



GLOTTOPOLO

Revue de sociolinguistique en ligne

N° 2 – Juillet 2003

Anciens et nouveaux plurilinguismes

SOMMAIRE

Introduction

Premier chapitre : Les situations de plurilinguisme : aménagement et représentations

Lambert-Félix Prudent : *Les nouveaux défis de la standardisation. (Comment écrire les langages littéraires, techniques et scientifiques en créole martiniquais ?)*

Claudine Bavoux : *Fin de la « vieille diglossie » réunionnaise ?*

Gervais Salabert : *Les Seychelles : à la recherche d'un trilinguisme équilibré*

Discussion

Deuxième chapitre : Écrire en situation de plurilinguisme

Jacky Simonin : *Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais*

Norbert Dodille : *Contacts de langues et de culture dans le Journal d'Yvonne Blondel*

Discussion

Troisième chapitre : Analyses de langues et de discours en situation de contact

Jean-Philippe Watbled : *Grammaire créole et grammaire française*

Marinette Matthey : *Le français langue de contact en Suisse romande*

Gudrun Ledegen : *Regards sur l'évolution des mélanges codiques à la Réunion : l'avènement de l'interlecte ?*

Brigitte Rasoloniaina : *Le variaminanana des marchands de Tanjombato, zone rurale d'Antananarivo*

Discussion

Quatrième chapitre : Aspects du plurilinguisme en milieu scolaire

Rada Tirvassen : *Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme : quel usage effectuer du terme interférence ?*

Sophie Babault : *Plurilinguisme et tensions identitaires chez les lycéens malgaches*

Discussion

PLURILINGUISME ET TENSIONS IDENTITAIRES CHEZ LES LYCEENS MALGACHES

Sophie Babault

U.M.R. 6065 Dyalang

Les lycéens malgaches sont confrontés au plurilinguisme aussi bien à l'école – où le français et le malgache sont conjointement utilisés¹ – qu'en milieu extra-scolaire. Pour la plupart d'entre eux, trois types de variétés linguistiques entrent en jeu, à des degrés divers : le français, qui en dehors de l'école occupe une place très variable dans les pratiques langagières personnelles et familiales ; la variété officielle du malgache, apparentée au dialecte merina parlé dans la région de la capitale ; et enfin, un certain nombre de variétés dialectales du malgache.

Ces usages plurilingues ont de fortes implications sur le plan identitaire dans la mesure où les différentes valeurs véhiculées par les langues sont autant d'éléments entrant dans les processus de catégorisation et d'identification des locuteurs. La pluralité des normes et des valeurs symboliques des langues, caractéristique des milieux plurilingues, est toutefois susceptible de créer des tensions au sein des individus puisque des confrontations peuvent se produire entre des valeurs et des aspirations plus ou moins antagoniques, contraignant les locuteurs à mettre en œuvre des stratégies adaptées visant à gérer ces situations de tension.

Le présent article a pour but d'étudier ces implications identitaires, notamment lorsqu'elles donnent lieu à des tensions, qu'elles soient latentes ou exprimées ouvertement, afin d'analyser différents modes de gestion identitaire apparaissant dans les pratiques et les discours des élèves. Avant cette analyse, je ferai une brève mise au point théorique sur la notion d'identité, tant en sciences sociales que dans le domaine linguistique.

Langues et identité

La notion d'identité est constituée de multiples facettes, parmi lesquelles un versant subjectif et un versant social sont généralement distingués, même s'ils ne sont pas nécessairement indépendants.

¹ Bien que le français soit officiellement l'unique langue d'enseignement pour la majorité des matières à partir de la troisième année du cycle primaire, on observe dans la plupart des classes l'instauration d'un système de communication bilingue à l'intérieur duquel le français est généralement utilisé à l'écrit et pour la partie magistrale des cours, tandis que le malgache entre souvent en jeu dès que s'engage une séquence pédagogique moins formelle (Babault, 2003).

Les composantes sociales de l'identité d'un individu, directement reliées à son insertion dans divers groupes et réseaux sociaux², reposent sur des processus de catégorisation organisés à partir de caractéristiques communes et incluant un ensemble de paramètres. Deaux *et al.* (1995) distinguent à ce sujet cinq types d'identités sociales selon qu'elles sont exprimées en termes de relations personnelles (mari, femme, ami, etc.), de vocations ou avocations (musicien, secrétaire, étudiant, etc.), d'affiliations politiques (démocrate, républicain, etc.), de groupes ethniques ou religieux (américain, New-Yorkais, chrétien, etc.), ou enfin de groupes stigmatisés (alcoolique, sans-abri, etc.). Les caractéristiques communes reliant les membres appartenant à une même catégorie sociale forment aussi, de manière réciproque, des attributs de ce groupe, si bien que « la catégorie activée n'indique pas seulement l'appartenance d'une personne à un groupe donné, mais fait également appel à la connaissance contenue dans ces structures, c'est-à-dire aux schémas ou aux stéréotypes » (Moscovici, 1994 : 184).

Ces éléments de catégorisation sociale entrent pour une part non négligeable dans les processus identitaires individuels, mais leur analyse ne doit pas totalement supplanter celle des processus psychiques d'identification, liés au développement de la personnalité de chaque sujet, et constitués d'un ensemble complexe de traits. Chaque démarche de classification ou d'identification est ainsi soumise au filtre des interprétations subjectives. L'impact des subjectivités contribue également à expliquer l'écart qui existe entre « l'identité personnelle (ce que je dis que je suis / ce que je voudrais être) et l'identification sociale (comment on me définit / ce qu'on dit que je suis) » (Dubar, 1998 : 74).

L'élément linguistique tient une place considérable dans les processus de catégorisation et d'identification. D'une part, les langues ou variétés de langues fonctionnent bien souvent comme des marqueurs d'identité, révélant l'appartenance de leurs locuteurs à des groupes ethniques ou sociaux, aussi bien dans des zones reconnues comme multi-ethniques et plurilingues que dans d'autres où l'identité linguistique se joue sur une palette de variétés aux contours plus ou moins distincts. Les identités multiples que possède chaque individu, et qui sont actualisées en fonction de chaque interaction, l'amènent ainsi à jouer sur l'ensemble de son répertoire linguistique pour produire des significations de nature identitaire. Faisant l'objet d'une négociation entre les interlocuteurs, les choix de codes durant une interaction donnée constituent alors un moyen de gérer les rapports interpersonnels, véhiculant des informations aussi bien au niveau du statut social des interlocuteurs, de leur position dans l'interaction que des rapports qu'ils tentent d'établir avec les autres participants à l'interaction. Carol Scotton (1983) a proposé, pour analyser ces processus de négociation, les notions de choix de langue marqué ou non marqué, le choix non marqué correspondant à ce qui, compte tenu des normes sociales partagées par les participants, est considéré comme habituel, attendu dans la situation, tandis que le choix marqué traduit au contraire, de la part de son auteur, une intention de s'écarter de ce qui est attendu de lui, et donc de produire des informations concernant ses stratégies communicationnelles – manifestation de proximité, de distance, refus d'être placé en position d'infériorité ou de supériorité, etc. –, donnant ainsi le point de départ à une renégociation des caractéristiques de chacun des participants à l'interaction³.

D'autre part, les approches anthropologiques et psychologiques des phénomènes linguistiques ont montré que le fait même de parler une langue ou une variété donnée est un

² « C'est à travers son appartenance à différents groupes que l'individu acquiert une identité sociale qui définit la place particulière qu'il occupe dans la société » (Deschamps, 1984 : 450).

³ « Les processus identitaires se problématissent dans une dynamique contradictoire, circulaire où se joue et se rejoue sans cesse la place qu'occupe le sujet dans l'interaction verbale, en particulier dans son rapport à l'altérité, à la différence, à l'Autre » (Laroussi, 1997 : 3).

élément fondamental de la construction identitaire des sujets, dans la mesure où cette langue est indissociable du contenu culturel qu'elle véhicule, et où chaque langue constitue une manière spécifique de décrire le monde et d'insérer les locuteurs dans leur cadre de vie⁴. Entrent également dans les processus de construction identitaire les diverses représentations que se font les locuteurs de leurs langues et le rapport qu'ils entretiennent avec les différentes variétés constituant leur répertoire linguistique. Sur ce plan, les éléments de nature sociale jouent à nouveau un rôle prépondérant⁵, mais il est clair qu'ils font l'objet d'un mode spécifique, individuel, d'intériorisation par chaque sujet en fonction de sa propre personnalité, de son expérience et de son histoire personnelles.

Pôles identitaires

L'analyse d'un corpus de 600 questionnaires et 21 interviews avec des lycéens scolarisés à Majunga (capitale de province au nord-ouest de l'île) a permis de mettre en avant des valeurs identitaires distinctes reliées aux différentes variétés utilisées par les élèves⁶.

Le cas du malgache et de ses variétés, tout d'abord, est assez complexe dans la mesure où il n'est pas toujours aisé de démêler les caractéristiques propres à chaque variété, aussi bien sur le plan strictement linguistique (en raison d'une forte continuité interlinguistique) que sur celui des représentations. Le lexème *malgache* est lui-même très polysémique, puisqu'il peut désigner aussi bien l'ensemble idéal unifié, sa réalisation concrète apparentée à une ou plusieurs variétés, ou encore uniquement la variété officielle, issue du dialecte merina⁷. Par contraste avec le français, le premier trait rattaché au malgache est sa relation avec l'identité profonde, l'essence des individus, dont il semble être un constituant de base :

*Tsy misy maha malagasy an'ny tena raha tsy mahay ny fitenin-dRazana (Q57) [On ne peut pas se considérer comme étant malgache si on ne sait pas parler la langue des ancêtres]*⁸

interview 7

B264 tena mangalambaraka anao gasy tsy mahay miteny gasy

[ce serait vraiment un déshonneur pour toi Malgache que tu ne saches pas parler malgache]

A l'intérieur de l'ensemble linguistique malgache, c'est en particulier aux variétés dialectales que sont accordées des fonctions grégaires, notamment lors des grandes réunions de famille ou des pratiques traditionnelles, pour lesquelles l'usage de variétés non-endogènes (au sens le plus strict du terme) est parfois même frappé d'interdit. Toutefois, il faut savoir que de nombreux jeunes, à l'instar du reste de la population, ne construisent pas leur identité autour d'une seule variété mais peuvent se reconnaître dans plusieurs dialectes, tels que celui du père, de la mère ou encore du lieu d'habitation. Ce phénomène est nettement visible à

⁴ « Nous découpons la nature suivant les voies tracées par notre langue maternelle. Les catégories et les types que nous isolons du monde des phénomènes ne s'y trouvent pas tels quels, s'offrant d'emblée à la perception de l'observateur. Au contraire, le monde s'offre à nous comme un flux kaléidoscopique d'impressions que notre esprit doit d'abord organiser, et cela en grande partie grâce au système linguistique que nous avons assimilé » (Whorf, 1969 : 129).

⁵ Dominique Lafontaine, par exemple, a bien montré que les jugements épilinguistiques sont avant tout des jugements sociaux : « Si telle variété, tel accent, sont jugés vulgaires, c'est surtout en référence à l'identité sociale des locuteurs qui utilisent en priorité cette variété (...) » (1983 : 15).

⁶ Babault (2000).

⁷ Jacques Dez évoque ainsi la naissance au XIX^e siècle « d'une presse et d'une littérature en une langue que l'on a pris l'habitude de dénommer « langue malgache » quand ce n'était que la langue d'une fraction de la population de Madagascar » (1980 : 2).

⁸ Les segments entre crochets constituent la traduction des énoncés qui les précèdent.

Majunga, pôle de forte attraction démographique⁹, où, quelle que soit leur origine ethnique, les jeunes se distinguent souvent de leurs parents par l'usage entre pairs de la variété locale, appelée *teny Majunga* (« langue de Majunga »), qu'ils investissent également d'une fonction grégaire.

Par ailleurs, la variété officielle fait l'objet d'un important investissement idéologique de la part des locuteurs, qui lui accordent une valeur unificatrice symbolique conduisant à renforcer leur sentiment d'unité nationale. L'accent mis sur la fonction véhiculaire de cette variété¹⁰ amène ainsi certains élèves à exprimer des représentations idéalisées qui n'ont parfois que très peu de rapport avec la réalité des pratiques, comme on le devine dans l'exemple suivant¹¹ :

interview 20

M233 ohatran'ny anakahy aloha / ny papako izany sakalava / ny mamako betsileo / dia raha ohatra izany zaho miresaka miaraka amin'ny papako / dia mampiasa ilay teny sakalava / dia miresaka miaraka amin'ny mamako / mampiasa ilay teny betsileo /

[mon père est sakalava et ma mère betsileo / quand je discute avec mon père j'utilise le sakalava et avec ma mère j'utilise le betsileo]

E234 ary rehefa miresaka amin'ny papanao sy mamanao / [et quand tu parles avec ton père et ta mère]

M235 rehefa miresaka amin'ny papa sy mama / malagasy ofisialy / [quand je parle avec papa et maman / le malgache officiel]

Variété normée, langue de la littérature écrite et des situations officielles, le malgache officiel véhicule également des notions de valorisation, de prestige et de respect. C'est la langue que les élèves disent devoir utiliser en classe¹², dans des situations formelles, avec des personnes importantes, etc. Cette survalorisation de la variété officielle au détriment des variétés dialectales donne parfois lieu à des phénomènes de stigmatisation face à la non-maîtrise de ses règles normatives par certains élèves :

interview 19

E401 ary ianareo / tsy maintsy mampiasa ny / ny malagasy ofisialy ? / rehefa ianareo miteny amin'ny mpampianatra / sa tsy dia ilaina / tsy maninona /

[et vous / vous devez employer le malgache officiel quand vous parlez au professeur ? / ou ça ne fait rien ?]

D402 tsy maninona foana fa / rehefa ianao koa / miteny ankoatran'ny / teny malagasy ofisialy / dia misy ihomehezan'ny ankizy ianao rehefa /

[ça ne fait rien / mais si tu parles en dehors du malgache officiel / alors ça fait rire les gens]

E403 a: / iza ? / ny mpampianatra ? / [qui ? / le professeur ?]

D404 aa / ny mpianatra izany / ny mpianatra izany tsy / ohatra hoe tsy mahay / miteny malagasy ofisialy tsara / dia afangarony raha io / dia mihomehy ny ankizy rehefa mampihomehy ilay izy /

[non / les élèves / ils ne parlent pas bien le malgache officiel / alors ils mélangent / et ça fait rire les autres]

⁹ Sur les quelque 120 000 habitants que compte actuellement Majunga, moins d'une personne sur dix appartient à l'ethnie sakalava, ethnie implantée initialement dans la région (Schmitt, 1995 : 14).

¹⁰ Le terme de *teny ifandraisana* (« langue de communication ») est parfois même avancé par les élèves.

¹¹ L'idée du malgache officiel permettant à l'enfant de communiquer simultanément avec ses deux parents perd d'ailleurs beaucoup de poids lorsque ce jeune m'explique ensuite, au cours de la même conversation, que ses parents parlent ensemble en variété dialectale et qu'ils possèdent chacun une compétence suffisante pour comprendre la variété de l'autre.

¹² Malgré un fréquent discours convenu selon lequel seul le malgache officiel aurait un accès autorisé en classe, les variétés dialectales semblent également très présentes, aussi bien dans les prises de parole des élèves que dans celles des enseignants. Leur degré d'acceptation dépend vraisemblablement du caractère plus ou moins formel des situations de communication dans l'enceinte de la classe.

La stigmatisation est bien sûr accentuée par l'existence d'un décalage, parmi la population, sur le plan des conditions d'accès à cette variété. Le malgache officiel est ainsi très proche de la variété parlée sur les Hautes Terres mais n'entre en jeu qu'à partir de la scolarisation pour les jeunes originaires des autres régions, qui ne sont pas nécessairement très à l'aise pour l'utiliser, à l'image du témoignage suivant :

interview B

E ary ianao izany mampiasa teny malagasy ofisialy / mahay mampiasa teny malagasy ofisialy ? /

[et toi tu utilises le malgache officiel / tu sais parler malgache officiel ?]

B ia / mahay kelikely foana fa tsy dia maharitra ela / rehefa ohatra manao malagasy ofisialy maharitraritra izany dia mety hivadika izany ilay fiteny koa izany / satria mety tsy tafavoaka izany ilay zavatra tiako ho tenenina amin'io /

[oui / un peu mais pas trop longtemps / si on parle malgache officiel assez longtemps alors peut-être je vais changer de langue / parce que je n'arrive pas à exprimer ce que je veux dire dans cette langue]

Les processus de catégorisation et d'identification accompagnant l'usage des différentes variétés du malgache oscillent donc en fait entre deux grands pôles. D'un côté se trouve le pôle de l'appartenance ethnique, dans lequel les variétés dialectales remplissent une fonction grégaire. Vers l'autre pôle convergent des attitudes prônant les vertus de la variété officielle, pour lesquelles il est difficile de déterminer la part des motivations liées à la notion d'unité du peuple malgache et de celles qui reposent sur une hiérarchisation des variétés¹³. Objet d'un fort investissement identitaire, le malgache officiel semble néanmoins beaucoup plus présent dans les représentations qu'au niveau des pratiques de la plupart des lycéens majungais que j'ai rencontrés.

La compréhension des processus d'intégration du français dans les pratiques identitaires passe par la prise en compte du contenu informatif que ses usages véhiculent. Ainsi, le mode d'acquisition du français à Madagascar est de nature à en faire un moyen de différenciation et de catégorisation sociale significatif dans de nombreuses situations de communication. Dans le domaine de l'emploi, par exemple, la catégorisation est particulièrement sensible, puisque la connaissance du français permet de tracer une ligne de séparation non seulement entre les types de professions (intellectuelles *versus* manuelles), mais aussi, souvent, entre les candidats (moyennement *versus* très compétents)¹⁴. On retrouve dans le discours des élèves cette nette influence des notions de supériorité intellectuelle et de valorisation sociale liées à la connaissance du français, visibles aussi bien par le biais d'attitudes respectueuses face à l'usage du français normé que par la présence d'une forte pression stigmatisante menaçant les locuteurs n'ayant pas totalement assimilé cette norme :

interview 10

C196 nous on rigole pas parce que c'est une copine / mais en fait / on: on a des idées quand même derrière / je sais pas /

interview 17

C88 raha ohatra izany tokony / izy izany hi-corrige anao hoe / diso zavatra teneninao tokony anao anao fa izy mitokiky anao /

[ils devraient te corriger quand tu fais une faute / mais ils se moquent]

¹³ Nombreux sont ainsi les élèves qui me disent parler malgache officiel en famille, même lorsque l'origine ethnique de leur famille laisse planer un large doute sur la réalité de cette pratique et même lorsque, connaissant leur famille, je sais avec certitude qu'il n'en est rien.

¹⁴ Précisons que, dans le domaine professionnel, la connaissance du français n'agit pas de façon isolée mais vient, dans la majorité des cas, en complément d'autres caractéristiques ou compétences.

Si l'usage du français semble, dans la plupart des attitudes exprimées, très étroitement relié à une idée de valorisation, l'adéquation contextuelle de cette valorisation est extrêmement variable, si bien que, produisant des significations favorables au locuteur dans certains contextes, la tentative de valorisation – réelle ou supposée – sera au contraire interprétée comme de la prétention lorsque la situation ne l'exige pas ou qu'elle instaure une trop grande différence de statut entre les interlocuteurs. Les exemples suivants, produits par les élèves en réponse à la question « Y a-t-il des situations où ce n'est pas bien de parler français », en apportent l'illustration :

Tsy entina ireharehavana ny teny frantsay ka tokony ho fidiana ny olona iresahana ny teny frantsay (Q31) [Le français n'est pas fait pour se vanter, alors il faut choisir avec qui on l'emploie]

Rehefa ao afovoan'ny olona maro indrindra ireny tambanivolo ireny satria laizany fa misy ny fanavakavahana eo amin'ny fiaraha-monina (Q234) [Quand on est avec beaucoup de gens, surtout ceux qui viennent de la campagne, parce qu'ils diraient qu'on fait de la discrimination sociale]

Précisons enfin que, de même que les autres variétés en concurrence, le français apparaît aussi bien en amont qu'en aval de la construction identitaire des individus. Il est en effet à la fois un élément constitutif de la catégorisation sociale et un signe de cette catégorisation. Cette distinction entre les deux aspects de la catégorisation est parfois difficile à opérer, dans la mesure où la catégorisation repose autant sur des éléments objectifs (diplômes, profession, origine ethnique, lieu d'habitation, etc.) que sur des éléments transmettant une image (mode de vie, habitudes vestimentaires, possession de tel ou tel objet, etc.). Toutefois, certains points de vue qui apparaissent dans le discours des élèves rencontrent assujettissent clairement l'usage du français à des catégorisations pré-existantes, le mettant donc sur le plan d'un attribut de la catégorisation et non sur celui d'un élément constitutif. Ces points de vue interviennent de la façon la plus manifeste lors du traitement du thème de la transmission des langues, amorcé par des questions telles que : « quand vous aurez des enfants, quelle(s) langue(s) leur apprendrez-vous ? Quelle(s) langue(s) leur parlerez-vous ? ». Certains élèves font ainsi exclusivement dépendre leurs choix linguistiques des caractéristiques du futur conjoint, comme D (interview 15), pour qui la place du français en famille sera déterminée en fonction de l'identité sociale du mari, de sa position dans la société :

E173 raha ohatra izany anareo efa lehibe any / hoe manan-janaka izany ohatra ohatra izany / hiresaka amin'ny zanaky / hiresaka amin'ny teny frantsay na amin'ny teny gasy / ve nareo / amin'ny zanakareo sa / izany hoe / (rires) / mbola tsy nieretretina mihitsy izany ilay ? /

[quand vous serez grands et que vous aurez des enfants / vous leur parlerez en français ou en malgache ? / vous n'y avez pas encore pensé ?]

D174 aa / arakaraka an' ilay / vadiny / vadin'ny tena foana raha ohatra hoe / olona manamb raha ohatra izany (elle rit) / eoa ka / izay anjaranao foana iny ka / dia raha ohatra hoe misy / sendra / manana anjara ilay olona ilay hitanao mba hoe / manam-pahaizana anao ohatra / raha ireny dia miezaka mihitsy anao mba hoe manazatra an'ilay zaza miteny français raha ohatra hoe / (...)

[non / ça dépend de ton mari / si par exemple ton mari a de l'ar¹⁵ / oui / ça dépend de ton destin / si ton mari est un homme cultivé par exemple / tu t'efforces d'habituer ton enfant à parler français / (...)]¹⁶

¹⁵ Amorce du mot 'argent'.

¹⁶ Notons que le premier critère de catégorisation qui paraît dans les propos de cette élève est celui de la richesse (*manambola*), sur lequel elle s'interrompt brusquement pour s'engager vers le critère intellectuel (*manam-pahaizana*), qui lui paraît probablement donner une impression plus noble de son mode de classification.

On voit donc se dessiner un référentiel tripolaire d'identification par les usages langagiers, à l'intérieur duquel les valeurs globales accordées aux langues semblent plus ou moins partagées par l'ensemble de la communauté. Toutefois, le mode d'intériorisation de ces valeurs est propre à chaque locuteur et donne lieu à des positionnements extrêmement variés, dépendant d'une configuration de facteurs liés à :

- l'état psychologique du locuteur et son degré d'adhésion personnelle aux différentes valeurs envisagées ;
- son expérience et son histoire individuelles, aussi bien linguistiques (entraînant la maîtrise et/ou l'usage d'un certain nombre de variétés) que culturelles ou sociales, notamment en ce qui concerne les relations interindividuelles ;
- son positionnement social réel, simulé ou souhaité, de même que celui de ses interlocuteurs (réels ou potentiels) ;
- chaque situation de communication (type, lieu, interlocuteurs).

Ces positionnements jouent d'ailleurs aussi bien sur le plan des représentations linguistiques que sur celui des pratiques. Pour le français, par exemple, les pratiques des élèves s'échelonnent sur un continuum représenté à un extrême par des individus pour lesquels le français reste exclusivement cantonné au domaine scolaire (et donc envisagé dans une perspective fonctionnelle) (environ 30 %) et à l'autre extrême par ceux qui font un usage très important de cette langue en famille ou avec leurs amis (environ 15 %)¹⁷, et qui sont amenés à lui accorder une place prépondérante pour la construction de leur personnalité.

Tensions identitaires

Les différentes pondérations opérées par chaque locuteur au sein du système des langues coexistantes sont souvent susceptibles de donner lieu, de manière individuelle, à des tensions identitaires, nettement perceptibles dans le discours de certains des lycéens rencontrés. Ces tensions surviennent aussi bien à cause du fossé qui peut séparer les diverses identités d'un même individu qu'en raison des contradictions opposant les différents pôles identitaires par rapport auxquels il se positionne.

Un premier type de tension est lié à la difficulté de trouver un équilibre entre, d'une part, la valorisation apportée par le français en termes de niveau intellectuel et de statut social et, d'autre part, les valeurs liées à l'ethnicité, qui sont étroitement en contact avec le malgache. Il s'agit là d'un thème récurrent dans les recherches touchant à l'identité : celui de l'antagonisme entre les valeurs liées à la tradition et celles relevant de la modernité. Une trop forte pondération du pôle français fait ainsi courir le risque aux individus concernés à la fois de tendre vers l'acculturation (évaluation personnelle) et de faire l'objet de jugements négatifs de la part du reste de la communauté.

Le lien étroit unissant les notions de langue et de culture, actualisé dans les concepts de bilinguisme et biculturalisme¹⁸, est lui aussi source de tensions. Par les valeurs qu'il véhicule aussi bien que par sa place de langue d'enseignement, le français fait l'objet, à des degrés divers, de nombreuses stratégies d'apprentissage et de pratiques d'entraînement de la part des élèves. Toutefois, il semble difficile, à partir d'un certain degré d'usage, de continuer à le cantonner dans le domaine de la simple fonctionnalité, c'est-à-dire de s'engager dans la direction d'un bilinguisme monoculturel, car tôt ou tard, les espaces culturels liés à chacune des langues entrent en contact et se confrontent au sein des individus, opérant simultanément dans la construction de la personnalité des individus. Ce conflit donne lieu à des attitudes que

¹⁷ Les statistiques détaillées sur les pratiques déclarées du français chez les lycéens se trouvent dans Babault (2000).

¹⁸ Voire de plurilinguisme et de pluriculturalisme.

l'on pourrait qualifier de schizoglosses¹⁹, caractérisées par la conscience d'un écartèlement entre deux pôles linguistiques et deux pôles de valeurs régis par des forces d'attraction et de répulsion antagoniques :

interview 4

D23 oui oui / j'ai remarqué ça / quelquefois je me demande / comment se fait-il que moi je parle à moi-même en français pourtant je suis malgache {E oui} / [ze] j'ai le SANG malgache / alors que moi je parle en français / ben: je dis que / oh ↗ c'est peut-être tout naturel / mais non je me dis oh je me demande moi-même / pourquoi ça fait comme ça // je ne trouve pas la réponse /

(...)

D316 amiko aloha ilay sarotra be satria / zaho malagasy an / dia: / zaho tia tiako ilay français an / zaho koa niaina tao anatiny ilay ilay: ilay: ilay: / ilay milieu français araka ny voalazaiko teo dia / hoe sarotra be amiko ny hilaza hoe: / français tena tiako kokoa / nefa zaho tiako Malagasy koa / dia: samy taisy azoko:: / ariana izany ny iray amin'izy ireo / tsy maintsy:: ataoko izay mampy: mampifandanja azy ireo / ataoko izany ny équilibre amin'izy roa / izay izany amiko / fa tsy hoe tsy azoko atao ny milaza hoe:: / an ny français no tiako kokoa / nefa aho tsy manary ny maha-malagasy koa / d'un côté zaho izany tia français d'un côté zaho izany tia malagasy / mifandanja izany ny amiko amin'ilay ilay: ny hoe fitiavana ny teny français sy ny teny malagasy /

[pour moi c'est très difficile parce que / je suis Malgache et j'aime le français / et comme je l'ai dit je vis dans un milieu français / alors il m'est très difficile de dire que je préfère le français alors que j'aime aussi le malgache / je ne peux rejeter ni l'un ni l'autre / je les mets au même niveau / c'est ça pour moi / mais je n'ai pas le droit de dire que je préfère le français / mais je ne rejette pas mon identité malgache / d'un côté j'aime le français et d'un autre j'aime le malgache / je les aime autant]

Enfin, un troisième type de tension peut naître d'une opposition survenant entre la pondération souhaitée par un individu à l'intérieur des trois grands pôles identitaires (sur le plan des représentations) et ses possibilités effectives de réaliser cette pondération (sur le plan des pratiques), conditionnées par un certain nombre de caractéristiques individuelles ou familiales. Pris d'un désir d'ascension sociale et de transformation identitaire par le biais de l'apprentissage et de l'usage du français normé, certains sujets sont freinés par des conditions matérielles défavorables à cette démarche, ce qui est susceptible de les conduire à un état d'insatisfaction, de malaise identitaire lié à un fort décalage entre leurs aspirations et la façon dont ils perçoivent leur image personnelle.

Ces différentes sources de tensions amènent les locuteurs à mettre en œuvre, face à chaque situation, des stratégies spécifiques, adaptées à leurs aspirations et au contexte. Ainsi, dans des situations où l'usage du français serait attendu d'eux, on observe que les élèves ne mettent pas tous en œuvre des stratégies de convergence vers cette norme, mais peuvent également s'investir dans des processus disjonctifs, reconnaissant implicitement la norme en refusant de s'y conformer, ou encore dans des pratiques visant à neutraliser ou à contourner la hiérarchie des normes.

Stratégies

M'inspirant des propositions d'Eric Landowski (1997) pour décrire les pratiques identitaires, j'ai retenu pour cet article quatre types de stratégies, caractérisant les élèves par

¹⁹ En s'appropriant le terme proposé par Haugen (1972).

leur positionnement face à l'utilisation du français. J'ai repris, pour les trois premiers, les étiquettes « zoosociales » utilisées par Landowski car malgré (ou peut-être grâce à) leur tendance caricaturale, elles présentent l'avantage de délimiter des espaces sémantiquement bien différenciés : il s'agit du *caméléon*, du *snob* et de *l'ours*, auxquels j'ai rajouté le profil du *perdant*, caractérisé par une double trajectoire. Avant de présenter quelques caractéristiques de ces profils, il me semble nécessaire de rappeler les limites de leur cadre de description, dans la mesure où l'analyse de ces profils est fondée essentiellement sur le discours des locuteurs concernant leurs pratiques et leurs représentations, c'est-à-dire sur l'image perçue ou qu'ils souhaitent donner d'eux-mêmes au cours d'une situation d'interview. Il ne s'agit pas de prendre ces profils comme des descriptions figées de pratiques identitaires constantes, mais bien comme l'actualisation, dans une situation de communication donnée, de multiples éléments – linguistiques, psychologiques, sociaux, etc. – contribuant à forger un profil identitaire prenant sens dans le contexte de cette situation de communication.

Le caméléon

Les pratiques et les discours du caméléon s'inscrivent dans une stratégie globale de dissimulation de la tension identitaire qui l'habite. Il se construit une image personnelle conforme à ce qu'attend le milieu dans lequel il évolue et lui permettant de s'y intégrer, c'est-à-dire l'image d'un locuteur de français bien dans sa peau, faisant non seulement preuve de stratégies de convergence envers les locuteurs habitués au français, mais semblant y trouver lui aussi de l'intérêt. Toutefois, il ne parvient pas à jouer ce rôle de bout en bout, si bien que ses propos laissent percer, çà et là, des indices de cette dissimulation. Les extraits de l'interview de C., présentés ci-dessous, sont assez révélateurs de la tension qui caractérise le profil du caméléon, notamment par la présence, çà et là, de termes relevant du champ lexical de l'obligation, et par le revirement total apparaissant entre l'image lisse donnée au début de l'interview et le cri du cœur sortant à la fin.

interview 3

C20(...) je sais pas c'est: / si ça a un rapport avec l'économie malgache parce que / (rires) quand on fait: quand on parle en malgache / on dirait qu'on est: // que ça n'a pas assez de valeur / par rapport au français /

(...)

C87 en somme on peut dire: / euh quand on parle le français on dirait qu'on a de la classe /

~~~~

C176 euh: / avant j'habitais à Fort-Dauphin / et là-bas tous mes amis sont des: des Indiens: des Français / alors là je suis obligé de parler en français / et à Tana: / toute ma famille habite là-bas / et: je sais pas pourquoi mais: ils parlent tous le français /

E177 en famille ? /

C178 ouais / et j'ai été obligé de parler en français / (...)

~~~~

E542 (...) donc en fait en France en général la majorité des familles / parlent uniquement français et utilisent simplement quelques petits mots d'anglais d'allemand ou d'espagnol / pour s'amuser comme ça / et toi qu'est-ce: / qu'est-ce que tu voudrais ? /

C543 je voudrais que ça se passe comme ça aussi à Madagascar // oui quand on: quand on parle euh: entre nous entre Malgaches / je voudrais que les Malgaches parlent en malgache / et: s'il y a de: des étrangers alors là il faut euh:

(...)

C548 oui et: le français c'est fait pour s'amuser {D oui} / ou bien euh: / pour parler / aux étrangers /

Le snob

Le snob choisit de s'orienter délibérément vers le pôle français en produisant une rupture complète avec les pôles malgaches. Dans ce profil, les efforts d'assimilation, poussés à l'extrême, s'apparentent à de l'hypercorrection culturelle, non seulement par un usage intensif du français en dehors du cadre scolaire, mais également par la très forte intériorisation de modèles identitaires exogènes (rejet marqué de nombreuses pratiques liées à Madagascar : système de prix en usage chez les marchands malgaches, discours traditionnels, musique malgache ; fierté tirée de faiblesses dans la maîtrise de l'orthographe et du lexique malgache, mise en œuvre d'une prononciation francisée du malgache, etc.), comme le montrent les quelques extraits ci-dessous :

interview 5

L122 moi quand quelqu'un me dit: me dit: l'argent malgache je lui dis dites en français moi je sais pas

Z332 même UN chanteur malgache tu n'aimes pas

L268 (...) quand quelqu'un quand un garçon écrit une lettre comme ça / par exemple si un garçon m'écrit en: malgache / moi je jeterai tout de suite /

Z326 elle veut être vraiment une étrangère

La stratégie de conjonction avec le modèle dominant amène le snob à appliquer des procédés de disjonction par rapport aux niveaux qu'il juge socialement inférieurs, et dont il veut se démarquer. Cela se retrouve dans les jugements sur les pratiques d'autrui, qualifiées par des termes péjoratifs :

L514 (...) vraiment il y a des: des élèves qui sont vraiment nuls hein / ils ne savent pas ce que ça veut dire une fourmi / F. il a déjà fait ça / il ne sait pas ce que ça veut dire une fourmi /

Interprétées comme de la prétention, les pratiques disjonctives du snob sont d'ailleurs généralement fortement stigmatisées par autrui. A ce niveau, on observe parmi les élèves caractérisant le profil du snob différents degrés d'implication dans cette stratégie : si certains ne prêtent aucune attention aux attitudes stigmatisantes des autres, entérinant ainsi la rupture avec les groupes dont ils cherchent à se distinguer, d'autres sont beaucoup plus modérés et semblent en fait ballottés entre des stratégies identitaires liées au français et une recherche de normalité adaptée aux divers milieux et types d'interactions.

L'ours

Le profil de l'ours est caractérisé par un refus des normes langagières acceptées par la majeure partie de la communauté, entrant ainsi dans la construction d'une « identité réactionnelle » (Camilleri, 1991). Il passe notamment par une survalorisation explicite du malgache face au français ou encore des variétés dialectales face à la variété officielle, que ce soit sur le plan des représentations ou sur celui de la fonctionnalité des langues. Lors des interviews, par exemple, certains élèves annoncent de manière claire leur volonté de s'exprimer dans la variété dialectale qui leur est familière, mettant délibérément l'accent sur leur spécificité. D'autres insistent sur les qualités énonciatives du malgache et sur l'efficacité de son utilisation pour l'ensemble des rapports interpersonnels, disant ne ressentir que très rarement le besoin d'avoir recours au français. Toutefois, il est difficile pour un élève d'adopter un style de vie totalement orienté vers ce type de stratégie, dans la mesure où le faire reviendrait en quelque sorte à s'exclure de la communauté par le choix fréquent d'usages linguistiques marqués. Intégrés dans un processus scolaire, donc en situation d'évolution sociale, il serait étonnant que les élèves envisagent de se disjoindre totalement d'un monde qui conditionne une bonne part de leurs projets d'avenir.

Le perdant

J'ai utilisé l'étiquette de perdant pour décrire le profil des jeunes ayant déployé initialement des stratégies d'ascension, de convergence vers l'usage normé du français, passant souvent également par des stratégies d'apprentissage du français, mais qui, déçus par l'écart existant entre leurs aspirations et les résultats auxquels ils sont parvenus, se retournent, souvent par résignation, vers des stratégies d'auto-exclusion :

interview 12

M367 (silence) ilay ankizy / miteny / miteny frantsay ao anaty / ao anaty la cour-n'ny école ireny / misy moa / indraindray izy ireny aloha amin'ny lafiny anankiray / ohatran'ny hoe / ohatran'ny / ohatran'ny miteny / miteny irery izany zaho hoe sambatra hoy aho ireto ankizy ireto mba mahay / mahay miresaka / miresaka izany / mba mahay hoe / mba mahay miresaka amin'ny teny frantsay / satria manko / ireo miresaka iny izany / dia misy izany ilay / misy indraindray ilay mba mihaino / ilay resaka / ataondreo izany haiko / haiko fa / ilay hiaraka hiresaka amindreo eo mihitsy tsy / zaho tsy / ohatran'ny hoe / tsy / tsy mahay / tsy mahay mamaly izay zavatra teneniny tsy hoe tsy mahay mamaly izany fa ohatran'ny hoe / tsy tafavoaka mihitsy izany ilay izy / fa juste mihaino fotsiny / (...)

[à propos des élèves qui parlent français dans la cour de l'école / d'un côté je me dis parfois / ils en ont de la chance de savoir / savoir parler / parler / de savoir / de savoir parler en français / parce que quand ils parlent parfois j'écoute ce qu'ils disent / je comprends / je comprends mais / vraiment aller discuter avec eux / je ne / je ne saurais pas / je ne saurais pas répondre / ce n'est pas que je ne saurais pas répondre mais je n'arrive vraiment pas à m'exprimer / donc j'écoute seulement]

ou de rejet du français, repoussant à plus tard la réalisation de leur souhait ou bien marquant la rupture en se tournant délibérément vers des objets différents :

interview 17

E276 (...) ianao te / ianao te hahay / ny teny frantsay / maninona / raha ianao te hahay ny teny frantsay / maninona ianao manao cours espagnol / fa tsy cours français /

[si tu veux savoir parler français pourquoi tu ne prends pas des cours de français au lieu des cours d'espagnol]

J277 izao hoy aho / tsy azo manko teninakahy / hitanao / ny anakahy moa / izaho izany efa mahay kelikely amin'ny français amin'ny soratra / dia izaho izany fa tsy io fa tsy haiko efa nianarako rango efa ela io / tsy haiko hoa ambelao izaho hanao espagnol ity koa / ilay français izany efa mi-pratiquer-ko efa ela / ia izao mbola tsy mahay miteny itony / fa izaho manoratra foana / izaho izany efa mba manana kely / mahay misoratra / aleoko izaho / aleoko izaho mianatra teny espagnol koa / any / any ny anakahy / mazava / mazava aminao /

[tu vois / je connais un peu le français écrit / mais l'oral j'ai longtemps appris mais je ne sais toujours pas / je me suis dit / on va faire de l'espagnol / je pratique le français depuis longtemps / je ne sais toujours pas parler / seulement écrire / je laisse ainsi / je préfère apprendre l'espagnol / tu comprends ?]

Conclusion

Il est clair que la compréhension des situations de plurilinguisme ne peut pas être réduite à leurs aspects fonctionnels mais doit nécessairement englober leurs dimensions identitaires, qui sont déterminantes aussi bien sur le plan des comportements langagiers que sur ceux de la construction de la personnalité des individus ou de leur positionnement dans le champ des rapports interpersonnels. Les usages plurilingues des lycéens malgaches ont ainsi des implications identitaires multiples donnant lieu à des positionnements très diversifiés parmi l'ensemble de la communauté.

Je voudrais ici insister sur l'aspect dynamique de ces positionnements, qu'une présentation typologique ne met pas nécessairement en avant : les stratégies déployées par chaque locuteur ne s'inscrivent pas toutes et à tout moment de manière nette dans l'un des profils envisagés²⁰ mais peuvent au contraire se situer sur des points d'intersection entre différents profils ou passer successivement de l'un à l'autre. De même, il est évident que ces profils ne caractérisent pas des locuteurs pris dans leur globalité, mais bien des stratégies actualisées à tout moment aussi bien en fonction des caractéristiques spécifiques de chaque interaction que du jeu qui s'opère entre les intentions de signification de chaque locuteur et les identités qui lui sont prescrites par ses interlocuteurs, soumises les unes comme les autres à négociation.

Précisons enfin que le positionnement choisi et les stratégies engagées sont fortement dépendants des possibilités matérielles de chacun. Les élèves qui maîtrisent le mieux le français sont en général issus de milieux favorisés. Pour ces jeunes, un réel choix peut se présenter en ce qui concerne leur degré d'adhésion aux différentes normes sociales réglant les usages langagiers. Trois directions au moins sont ainsi envisageables, incarnées par les figures du *caméléon*, de *l'ours* et du *snob*. Ceux qui sont moins favorisés ont en revanche une emprise beaucoup plus réduite sur la situation, si bien que leur démarche peut parfois se limiter à la gestion d'une situation d'échec, avec les stratégies de recul et d'auto-exclusion que nous avons pu analyser.

Conventions de transcription des interviews

/	pause brève
//	pause plus longue
:	allongement d'une syllabe
::	allongement d'une syllabe (plus prononcé)
(rires)	indication sur des éléments extra-verbaux
[ze]	transcription phonétique d'un segment d'énoncé
SANG	syllabe accentuée
↗	intonation exclamative
{E oui}	intervention d'un interlocuteur E pendant le tour de parole d'un autre locuteur

Bibliographie

- BABAULT, S., 2000, *Contacts de langues et dynamique socio-langagière à Madagascar : approche descriptive et interprétative des usages du français chez les lycéens majungais*, thèse de doctorat, université de Rouen.
- BABAULT, S., 2003, « La question des langues d'enseignement à Madagascar : un difficile équilibre », in Tirvassen, R. (Ed.), *Ecole et plurilinguisme dans l'Océan indien*, Paris, L'Harmattan.
- CAMILLERI, C., 1991, « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », dans Camilleri, C. (Dir.), *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 85-110.
- DEAUX, K., REID A., MIZRAHI K., ETHIER K., 1995, « Parameters of social identities », dans *Journal of personality and social psychology*, vol. 68, n° 2, pp. 280-291.

²⁰ Les quatre profils présentés sont d'ailleurs loin de constituer une typologie exhaustive des stratégies auxquelles peuvent avoir recours les locuteurs en situation plurilingue.

- DESCHAMPS, J.-C., 1984, « Identité sociale et différenciations catégorielles », dans *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 4-5, pp. 449-474.
- DEZ, J., 1980, *Structures de la langue malgache*, Paris, Publications Orientalistes de France.
- DUBAR, C., 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires : classifications conceptuelles et méthodologiques », dans *Sociétés contemporaines*, n° 29, pp. 73-85.
- HAUGEN, E., 1972, « Schizoglossia and the linguistic norm », dans *The Ecology of language*, Stanford, Stanford University Press, pp. 148-158.
- LAFONTAINE, D., 1983, *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga.
- LANDOWSKI, E., 1997, *Présences de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LAROUSSE, F. (Dir.), 1997, *Peuples méditerranéens*, n° 79 (*Langue et stigmatisation sociale au Maghreb*).
- MOSCOVICI, S., 1994, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan.
- SCHMITT, F., 1995, Insertion socio-professionnelle des jeunes et réalités citadines à Madagascar. Appel d'offres « Jeunes, ville, emploi ». Rapport final II. *Majunga : la ville et ses activités économiques*, Strasbourg, Institut Régional de Coopération-Développement (IRCOD).
- SCOTTON, C. M., 1983, « The negotiation of identities in conversation : a theory of markedness and code choice », dans *International journal of the sociology of language*, vol. 44, pp. 115-136.
- WHORF, B. L., 1969, *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoel.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

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

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli