail de mise en relation d'un phénomène avec des éléments sélectionnés dans son environnement global. Confrontation d'où émergent des significations donnant le sens du phénomène communicationnel, c'est-à-dire donnant une « compréhension » de ce phénomène. S'interroger sur les « processus de contextualisation » c'est se demander ce qui transforme – pour que le sens prenne corps ou évolue – lorsqu'une mise en relation avec un contexte a lieu. » (Paillé et Mucchielli 2008 : 27)

Contextualiser, chercher à se situer du « point de vue de l'acteur » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 89), à saisir les logiques et la contextualité au départ selon lesquelles il interprète et investit ses langues, les identifie et les distingue, les situe et les catégorise.

Je prends ici, je l'ai dit, le parti de l'auto-définition, des catégories et des questions *de terrain*, qui, dans l'élaboration de protocoles et de guides d'entretiens, donne à être vigilant pour ne pas enfermer les propos des témoins dans des hypothèses, questions, formulations qui seraient pré-fixées, ne se transformeraient pas du contact.

³²² Il y a ici cependant, à propos des croisements à travailler, un pan du travail que j'aurais souhaité pouvoir présenter dans le cadre de ce dossier qui est manquant, encore trop en chantier pour être présentable. Dans le dossier, on le voit, d'un corpus à l'autre, assez peu de croisements ont encore été opérés. Il manque encore l'étape d'une analyse plus transversale.

³²³ Je pense en particulier à ma dernière série d'entretiens (Corpus EPM) qui me donnent à référencer les langues en les catégorisant à partir de leurs fonctions énoncées / apparues, catégories qui se sont construites au fur et à mesure de l'analyse des différents entretiens.

‘Cum’. Comprendre l’autre avec l’autre, pas à sa place

Le préfixe *cum* rappelle que la compréhension s’inscrit dans un processus interactionnel: comprendre l’autre *avec l’autre*, et non pas *à sa place*. Comprendre ce que tente d’explicitier un témoin n’est pas comprendre *pour* lui, mais implique de s’engager *avec* lui dans un travail de co-exploration de possibles en matière d’interprétations de ses discours en donnant au témoin à les contextualiser.

Le chercheur accompagne le témoin à produire un regard contextualisant sur ce qu’il exprime de ses rapports aux langues, à opérer un travail de (re)contextualisation des pratiques, représentations, sentiments épilinguistiques qu’il met en discours, un travail de « tissage, dé-tissage, re-tissage »³²⁴ à propos de fragments biographiques que l’explicitation, la mise en sens, implique de contextualiser.

« Co-engagement », « co-investissement » : des déplacements à opérer

Il y aussi, dans cette idée de co-investissement / engagement dans l’interaction interprétative développée en particulier dans la démarche des *histoires de vie*, l’idée que l’interaction doit permettre d’amorcer de la part du chercheur et du témoin un déplacement conjoint, inversé et convergent, l’un dans le sens d’une « implication pratique », l’autre dans celui d’une « distanciation théorique » :

« Au point de départ leur position est opposée : le locuteur [le témoin] est immergé dans sa vie, l’interlocuteur [le chercheur] ne l’est pas et est vu comme l’autre extérieur ouvrant un espace d’expression et de compréhension. Dans le modèle dialectique, cet espace est occupé par un déplacement réciproque qui cherche le point de vision optimum permettant au locuteur de se distancier de sa vie en s’approchant des systèmes de compréhension, et à l’interlocuteur de s’approcher suffisamment de cette vie en sortant de ses systèmes conceptuels. Le déplacement à opérer est donc inverse : pour le locuteur, c’est une distanciation théorique ; pour l’interlocuteur, c’est une implication pratique. » (Pineau & Le Grand 2002 : 100)

Pour le chercheur, il s’agit aussi d’accompagner le *déplacement* qu’implique l’explicitation, pour le témoin, le passage de l’expérience vécue à l’expérience ré-élaborée en discours (Delory-Momberger 2003), dans l’ici-et-maintenant interactionnel de la situation d’entretien.

Quand il s’agit d’explicitier de la conflictualité, de la honte, de l’insécurité linguistique, ce passage par la verbalisation peut poser problème : comment *dire* son insécurité linguistique sans reproduire ce regard suspicieux et / ou coupable, cette auto-évaluation négative à la source même de l’émergence du sentiment ? Pour le chercheur, il s’agit là de favoriser l’instauration d’un cadre interactionnel³²⁵ qui parviendrait à ne pas re-jouer les normes en fonction desquelles *parler de la honte éprouvée provoque de la honte*, à déjouer ce piège

³²⁴ Expression empruntée à Patricia Lambert et Emmanuelle Huver, à propos de la notion de « contexte », communication orale, Séminaire DYNADIV, université de Tours, janvier 2008.

³²⁵ On s’inscrit là dans la continuité du développement amorcé en conclusion de la partie II.3.3)-c. à propos de cette idée de *déplacements interactionnels*.

inter-projectif à l'œuvre dans l'explicitation d'expériences stigmatisantes, qui en bloque la verbalisation, voire peut contribuer à enfermer l'individu dans son sentiment d'illégitimité (Gaulejac 1996 : 18-19).

Ces idées de *déplacements* renvoient aussi à la décentration, que, dans sa posture interactionnelle compréhensive, le chercheur doit savoir pratiquer pour s'approcher de l'expérience de l'autre, s'ouvrir à l'*autre* expérience. On a ici la notion d'« empathie », que Paillé et Mucchielli (2008) décrivent en termes de « sensibilité altérocentrique » :

« L'empathie est la sympathie intellectuelle par laquelle nous sommes capables de comprendre le vécu de quelqu'un d'autre sans l'éprouver pour autant de façon réelle dans notre propre affectivité. » (Paillé et Mucchielli 2008 : 88)

C'est dans les années 50 que Carl Rogers [...] fait de l'« empathie » l'essence de l'attitude non directive de la compréhension d'autrui. [...] Le terme empathie [...] indique la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience [...]. Il s'agit d'une sensibilité altérocentrique [...]. (*Ibid.* : 89)

« Comprendre le vécu sans l'éprouver affectivement », mais peut-être aussi, je vais y revenir, en s'appuyant sur certains éléments de sa propre expérience, non seulement en tant que chercheur mais aussi en tant qu'individu social.

La sociologie clinique articule ici étroitement l'empathie à la notion d'« altérité » :

« [...] cette capacité d'entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre (la figure de l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture » (Gaulejac 1999b : 17).

La posture compréhensive donne au chercheur à travailler sa relation à la différence, son rapport à l'altérité, à réfléchir à la manière dont il favorise une réflexion interprétative sans enfermer la réflexion du témoin dans ses propres logiques et catégories conceptuelles, la relation qu'il instaure dans l'interaction, le rôle qu'il y joue, la place qu'il y prend, à la manière dont son action interprétative laisse effectivement une place à l'autre, à l'émergence de la différence..., sans pour autant la prévoir, la surdéterminer, ou la rejouer.

Elle donne à travailler une posture interactionnelle / relationnelle pouvant favoriser la prise de parole – la confiance –, l'explicitation de représentations sociolinguistiques – la légitimité –, et l'engagement des témoins dans l'interaction réflexive que constitue l'entretien, l'accompagnement à l'explicitation et la co-exploration interprétative des discours épilinguistiques, la « co-élucidation de sens » (Pineau & Le Grand 2002 : 15) – la parité –.

Comprendre l'autre avec l'autre : accompagner à contextualiser et à décontextualiser

Comprendre, c'est donc contextualiser, mais... dans l'interaction compréhensive, le chercheur doit aussi favoriser une dynamique de décentration, une « distanciation réflexive » (Blanchet 2012 : 48) du sujet à son expérience.

Dans l'entretien, je cherche à initier une dynamique alternée de centration et de décentration du discours du témoin par rapport à son expérience, avec une alternance de temps de contextualisation, centrés sur la logique contextualisée de la singularité située du sujet, et de temps de *décontextualisation*, en proposant notamment des mises en liens entre l'expérience

que le témoin reconstruit en discours et d'autres exemples, d'autres expériences, issues d'histoires autrement contextualisées, en partie différentes, en partie *peut-être* comparables, ressemblantes. Ces exemples, qui, dans le discours des témoins font *contraste* et en un sens *rupture*, je les propose bien entendu d'abord à *propos*, quand les propos d'un témoin me donnent à y penser, y font écho selon ma lecture et mon hypothèse. Ces suggestions de mises en liens font diversement *mouche*, sens pour le témoin, mais introduisent une altérité qui donne toujours à affiner la contextualisation des propos pour indiquer en quoi cette *autre* histoire est différente et/ou ressemblante, ce qui lui permet aussi, peut-être, en particulier quand se perçoit une ressemblance, de *regarder autrement* ce qu'il est en train d'énoncer, d'explorer d'autres pistes de compréhension de ce qui construit ses expériences, ses représentations.

Une perspective *alter-réflexive*

Une dynamique « alter-réflexive » (2009b*&c*) me semble ainsi à l'œuvre dans cette modalité interactionnelle favorisant tour à tour la centration et la décentration, la contextualisation et la décontextualisation, qui peut favoriser la production d'échos identitaires -/ altéritaires permettant au sujet de produire un regard *autre*, décentré-recentré, sur sa propre expérience aux langues.

Par « alter-réflexivité », je souligne l'idée, ouverte dans ce qui précède, selon laquelle la réflexivité s'opère dans la confrontation avec l'autre, en partie différent, en partie similaire, que c'est dans le contact avec l'altérité, la différence perçue, qui oblige à interroger son positionnement, à le réfléchir, et donc à se transformer, que se produit la réflexion interprétative.

La notion d'« alter-réflexivité » m'aide à concevoir cette posture compréhensive comme visant à favoriser l'interaction réflexive dont le moteur est l'altérité, ce qui, du point de mes questionnements théoriques, fait écho à la conception dynamique de la conflictualité *créative* que j'ai défendue *supra*. Ici on retrouve aussi l'idée d'Eugenio Enriquez (2001 : 308) du positionnement du chercheur comme « exote », « qui favorise chez les autres la possibilité de regarder et de se regarder autrement [...] celui qui, par sa posture 'étrangère' peut faire surgir l'étrangeté [...] »³²⁶.

Elle permet de dépasser de dépasser la conception figée de la *bonne distance*, de l'assouplir en la concevant en termes de positionnements évolutifs et variables, avec des mouvements de rapprochement, pour tenter d'entrer dans une histoire et une logique singulières, et des mouvements de distanciation, des ruptures, des déplacements qui donnent à regarder l'expérience autrement.

³²⁶ Cf. *Infra*, pp. 102-103.

Elle met aussi l'accent sur l'importance pour le chercheur d'interroger de manière critique la posture et la démarche selon laquelle il agit cet « accompagnement à la réflexivité » (Cf. *supra* II.5.5)-d), l'interroge sur la manière dont il agit sa *compréhension*.

Interpréter, comprendre : retour sur la question de « la subjectivité »

Il y a chez Paillé et Mucchielli cette formule d'« univers interprétatif » du chercheur :

« Examiner d'abord la situation dans laquelle se trouve le chercheur. Ce chercheur est un monde en soi, dans le sens qu'il a une vie propre, personnelle, intellectuelle, affective, et il a une histoire disciplinaire, des expériences de recherche. Tout ceci lui permet de composer un regard sur le monde en vue de l'interpréter. Vu sous l'angle de son utilisation à des fins de recherche, nous appellerons cet ensemble un *univers interprétatif*. » (2008 : 76)

On y retrouve l'idée d'« examen phénoménologique » que le chercheur doit aussi opérer par rapport à lui-même face à sa recherche, à ce qui construit les « référents interprétatifs » (*Ibid.* : 80) à l'œuvre dans les pistes de compréhension qu'il déploie et explore, référents scientifiques, théoriques, liés à ses précédents terrains, ses expériences de recherche, mais aussi référents biographiques.

Mais si ces approches qualitatives appellent à assumer la subjectivité, elles développent peu à propos de démarches qui permettraient au chercheur, au-delà de la reconnaître, de *travailler* cette subjectivité.

J'ai déjà évoqué l'herméneutique³²⁷, cette autre épistémologie qualitative, à laquelle je ne me réfère pas directement mais emprunte certaines idées dans la lecture et la mobilisation qu'en propose, en sociolinguistique, Didier de Robillard (2009, 2010, 2012), qui rappelle qu'aux sources du *paradigme qualitatif* en SHS, la question du sens, qui fonde la pensée phénoménologique (Husserl), s'est déclinée selon deux interprétations : une perspective compréhensive (Weber), de l'action sociale (Schültz), qui a fondé l'interactionnisme symbolique (Blumer), le sens produit en interactions, le social en construction dans l'activité interactionnelle de construction de sens ; et une perspective herméneutique (Heidegger, Gadamer), qui, selon la lecture de Didier de Robillard, oppose à la perspective pragmatique du *faire sens*, une perspective « ontologique » du sens (2012 : 72), *être sens*.

Je ne viens pas ici dans le détail de ces développements que je ne maîtrise pas. Ce qui m'intéresse ici c'est la radicalisation de la question de la subjectivité du chercheur à l'œuvre dans ses pratiques d'interprétation, qui donne à la repenser, ouvre des pistes pour la travailler.

La réflexion herméneutique propose de considérer que ce qui fait que nous donnons sens au monde est l'obligation existentielle d'y vivre, d'y exister, donc d'y agir, de s'y projeter (P. Ricoeur). [...] Cela signifie donc que les significations que chacun, donc chaque chercheur [...], donne au monde sont indissociables à la fois de (ses représentations de) son histoire, de son expérience et de sa manière à lui de se projeter dans le monde en lui donnant des significations. Chaque processus de construction de significations est donc profondément marqué par le processus de rétro-anticipation de chacun, tant dans sa vie quotidienne que dans son activité professionnelle, puisqu'il en est transversal. (Robillard 2010 : 53)

³²⁷ Cf. p.36, note 72.

L'acte de production / interprétation du sens s'opère dans un mouvement de « rétro-anticipation » selon lequel chacun, y compris le chercheur, interprète *le monde, un autre*, dans la contextualité de l'expérience et du projet qui fondent l'intentionnalité et les enjeux du sens qu'il produit, de l'interprétation qu'il fait de l'autre.

On retrouve en un sens ici l'idée que « comprendre c'est contextualiser » ainsi que la question des enjeux de la catégorisation (II.6.1)), mais on va plus loin. Au-delà de : situer les notions, les catégorisations, du point de vue des enjeux théoriques et scientifiques de leur émergence et de leur usage ; les situer aussi, ainsi que les questions et hypothèses qu'elles sous-tendent, dans sa propre « historicité » de chercheur ; interroger ces notions, ces catégorisations, à partir de la question des enjeux que sous-tend de les produire pour ceux qui les produisent, acteurs sociaux mais aussi le chercheur, dont « l'acte d'interprétation est influencé par son historicité, à savoir les compétences et limites liées à son expérience et à sa projection dans l'avenir » (Robillard 2012 : 72). Au-delà de « contextualiser » il s'agit donc ici d'« historiciser » sa recherche, d'opérer un « travail de l'histoire » (Gadamer cité par Robillard 2010 : 57), d'« expliciter aux autres », « l'histoire sociale, politique, biographique » et les « objectifs politiques et éthiques » (Robillard *Ibid.*) entre lesquels le chercheur travaille le sens.

Je suis d'accord pour reconnaître l'importance « d'historiciser sa recherche », d'interroger son sens à la croisée d'expériences et de projets en produisant ses enjeux, d'explicitier en cela son « répertoire interprétatif » et sa démarche de compréhension.

En tant que sociolinguiste travaillant sur les « histoires de langues » dans cette perspective compréhensive, *alter-réflexive*, je considère que ma propre histoire expérientielle relationnelle aux langues fait aussi potentiellement partie du répertoire des expériences que je mobilise quand j'interprète, formule des questions, des hypothèses.

L'importance ici de penser la « rigueur du qualitatif » (Sardan 2008).

Dans ma trajectoire, comprendre et assumer ces dimensions d'histoire et de subjectivité à l'œuvre dans ma recherche m'a en même temps donné à accroître mon exigence d'inscription et de référencement épistémologique, de travailler à clarifier et à élargir l'inscription de mes élaborations, la construction de ma pensée et de mes questions, dans une histoire scientifique, en continuités-/ruptures avec la pensée – telle que je l'interprète – de chercheurs *autres* et *divers* co-construisant l'histoire des sciences humaines et sociales.

Pas pour *compenser*, peut-être pour rééquilibrer, m'assurer, pour rester dans mon rôle de chercheuse, de maintenir ma pensée conceptuelle comme se produisant d'abord au contact de l'*alter*, mais aussi pour me donner les *moyens* épistémologiques de travailler cette subjectivité à l'œuvre, cette histoire personnelle, comme ressource réflexive de mon répertoire interprétatif, potentiellement mobilisable dans mon action de compréhension.

Je considère ainsi qu'il est de mon devoir éthique de chercheuse qualitative, de la travailler en tant qu'« histoire de langues », de la réfléchir dans sa logique et sa contextualité mais aussi de manière décentrée, de l'explicitier, pas forcément d'ailleurs toujours « aux autres » mais au

moins à moi-même, pour prendre la mesure de ces dimensions personnellement significantes de ma recherche, réfléchir à l'identification, et travailler ainsi, dans ma manière de mener mes entretiens et de les analyser, à mieux situer les frontières, laisser place à *l'alter*.

d. « Donner du sens à sa vie »... le sens de la recherche pour le chercheur

En parallèle de ma recherche je pratique ainsi depuis longtemps l'écriture de ma propre biographie langagière, de mon histoire de langues. Pas de manière systématique, ou vraiment organisée, par à-coups, selon les périodes, en notant en particulier, au fil des ans, des éléments, des anecdotes, des souvenirs personnels ayant à voir avec la langue, les langues, et / ou m'apparaissant faire écho à mes questions de recherche.

Ce travail s'est amorcé vers la fin de la première année de ma thèse.

Un premier déclencheur – tel que je l'identifie – est lié à une conférence donnée à l'université de la Réunion en 1995, par l'écrivain, poète et militant créoliste mauricien Dev Virahsawmy³²⁸, qui avait expliqué, que réfléchissant à son travail et au parcours de son implication dans le projet social de reconnaissance et de valorisation du créole mauricien, il avait finalement compris que tout ce qu'il avait fait et continuait à faire contribuait plus fondamentalement à « donner du sens à sa vie ».

Donner du sens à sa vie, la question du sens de la recherche pour le chercheur... Quel pouvait être, pour moi, le sens de cette recherche sur « l'insécurité linguistique » ?

J'étais aussi à ce moment-là en train de me confronter à cette problématique du « chercheur étranger » (Cf. *supra* II.3.3)-a) qui a beaucoup freiné le démarrage de mes entretiens. Ce questionnement confus s'était renforcé dans mes lectures en *sociolinguistique du conflit*, dont les écrits m'ouvraient un monde de questions et de notions pour l'exploration de la *conflictualité relationnelle aux langues*, et en même temps fermaient aussi quelque chose, mettaient en doute la possibilité, pour un chercheur « non-natif », *étranger* au terrain, d'entrer en compréhension avec ce terrain.

Comment pouvais-je avoir accès au sens et aux enjeux de ces conflits linguistiques qui m'étaient *a priori* étrangers ? *Peut-on comprendre l'autre dont on ne partage pas l'histoire, l'expérience, la contextualité ?*

C'est dans un rêve (1995) que ces questions, en quelques sortes, se sont rejointes, explicitées. La scène est courte : je suis avec un ami réunionnais qui me parle du créole, évoque son inquiétude par rapport à son assimilation. C'est ma réponse, notée au réveil, qui m'interroge

³²⁸ Qui venait de publier une traduction en créole mauricien de la pièce de Shakespeare (1600) *Much Ado About Nothing* (Fr. : *Beaucoup de bruit pour rien*), sous le titre : *Enn ta senn dan vid*, Port Louis, LPT Edition, 1995.

ici, fait pour moi (à ce moment-là) énigme. Dans le rêve je réponds : « *Toi au moins, tu as une langue d'origine, mais elle est où, moi, ma langue d'origine ?* »³²⁹.

D'où venait ce questionnement ? Je ne travaillais pas spécialement avec cette notion de « langue d'origine » et ne l'avais surtout jamais réfléchi par rapport à moi-même.

A la Réunion, île initialement déserte dans laquelle chacun, dans des conditions diverses, à un moment, *était arrivé*, l'idée même d'origine(s) était souvent thématifiée, associée à des questions d'ascendances, de provenances, d'origines perdues ou dont on ne conservait que des traces partielles, reconstruites, imaginées ; associée à la question identitaire, d'une origine en tant que Créole, Réunionnais, marquée par l'histoire coloniale et d'esclavagisme, ou encore à la difficulté éprouvée de percevoir *une* identité réunionnaise collective.

« Langue(s) d'origine » pouvait être associé aux « langues ancestrales », mais m'apparaissait surtout se rejouer dans cette idée ambivalente que je rencontrais fréquemment de créole « inné », reçu comme héréditairement, non appris, non *apprenable*, marquant illégitimement la pratique en français, en lien avec les sentiments d'illégitimité de la langue maternelle, d'« auto-odi » (Ninyolès).

Aujourd'hui je dirais que ce rêve m'indiquait qu'à la croisée de mes lectures, découvertes, réflexions, des échos de sens étaient en train de se produire, un lien se tissait entre moi et ce terrain, cette recherche.

Origines ? Les miennes m'apparaissaient assez confuses... ce que me faisait remarquer, au cours d'un colloque « francophonie » auquel je participais à Yaoundé en 1996, un chercheur que je ne connaissais pas, croisé devant un ascenseur, qui m'adressait ainsi la parole : *Mais vous, d'où venez-vous ? A vous entendre, on ne peut pas vous situer, vous n'avez aucun accent...* Parole ambivalente, remarque torturante pour la doctorante que j'étais, aux prises avec ces questions de légitimité, de traces, d'appartenances ! Question intéressante si l'on se situe du point de vue des représentations des chercheurs.

D'où êtes-vous originaire ? Longtemps, cette question me mettait mal à l'aise. Je suis née à Bordeaux, ait grandi à La Teste de Buch, petite ville portuaire ostréicole du sud de la Gironde, mais pour autant je n'en n'étais pas *originaire*, ma famille n'était pas de là.

Dans l'histoire familiale, beaucoup de pays. Des pays de provenances anciennes, l'Espagne, la Pologne, la Mongolie, mais surtout des pays d'expatriation et d'installation. Mon grand-père paternel était né en Argentine, mon père à Paris, mais avait surtout, depuis tout petit, vécu et grandi au Maroc, entrecoupé d'une période passée en Allemagne occupée de l'après-guerre – son père était militaire. Ma grand-mère maternelle, dont la grand-mère était

³²⁹ Il se trouve que Nicole Gueunier était à ce moment-là de passage à la Réunion pour des journées d'études, et que le matin de mon rêve je devais la véhiculer pour l'emmener à l'Université. Dans la voiture (s'en souviendrait-elle ?), je me confiais à elle au sujet de ce rêve, elle me regardait perplexe : *qu'entendez-vous par votre langue d'origine ?* Mais ce matin-là je ne pouvais à rien dire de plus, ça n'avait pour moi aucun sens.

espagnole, était née au Vietnam, elle disait « au Tonkin », ce pays que je me souviens avoir plusieurs fois cherché, sans le trouver, dans mes livres de géographie, sur les cartes du monde, avait ensuite vécu en Algérie puis surtout au Maroc, où elle avait, au lycée, rencontré mon grand-père qui y était aussi arrivé enfant, a fait ses études à l'université de Rabat. Ma mère était née au Maroc, y avait grandi, rencontré mon père au Lycée, l'avait suivie à Bordeaux pour poursuivre leurs études supérieures, progressivement rejoints en France par leurs familles respectives, des plus jeunes aux plus anciens au cours des années 70 et 80.

Dans les récits familiaux, par mes grands-parents en particulier, la référence à ces pays, le Maroc surtout, familier à tous, était fréquente, mais ce qui me frappait était justement l'absence de référence aux autres langues, comme si *tout* s'était toujours *naturellement* passé en français.

Je me souviens d'une parole de mon père, à propos de l'histoire familiale, « traversée par de grandes langues », l'espagnol, l'allemand, et l'arabe. Traversée oui, mais sans en garder trace.

A la Réunion, je prenais conscience que je portais en moi l'histoire non-dite d'une diglossie, de rapports de force inégalitaires dont la trace était l'absence, l'occultation symbolique. Celle-ci se jouait dans les tensions latentes, parfois apparentes, parfois affirmées, dans le contact entre deux religions, catholique pour la famille de ma mère, protestante pour celle de mon père, à l'œuvre dans le mariage de mes parents.

J'étais donc née à Bordeaux, après deux sœurs, où mes parents faisaient leurs études, puis se sont installés à La Teste, j'avais deux ans. A la maison le langage était, comment dire, multiplement thématique. Ma mère était psychologue clinicienne, mon père, neuropsychiatre, l'un et l'autre sont devenus psychanalystes praticiens. Mes sœurs aînées étaient expressives, l'une surtout à l'oral, l'autre surtout à l'écrit. Mon langage à moi était plutôt silencieux, sur la réserve, j'étais une petite fille qui arrivait mal à s'inscrire dans l'échange, à faire communiquer l'intérieur et l'extérieur.

Ma première question, je crois, était pourtant celle du langage, plus exactement de la transmission. Ma sœur avait posé cette question : *comment est né le premier homme ?* Est-ce une construction pour m'attribuer un questionnement distinct, mais j'ai le sentiment de m'être toujours demandé, en écho : *et qui lui a appris à parler ?*

Il y avait une histoire de langue inventée. Mon père déposait régulièrement à l'école des kilos de feuillets d'électro-encéphalogrammes pour faire des brouillons (une face était blanche). A la maison, où il avait son cabinet, j'étais fascinée de le voir travailler sur ces feuillets, y lire l'activité d'un cerveau, pour moi, des pensées secrètes. A l'école, je m'appropriais fictivement ce savoir énigmatique, faisais croire à mes camarades que les tracés contenus sur ces pages composaient une langue secrète dans un autre alphabet, que seule ma famille – et moi-même – connaissions, et dont je consentais, quelquefois, à traduire quelques extraits...

J'étais marquée linguistiquement comme n'étant pas « d'ici » : je n'avais pas « l'accent ». Je me souviens des remarques, à l'école, au collège. Je me souviens que je m'entraînais pour

avoir l'accent. Je me souviens avoir produit, en public, une hypercorrection, plaçant mal mon accent, du rire des autres et de la honte éprouvée d'être démasquée comme illégitime et tentant de se faire passer pour..., du sentiment d'exclusion, de décalage à l'appartenance.

Je me souviens aussi de l'ambivalence, quand nos cousins de la région parisienne venaient chez nous en vacances, jubilaient de nous entendre « parler avec l'accent », de la manière dont ma sœur et moi le mettions en scène pour les faire rire. L'ambivalence éprouvée, vis-à-vis de la variété entrée recherchée et ridiculisée, mais aussi vis-à-vis de ces mises en scène, cette spectacularisation, que j'exécutais et qui me mettait intérieurement très mal à l'aise.

J'ai aussi, dans ma trajectoire, l'expérience d'une forme de langue fenêtre, l'anglais, dans laquelle, lors d'un séjour de six mois aux Etats-Unis après mon bac, j'ai pu prendre conscience de problématiques personnelles impensables et indicibles en français (que je ne rapporte pas ici), et auxquelles vivre et penser en anglais m'ont donné accès.

Il ne s'agit pas forcément pour moi, je le disais, de *tout* « expliciter aux autres », et pas non plus, *simplement*, de « raconter sa vie ».

La relecture interprétative de ma propre *histoire de langues*, dont certains éléments viennent d'être évoqués ici, m'a permis de mieux comprendre mes intérêts pour les questions attenantes à la relation construite à des langues dotées de statuts et de légitimités inégales, aux langues occultées, interdites, oubliées, réinventées, aux sentiments de légitimité et illégitimité linguistique, à l'auto-odi, l'insécurité linguistique, la conflictualité relationnelle aux langues.

Ce travail réflexif m'a fait prendre conscience que les phénomènes auxquels, en tant que chercheuse, j'étais en particulier sensible, faisaient échos à des questionnements personnels moins explicites et plus anciens, mais au-delà, à mieux situer les frontières, prendre conscience des risques de projection, d'identification à mon terrain, risques auxquels je n'ai forcément pas toujours échappé, même si la reconnaissance de cette possible tendance en a certainement relativisé les manifestations.

Il m'aide à la fois à prendre conscience de ma propre diversité et aussi à laisser place à *l'alter*, d'autres logiques, points de vue, histoires, questions et problématiques qui ne relèvent pas de moi.

Il me donne à historiciser et en ce sens à élaborer une expérience personnelle me conférant une *certaine* familiarité autrement contextualisée et configurée, une *autre* expérience diglossique, sur laquelle m'appuyer pour entrer saisir la complexité et l'ambivalence de dynamiques identitaires à l'œuvre dans la relation construite aux langues.

Ce travail, enfin, m'aide à penser radicalement autrement cette question de la légitimité du chercheur « étranger » à son terrain, comprenant que chaque terrain, chaque histoire, me sont de toute façon entre *étrangers* et *pas étrangers* et que c'est dans la dynamique de cette relation que se produit ma possibilité de comprendre *l'autre-même-autre*.

III. Quelques conclusions

Quel voyage cet écrit, pour reconstruire et historiciser le cheminement épistémologique selon lequel j'ai mené et construit ma recherche au cours de ces vingt ans *au cœur et aux marges de la sociolinguistique*.

J'ai cherché ici à reconstruire l'histoire dans son déroulé, à me souvenir de mes découvertes, des questions telles que je me les posais, à resituer l'intégration progressive des différents référents scientifiques qui composent aujourd'hui mon répertoire théorique et ma démarche de terrain, terrains entre sociolinguistique et didactique qui, dans mon parcours, ont toujours pleinement contribué à la formulation de mes questions, à mes élaborations conceptuelles et *a fortiori* méthodologiques. Je m'inscris à ce titre, je l'ai dit, en accord avec l'idée de « théorisation empirique », la recherche n'ayant, déjà, pour moi, de sens que si elle fait sens aussi pour les acteurs, part de leurs questions et de leurs catégorisations.

Chaque partie du développement revient ainsi sur une étape temporelle et scientifique de mon parcours, associée à une contextualité, une thématique, des terrains et des analyses, des questions qui évoluent, des élaborations notionnelles, théoriques, méthodologiques, la conception de démarches (démarches d'entretien, démarches formatives), d'une posture épistémologique, d'une conception de la recherche qualitative.

« Sociolinguistique, *et* »

Ecrire ce travail me donne à réaffirmer un positionnement *disciplinaire* sociolinguistique, à laquelle je me réfère, dans laquelle je m'inscris, dans laquelle prennent ancrage mes questions et problématiques de recherche, et en même temps à revendiquer une interdisciplinarité, une inscription en « sociolinguistique, et »³³⁰, puisant, pour nourrir mes questions et ma démarche, dans l'anthropologie du langage et la didactique des langues, mais aussi dans un ensemble d'approches sociologiques et psychosociologiques qualitatives et dans la pensée psychanalytique, qui m'aident ensemble à travailler dans leur diversité et leur complexité ces *imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*, et à travers cela, la conflictualité relationnelle aux langues.

J'ai mis *disciplinaire* en italiques à propos de la sociolinguistique, elle-même produite dans diverses interdisciplinarités³³¹, selon deux traditions épistémologiques communes aux SHS, et dans laquelle trois approches sont historiquement référentes pour moi : le variationnisme, l'interactionnisme, et la sociolinguistique que j'ai appelé *du conflit*, entre lesquelles les approches sociolinguistiques récentes « critique » et « complexe » m'ouvrent la possibilité d'une synthèse, et d'une sociolinguistique qualitative et plurielle.

³³⁰ Cf. *supra*. p.152.

³³¹ Et ayant pu à ce titre se voir « marginalisée de plusieurs côtés » (Gasquet-Cyrus 2003 : 131).

De l'insécurité linguistique à la conflictualité relationnelle aux langues

Le principal fil d'élaboration notionnelle concerne « l'insécurité linguistique », à propos de laquelle j'ai notamment souligné l'importance de ne pas la lier réductivement à une seule langue, dominante, pour la penser plus largement dans le rapport construit à *des langues en relations*, liée, en situations de pluralités linguistiques inégalitaires, à l'appropriation de logiques diglossiques et de stigmates linguistiques et identitaires selon lesquelles un locuteur peut interpréter que sa langue maternelle, socialement minorée, lui confère une identité et un bagage linguistique invalidant *a priori* sa possibilité de se construire (s'assumer) comme locuteur *légitime*, à s'y produire comme compétent.

Ne pas réduire l'insécurité linguistique, c'est aussi l'inscrire plus largement dans une problématique de la conflictualité relationnelle aux langues, en la pensant non pas *en soi*, mais *en lien* avec d'autres sentiments épilinguistiques qui lui sont associés, l'auto-odi dont je fais l'hypothèse qu'elle découle, la honte et la culpabilité linguistique qui en sont les moteurs, la perception de doubles contraintes, tous ces sentiments m'apparaissant pouvoir être conçus en termes de « troubles de l'entre-deux » (Dahoun 1995 : 199), s'inscrire dans la relation, l'entre-deux langues. Ici la conflictualité n'est cependant pas réduite à ses dimensions et effets freinants, inhibants, bloquants, mais plus largement conçue comme moteur de dynamiques et de tensions pluri- et inter-lingues produisant et jouant diversement, en situations, *entre clivages et dilutions*, une problématique de *pluralité linguistique inégalitaire*.

Ma démarche est qualitative. J'analyse ces dynamiques relationnelles aux langues à travers des fragments biographiques en particulier collectés dans le cadre d'entretiens menés à propos des histoires de langues, qui me donnent à explorer, dans la singularité de trajectoires diversement situées, la significativité sociale et affective dont les locuteurs investissent leurs langues, pour interroger les enjeux socio-identitaires à l'œuvre dans les construits relationnels à des langues diversement légitimées.

Je travaille selon une démarche compréhensive, critique et impliquée, ce que je conçois à la fois dans la relation engagée au terrain et la conception de la recherche comme intervention, et dans la réflexion que je mène sur la subjectivité à l'œuvre dans la compréhension du chercheur, sur la manière dont ma propre histoire peut être travaillée en tant que ressource interprétative mobilisable, une *et* parmi d'autres, sur la place qu'elle peut et ne peut pas prendre dans ma recherche.

HDR. Diriger des recherches doctorales

Diriger une thèse de doctorat.

Ma conception est d'abord associée à ma propre expérience en tant que doctorante, au LCF de l'Université de la Réunion dans la seconde moitié des années 90, sous la direction de Didier de Robillard, dont j'étais la première thésarde.

Les conditions dans lesquelles j'ai réalisé cette thèse, je l'ai dit, étaient assez idéales, humainement et scientifiquement, dans un laboratoire vivant, très investi, très stimulant intellectuellement. Elle s'inscrivait donc dans le cadre d'un programme qui rassemblait des enseignants-chercheurs aux points de vue épistémologiquement et disciplinairement divers mais qui avaient le souci de communiquer.

Si je travaillais donc de manière privilégiée avec Didier de Robillard j'ai aussi le sentiment, dans la multiplicité et la richesse des échanges permanents, d'avoir bénéficié d'une forme de co-encadrement.

Je me souviens qu'au début Didier m'avait parlé de la manière dont il concevait ce rôle, indiqué qu'il interviendrait surtout concernant la forme, la démarche, la méthodologie, mais pas concernant le fond, dont je devais rester l'auteure.

J'ai le souvenir d'un guidage à la fois serré et donnant du lest, de temps longs d'échanges à propos de mes écrits, lus et annotés, d'échanges dans lesquels les propos de Didier me donnaient à faire cette expérience de *la zone proximale de développement* (Vygotsky, Bruner), toujours aller plus loin, remonter plus loin dans les sources, se donner les moyens de se faire sa propre lecture, de questionner pour déconstruire.

La première consigne était de se construire une bibliographie, lectures et prises de notes, collecte des références. On m'avait confié la gestion de la bibliothèque du laboratoire ce qui bien entendu m'a donné à énormément lire. Mais surtout, j'ai bénéficié, dès le démarrage de ma thèse (décembre 1994), d'une mission financée de trois semaines de recherches bibliographiques dans les universités de Rouen, de Montpellier et de Neuchâtel qui me donnaient à écumer les numéros de revues tels que les *Cahiers de Linguistique Sociale*, les *Cahiers de praxématique* et à prendre connaissance des travaux suisses sur les contacts de langues, le bilinguisme.

Didier me demandait souvent de me mettre en contact avec des chercheurs extérieurs pour leur donner certaines parties de mon travail à lire, à Daniel Baggioni ma partie historique, à Claude Poirier mes réflexions sur le « FRR », à Louis-Jean Calvet tel article, etc.

J'étais aussi constamment associée à l'ensemble des activités scientifiques et éditoriales du laboratoire, sollicitée pour l'organisation d'événements, la notation et le rendu synthétique de débats, la relecture d'épreuves, d'articles.

Deux mots-clés me viennent à l'esprit : exigence et autonomisation.

Je termine ce travail *épuisée*, mais en ayant le sentiment qu'à travers ce voyage entre scientifique et émotionnel, ce travail dont l'enjeu est *le lien*, des liens à reconstruire, à découvrir, et d'autres encore probablement en germe, quelque chose s'est mis en place, s'est effectivement *historicisé*.

Une boucle s'est bouclée, l'histoire est en construction.

Références bibliographiques citées (hors références auteure)

- ACHARD P., 1987 : « Un idéal monolingue », in G. VERMES & J. BOUTET, *France pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 38-58.
- ADAMI H. & ANDRE V., 2014 : « Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage ». *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 71-83.
- ADAMI H., 2009 : *La formation linguistique des migrants*, Paris, CLE international.
- ALTET M., 1994 : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALVAREZ-PEREYRE F., 1991 : « La conscience linguistique : pourquoi, comment ? » in J.C. Bouvier et C. Martel (éds.), *Les Français et leurs langues*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence : 291-302.
- AMSELLE J.-L. (éd.), 1979 : *Le sauvage à la mode*, Coll. « Les hommes et leurs signes », Paris, Le Sycomore.
- AMSELLE J.-L. 1990 : *Logiques métisses, anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.
- ARACIL L., 1965 : *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Nancy.
- ARDITY J. & BLANCHET P., 2008 : « La 'mauvais langue' des 'ghettos linguistiques'. La glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », Réseau TERRA, *Revue Asylon(s)*, en ligne : <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>.
- ARMAND A., 1987, *Dictionnaire créol réunionné-français*, La Réunion, Océan éditions.
- ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M., 1986 : *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- AUGER M., 1998 : *Le sens des autres*, Paris, Fayard.
- AUGER N., 2007 : « L'enseignement-apprentissage de la langue française en France : Dé-complexifier la question », *Ville école intégration – diversité*, n° 151 : 121-126.
- AUGER N., 2005 : *Comparons nos langues*, Montpellier, CRDP.
- BACHMANN C., LINDENFELD J. & SIMONIN J., 1981 : *Langage et communications sociales*, LAL, Crédif Hatier.
- BAGGIONI D., 1997 : *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.
- BAGGIONI D., 1996 : « La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires », in C. BAVOUX (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan : 13-28.
- BAGGIONI D., 1980 : « La langue nationale. Problèmes linguistiques et politiques », *La pensée*, 209 : 36-49.
- BAGGIONI D., 1976 : « Pour un point de vue relativisé et historicisé sur la norme », *Cahiers de Linguistique Sociale*, n° 1, *La Norme*, Université de Rouen : 55-87.
- BAGGIONI D., MOREAU M.-L., & ROBILLARD D. (de), 1997 : « Communauté linguistique », in M.-L. Moreau, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga : 88-93.
- BAGGIONI D., & ROBILLARD D. (de), 1990 : *Île Maurice : une francophonie paradoxale*, Paris, L'Harmattan.
- BAGGIONI D., & KAMINKER, J.-P., 1980 : "La norme, gendarme et bouc émissaire", in *La pensée*, 209 : 50-63.
- BALIBAR R., 1987 : « La langue de la France exercée au pluriel », Préface, in G. VERMES & J. BOUTET, *France pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 9-28.
- BALIBAR R., & LAPORTE D., 1974 : *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Paris, Hachette.
- BARBER, B., 1957: *Social Stratification*, New York, Harcourt, Brace.
- BARBIER R., 1996 : *La recherche action*, Paris : Anthropos.
- BARBIER R., 1977 : *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.
- BARRAU B., 1977 : « Bégaïement et violence », in *Psychanalyse et langage*, Paris, Dunod, Coll. « Inconscient et culture » : 132-139.
- BAVOUX, C., 1999 : *Contribution à un inventaire des particularités lexicales du français de*

- Madagascar, AUPELF-UREF, EDICEF.
- BAVOUX C., 2003 : « Fin de la « vieille diglossie » réunionnaise ? », in G. Ledegen (éd.), *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, Louvain-la-Neuve, Editions Modulaires Européennes, Coll. « Proximités. Sciences du langage » : 53-72.
- BAVOUX C., 1997 : « Constitution et traitement d'un corpus "cryptoglossique" : quels fondements théoriques ? », in C. Frey et D. Latin (éds.), *Le corpus lexicographique, Méthodes de constitution et de gestion*, AUPELF-UREF, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université : 71-86.
- BAVOUX C., 1996 : « Le discours jubilatoire dans la presse régionale sur fond d'insécurité linguistique », in C. Bavoux (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan : 117-129.
- BAVOUX C. (éd.), 1996 : *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- BAVOUX C., DUPUIS R., KASBARIAN J.-M. (coord.), 2000 : *Le français dans sa variation*, hommage à Daniel Baggioni, Paris, Montréal, L'Harmattan, Coll. « Espaces francophones ».
- BEACCO J.-C., 2008a : « Intégration linguistique », Projet ILMA, *Intégration Linguistique des Migrants Adultes*, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation, en ligne, non paginé (4 p.), https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration?p_p_id=56_INSTANCE_XaBCQfJ6bQmF&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=3&p_p_col_count=4&_56_INSTANCE_XaBCQfJ6bQmF_languageId=en_GB
- BEACCO, J.-C., [et al.], 2008b : *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire international sur l'intégration linguistique des migrants adultes, Division des Politiques linguistiques, Division des Migrations, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 26-27 juin 2008. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1de>
- BEACCO, J.-C., FERRARI (de), M., LHOTE, G., & TAGLIANTE C., 2005 : *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou pas scolarisés). Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier.
- BECKER H. [1963] 1985 : *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BEDARD E. & MAURIS J. (éd.), 1983 : *La norme linguistique*, Québec, Conseil de la langue française, Paris, Le Robert.
- BENIAMINO M., 1996 : *Le français de la Réunion. Inventaire des particularités lexicales*, AUPELF-UREF / EDICEF.
- BENIAMINO M., 1992 : *L'imaginaire réunionnais*, Université de la Réunion, Edition du Travail.
- BENIAMINO M., & BAGGIONI D., 1993 : "Le français, langue réunionnaise", in Didier de ROBILLARD & Michel BENIAMINO, (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Champion, Paris, Tome 1 : 151-172.
- BENOIST J., 1983 : *Un développement ambigu : structures et changements de la société réunionnaise*, Fondation pour la recherche, Saint-Denis, Réunion, 195 p.
- BENTOLILA, A., 2007 : « La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales », Rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale, Décembre 2007.
- BERNSTEIN B., 1971, 1973 : *Class, Codes and Control : Applied Studies towards a Sociology of Language*, 2 volumes, London, Routledge and Kegan.
- BERGER P., L. & LUCKMANN Th., 1966 : *The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday.
- BERTUCCI M.-M., 2006 : « La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses », dans M. Molinié, et M.-F. Bishop, (coord.), *Autobiographie et réflexivité*, Université Cergy-Pontoise, CRTF, pp.127-140.
- BESSE J.-M., GAULMYN M.-M., GINET D. & LAHIRE B., 1992 : *L'illettrisme en questions* Paris, PUL.
- BESSE H. & PORQUIER R., 1991 : *Grammaire et didactique des langues*, Coll. « LAL », Paris, Hatier-Crédif.
- BICKERTON Derek, 1975 : *Dynamics of Creole system*, New York, Cambridge University Press.
- BICKERTON Derek, 1981 : *Roots of language*, Ann Arbor, Karoma, 351 p.

- BIGOT V. BRETEGNIER A. & VASSEUR M.-T. (dirs.), 2013 : *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*, Paris, Ed. des Archives Contemporaines.
- BILLIEZ J., 2012 : « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », *Cahiers du GEPE, Groupe Etudes Plurilinguisme Européen*, Strasbourg. Article non paginé. En ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>
- BILLIEZ J., 2005 : « Plurilinguisme et migrations. De la connaissance à la reconnaissance », in MOCHET, A.-M. [et al.] (coord.), *Plurilinguismes et apprentissages*, ENS Editions, Lyon, 169-182.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, Interventions*, Paris, L'Harmattan.
- BILLIEZ J., 2002 : « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique », *VEI-ENJEUX*, 130, 87-101.
- BILLIEZ J., 2000 : « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », *Notions en questions*, 4, 21-39.
- BILLIEZ J. (éd.), 1998 : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, Université Stendhal-Grenoble III, CDL-LIDILEM.
- BILLIEZ J., 1996 : « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *ELA*, 104, 401-410.
- BILLIEZ J., 1994 : « Déminoriser l'enseignement de l'arabe en France : une utopie ? », in *Diálogos Hispánicos*, 15, *Las lenguas en Europa Comunitaria – las lenguas de minorías* : 71-84.
- BILLIEZ J., 1985 : « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations internationales*, Vol. 1/2, 95-105.
- BILLIEZ J. & LAMBERT P., 2005 : « Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », in C. Van Den Avenne, (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan : 15-33.
- BIROS B., 1979 : *Essai sur l'identité créole à l'île de La Réunion*, Thèse de Doctorat de médecine, Faculté de médecine, Necker, Paris.
- BLANCHET P., 2012 [2000] : *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET P. 2010 : « Contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes, Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique », in V. Feussi, M. Eyquem-Lebon, A. Moussirou-Mouyama, et Ph. Blanchet (coord.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, *Cahiers de Linguistique* n° 35/2, 2009 [2010], p. 165-183.
- BLANCHET P., 2005 : « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe », in D. Huck Et P. Blanchet, *Minorations, minorisations, minorités : études exploratoires*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 10, PUR : 17-47.
- BLANCHET P., 2003 : « Quels modèles pour une (socio)linguistique de la complexité ? », in P. Blanchet et D. de Robillard, (dirs.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, PUR : 279-308.
- BLANCHET P., CALVET L.J., & ROBILLARD D. (de), 2007 : *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, CAS, n°1, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHET P. & ROBILLARD D. (de), (dirs.), 2003 : *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, Rennes, PUR.
- BLOMMAERT J. (éd.), 1999 : *Language Ideological Debates*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- BLOOMFIELD L., [1921] 1933: *Language*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BLUMER H., 1969 : *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BONNERY S., 2007 : *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BOURDIEU P., 2001 : *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, Coll. « Essais ».
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63 : 69-72.
- BOURDIEU P., 1982 : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

- BOURGEOIS E. & NIZET J. [1997] 2005 : *Apprentissage et formation d'adultes*, Coll. « Education et formation », Paris, PUF.
- BOURHIS R.Y. ET CARIGNAN N. (2010) «Linguicism in Quebec and Canada», *Nos diverses cités/Our Diverse Cities* (7): 156-162.
- BOUTET J., 1995, *Paroles au travail*, L'Harmattan, Paris.
- BOUTET J., 1994 : *Construire le sens*, Berne, Peter Lang.
- BOUTET J., & HELLER, M., 2007 : « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et Société*, n° 121-122, Paris, MSH : 305-318.
- BOYER H., 1997 : *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues ?*, Paris, L'Harmattan.
- BOYER H., 1991 : *Langues en conflit*, Paris, Logiques Sociales.
- BOYER H., 1988 : "Le "francitan". Matériaux pour une approche des représentations et des fonctionnements sociolinguistiques d'un *interlecte*", in *Lengas*, 23, CNRS, UA 1052, Université Paul Valéry, Montpellier III : 71-95.
- BRES J., 1998 : « Brève introduction à la praxématique », *L'Information Grammaticale*, n° 77 : 22-23.
- BRONCKART, J.-P., 1997 : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER J., 1983 : *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BULOT T., 2013 : « Discrimination sociolinguistique et pluralité des normes identitaires. Linguicisme de référence et linguicisme d'action », in : Th. Bulot (dir), *Normes et discrimination(s). Frontières, espaces et langues, Cahiers internationaux de sociolinguistique* n°4, Paris, L'Harmattan.
- BULOT T. & COMBES N. (Dirs), 2012, *Discriminations, identités, altérité, langues*, Coll. « Espaces Discursifs », Paris, L'Harmattan.
- BURGER M., 1994 : « (Dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale : aspects de la réussite énonciative de l'identité », *Cahiers de Linguistique Française*, 15 : 249-274. <http://www.unige.ch/lettres/latl/CLF/>.
- CALVET L.-J., 2007 : « Pour une linguistique du désordre et de la complexité » in P. Blanchet, L.J. Calvet, & D. de Robillard, 2007 : *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, CAS, n°1, Paris, L'Harmattan : 13-80.
- CALVET L.-J., 2002 : *Le marché aux langues*, Paris, PLON.
- CALVET L.-J., 1999 : *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, PLON.
- CALVET L.-J., 1996 : « Une ou deux langues ? Ou le rôle des représentations dans l'évaluation des situations linguistiques », in *Etudes Créoles*, vol. XIX n° 2 : 69-82.
- CALVET L.-J., 1993 : *La sociolinguistique*, Coll. « Que-sais-je », Paris, PUF.
- CAMERON D., [et al.], 1993, « Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language », *Language and Communication* 13, 2: 81-94.
- CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPANSKY, E. M., MALEWSKA-PEYRE H., TABOADA-LEONETTI I. & VASQUEZ A., 1990 : *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CANDELIER M., 2008 : « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65–90. En ligne : http://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.
- CANDELIER M., (dir.), 2003 : *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, Coll. « Pratiques pédagogiques ».
- CANDELIER M., IOANNITOU, G., OMER, D., & VASSEUR, M.-T. (Dirs), 2008 : *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEIBNER F.-J., NOGUEROL A., MOLINIÉ M. et SCHRÖDER-SURA A. [2007] 2012 : *Le CARAP-Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Graz/Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe. En ligne : <http://carap.ecml.at/>.
- CANUT C., 2012 : « Transversalités langagières. Quelques notes pour une anthropologie des pratiques langagières », in M. Dreyfus et J.-M. Prieur (dir.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Paris, Michel Houdiard, 89-97.

- CANUT C., 2002 : « Activité épilinguistique, insécurité linguistique et changement linguistique » in A. Bretegnier et G. Ledegen (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiées*, Paris, L'Harmattan : 105-122.
- CANUT C. (éd.), 1998 : *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Collection Bibliothèque des études Africaines, INALCO, Paris, L'Harmattan, Didier Érudition.
- CARAYOL M., 1977 : *Le français parlé à la Réunion. Phonétique et phonologie*, Atelier de reproduction de thèses, Lille III : 633 p.
- CARAYOL M., 1972 : « Remarques à propos du subjonctif dans le français parlé à la Réunion », in *Cahiers du Centre Universitaire de la Réunion*, juin 1972, 2 : 9-26.
- CARAYOL M., en collab. avec ARMAND A., LAURET D., BAGGIONI D., & MATHIEU M., 1985 : *Particularités lexicales du français réunionnais*, Paris, Nathan.
- CARAYOL M. & CHAUDENSON R., 1978 : « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion », in *Les Français devant la norme*, Champion, Paris : 175-190.
- CARAYOL M. & CHAUDENSON R., 1976 : « Essai d'analyse implication du continuum franco-créole à la Réunion », in G. Manessy & P. Wald (éds.) : *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, Harmattan, 129-172.
- CASTEL R., 1994 : « La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation », *Cahiers de recherche sociologique*, n°22, pp.11-27.
- CASTELLOTTI V., 2006 : « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues : 319-331.
- CASTELLOTTI V., (éd), 2001 : *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, coll. « DYALANG ».
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2010, *Les plurilinguismes. Notions en questions en didactique des langues*, Cahiers de l'ACEDLE, vol. 7, N° 1, <http://acedle.org/spip.php?rubrique194>
- CASTELLOTTI V. & MOORE, D. (2007) « Le bilingue était presque parfait » dans Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M. & Trimaille, C. *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 227-235.
- CASTELLOTTI V. & CHALABI H. (Dir.), 2006 : *Le français langue étrangère / seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan.
- CASTELLOTTI V. & PY B. (éds.), 2002 : *La notion de compétence en langue*, Coll. « Notions en Questions » n°6, Paris, ENS Éditions.
- CASTELLOTTI V. & de ROBILLARD, D. 2001. « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », *Langage et société*, 98, p. 43-75.
- CASTORIADIS, C., 1975 : *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CAUSA M. & CADET L., 2006 : « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? », in M. MOLINIÉ, (coord.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Revue *Le Français dans le Monde, Recherche et Application*, 39, Paris, CLE international : 69-83.
- CELLIER P., 1988 : « Graphie du créole : identité visuelle de la langue écrite et langage de l'identité », in D. Baggioni & J.-C.-C. Marimoutou (éd.), *Cuisines / identités*, Université de la Réunion, Saint-Denis : 139-144.
- CELLIER P., 1985a : *Description syntaxique du créole réunionnais, essai de standardisation*, Thèse d'État, Aix-en-Provence.
- CELLIER P., 1985b : « Dysglossie réunionnaise » in *Cahiers de praxématique*, 5 : 21-38, Montpellier.
- CELLIER P., 1976 : *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire*, Centre universitaire de la Réunion, Saint Denis, Réunion.
- CHAUDENSON R., 1992 : *Des îles, des hommes, des langues. Langues créoles, cultures créoles*, Paris, L'Harmattan.
- CHAUDENSON R., 1989 : *Créoles et enseignement du français*, CERFOI, Université de la Réunion, L'Harmattan, Paris, 198 p.
- CHAUDENSON R., 1981 : *Textes créoles anciens. La Réunion et Maurice*, Kreolische Bibliothek, Hamburg, Buske.
- CHAUDENSON R., 1979 : « Le français dans les îles de l'océan indien » in A. Valdman (éd.), *Le*

- français hors de France*, Paris, Champion : 543-617.
- CHAUDENSON R., 1974 : *Le lexique du parler créole de la réunion*, Paris, Champion.
- CHOMSKY, N., 1965 : *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, The MIT Press.
- COLONNA R., 2013 : *Les paradoxes de la domination linguistique, La diglossie en questions*, Paris, L'Harmattan.
- COSERIU E., 1967 : *Teorica del langaje y linguistica general*, Madrid, Biblioteca Romanica, hispanica.
- COSERIU E., 1952 : "Sistema norma y habla", in *Revista de la facultad de humanidades y ciencias de Montevideo* : 113-177.
- COSTA J., LAMBERT P. & TRIMAILLE C., 2012 : « Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : quelques notions en question », in C. Trimaille et J.-M. Eloy (Éd.), 2012 : *Idéologies linguistiques et discriminations, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* N° 6, Paris, L'Harmattan : 247-266.
- COSTE D., 2010 : « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Cahiers de l'ACEDLE* vol. 7, n° 1 : 141-165. acedle.org/spip.php?article2863
- COSTE D., 2001a : « De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues ? » in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, Dyalang : 191-202.
- COSTE D., 2001b : « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *Valle d'Aosta regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, L'Ecole Valdôtaine, n°54. En ligne : www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/atti.htm.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., [1997] 2009 : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang/fr.
- COULON, A. 2005 : *Le métier d'étudiant*, Economica, Anthropos.
- CUMMINS J., 1979 : « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, 49, 2, 222-251.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.
- CUQ J.-P., 1991 : *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette F.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*, Paris, Hachette, Coll. « Références ».
- DABENE L., 1990 : « Didactique des langues et sociolinguistique : quelles relations ? », in HAMM (éd.), *Recherche, terrain et demande sociale*, ACEDLE, Strasbourg, Université des sciences humaines, 73-80.
- DABENE L. (coord.), 1989 : *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, LIDIL 2, Grenoble.
- DABÈNE L., 1981 : *Langues et migrations*, Centre de didactique des langues, Publications de l'université des langues et lettres de Grenoble.
- DABENE, L. & RISPAIL, M., 2008 : « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant en didactique des langues en France », *Lettre de l'AIRDF*, n° 42.
- DABÈNE L., BILLIEZ J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in G. Vermes & J. Boutet (éds), *France, pays multilingue*, Tome 2, *Pratique des langues en France*, Paris, L'Harmattan : 62-77.
- DABENE L. & BILLIEZ J., 1984 : *La situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, Rapport Ronéoté, Centre de Didactique des Langues, Université Grenoble 3.
- DAHOUN Z., 1995 : *Les couleurs du silence*, Mesnil-sur-L'Estrées, Calmann-Lévy.
- DAUZAT A., 1944 : *La géographie linguistique*, Paris, Flammarion.
- DECROSSE A., 1987 : « Un mythe historique, la langue maternelle », in G. VERMES & J. BOUTET, *France pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 29-38.
- DELORY-MOMBERGER C., 2005 : *Les Histoires de vie : De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER C., 2003 : « Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans

- l'interculturel », in C. Niewadomski & J. de Villers, *Souci et soin de soi*, L'Harmattan : 261-284.
- DEPREZ C., 2005 : « Langues et migrations : dynamiques en cours », in A. TABOURET-KELLER (coord.) : *Plurilinguismes : vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité*, Revue *La linguistique*, 2005/2 Vol. 41, p. 9-22.
- DEPREZ C., 2003 : « Evolution du bilinguisme familial en France », dans *Le Français aujourd'hui*, n° 143, p. 35-43.
- DEPREZ C., 2000a : « Histoires de langues, histoires de vies », in C. Leray & R. Bouchard (dirs.), *Histoires de vie et dynamiques langagières*, *Cahiers de sociolinguistique* n° 5, Rennes, P.U.R., p.167-174.
- DEPREZ C., 2000b, « Pour une conception plus circulante des langues mises en jeu dans les migrations », in L.-J. Calvet & A. Moussirou-Mouyama (éds), *Le plurilinguisme urbain*, Paris, Didier Erudition : 55-67.
- DEPREZ C., 1994 : *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.
- DEPREZ (HEREDIA, de) C., 1987 : « Du bilinguisme au parler bilingue », in G.VERMES & J. BOUTET, *France pays multilingue*, Tome 2 : *Pratique des langues en France*, Paris, L'Harmattan : 91-127.
- DEVEREUX G., 1970 : *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard
- DEVEREUX G., [1972] 1985 : *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.
- DUCHENE A. & MOÏSE C. (éds), 2011 : *Langage, Genre et Sexualité*. Montréal, Editions Nota Bene.
- DURAND G., 1960 : *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, P.U.F.
- DURKHEIM É., [1912] 1968 : *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.
- DURPAIRE F., 2002 : *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle*, Paris, Hachette Education.
- DURRIEU-DIEBOLT C., 2004 : « Droit d'Asile », in G. Ferréol et G. Jucquois (coord.) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin : 29-32.
- DUMONT P., 1981 : *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.
- ELOY J.-M., 2007 : « Migrants et langues, quelles articulations ? », in A. Bretegnier (éd), *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan : 31-40.
- ELOY J.-M., 2003a : « Pour une approche complexe de la nature sociale de la langue », in P. Blanchet & D. de Robillard (dir.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, PUR : 170-188.
- ELOY J.-M., 2003b, « Immigration et langue régionale : les acteurs du contact de langues », in J. Billiez (éd.) *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, p. 111-127.
- ELOY J.-M., 1993 : « L'insécurité linguistique en français monolithique ou quel est le salaire de la peur ? », in M. Francard (éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Université de Louvain-La-Neuve, vol. 1 : 95-108.
- ELOY J.-M. & PIEROZAK I., 2009 : *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan.
- ENRIQUEZ E., 2011 : *Désir et résistances : la construction du sujet*, Lyon, Parangon.
- ENRIQUEZ E., 2001 : « L'éthique de l'intervenant », in D. Vrancken et O. Kutty (éds.), *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université : : 299-310.
- ENRIQUEZ E. 1997 : *Les enjeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.
- ERVIN-TRIPP S. M., 1968 : « Sociolinguistics », in L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, vol. 4, pp. 91-165.
- ERVIN-TRIPP S. M., 1972 : « Alternation and co-occurrence », in J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 218-250.
- FABRE N., 2004 : *Bégayer. Des cailloux plein la bouche*, Paris, Fleurus.
- FERGUSON C., A., 1959 : "Diglossia", in *Word*, XV : 325-340.
- FIOUX P., 1996 : « Quelques sourdines à l'insécurité linguistique », in C. Bavoux (éd.), *Français*

- régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan : 151-166.
- FISHMAN J., A., 1971 [1970] : *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, Labor.
- FONROSE G., & MERIDA G., 1986 : "L'enfant créole et l'école : double-bind et insécurité linguistique", in *Cahiers de Linguistique Sociale*, 8 : 57-71.
- FOUCAULT M., 1982 : *L'Herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard.
- FOUQUET T., 2006 : « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique », in M. Molinié & M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise : 105-126.
- FOURNET S. & MECHIN G. 2007 : *Les savoirs de bases/ Pratiques de formateurs. Lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, apprentissage du français langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- FRANCARD M. [et al], 1993a : *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Coll. « Français et Société » n° 6, Bruxelles, Service de la langue française, 44 p.
- FRANCARD, Michel, 1993b : « Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la communauté française de Belgique », in M. Francard (éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Université de Louvain-La-Neuve, vol. 1 : 61-70.
- FRANCARD, Michel, 1993c : "Entre Romania et Germania : la Belgique francophone", in Didier de ROBILLARD & Michel BENIAMINO (éd.), *Le français dans l'espace francophone*, Champion, Paris, Tome 1 : 317-336.
- FRANCARD, M. [et al], (éd.), 1993, 1994 : *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Université de Louvain-La-Neuve, 2 vol., vol. 1 : 223 p., vol. 2 : 145 p.
- FREIRE P., 1974 : *Pédagogie des opprimés*, Maspéro.
- FREIRE P., 1996 : *L'éducation, pratique de la liberté*, ASDIC.
- FREUD S., 1921 : « Psychologie collective et analyse du Moi », *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1972 ; *O CF.P*, XVI, 1991 ; *GW*, XIII.
- FREUD S., [1938], 1940 : « Le clivage du Moi dans le processus de défense », *Résultats, Idées, Problèmes*, II, Paris, PUF, 1985, *O CF.*, XX, 2010, *GW*, XVII.
- GADET F., 2003 : « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », *Texto !* Article en ligne, non paginé, http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html
- GARDIN B., BAGGIONI D., GUESPIN L., 1980 : *Pratiques linguistiques, pratiques sociales*, Paris, PUF.
- GARDY Ph., 1985 : « Langue(s), non-langue(s), lambeaux de langue(s), norme », in A. Winther (éd.) *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, *Problèmes de glottopolitique*, Université de Rouen : 60-63.
- GARDY Ph. & LAFONT R., 1981 : « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, Vol. 15, N° 2 : 75-91.
- GARFINKEL H., [1967] 1984 : *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity press.
- GASQUET-CYRUS M., 2012 : « La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques », in C. Trimaille et J.-M. Eloy (Éd.), 2012 : *Idéologies linguistiques et discriminations, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* N° 6, Paris, L'Harmattan : 227-246.
- GASQUET-CYRUS, M. 2003 : « Sociolinguistique : Sortir de la culpabilité ? » in P. Blanchet & D. de Robillard (dir.), *Langues, contacts, complexité, Perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de sociolinguistique*, 8, Rennes, PUR : 129-140.
- GAULEJAC V., (de), 1999a : *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.
- GAULEJAC V., (de), 1999b : « Le goût de l'altérité », in E. Enriquez (coord.), *Le goût de l'altérité*, Coll. « Sociologie clinique », Paris, Desclée de Brouwer : 17-20)
- GAULEJAC V., (de), 1996 : *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.
- GAULEJAC V., HANIQUE F. & ROCHE P. (dirs.), 2007 : *La sociologie clinique*, Editions érès.
- GINET D., 1992 : « Paul, ou l'impossible rapport à l'écrit », in J.-M. BESSE [et al.] : *L'illettrisme en questions*, Laval, PUL : 221-233.
- GIUST-DESPRAIRIES F., 2009 : *L'imaginaire collectif*, Paris, Editions Erès.
- GLASER B. & STRAUSS A., 1967 : *The discovery of Grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing.

- GOFFMAN E., [1981] 1987 : *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E., [1961] 1979 : *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E., [1963] 1975 : *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Coll. « Le sens commun », Paris, Minuit.
- GOFFMAN E., [1967] 1974 : *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E., [1959] 1973 : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1: *La présentation de soi*, Paris, Minuit.
- GOÏ C., 2009 : « Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique », dans HUVER, E. et MOLINIÉ, M., (coord.), *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue*, Université de Picardie, LESCLaP, CAS n° 4. www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101.
- GRAFMEYER Y., & JOSEPH, I. (éd.), [1979] 1990 : *L'école de Chicago-naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier.
- GREGOIRE (Abbé), 1794 : *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, Rapport présenté à la Convention nationale du 16 prairial an II.
- GROSJEAN F., 1982 : *Life in two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge, Mass./ London, Harvard University Press.
- GUEUNIER N., 1997 : « Représentations linguistiques », in M.-L. Moreau (éd.) : *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga : 246-252.
- GUEUNIER N., 1993 : *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, Université de Provence, CIRELFA, ACCT, Paris, Didier.
- GUEUNIER N., GENOUVRIER É. & KHOMSI A., 1978 : *Les français devant la norme*, Paris, Champion.
- GUMPERZ J., 1989a : *Engager la conversation*, Minuit, Paris, 185 p. (Traduit de : *Language and the Communication of Social Identity*, Cambridge University Press, 1982 (ch. 1) ; *Discourse strategies*, Cambridge University Press, 1982 (ch. 2, 3, 6) ; *Language in Social Groups*, Stanford University Press, 1971 (ch. 4) ; *The social Construction of Literacy*, Jenny Cook-Gumperz éd., Cambridge University Press, 1986 (ch. 5).
- GUMPERZ J., [1982] 1989b : *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- GUMPERZ J., 1992a : « Contextualisation and understanding », in A. Duranti & C. Goodwin (ed.), *Rethinking context*, Cambridge University Press, 230-242.
- GUMPERZ J., 1992b : « Contextualisation revisited », in P. Auer & A. Di Luzio (ed.), *The contextualisation of language*, Amsterdam, John Benjamins, 39-54.
- GUMPERZ J., 1982 : *Language and social Identity*, Cambridge University Press.
- GUMPERZ J., 1971 : *Language and Social Groups*, Stanford University Press, Stanford.
- GUMPERZ J., 1968 : "The speech community" in *International Encyclopedia of Social Sciences*, vol. 9 : 381-386.
- GUMPERZ J., 1964 : « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », in J. GUMPERZ & D.-H. HYMES, *The Ethnography of Communication*, *Revue American Anthropologist*, vol. 66 (6-II) : 137-153.
- GUMPERZ J.J., & HYMES Dell H. (dir.), 1972 : *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ J., & HYMES Dell H., 1964 : *The Ethnography of Communication*, *Revue American Anthropologist*, vol. 66 (6-II).
- GUTH S., 2004 : *Chicago 1920, aux origines de la sociologie qualitative*, Paris, Téraèdre.
- HAMERS J.-F. & BLANC, M.H.A., 1983 : *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HAWKINS E., W., 1984 : *Awareness of Language : an introduction*, Cambridge, University Press.
- HASSOUN J., 2009 : *Extraits d'une œuvre*, Coll. « Che vuoi ? Psychanalyse et faits sociaux », Paris, L'Harmattan.
- HASSOUN J., 2002 : *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris, La Découverte.

- HASSOUN J., 1993 : *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Paris, Point Hors Ligne.
- HELLER M., 2002 : *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- HERREROS G., 2002 : *Pour une sociologie d'intervention*, Paris : Érès.
- HERREROS G., 2001 : « Sociologie d'intervention : pour une radicalisation de quelques principes », in D. Vrancken et O. Kutty (éds.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université : 273-297.
- HJELMSLEV, L., [1943] 1971 : *Essais linguistiques*, Paris, Minuit.
- HOUEBINE, A.-M. (Dir.), 2002 : *L'imaginaire linguistique*, Coll. « Langue et Parole », Paris, L'Harmattan.
- HOUEBINE A.-M., 1996 : *L'imaginaire linguistique, Travaux de linguistique n° 7*, Université d'Angers.
- HOUEBINE A.-M., 1982 : « Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain », *Le Français Moderne*, 1, p. 42-51.
- HUSSERL E. 1913 : *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, Coll. "Tel".
- HYMES D.-H., [1984] 1991 : *Vers la compétence de communication*, Paris, Coll. « LAL », Hatier-Crédif.
- HYMES D.-H., 1974 : *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- HYMES D.-H., 1967: "Models of the interaction of language and social life", in McNamara (ed.), *Problems of bilingualism*, Journal of Social Issues, XXIII, 2.
- JAKOBSON R., 1963 : *Essai de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- JARDEL J.-P., 1982 : « Le concept de « diglossie » de Psichari à Ferguson », *Lengas*, 11, Université de Montpellier : 5-15.
- JODELET D. (dir.), [1989] 1997 : *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- JUNG C., G., [1934] 1971 : « Des archétypes de l'inconscient collectif », *Les Racines de la conscience*, Paris, Buchet-Chastel (éd. Originale dans *Les Annales d'Eranos*).
- KAUFMANN J.-C., 1996 : *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- KERVAN M. (coord.), 2013 : *Les Langues du Monde au Quotidien*, Cycle 1, Coll. « Au quotidien », SCEREN, CRDP Bretagne.
- KERVAN M. (coord.), 2006 : *Les Langues du Monde au Quotidien – Observation réfléchie des langues*, Vol. 1 : Cycle2, Vol.2 : Cycle 3, Coll. « Au quotidien », SCEREN, CRDP Bretagne.
- KILANI M., 1994 : *L'invention de l'autre. Essai sur le discours anthropologique*, Lausanne, Payot
- KLINKENBERG J.-M., [1995] 2001 : *La langue et le citoyen*, Coll. « La politique éclatée », Paris, PUF.
- KNOWLES M., [1973] 1990 : *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les éditions d'Organisation.
- KREMNITZ G., 1981 : « Du bilinguisme au conflit linguistique », *Langages* 61, Larousse : 63-74.
- KREMNITZ G., 1991 : « Y a-t-il des "diglossies neutres ? » », *Lengas*, 30, CNRS URA D 1052, Université Paul Valéry, Montpellier III : 29-36.
- KRISTEVA J., [1988] 2011 : *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard.
- LABOV W., [1972] 1978 : *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, Minuit (trad. de : *Language in the inner city : Studies in the Black English Vernacular*, 1972, Philadelphie, University of Pennsylvania Press).
- LABOV W., [1972] 1976 : *Sociolinguistique*, Paris, Minuit (trad. de : *Sociolinguistics Patterns*, 1972, Philadelphie, University of Pennsylvania Press).
- LABOV W., 1966 : *The social stratification of English in New York City*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- LACAN, Jacques, 1971 : *Écrits II*, Paris, le Seuil.
- LAFAGE, Suzanne, 1996 : "La Côte d'Ivoire : Une appropriation nationale du français ?", in Didier de ROBILLARD & Michel BENIAMINO (éd.), *Le français dans l'espace francophone*, Champion, Paris, Tome 2 : 587-602.
- LAFONT R., 1997 : *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.
- LAFONT R., 1990 : *Le dire et le faire*, coll. « Langue et praxis », Montpellier, Université Paul Valéry,

- Praxiling.
- LAFONT R., 1984 : « Pour retrousser la diglossie », *Lengas*, 15, CNRS, URA D0580, Université Paul Valéry, Montpellier III : 5-36.
- LAFONT R., 1977 : "L'intercesseur de la norme", in R. Lafont, 1990, *Le dire et le faire*, coll. « Langue et praxis », Université Paul Valéry, Montpellier III : 25-35.
- LAFONT R., 1973 : « Acculturation, aliénation ethnique et dégénérescence patoisante dans une situation ancienne de contacts linguistiques : questions de méthode », in R. Lafont, 1990, *Le dire et le faire*, coll. « Langue et praxis », Université Paul Valéry, Montpellier III : 13-24.
- LAFONT R., 1971 : « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », *Langue française*, 9 : 93-99.
- LAFONTAINE D., 1986 : *Le parti pris des mots, Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga.
- LAHIRE B., 1999 : *L'invention de l'« illettrisme*, La Découverte, Poche.
- LAINÉ A., 2005 : *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Paris, Erès, Coll. « Trames ».
- LAMBERT W. E., 1972 : *Language, psychology and culture*, Stanford : Stanford University Press.
- LAMBERT P., MILLET A., RISPAIL M., & TRIMAILLE C. (éds). 2007 : *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- LAPARRA M. & MARGOLINAS C., 2011 : « Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves », in J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR.
- LAPERRIERE A., 1982 : « Pour une construction empirique de la théorie : la nouvelle école de Chicago », *Sociologie et Société*, 14-1, Presses de l'Université de Montréal : 31-41.
- LAPLANTINE F., 1999 : *Je, nous et les autres*, Paris, éditions du Pommier.
- LARA L. F., 1983 : "Le concept de norme dans la théorie d'Eugenio Coseriu", in É. Bédard & J. Maurais (éds.), *La norme linguistique*, Paris, Le Robert : 153-177.
- LECLERCQ V., 2008 : *Acteurs de la formation de base : se professionnaliser*. Guide pratique. Lyon, ANLCI.
- LECONTE F., 1997 : *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- LEDEGEN G., (éd.), 2003 : « Regards sur l'évolution des mélanges codiques à la Réunion : l'avènement de l'interlecte ? », in G. Ledegen (éd.), *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, Louvain-la-Neuve, Editions Modulaires Européennes, Coll. « Proximités. Sciences du langage » : 175-186.
- LEFEBVRE, C., MAGLOIRE-HOLLY, H., & PIOU, N., 1982 : *Syntaxe de l'haïtien*, New York, Karoma.
- LE PAGE R., B., & TABOURET-KELLER, A., 1985 : *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LERAY C., 2000 : « Histoire de vie en formation d'émigrés de diverses générations », in Claude LERAY & Robert BOUCHARD (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique, Presses universitaires de Rennes, n°5 : 87-93.
- LEVI-STRAUSS, C. (dir.), 1983 : *L'identité*, Séminaire interdisciplinaire, Paris, Gallimard.
- LEVY A., 2001 : « Le changement social et l'intervention dans la perspective de la psychosociologie », in D. Vrancken et O. Kuty (éds.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université : 191-209.
- LITTLE D., 2010 : « L'intégration linguistique des migrants adultes : évaluation des politiques et des pratiques », Document élaboré en vue de la conférence intergouvernementale organisée à Strasbourg les 24 et 25 juin 2010, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_FR.pdf
- LÜDI G., 1997 : « Un modèle consensuel de la diglossie ? », in M. Matthey, *Les langues et leurs images*, Lausanne, Neuchâtel, Editions LEPH, IRDP.
- LÜDI G. & PY B., 1986 : *Être bilingue*, Collection Exploration, Peter Lang (éd.), Berne, Suisse.
- MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- MACKAY, W., 1972 : « The description of bilingualism » in J. Fishman (éd), *Reading in a sociology of language*, The Hague, Mouton : 554-584.

- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2004 : *Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, Coll. «F».
- MANESSY, P., 1994 : « Normes endogènes et français de référence », in M. Beniamino et C. Bavoux (éds.), *Le français en Afrique noire, mythes, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan : 215-227.
- MANESSY, P., 1993 : « Vernacularité, vernacularisation », in D. de Robillard & M. Beniamino (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris, Champion : 407-417.
- MARCELLESI, J.-B., 1987 : « L'action thématique programmée 'Individuation Sociolinguistique Corse' », *Études corses*, 28 : 5-20.
- MARCELLESI, J.-B., 1984 : « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse », in J.-C. Bouvier (et al.) (éds.), *Actes du XVIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, Presses Universitaires de Provence : 309-314.
- MARCELLESI, J.-B., 1981 : « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches », *Langages*, n° 61 : 5-11.
- MARCELLESI, J.-B., 1976 : « Norme et Hégémonie linguistique », *Cahiers de Linguistique Sociale*, n° 1, *La Norme*, Université de Rouen : 88-94.
- MARCELLESI, J.-B. & GARDIN B., 1974 : *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*, Paris, Larousse Université.
- MARIMOUTOU, J.-C. C., 1990 : *Le roman réunionnais : une problématique du Même et de l'Autre*, Thèse de doctorat d'État, Université Paul Valéry, Montpellier.
- MARIMOUTOU, J.-C. C., 1997 : « Écriture de / dans l'hétérogénéité : francophonie littéraire et littérature du créole. Un auteur à l'œuvre, Axel Gauvin », in *Etudes Créoles*, vol. XX, n° 1 : 11-28.
- MARTINET, A., 1964 : « Structural variation in language », in G.H. Lunt (ed.), *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguistics*, La Haye, Mouton.
- MASQUELIER B. et TRIMAILLE C., 2012 : « Introduction à Dell Hymes : héritages, débats, renouvellements, branchements », *Langage et société* 1/2012, n° 139 : 5-19.
- MATTHEY, M., 2007 : « Etudier les contacts de langues pour mieux comprendre le langage », in P. LAMBERT [et al], *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan : 153-161.
- MATTHEY M., DE PIETRO J.-F., 1997, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? » dans BOYER Henri (éd.), *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues ?*, 133-190.
- MAURIS, J. 1997 : « Assimilation linguistique », in M.L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga : 51-56.
- MEAD, G.H., 1934: *Mind, self and society*, Université of Chicago Press.
- MEILLET, A., [1921] 1975 : *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion.
- MILROY, J., & MILROY, L., 1985 : « Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics* 21 : 339-84.
- MOÏSE C., 2009, « Le poids de la langue française, entre sentiment de menace et dynamiques langagières », dans M. Gasquet-Cyrus et C. Petitjean (dirs), *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, L'Harmattan, 235-251.
- MOÏSE C., 2003 « Réponse au texte de Jean-Michel Eloy [« Pour une approche complexe de la nature sociale de la langue », in P. Blanchet P. & D. de Robillard (dirs.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, Rennes, PUR : 189-193.
- MOLINIE, M. (Dir.), 2006 : *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Revue *Le Français dans le Monde, Recherche et Application*, 39, Paris, CLE international.
- DELORY-MOMBERGER, Christine, 2003 : « Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel », in C. NIEWADOMSKI & G. de VILLERS, *Souci et soin de soi*, Paris, L'Harmattan : 261-284.
- MONDADA, L., 1999 : « L'accomplissement de l'« étrangeté » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », in *Langages*, 134, Paris, Larousse.

- MOORE D., 2006 : *Plurilinguismes et Ecole*, LAL, Paris, Didier.
- MOORE D., (coord.), 2001 : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Crédif-Essais, Didier.
- MOORE, D., & CASTELLOTTI V. (éds.), 2008 : *La compétence plurilingue: Regards francophones*. Coll. « Transversales », Peter Lang, Bern.
- MORIN E., 1977-2004, *La Méthode*, 6 volumes, Paris, Seuil.
- MORIN E., 1990 : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MORO, M.-R. [2002] 2011 : *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Fayard, Coll. « Pluriel ».
- MOURLHON-DALLIES F., 2008: *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.
- MOURLHON-DALLIES F., (coord.), 2007 : *Langue et travail, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 42, Paris, CLE international.
- MOSCOVICI, S., [1961] 1989 : *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- NINYOLES, Rafael, Lluís, 1969 : *Conflicte lingüístic valencià*, Barcelona, Edicions 62.
- OUAMARA, A. & CHAOUITE, A., 2007 : « Les (dé)marqueurs identitaires », in P. LAMBERT [et al], *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan : 85-93.
- PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A., 2008 : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Colin.
- PATRICK, P., 2003 : « The speech community », in P. Trugill & N. Schilling-Estes (eds), *Handbook of language variation and change*, Oxford, Blackwell: 573-597.
- PERALDI F., 1983 : "La norme et le surmoi", in É. Bédard & J. Maurais (éds.), *La norme linguistique*, Paris, Le Robert : 335-363.
- PERREGAUX, C., 2007 : « Passages et repassages entre langues, voyages et turbulences », in P. LAMBERT [et al], *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan : 23-28.
- PERREGAUX, C., 2004 : « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, 29, 147-166.
- PERREGAUX C. [et al.], 2003 : *EOLE. Education et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP.
- PERREGAUX, C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in VALS-ASLA, 76, 81-84.
- PERRENOUD, Ph., 2005 : « Assumer une identité réflexive », *Éducateur* n° 2, pp.30-33.
- PERRENOUD, Ph., 2001 : *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF édition.
- PERRENOUD, Ph., 1984 : *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- PICOCHÉ, J. & MARCHELLO-NIZIA, C., 1991 : *Histoire de la langue française*, Paris : Nathan.
- PINEAU G. & LE GRAND, J.-L., [1993] 2002 : *Les histoires de vie*, Paris, PUF.
- POCHE B., 1987 : « La construction sociale de la langue », in G. Vermes & J. Boutet, *France pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 79-105.
- POIRIER C., 1987 : « Le français 'régional'. Méthodologies et terminologies », in H.-J. Niederehe & L. Wolf (éd.), *Français du Canada, français de France*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen : 139-176.
- POSTIC M., 1996 : *La relation éducative*, Paris : PUF.
- POURTOIS J.-P. & DESMET, H., 1997 : *Epistémologie et instrumentalisation en sciences humaines* [1^o édition : 1988], Liège, Mardaga.
- PRUDENT L.-F., 1981 : « Diglossie et Interlecte », in *Langages*, 61, GRECO, Université de Rouen Haute-Normandie, Larousse : 13-38.
- PSICHARI J., 1928 : "Un pays qui ne veut pas sa langue", in *Mercur en France*, CCVII : 63-121.
- PUREN C., 2002 : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », in *Langues modernes*, n° 3, « L'interculturel », Paris : APLV, 2002, pp. 55-71.
- QUERE L., 1987 : « Le statut duel de la langue dans l'Etat-Nation », in G. Vermes & J. Boutet, *France pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 59-78.
- QUERE L., 1978 : *Jeux interdits à la frontière*, Anthropos.

- RAMPTON, B. 2005 : *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*, Manchester: St Jerome.
- REY A., 1972 : « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* n° 16 : 4-28.
- REY J.-F., 2004 : « Altérité » in G. Ferréol et G. Jucquois (coord.) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin : 4-7.
- REY-LACOSTE J., 1997 : *Le bégaiement, approche plurielle*, Paris, Masson.
- RICOEUR P., 1990 : *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1985 : *Temps et récits III, Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- RISPAIL, M., 2003 : *Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle*, Lille, ANRT.
- ROBILLARD D. (de), 2012 : « Qui a peur du qualitatifisme ? », in C. Goï (dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?*, Coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan : 67-78.
- ROBILLARD, D. (de), 2010 : « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n°1, 35-61.
- ROBILLARD D. (de), (coord.), 2009 : *Qualitativité / réflexivité, sémiotique et / ou herméneutique. Comprendre ou donner sens ?*, *Cahiers de sociolinguistique* n° 14, Presses universitaires de Rennes.
- ROBILLARD D. (de), 2007a : « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas », *CAS*, 1, 50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question, Université de Picardie : 81-228.
- ROBILLARD D. (de), 2007b : « Hétérogénéité linguistique ou linguistique à partir de l'hétérogénéité ? Un questionnement à partir de l'empathie. Un autre soi-même ou soi-même comme un autre ? » in P. LAMBERT [et al], *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, « Espaces discursifs », L'Harmattan.
- ROBILLARD D. (de), 2003 : « Vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? », in P. BLANCHET et D. de ROBILLARD, (dir.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, PUR : 207-231.
- ROBILLARD D. (de), 2001 : « Peut-on construire des « faits linguistiques » comme chaotiques ? » *Marges linguistiques*, n°1, 163-204.
- ROBILLARD D. (de), 1996 : « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi », in C. Bavoux (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan : 55-74.
- ROBILLARD D. (de), 1994 : « L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ? », in Michel FRANCARD (éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, vol. 2 : 109-121.
- ROBILLARD D. (de), 1993 : *Contribution à un inventaire des particularités lexicales du français de l'île Maurice*, AUPELF-UREF / EDICEF.
- ROBIN R., 1993 : *Le deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, Coll. L'imaginaire du texte.
- ROULET E., 1980 : *Langues maternelles et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier, CREDIF.
- ROUSSI M. et CHERKAOUI-MESSIN K., (2011), « L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières », in F. Dervin, et V. Badrinathan, *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, EME, Coll. « Proximités », p.237-264.
- SACKS H., SCHEGLOFF E., & JEFFERSON G., 1974 : « A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation », *Language*, 50, 4 : 696-735.
- SARDAN (de) J.-P. O., 2008 : *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Coll. « Anthropologie prospective », Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.
- SAUSSURE F. (de), [1916], 1972 : *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris.
- SCHIEFFELIN B., WOOLARD K. & KROSKRITY P. 1998, (éds.), *Language ideologies. Practice and theory*, Oxford et New York, Oxford University Press

- SCHNAPPER, D., 2007 : *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris, Folio.
- SCHÖN D.A., [1983] 1994, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques [trad. de *The reflexive practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Book, 1983].
- SCHÜTZ A., [1954] 1987 : *Le chercheur et le quotidien, Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Meridiens Klincksieck.
- SCHWARTZ O., 1990, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.
- SIBLOT P., 1997 : « Nomination et production de sens : le praxème », in *Langages*, n°127, Langue, praxis et production de sens : pp. 38-55.
- SIBONY D., 1991 : *Entre-deux, L'origine en partage*, Paris, Seuil.
- SIEGFRIED A., 1950 : *L'âme des peuples*, Paris, Hachette, 221 p.
- SIMON D.-L. & MAIRE SANDOZ M.-O., 2013 : « Un projet éducatif socialement inclusif : étude de cas », V. Bigot, A. Bretegnier et M. Vasseur (dirs.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*, Paris, Ed. des Archives Contemporaines : 309-317.
- SIMON D.-L., et THAMIN N., 2012 : « Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme », C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F.de Pietro & C. Perregaux, *Eveil aux langues et Approches plurielles*, Paris, L'Harmattan.
- SIMON D-L & MAIRE SANDOZ M-O., 2008 : « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°151-3 : 261-272.
- SIMONIN J., 2003 : « Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais. », in G. Ledegen (éd.), *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, Louvain-la-Neuve, Editions Modulaires Européennes, Coll. « Proximités. Sciences du langage » : 99-112.
- SIMONIN J., 1996 : « A la Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou... sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique » in C. Bavoux (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan : 33-53.
- SKUTNABB-KANGAS T., & TOUKOMAA P., 1976 : *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, Tutkimuksia Research Reports, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J., 2004 : *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement*, Fribourg Academic Press.
- TABOURET-KELLER (coord.), 2005 : *Plurilinguismes : vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité*, Revue *La linguistique*, 2005/2 Vol. 41.
- TABOURET-KELLER, A., [1997] 2001 : *La maison du langage I, Questions de sociolinguistique et de psycholinguistique*, Série « Langages et Cultures, Université Paul Valérie, Montpellier 3.
- TABOURET-KELLER, A., 2000 : *La maison du langage II, Questions de psychanalyse et de psychologie du langage*, Série « Langages et Cultures, Université Paul Valérie, Montpellier 3.
- TABOURET-KELLER, A. (éd.), 1997 : *Le nom des langues. Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-la-Neuve, Peeters.
- TABOURET-KELLER, A., 1994 : « Langues et identités : en quels termes les dire ? », *Les Cahiers de la francophonie*, n° 2 : 9-14 (Réédité dans Tabouret-Keller [1997] 2001 : 165-173).
- TABOURET-KELLER, A., 1988 : *Anthropologie du langage*, MSH informations, Bulletin de la Fondation MSH, n° 56 : 33-34.
- THOMAS W. I. & ZNANIECKI F., 1919 : *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*, Chicago. Traduit de l'américain par Y. Gaudillat, Paris, Nathan, Coll. « Essais et Recherches. Sciences sociales », 1998.
- TRIMAILLE C. & ELOY J.-M. (Éd.), 2012 : *Idéologies linguistiques et discriminations, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n° 6, Paris, L'Harmattan.
- TUPIN F. & WHARTON S., 2009 : « Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation », J.-M. Eloy & I. Pierozak (éds.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan, 73-78.
- VAN DEN AVENNE C., 2004 : *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants entre le*

- Mali et Marseille*, Paris, L'Harmattan, Coll. « Espaces discursifs ».
- VAN HOOLAND M., 2002 : *La parole émergente, approche psycho-sociolinguistique de la résilience, parcours théorico-biographique*, Paris, L'Harmattan.
- VASSEUR M.-T., 2005 : *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*, Coll. DL, Paris Didier.
- VERMERSCH P., 1994 : *L'entretien d'explicitation*, Editions sociales françaises.
- VICHER A., 2009 : « De la lutte contre l'illettrisme au développement des compétences clés. Un changement de terminologie ou de paradigme ? », *Savoirs de base et compétences pro' ? Les situations d'illettrisme au travail*, Revue du GARF.
- VINERIER A., 2007 : « La formation des adultes en situation d'illettrisme : vers une pédagogie de la conscientisation », in A. Bretegnier (éd), *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan : 85-100.
- VINERIER A., 2004 : *Des chemins de savoirs*, SCEREN, CRDP, Académie Orléans-Tours.
- VINERIER A., 1994 : *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*, Paris, L'Harmattan.
- VOGEL K., 1995 : *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, PUM.
- VANCKREN D., 2001 : « L'intervention du sociologue, blessure narcissique », in D. Vrancken et O. Kuty (éds.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université : 243-271.
- VRANCKEN D. & KUTY, O. (éds.), 2001 : *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- VYGOTSKY L., S., [1934] 1962 : *Thought and language*, London, MIT Press [Trad. Française : 1977 : *Pensée et Langage*, Paris, Editions sociales].
- WEBER M., ([1921] 1971 : *Économie et société*, Paris, Plon.
- WEINREICH U, 1954 : « Is a structural Dialectology possible ? », *Journal of the Linguistic Circle of New-York*, Vol. 10 : 388-400.
- WEINREICH U, 1953 : *Languages in contact*, Publication of the Circle of New York, 1.
- WEINREICH U., LABOV W., & HERZOG, M., (ed.), 1968 : « Empirical foundations for a theory of language change », in W.P. LEHMANN et Y. MALKIEL, *Directions for Historical Linguistics*, Austin, University of Texas Press : 95-188.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	4
Sommaire général	5
Introduction	6
I. « Habilitation à Diriger des Recherches » : le sens d'une démarche	7
1. Définir la démarche.....	7
2. HDR : un processus d'historicisation	8
3. L'Histoire, l'histoire et la temporalité.....	9
4. Temporalités, lenteur, urgences multiples ... et le temps d'en finir	11
II. Vingt ans au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Lecture analytique d'un parcours	12
1. Trajectoire, détours, retours, constructions... Relire le parcours.....	12
2. Jeux interactionnels de positions, faces et territoires en situation de diglossie.....	14
3. (In)sécurité linguistique (1/2)	18
1) « Insécurité linguistique » : le champ théorique de ma thèse	21
a. L'« insécurité linguistique » : approches variationnistes	22
• L'insécurité linguistique chez Labov	24
• Insécurité linguistique et langues régionales : Les Français devant la norme	25
• En continuité-rupture avec Labov : le pouvoir, la domination, la violence symbolique de Pierre Bourdieu	28
b. Diglossies et insécurité linguistique : approches conflictuelles	30
• L'appropriation des idéologies diglossiques dans les rapports construits aux langues	33
c. Petite synthèse et transition...	35
d. L'IL dans une perspective interactionnelle	35
• Sociolinguistique interactionnelle : quelques repères	36
• L'insécurité linguistique dans une perspective interactionnelle	42
• Une critique importante quand même	43
• Contacts ou conflits ?	44
f. Un pas en avant dans la théorisation : les apports de Michel Francard	45
• Deux mots de commentaires à propos de « périphérique »	45
• « Francard : « trop proches pour ne pas être différents »	47
2) « Insécurité linguistique : Mes <i>trouvailles</i>	50
a. (Il)légitimité et (in)sécurité linguistique	50
• Sentiments d'(il)légitimité linguistique : à propos des pratiques	50
• Sentiments d'(il)légitimité linguistique : à propos des locuteurs	51
• Sentiments d'(il)légitimité linguistique : à propos des langues	53
b. Une insécurité « bi-linguistique » ?	57
c. Communauté linguistique, sphères sociolinguistiques, répertoires et positionnements communautaires	59
• Conception d'une modélisation	60
• Insécurité linguistique : en tant que moteur socio-interactionnel qui contribue à structurer la communauté linguistique	63
• Des sphères les plus <i>incluantes</i> aux plus <i>excluanes</i>	63
d. A propos du « FRR » : Bref retour sur une problématique complexe	64
• Un français (parlé) à la Réunion / de la Réunion / réunionnais / régional de la Réunion : différentes conceptions... un débat pas clair	64
• Des enquêtes qui montraient la complexité et l'ambivalence	66
• Pistes, questions	70
• L'« avènement de l'interlecte » ? Où sont passés les débats critiques ?	71

3) Sécurité/insécurité linguistique : démarches et questions de posture	73
a. Kosa Zorèy la i rod ? Kosa li kap konprand ?	73
b. Démarches pour la collecte d'observables	74
• Des enquêtes exploratoires	74
• Le protocole d'entretiens semi-directifs	78
• Des assouplissements méthodologiques	79
c. Emergence de la réflexion sur les effets sociaux de la recherche	80
• A quoi sert la sociolinguistique ?	81
4. Langue(s) et identité(s) collective(s).....	83
1) Explorations théoriques et conceptuelles	83
2) A quoi peut servir de s'interroger sur les langues et identités collectives ?	90
5. Langue(s) et insertion(s)	92
1) Langue(s) et insertion(s) : Contextualisation, ouverture d'un champ	94
2) Recherche impliquée, recherche d'intervention, penser et construire la démarche.....	97
a. Repenser le terrain, penser l'implication	97
• « Terrain » en sociolinguistique	97
• Recherche impliquée, critique, d'intervention	99
b. Premiers terrains, de l'expérience, un cheminement, l'émergence d'un projet	105
• Ca. : des connexions à opérer, liens à rétablir, une « langue maternelle-étrangère »	107
• Br. : des clivages à articuler en pluralités, l'illettrisme comme résistance	109
• Et l'ouverture de pistes	114
c. Penser l'intervention : Insertion, intégration, affiliation, premières constructions	115
d. Vers une démarche réflexive d'Histoires de langues en formation : CERCL	119
• L'importance de la langue dans la demande d'asile	122
• Autour de la demande d'asile	130
• Retour sur expérience	132
• Vers une démarche... à construire	134
3) Penser l'intervention : avancer dans l'élaboration notionnelle : « Histoires de langues » en situations de pluralités linguistiques inégalitaires.....	134
a. « Histoires de langues », vers l'élaboration notionnelle	134
• Plurilinguismes, hétérogénéité, trajectoires, répertoires, compétences	134
• Diglossies, stigmatisations, discriminations, conflictualité	140
• De la diglossie aux pluralités linguistiques inégalitaires	142
b. Retour sur l'insécurité linguistique (2/2)	144
• Penser la conflictualité, penser la complexité	145
• Penser les langues en relation	146
4) Histoires de langues en parcours de migration-insertion-intégration	149
a. « Histoires de langues » : poursuite de l'élaboration notionnelle	149
• Premiers mots à propos de « langue(s) maternelle(s) »	149
• Concevoir la complexité, décliver micro-/macro-	150
• « Histoires de langues », ma conception, entre micro et macro	154
b. Histoires de langues en parcours de migration-insertion-intégration	155
• Dernières nouvelles du <i>contexte</i> : Du « FLI » au « FLI »... « l'effet retour »	156
5) Vers une « didactique des langues en relations »	162
a. L'atelier « Langues, paroles, écritures » : construction	163
b. ALPE : Conception des séquences	165
c. Analyse de séances : quelques aperçus	166
• Des stratégies, de la curiosité et de l'intérêt pour la réflexion métalinguistique	166
• Des savoirs qui se révèlent aux autres et ou à soi-même, qui s'autorisent	168
• Des expertises... et des natifs non-experts	169
• Langues et compétences minorées, l'école	169
• Transmettre / ne pas transmettre, la difficulté de transmettre une langue minorée	170
d. Réflexivité plurilingue en formation : des vigilances	172
	257

6. Imaginaires plurilingues en situations-/problématiques de pluralités linguistiques diversement inégalitaires.....	175
1) Penser la complexité : processualiser, problématiser	175
« Pluralités linguistiques inégalitaires » : Problématiser	177
2) Entrer par les imaginaires plurilingues pour explorer la conflictualité aux langues.....	180
a. Des représentations aux imaginaires	180
b. « Imaginaires » : approches psychosociologiques qualitatives	181
c. Imaginaires linguistiques, imaginaires aux langues, imaginaires plurilingues	184
3) Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques diversement inégalitaires : d'autres entretiens, d'autres histoires.....	194
'Diversement inégalitaires'	194
• Mb., un autre premier de son espèce ?	194
• Nq. la pluralité linguistique comme problématique émergente	199
Les ressorts créatifs de la conflictualité	207
• Yu. L'insécurité linguistique comme étendard, garde-fou, protection ?	207
• Jh. Une figure de langue <i>tiers</i> , qui permet de s'extraire de la dualité	209
• Sh. L'autre langue qui permet de s'échapper...	211
• Dh, la haine de sa langue maternelle, une langue qui en cache une autre...	212
Imaginaires plurilingues : petite synthèse par notation d'images	219
4) Recherche Qualitative : le sens, l'expérience, la complexité. Eléments de démarche	221
a. Un parcours, différents terrains, différentes pratiques	221
b. Un corpus hétérogène, des analyses qualitatives : éléments de démarche	223
c. Qualitatif : le sens. Comprendre. Une posture compréhensive, « alter-réflexive »	227
• Comprendre, c'est d'abord contextualiser	227
• 'Cum'. Comprendre l'autre <i>avec l'autre</i> , pas à sa place	228
• « Co-engagement », « co-investissement » : des <i>déplacements</i> à opérer	228
• <i>Comprendre l'autre avec l'autre</i> : contextualiser <i>et</i> décontextualiser	229
• Une perspective <i>alter-réflexive</i>	230
• Interpréter, comprendre : retour sur la question de « la subjectivité »	231
d. « Donner du sens à sa vie »... le sens de la recherche pour le chercheur	233
III. Conclusions	237
« Sociolinguistique, <i>et</i> ».....	237
De l'insécurité linguistique à la conflictualité relationnelle aux langues	238
HDR. Diriger des recherches doctorales.....	238
Références bibliographiques citées (hors références auteure)	240

Volume 2 du dossier : Annexes 1 & 2

- Annexe 1 : Tableaux de présentation synthétique des corpus
- Annexe 2 : Curriculum vitae détaillé

Volume 3 du dossier : Annexe 3 : Recueil de 15 articles sélectionnés pour le dossier HDR, 184 p.