



GLOTTOPOL

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 : Ecrire 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

QUATRIEME 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

APPROCHER LES CONTACTS DES LANGUES A PARTIR DES OUTILS ISSUS DU STRUCTURALISME : QUEL USAGE EFFECTUER DU TERME INTERFERENCE ?

Rada Tirvassen

Mauritius Institute of Education – U.M.R. 8143 du C.N.R.S.

Introduction

Si la mise au point terminologique constitue un des préalables de la recherche scientifique, il serait peu prudent de considérer que parce que la problématique du contact des langues doit prendre en compte la dimension sociale du langage, elle peut se passer de tous les outils empruntés au structuralisme. D'ailleurs, L.-J. Calvet, dans son introduction à « *La Sociolinguistique* » (1993), ne manque pas de souligner l'apport des théories et des descriptions associées au structuralisme à l'étude générale des langues. Dans une étude empirique consacrée à une analyse du contact entre le créole et le français à la Réunion, M. Beniamino (2000 : 397) est lui aussi du même avis que L.-J. Calvet. Il affirme que pour approcher des situations de langues en contact comme celle qui existe entre le créole et le français à la Réunion, le chercheur se trouve en face de trois options : aborder les situations de contact entre le créole et le français en prenant en compte l'existence « d'un macrosystème de communication » ; réduire le contact à celui de deux systèmes en présence et, enfin, poser l'existence d'un continuum entre deux pôles, celui du français standard d'un côté et celui « du » créole de l'autre. Pour M. Beniamino, « aucune de ces options n'est absurde » (*ibidem*).

En nous fondant sur le raisonnement de M. Beniamino et partant du principe que l'étude du contact des langues ne peut se passer des outils d'analyse, des concepts et, de manière plus simple, de la terminologie associée au structuralisme, cette communication analyse l'usage d'un terme constamment employé dans la littérature des langues en contact qu'est l'*interférence*. Le but ultime de cet article est de montrer :

1° la nécessité d'éviter le terme interférence dans des études consacrées au phénomène de contact de langues lorsqu'on évoque des systèmes d'apprenants ;

2° la nécessité d'employer le terme en lui attribuant une signification restreinte et précise en le débarrassant de toutes les connotations qu'il charrie.

Le premier volet de l'article sera consacré à une étude des productions d'un apprenant. Dans une deuxième partie, nous analyserons la validité de la notion d'interférence.

1. L'analyse d'une transcription d'une enquête réalisée auprès d'un témoin créolophone en situation d'appropriation du français

Dans la partie qui suit, nous rendons compte de la possibilité d'analyser les caractéristiques des productions langagières d'un témoin créolophone en voie d'appropriation du français sans utiliser le terme interférence. Si on utilisait ce terme, il faudrait alors le limiter à la dynamique du lexique entre la L1 et la L2. Il est bien entendu difficile de faire une étude exhaustive des écarts par rapport au français régional mauricien que contient l'enregistrement de l'interview réalisée auprès de ce témoin. Par ailleurs on peut se demander à quoi servirait une telle démarche. Notre étude a consisté à analyser quelques aspects des groupes verbaux qu'il produit ainsi que l'expression des valeurs aspectuelles et modales par le témoin et l'ensemble des indices de la L1 dans les productions en français. Ce témoin a quatre ans ; il est de sexe féminin et vient d'une famille créolophone. Le seul contact systématique avec le français a lieu lorsque le témoin écoute la classe à l'école maternelle qu'il fréquente depuis une année et quand il suit les dessins animés de la télévision mauricienne.

Ces précisions faites, il nous semble nécessaire de faire un premier classement de l'ensemble des énoncés produits par le témoin selon les caractéristiques morpho-syntaxiques qu'ils présentent. Il y a les énoncés qui sont produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du français, ceux qui sont en créole et ceux qui méritent qu'on les analyse individuellement afin de montrer leurs spécificités.

Les énoncés produits à partir des règles morpho-syntaxiques du français :

Je joue avec mon papa...

J'ai alle dormir...

Après je lève...je brosse mo lédents... on mange... on fait la prière... A jouer ballon...

On prend vanne ... on vient...maman coupe ça...

Elle est montré les enfants...

Là il regarde...

Pour amene la maison pour le cuit...

Il maillé la pêche...

Les énoncés dont on ne peut préciser la langue

Je pas faire mauvais

Allé à maison

Je pas faire mauvais...

Li reste tout nu après li boit de l'eau

Li a prend sa lacorde la

Li a riché poisson

Li a suie

Allé metté son sac lor lili

Les énoncés produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du créole

Mo boire mo thé

Alle l'école

Et puis mo baigné

Mo maman vient

Alle prend ti bébé Moka

Li alle sers li quand li sorti travaille...

Ene dimoune mort

Pé manz mines

Li alle galoupé

*Li allé la maison
 Alle l'école
 Pé envie jouer boule
 Jouer boule*

Les énoncés grammaticalement « corrects » : ce sont les énoncés qui ne contiennent pas d'écarts

*Je joue avec mon papa...
 on mange... on fait la prière...
 ... on vient...maman coupe ça...
 Là il regarde...*

Ceux où il y a des écarts par rapport au français : une première analyse des groupes verbaux que produit le témoin montre qu'ils sont marqués par différents types de simplification :

1° il emploie l'auxiliaire dans les énoncés suivants (*j'ai alle dormir ; li a prend ça la corde-là ; li a mangé ça ; li a riché poisson-là*) sans toutefois utiliser correctement les désinences verbales sauf dans « riché » où il emploie la désinence des verbes à une base avec un verbe emprunté au créole et francisé phonétiquement ;

2° il n'emploie aucun verbe pronominal : *je lève, je brosse mo lédents ;*

3° il ne maîtrise que les désinences de la première et de la troisième personne, surtout des verbes à une base verbale :

exemple : je joue ; je lève ; je brosse ; on mange ; on fait ; on prend.

1.1. L'expression des valeurs temporelles/modales

Puisqu'on parle de groupes verbaux, il est essentiel de souligner l'expression, par le témoin, de certaines valeurs aspectuelles/modales, même s'il ne dispose pas de l'ensemble des structures morpho-syntaxiques nécessaires à de telles expressions en L2 :

1. l'accompli :

Q Raconte-moi ce que tu as fait ce matin ...

R Je alle dormir... après je lève... je brosse mo lédents ... alle l'école... on prend vanne on vient...

2. l'habituel :

Q Qu'est-ce qu'on fait à l'école ici ?

R On mange, on fait la prière, après alle la maison....

3. l'avenir certain :

Q Cet après-midi quand tu vas à la maison, qu'est-ce que tu vas faire ?

R A jouer ballon ... et puis mo baigné ... mo maman vient ...

4. l'antériorité :

R Je alle dormir ... après je lève ... je brosse mo lédents ...

5. des procès habituels :

je joue avec mon papa ... on mange ... on fait la prière ... et puis alle la maison ...

Par ailleurs, elle exprime aussi une valeur modale dans l'énoncé ci-dessous :

Q Ta maman elle te punit quelquefois ?

R Je pas faire mauvais ...

En fait, ces énoncés montrent la capacité du témoin d'inscrire ses réponses dans le cadre spatio-temporel fixé par l'enquêteur bien qu'il n'ait pas les éléments morpho-syntaxiques et lexicaux du système de la L2 pour exprimer l'ensemble de ces valeurs.

Li a prend ça la corde-là.

Li a mangé ça.

Li a riché poisson-là

Les trois énoncés ci-dessus sont produits selon les règles morpho-syntaxiques du français, c'est l'emploi de l'auxiliaire qui est l'indice le plus certain de la stratégie de francisation. Il y a toutefois un certain nombre d'écarts que sont le recours du pronom créole « li », le démonstratif créole « ça », l'emprunt de « riché » et enfin la généralisation de la forme « prend » au détriment du participe passé.

1.2. Les énoncés mixtes

Il existe enfin un troisième type d'énoncés où il y a une coexistence de règles morpho-syntaxiques du créole et du français dans le même énoncé :

Soit l'énoncé *Allé à maison...* (il répond à la question : *les filles qu'est-ce qu'elles font ?*) Le témoin emploie la forme *allé* qui est probablement pour lui, une forme française. Certes *allé* existe en créole, mais c'est la forme longue des verbes qui ont une forme courte zéro et une forme longue *e*. La préposition *à* s'explique aussi par le recours aux règles morpho-syntaxiques du français. La variante *maison* existe également car en créole prestigieux on dirait *lamaison*, *lacaz* étant le lexème employé en variété standard. On peut aussi penser qu'il s'agit d'une structure morpho-syntaxique relevant du français avec plusieurs types d'écarts : non-emploi du pronom ; non-emploi du déterminant ; non-emploi de l'auxiliaire.

On peut noter quelques exemples d'énoncés qui ont certaines caractéristiques morphologiques du français mais calquées sur des structures syntaxiques du créole ou encore des énoncés entièrement en créole avec une ou deux règles empruntées au français : c'est ce que nous avons appelé la francisation de structures morpho-syntaxiques créoles :

1. *Li reste tout nu après li boit de l'eau ...*

La structure *li reste tout ni après li boire de l'eau* est acceptable dans une variété mésolectale du créole. L'utilisation de *nu* (au lieu de *ni...* encore que dans des variétés prestigieuses du créole c'est *nu* qui sera employé) ainsi que *boit* à la place de *boire* relèvent de cette stratégie de francisation.

2. *Li assie* (pour 'il s'assoit') ... *il suit* (pour 'il essuie') et *allé metté son sac lors lili...*

Li assie et *il suit* consiste à éviter l'emploi du *e* final des verbes créoles.

Enfin, *allé metté son sac lors lili ...*

On peut penser que la stratégie de francisation est caractérisée par l'emploi du /e/ des verbes au passé composé et du déterminant *son*.

Conclusion

Si l'on fait la synthèse des caractéristiques des énoncés produits par le témoin, on peut dire qu'on peut les regrouper sous deux grandes catégories. Il y a ceux produits à partir de la simplification et de la surgénéralisation de règles caractérisant les systèmes d'apprenants en cours d'appropriation du français (L1, L2 ou LE) et ceux qui relèvent de « systèmes » d'apprenants mauriciens ayant le créole comme L1 et en cours d'appropriation du français. Par ailleurs, le témoin a recours à différentes stratégies de communication, dans la L2, marquées par divers indices de la L1 :

1° le témoin alterne des énoncés en créole et en français à la suite de questions posées toutes en français ;

2° il emprunte des lexèmes au créole dans des énoncés produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du français ;

3° il calque des suites d'énoncés produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du français sur des suites syntaxiques du créole.

Si maintenant l'on revient à la question de l'interférence, on peut faire deux remarques :

- il est clair que l'apprenant a deux « systèmes » morpho-syntaxiques et lexicaux, qui sont les systèmes du créole et du français : il emploie l'un ou l'autre et quelquefois un mélange des deux ;

- la L1 constitue un soutien dans une activité d'expression en L2 qui évite le mutisme ; on sait que si le témoin devait se sentir bloqué, il se serait senti en forte situation d'insécurité linguistique ;

- ainsi qu'on s'en est rendu compte, il est tout à fait possible d'effectuer une analyse de l'interlangue de ce témoin sans avoir recours à la notion d'interférence ; certains chercheurs peuvent tenter d'analyser la dynamique des systèmes : le terme interférence leur sera alors utile ; l'essentiel est toutefois de dépouiller le terme de ses connotations et de lui donner un sens précis. A cet égard, on peut prendre l'exemple de *il a riché poisson*. Riché est un exemple clair d'un télescopage entre deux éléments de deux langues différentes : *rissé* est un lexème du créole alors que le phonème [Σ] relève du système du français. *Riché* est donc un indice de la dynamique de deux systèmes. On peut alors utiliser le terme d'interférence pour le désigner. Nous nous appuyerons sur cette étude pour analyser la validité de la notion d'interférence dans une situation marquée par ce type de contact de langue, c'est-à-dire celui d'apprenants en cours de construction de leur système grammatical.

2. Recherche documentaire

2.1 L'interférence : un terme culpabilisant

Le terme *interférence* est issu des travaux de Weinreich (1953), qui est un des premiers linguistes à avoir abordé les situations sociolinguistiques marquées par le contact des langues. De manière générale, les recherches de Weinreich visaient à montrer qu'il existe des productions langagières qui remettent en question l'idée que les communautés linguistiques doivent être considérées comme étant « linguistically self-contained and homogeneous » (Martinet, in Weinreich, 1953 : vii). L'interférence, dans la terminologie de Weinreich, constitue un des résidus de la situation de contact de langues et se définit comme « une déviation par rapport aux normes de deux langues en contact » (Hamers, 1997 : 178). Pour J.-F. Hamers, l'interférence renvoie, dans les travaux de Weinreich, à la dimension psychologique du comportement langagier, car la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier des individus (Hamers, 1997 : 94). Ainsi qu'on s'en rend compte, tout en voulant prendre de la distance par rapport à l'idée qu'il existe une norme unique en montrant l'existence de productions langagières qui s'inscrivent dans une autre dynamique, Weinreich en est prisonnier.

Si l'interférence constitue un jugement de valeur (du moins c'est l'usage qu'on en fait) sur le comportement langagier dans des communautés où les langues sont en contact, le terme prolifère véritablement dans la littérature didactique et non dans l'analyse contrastive (désormais AC) comme on a tendance à le croire. En effet, l'AC se situe dans une démarche totalement différente (de celle de la didactique des langues) puisqu'elle consiste à effectuer une comparaison rigoureuse et systématique entre deux langues. L'AC doit donc être dissociée de toute préoccupation pédagogique ou « acquisitionnelle » et doit être considérée comme un prolongement de la linguistique structurale :

« *Contrastive analysis may be roughly defined as a subdiscipline of linguistics which is concerned with the comparison of two or more languages (or subsystems of languages) in order to determine both the differences and similarities that hold between them* » (Fisiak, 1980, in Gass et Selinker, 1994 : 3).

Toutefois, selon S. Gass et L. Selinker (1994 : 5), ces travaux « *do provide us with an excellent source of hypotheses concerning specific instances of language transfer which can then be tested empirically* ». Certes l'AC soulève des problèmes épineux : ainsi, Hamp et Van Buren (in Hamers et Blanc, 1983 :361) ont souligné les difficultés théoriques d'une comparaison point par point de deux langues. Mais, c'est là une toute autre question.

En revanche, ainsi qu'on l'a souligné ci-dessus, c'est sans doute dans la littérature didactique que le terme interférence est le plus employé. Pit Corder, au début des années 70, va d'ailleurs jusqu'à parler de l'existence d'une théorie du transfert lorsqu'il aborde les productions langagières des apprenants d'une L2 :

« *Observation suggests that many errors bear a strong resemblance to characteristics of the mother tongue, indeed many erroneous utterances read like word-for-word translations. This observation has led to the widely accepted theory of transfer which states that a learner of a second language transfers into his performance in the second language the habits of his mother tongue. If the system of the first language resemble those of the second language we speak of facilitation, and where they differ there is interference or, at least, a learning problem.* » (Corder, 1974 : 130)

L'interférence, ainsi qu'on le voit dans cette citation, subit l'influence de la psychologie behavioriste. Le behaviorisme explique le comportement des individus comme des réactions aux stimuli venus du monde extérieur. Skinner que l'on associe à l'école behavioriste américaine, postule que tout comportement adapté ou inadapté s'acquiert suivant le mécanisme du conditionnement. En situation d'appropriation d'une L2, tout s'explique à partir du phénomène du transfert : ou bien la L1 facilite l'apprentissage de la L2 (on parle alors de transfert positif) ou elle en constitue une entrave (le transfert est alors négatif c'est-à-dire qu'il s'agit d'un cas d'interférence).

Si le terme interférence connaît un tel succès en didactique des langues, ce sont les didacticiens qui sont les premiers à dénoncer l'inadéquation du terme pour expliquer une certaine influence de la L1 lors de l'appropriation de la L2. Ils signalent d'abord que tous les écarts rencontrés dans les productions des apprenants de langues autres que la L1 ne peuvent être expliqués par le phénomène de transfert. Ensuite, lorsque les chercheurs ont commencé à classer les erreurs, ils se sont rendu compte que les erreurs que l'on pouvait classer de manière non ambiguë dans la catégorie « transfert » étaient bien moins nombreuses que les autres types d'écarts. De manière générale, les limites de la capacité des travaux consacrés au phénomène du transfert peuvent être mieux illustrées par l'incapacité de ces travaux à modéliser les phénomènes notés empiriquement : toutes les ressemblances entre la L1 et la langue-cible (désormais LC) n'entraînaient pas nécessairement des transferts positifs. A cet égard, Odlin (in Towell et Hawkins, 1994 : 19) a montré que des enfants espagnols apprenant l'anglais « oubliaient » la copule alors que celle-ci est présente en espagnol. Ils produisent des phrases du type :

That very simple (au lieu de « *That's very simple* ») ;

The picture very dark (au lieu de « *The picture is very dark* »).

Enfin, la complexité des règles sous-jacentes à la production langagière dans une L2 rend inadéquate la notion d'interférence. Cette remarque a été soutenue par de nombreuses observations empiriques. Ainsi, Richards (in Hamers et Blanc, 1984 : 361), en se fondant sur des observations d'erreurs commises par des enfants, attire l'attention sur l'existence d'erreurs qui ne sont pas dues à la L1 des apprenants mais à des généralisations de règles de la LC non encore totalement maîtrisées, des simplifications de règles complexes de la LC, etc.

La rupture avec la notion d'interférence est réalisée par les recherches de Pit Corder consacrées aux erreurs : ces recherches marquent une étape décisive dans l'évolution de la signification attribuée à l'influence de la L1 sur la LC. En effet, lorsqu'il affirme que les

erreurs ne « se laissent ramener ni à une simple répétition des échantillons de la langue cible auxquels les apprenants ont été confrontés, ni à des calques des structures de leur langue maternelle » (Arditty, 1986 : 20), Pit Corder établit une rupture entre les productions langagières en L2 et celles qui relèvent de la L1. La conceptualisation de l'appropriation d'une L2 par Selinker et surtout les propriétés qu'il attribue à l'interlangue achèvent cette rupture. Si l'interlangue est un système linguistique spécifique différent à la fois de la langue première de l'élève et du système de la langue étrangère apprise, s'il est autonome et surtout, s'il a pour origine des processus cognitifs qui relèvent en fait d'une structure psychologique latente, il ne peut être question de transfert de traits morpho-syntaxiques ou lexicaux : s'il y a interférence, « il s'agit alors d'interférences de système à système, et non plus, comme dans l'analyse contrastive classique, d'élément linguistique à élément linguistique » (Gaonac'h, 1987 :127).

Ce point est surtout développé par Pit Corder dans un article intitulé « A role for the mother tongue » (Corder, 1992 : 18-31). Pit Corder refuse d'utiliser le terme d'interférence parce qu'il est trop limitatif (alors que le rôle de la L1 lors de l'appropriation d'une L2 est plus complexe) et, surtout, parce qu'il charrie une connotation subjective car il donne l'impression que la L1 constitue un obstacle à l'appropriation d'une L2. Son approche de la problématique de l'impact de la L1 sur la LC s'inscrit, on l'a dit, dans le cadre conceptuel de l'acquisition d'une L2.

L'acquisition d'une L2 est un processus de restructuration de ce système. La nature de cette restructuration varie selon :

- le sous-système (phonologie ou morpho-syntaxe) concerné ;
- la distance interlinguistique entre les deux langues en présence, la L1 et la LC ;
- la distinction que l'on veut bien effectuer entre d'une part, le processus d'appropriation d'une langue et ce qu'il implique c'est-à-dire la restructuration du système d'apprenant et, d'autre part, les stratégies de communication des apprenants dans des contextes de communication « authentique ».

S'agissant de la question des sous-systèmes, Pit Corder est d'avis que le processus de restructuration du système phonologique et celui de la morpho-syntaxe ne doivent pas être confondus. L'appropriation de la prononciation est caractérisée par la restructuration progressive du système phonologique de la L1 alors que le développement de la syntaxe « *is a continuum of increasing complexity* » (Corder, 1994 : 23). Par ailleurs, Pit Corder établit une distinction entre le transfert (« *it is from the mental knowledge which is the implicit knowledge of the mother tongue to the separate and independently developing knowledge of the target language* » (*ibidem* : 25)) et l'emprunt qui s'explique par les contraintes communicationnelles auxquelles les apprenants sont confrontés. Enfin, la question de la distance interlinguistique entre la L1 et la LC constitue un des éléments pris en compte par Pit Corder dans sa réflexion. Il affirme, en effet, que la proximité structurelle de deux systèmes permet d'accélérer le rythme d'apprentissage, mais que la nature du processus reste la même.

2.2 L'interférence dans la recherche sociolinguistique : vers un usage plus rigoureux du terme

Une rapide investigation de l'usage du terme interférence dans les recherches sociolinguistiques montre à la fois le flou sémantique entourant l'usage du terme interférence (on peut commencer par montrer comment chaque sociolinguiste dont nous avons consulté les travaux lui donne un sens totalement différent, cela quelquefois en dépit des précautions définitoires qu'il prend) mais offre également des pistes pour donner une signification précise au terme.

Nous nous sommes limité à quelques recherches sur des français régionaux (elles constituent un bon exemple d'un aspect d'une langue en contact) qui s'inscrivent dans le cadre général de la variation linguistique. Dans ces travaux, les pratiques langagières sont observées par rapport à leurs corrélats sociaux et non par rapport à une norme prescriptive : à cet égard, R. Chaudenson (1979 : 576), dans une réflexion sur le français régional mauricien, établit une distinction entre les travaux normatifs et les études scientifiques (en tout cas qui se veulent descriptives et non prescriptives) avant de soulever la question de la norme interne de la communauté linguistique mauricienne. C'est dans cette perspective générale que s'inscrivent les travaux de D. de Robillard sur le français régional mauricien. Précisant la nature de leur démarche, D. Baggioni et D. de Robillard (1990) affirment, de manière explicite, qu'ils adoptent une perspective différentielle qui consiste à recenser les formes fréquemment employées dans la variété endolingue du FRM mais qui ne sont pas répertoriées dans les grammaires et les dictionnaires qui se donnent pour tâche la « description » du français standard. C'est donc dans le but de décrire une variété sociale de la langue que s'inscrit leur observation du français régional mauricien. Au-delà de ce trait commun, si l'on se limite à la question de l'interférence, on peut avancer que ces travaux sont marqués par deux différences :

- certains utilisent le terme d'interférence alors que dans d'autres il est absent ;
- le sens donné au terme est, au moins partiellement, différent.

Si l'on prend l'usage du terme interférence comme le point de départ de l'analyse, on peut rapprocher les études de M. Beniamino et la réflexion plus théorique de L.-J. Calvet (*ibidem*). Ce rapprochement se fonde sur le sens qu'ils attribuent au terme d'interférence :

1° Dans une courte réflexion consacrée à la question des langues en contact, L.-J. Calvet (*ibidem* : 23-26) oppose l'interférence, phénomène individuel, à l'emprunt, phénomène collectif. M. Beniamino, se rapproche de cette acception du terme puisqu'il l'attribue à ce que les acquisitionnistes appellent la fossilisation : l'interférence d'un système à l'autre relève de l'appropriation incomplète d'une langue seconde. Enfin, comme D. de Robillard s'intéresse à des pratiques langagières de « systèmes » socialement stabilisés, la notion d'interférence lui est donc impertinente.

2° En revanche, A. Valdman et R. Chaudenson portent leur attention sur la dynamique des systèmes : ce n'est pas le locuteur qui est au centre de leurs observations. A. Valdman emploie le terme interférence en l'opposant à celui d'emprunt : l'interférence affecte la phonologie et la morpho-syntaxe alors que l'emprunt concerne le lexique :

« Dans cette situation, à part la dénomination de la flore et de la faune et des réalités culturelles locales, le FS est relativement à l'abri sur les plans phonologique et morpho-syntaxique. L'influence des langues vernaculaires prend alors la forme d'emprunts. » (Valdman, 2000 : 327).

Quant à R. Chaudenson, il adopte, lui, une démarche inverse à celle d'A. Valdman puisqu'il ne semble pas faire de distinction entre l'interférence et l'emprunt et emploie l'interférence pour évoquer des phénomènes relatifs au lexique :

« Interférences entre l'anglais et le français. Étant donné que les lexèmes d'origine anglaise n'apparaissent pas dans tout le lexique mais seulement dans quelques zones spécialisées (vocabulaire automobile, scolaire, administratif, sportif) on peut admettre qu'ils ont été empruntés à l'anglais par le français régional et que dans la plupart des cas, la conscience de leur origine demeure même s'ils sont d'usage quotidien. » (Chaudenson, 1979 : 582).

2.3 Conclusion

La recherche documentaire limitée à laquelle je me suis risqué a montré que le terme interférence a connu une trajectoire tout à fait spéciale : issu d'une tradition structuraliste, il

connaît un véritable succès dans la littérature didactique avant d'être complètement rejeté par les didacticiens. Entre temps, il est employé dans certaines recherches sociolinguistiques lorsque l'on observe les dynamiques des systèmes des langues en contact. On le voit, d'un courant linguistique (ou apparenté) à l'autre, le terme a une signification tout à fait spécifique : il est donc souhaitable d'harmoniser son usage car il semble utile pour décrire au moins un aspect des pratiques langagières en situation de contact de langues. Si l'on se fonde sur les travaux cités, on peut avancer qu'il serait souhaitable de limiter le terme à tout ce qui relève :

- de la dynamique des systèmes ;
- de la dynamique du lexique (voir Corder, 1992 pour plus de détails).

Conclusion Générale

Le contact de langues est un phénomène social et sa compréhension est très largement assurée par le recours à des instruments issus de la sociolinguistique. Toutefois, il y a une dynamique des systèmes linguistiques en contact. Il est alors nécessaire de se rendre compte de l'utilité d'outils d'analyse qu'offre la linguistique structurale. Leur usage ne peut être efficace que s'ils sont clairement définis : la tentative à laquelle je me suis risqué et qui a consisté à faire émerger l'usage du terme interférence qui semble le plus adéquat aux objectifs que se fixent les observations empiriques est moins importante que l'argument que j'ai essayé de développer : il est nécessaire d'avoir une définition non ambiguë d'un terme qui, semble-t-il, est indispensable à un aspect d'une réalité des langues que tente de décrire la linguistique.

Bibliographie

- ARDITTY, J., 1986 : « Présentation », dans GIACOMI, A. & VERONIQUE, D. (Eds), *Acquisition d'une langue étrangère, Perspectives et recherches*, Actes du colloque international, Aix-en-Provence, Université de Provence, pp. 19-22.
- BAGGIONI, D. ROBILLARD, D. de, 1990 : *Ile Maurice, une francophonie paradoxale*, Paris, L'Harmattan.
- BENIAMINO, M., 2000 : « Identité culturelle, lexique et dynamique sociolinguistique à la Réunion », dans Latin, D., Poirier, C. (Eds), *Contact de langues et identités culturelles*, Les presses de l'université Laval, pp. 379-389.
- CALVET, L.-J., 1993 : *La sociolinguistique*, Paris, P.U.F.
- CHAUDENSON, R., 1979 : « Le français dans les îles de l'Océan Indien. (Mascareignes et Seychelles) », dans Valdman, A. (Ed.), *Le français hors de France*, Paris, Honoré Champion, pp. 542-617.
- CORDER Pit, 1973 : *Introducing applied linguistics*, Hamondsworth, Penguin Education.
- CORDER Pit, 1974 : « Error Analysis », dans Allen, J.P.B., Corder, P.S. (Eds), *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 122-154.
- CORDER Pit, 1993 : « A role for the Mother Tongue », dans Gass, S.M., Selinker, L. (Eds), *Language Transfer in Language Learning*, pp. 18-31.
- GAONAC'H, D., 1987 : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, Coll. « LAL ».
- GASS, M., SELINKER, L. (Eds), 1993 : *Language Transfer in Language Learning*, John Benjamins Publishing Co.
- HAMERS, J. F., BLANC, M., 1983 : *Bilinguisme et bilingualité*, Pierre Mardaga.
- HAMERS, J. F., 1997 : « Interférence », dans Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique*, Mardaga, p. 178.

- TOWELL, R., HAWKINS, R., 1994 : *Approaches to Second Language Acquisition*, Multilingual Matters Ltd.
- VALDMAN, A., 2000 : « Emprunt et démarcation entre français et créole dans la zone Sud », dans Latin, D., Poirier, C. (Eds), *Contact de langues et identités culturelles*, Les presses de l'université Laval, pp. 327-331.
- WEINREICH, H., 1953 : *Languages in contact*, New York, Linguistic Circle of New York.

Annexe

Transcription de l'enquête

- R Oui qu'est-ce que tu fais quand tu vas à la mer ?
- E Je joue avec mon papa.
- R C'est tout ce que tu fais ?
- E Ca même tout...
- R Ce matin ... raconte-moi ce que tu as fait...
- E J'ai alle dormir... après je lève ... je brosse mo lédents ... et puis mo boire du thé...
- R Et pui qu'est ce que tu as fait ?
- E Alle l'école.
- R Qu'est-ce qu'on fait à l'école ici ?
- E On mange ... on fair la prière ... après alle la maison ...
- R Cet après-midi quand tu vas à la maison, qu'est-ce tu vas faire ?
- E A jour ballon ... Et puis ? Cheval (et puis) pistache ... et mo baigné ...
- R Et après ?
- E Mon maman vient ...
- R Qu'est-ce qu'elle vient faire ?
- E Alle prend ti-bébé Noka ... (Al bon... pourquoi)
Li alle cherche li quand li sorti travaille.
- R Ta maman elle te punit quelquefois ? (Non) Pourquoi ?
- E Je pas faire mauvais
- R Tu regardes la télévision parfois ? (oui) Qu'est-ce que tu as vu ?
- E Une dimoune mort ...
- R Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui à l'école ?
- E On prend vanne on vient...
- R Regarde ces images et dis moi ce que tu vois ?
- E Maille ... raisin ... maman coupe ça.
- R Tu vois un garçon la dedans ?
- E Pé menz mures ...
- R Et dedans – Le garçon
- E Li reste tout nu après il boit de l'eau ...
- R Et dedans... Le garçon, qu'est-ce qu'il fait ?
- E Li alle galoupé
- R Tu vois d'autres garçons ? Qu'est-ce qu'ils font ?
- E Li allé la maison... ça dans-à ...
- R Qu'est-ce qu'ils font ces dans-là ?
- E A la maison ...
- R Dis moi tu vois cas images là ... Qu'est-ce que les enfants font ?
- E Alle l'école,
- R Tu vois un autre garçon ici ? (oui) Qu'est-ce qu'il fait,

- E Pé envie joué boule ...
- R Comment ?
- E Jouer boule...
- R Ici qu'est-ce que les garçons font ?
- E E joué boule ...
- R Et les filles ? Qu'est-ce qu'ils font ?
- E Alle à maison...
- R Et le professeur qu'est-ce qu'il fait ...
- E Professer ? (oui) Elle est montré les enfants ... (hein) li montré les enfants ...
- R Les enfants, qu'est-ce qu'ils font là ?
- E Là, ils regardent ...
- R Je vais te montrer une autre image ... tu vas me dire ce que tu vois là ... Tu vois un enfant là ? Qu'est-ce qu'il fait ?
- E Il maillé la pêche
- R Ici qu'est-ce que tu vois ?
- E (...) Le chien ...
- R Qu'est-ce que le chien fait ?
- E Li assize
- R Lé Qu'est-ce que le garçon fait ?
- E Amaillé poisson ...
- R Le chien qu'est-ce qu'il fait ici ?
- E Deboute ...
- R Ici le garçon, il fait quoi ...
- E Li a prend ça la-corde-la ...
- R Tu as vu le poisson la-dedans ? (oui) Qu'est-ce que le chien fait ?
- E Li a mangé ça...
- R Qu'est-ce qu'il fait
- E Li a riché poisson-là... (...)
- R Je vais te montrer une dernière image
- E Le garçon dedans . (...)
- R Pourquoi elle prend ça.
- E Pourquoi ? Pour amene la maison pour le cuit ...
- R Et la qu'est-ce qu'il fait ?
- E Et le garçon il mange ...
- R Et qu'est-ce que le garçon fait ?
- E Ici ? Li asuie ... (quoi) il suit
- R Qu'est-ce qu'il suit ?
- E Marbre
- R La dame qu'est-ce qu'elle fait ?
- E Allé metté son sac lors lili.
- (fin)

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 problématisent 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

C88raha 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 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 Amorces 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.

DISCUSSION : « ASPECTS DU PLURILINGUISME EN MILIEU SCOLAIRE »

Brigitte RASOLONIAINANA [à Rada Tirvassen]

Tu es parti sur la notion d'interlangue et dans ta conclusion tu dis qu'il y a un écart entre la pratique et les théories qu'on a découvertes sur l'interlangue. La question est comment faire pour que la pratique de l'enseignant adhère à cette notion d'interlangue qui rappelons-le quand même est liée à la notion de langue. L'interlangue elle-même existe parce qu'il y a une langue cible. Comment faire pour que ça soit utilisable pour les corrections ?

Rada TIRVASSEN

L'interlangue, c'est un concept qui est opératoire pour comprendre les constructions langagières des enfants mais ce n'est pas un concept qui a été véritablement exploré à Maurice. Cela n'a pas été appliqué à des enfants apprenant le français comme L2, ou l'anglais comme troisième langue. Il y a donc des travaux à faire pour permettre aux gens de comprendre les spécificités de la manière dont les enfants mauriciens apprennent la langue.

Deuxièmement les enseignants devraient être exposés aux outils nouveaux car ils fonctionnent avec des outils qui sont inadéquats et dépassés. Comment les enseignants peuvent-ils évaluer autrement ? C'est une question d'ordre de redéfinition de ce qu'est l'évaluation. Notamment l'évaluation formative en situation d'enseignement-apprentissage. Pour ce qui concerne l'évaluation de compétences il y a deux types d'évaluation : une évaluation certificative qui arrive à la fin là où on essaye de mesurer l'écart qui existe entre la norme de la langue cible et les compétences développées par les élèves. Mais dans la situation d'enseignement-apprentissage quand les enfants sont en train de développer des compétences je pense qu'on peut faire de la place pour une prise en compte du système de l'apprenant. On n'est pas dans ce cas dans l'évaluation déductive, on est dans l'évaluation diagnostique. On peut utiliser des outils qui permettent de mieux gérer les situations d'apprentissage des langues.

Carpanin Marimoutou [à Rada Tirvassen]

L'enfant que tu interrogés à 4 ans est créolophone et unilingue. Quelle est l'exposition en français d'une créolophone unilingue de 4 ans à Maurice ?

Rada Tirvassen

D'abord, en ce qui concerne l'exposition de cette enfant de 4 ans en français. Tous les enfants mauriciens à partir de deux ans et demi regardent la télévision. Et toutes les bandes dessinées à la télé sont en français. Les enfants sont en contact avec le français par le biais de la télévision avant la scolarisation, l'apprentissage formel du français, ce contact son-image avec le français permet de développer un certain nombre de compétences de manière facile. C'est une exposition extrêmement efficace car ils écoutent et ils comprennent (les enfants sont en fait en situation de compétence active).

Ensuite la scolarisation à Maurice commence à l'âge de 3 ans. Pendant une année cette enfant-là a été en double situation de contact avec le français puisque d'une part l'enfant apprenait le français de façon formelle à l'école et retournait à la maison, pour se retrouver avec la télé.

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