



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°30 – janvier 2018

*Le plurilinguisme en contextes asiatiques :
dynamiques et articulations*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte,
Vasumathi Badrinathan et Gilles Forlot

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Vasumathi Badrinathan, Gilles Forlot : *Introduction.*
- Théry Béord : *Langues et territoire dans l'archipel des Philippines.*
- Gilles Forlot : *Pratiques linguistiques et « multilinguisme pragmatique » : 50 ans de glottopolitique à Singapour.*
- Patricia Nora Riget, Elsa Chou et Jean Sévery : *Politiques linguistiques et éducatives en Malaisie : idéologies et pratiques.*
- Vasumathi Badrinathan et Fabienne Leconte : *Plurilinguisme indien et représentations des enseignants de FLE.*
- Rama Kant Agnihotri : *Entretien.*
- Samanthi Jayawardena : *Les emprunts anglais chez les Cinghalais au Sri Lanka.*
- Thi Thanh Thuy Dang : *Hanoï : un espace plurilingue ?*
- Louis-Jean Calvet, Luwei Xing et Lihua Zheng : *Trente ans de plurilinguisme cantonais. Une étude longitudinale.*
- Yufei Guo : *Gouvernement, école et famille. Articulation entre perspective macro et micro-sociolinguistique dans la politique linguistique chinoise.*
- Béatrice Bouvier Laffitte : *Internationalisation du putonghua et ouverture des répertoires à la diversité des langues étrangères en Chine.*
- Qingyuan Nie-Bareille : *Le développement du chinois en France : quelques logiques contextuelles.*
- Pierre Martinez : *Quel sens donner aux études sur le plurilinguisme en Asie ?*

Compte-rendu

- Claire Lesacher : *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives* de Maud Vadot, Françoise Roca et Chahrazed Dahou, Presses universitaires de la Méditerranée, 2017.

PLURILINGUISME INDIEN ET REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS DE FLE

Vasumathi BADRINATHAN
Université de Mumbai

Fabienne LECONTE
Université de Rouen Normandie (EA 7474 Dylis)

Introduction

En Inde, le multilinguisme est une réalité vécue au quotidien, tout autant qu'un fondement de la Nation fédérale. Dans ce contexte, on peut s'interroger sur la prise en compte de ce multilinguisme sociétal dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, y compris du français langue étrangère. Un observateur extérieur se rendra compte rapidement que les langues indiennes sont bien souvent laissées à la porte de la classe, y compris de langue étrangère. Dans ce contexte, l'approche plurilingue telle qu'elle a été développée pour l'enseignement des langues européennes dans l'Union (Coste, Moore, Zarate, 1997 et Conseil de l'Europe, 2001), peut s'avérer adaptée à la réalité indienne en ce qu'elle permettrait de concilier le plurilinguisme des élèves et l'enseignement d'une langue étrangère européenne, qui plus est selon les orientations actuelles en didactique des langues.

Les représentations des enseignants de langues étrangères, notamment de FLE concernant la place et le rôle des langues indiennes dans les dynamiques d'apprentissage sont intéressantes à considérer. La fréquentation des concepts didactiques occidentaux, notamment via le CECRL, a-t-elle favorisé une situation propice à la mise en place d'une approche plurilingue en classe ? les idéologies linguistiques monolingues diffusées par la colonisation sont-elles à l'inverse toujours prégnantes ? La congruence entre la situation indienne et les apports didactiques venant de l'extérieur n'est qu'hypothétique.

Comme objectif principal, l'étude vise d'abord à explorer les représentations d'enseignants de FLE vis-à-vis du plurilinguisme et à mieux comprendre le degré de la prise en compte du plurilinguisme social dans des situations d'enseignement-apprentissage du FLE en Inde. Les objectifs fixés au sein de cet article sont modestes, étant donné qu'il ne s'agit que d'une recherche exploratoire.

L'approche plurilingue : contexte historique et social en Europe et en Inde

Afin de discuter des concepts et notions créés pour/dans un autre environnement culturel, éloigné des réalités indiennes, il convient de rendre compte brièvement du contexte historique et social dans lequel ces notions et concepts ont été créés et d'identifier les éventuelles contradictions générées par leur diffusion.

L'approche plurilingue a été développée sur un continent où, historiquement, la plupart des États se sont construits sur une base idéologique liant unité de la Nation et monolinguisme officiel voire éradication des langues minorées (Baggioni, 1997, Kremnitz (dir.), 2013). À partir de la situation française et plus spécifiquement hexagonale, Boyer (2001 : 43-44) définit l'unilinguisme comme une idéologie sociolinguistique. Celle-ci :

(...) est constituée d'au moins trois représentations de base parfaitement solidaires, c'est-à-dire œuvrant conjointement au sein de la construction idéologique : Une représentation des langues historiques selon laquelle seules certaines langues seraient dotées d'un « génie » et auraient plus que d'autres le droit d'être utilisées sans limitation d'espace ou de domaine et auraient donc vocation à « l'universalité » ; Une représentation politico-administrative de la langue (...); une représentation fantasmée de la langue.

L'approche plurilingue préconisée par le Conseil de l'Europe est allée à l'encontre de l'idéologie unilingue séculaire (Boyer, 2001) qui a grandement contribué à réduire le nombre de locuteurs de langues régionales ou minoritaires sur le continent. Dans la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate, 1997), les langues et variétés connues ou parlées par les locuteurs ne sont pas hiérarchisées. On peut alors avancer qu'un des objectifs de la diffusion de cette conception était d'intégrer les langues parlées par les élèves, régionales ou de la migration, à la réflexion didactique. L'approche holistique a permis de considérer l'ensemble du répertoire des apprenants et non les seules langues officielles d'États européens enseignées comme langues étrangères dans les systèmes éducatifs.

L'enseignement des langues étrangères en Europe a beaucoup évolué ces quinze dernières années suite à la diffusion du CECRL. Celui-ci a largement contribué à modeler l'enseignement des langues étrangères bien au delà du continent européen, jusqu'en Asie de l'Est (Castellotti et Nishiyama, 2011). Toutefois, comme le souligne P. Martinez ici même, en Asie de l'Est, l'utilisation du CECRL est beaucoup plus axée sur les évaluations que sur la prise en compte des répertoires langagiers des apprenants. La situation n'est pas très différente en France.

Colonisation et glottophagie

Les travaux de H. Boyer portent sur les situations de diglossie français / langues régionales et la minoration dont les langues autres que le français ont fait l'objet au cours des siècles. Cette politique ne s'est pas limitée à l'hexagone. La même politique d'imposition de la langue nationale en dévalorisant les langues autres que le français a eu cours dans toutes les colonies. Les langues parlées par les populations étaient qualifiées de dialectes ou de patois. Ndao (1996) affirme que le Sénégal a été considéré comme une sorte de Bretagne noire, rappelant par là la continuité des politiques linguistiques sur le territoire européen et à l'extérieur. Au delà du cas français, les politiques linguistiques menées par les puissances coloniales (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Grande Bretagne, Pays Bas, Portugal) ont toutes – bien qu'avec des modalités diverses – consisté à minorer les langues locales pour mieux asseoir la domination des colonisateurs. Calvet (1974) qualifiera de « glottophagie » ces politiques linguistiques coloniales.

L'Inde n'échappera pas à la dévalorisation des langues parlées par la population. Suite à l'*English Education Act* de 1835, l'anglais devient progressivement plus important avec son imposition comme langue d'instruction dans certains établissements. Par la suite, l'anglais trouve sa place dans l'administration et dans les tribunaux. La langue des envahisseurs devient langue véhiculaire d'un pays dont les langues indigènes sont désormais considérées comme inférieures. Gandhi, bien que maîtrisant l'anglais, préconisait l'usage des langues indiennes dans tous les aspects de la vie sociale. Voici un témoignage relatant le sentiment d'aliénation qu'il éprouvait par l'imposition d'une éducation en anglais.

*The pillory began with the fourth year. Everything had to be learn through English geometry, algebra, chemistry, astronomy, history and geography. The tyranny of English was so great thateven Sanskrit or Persian had to be learnt through English, not through the mother tongue. If any boy spoke in class in Gujarati which he understood, he was punished. (...) This English medium created an impassable barrier between me and the members of my family who had not gone through English schools. (...) I was fast becoming a stranger in my own home.*¹ (2004 [1958] : 148)

Fruit de cette histoire, la situation sociolinguistique de l'Inde est aujourd'hui complexe tant du point de vue des usages des langues que des représentations et des idéologies qui y sont associées. C'est la place de la richesse et la diversité des répertoires des apprenants et des enseignants indiens en classe de langue (FLE), que nous avons souhaité interroger dans le présent article. Dans notre article, la situation sociolinguistique de l'Inde a à la fois le statut de contexte des glottopolitiques observées en classe, mais aussi d'argument fort pour justifier la fertilité d'une transformation de ces glottopolitiques vers davantage de reconnaissance des répertoires plurilingues des locuteurs.

La situation sociolinguistique indienne, compte tenu de sa complexité doit d'abord être présentée. Nous y consacrerons la première partie de cet article avant de présenter l'enquête.

Le multilinguisme indien

L'Inde figure parmi les pays les plus hétérogènes tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel. La diversité linguistique tire son origine de son histoire sociale et politique. Issu de la colonisation britannique, l'anglais occupe une place majeure dans l'Inde moderne, partageant son espace avec le hindi jouant le rôle de langue co-officielle et les langues régionales (29 États fédérés et 7 territoires fédéraux en Inde). À côté de ces langues ayant un statut d'officialité, le recensement de 2001 a comptabilisé 234 langues indiennes dans le pays². Mais les linguistes avancent un nombre plus important de langues même s'il diffère selon les sources.³

Lors de l'accession à l'indépendance de l'Inde en 1947, les États n'étaient pas divisés sur des bases linguistiques. Ce sont les revendications fortes de la part des régionalistes qui ont suscité le *States Reorganisation Act* de 1956, décret qui a réorganisé le découpage

¹ « Le pilori commençait avec la quatrième année. Tout devait être appris via l'anglais : géométrie, algèbre, chimie, astronomie, histoire et géographie. La tyrannie de l'anglais était telle que même le sanscrit et le persan devaient être appris à partir de l'anglais et pas de la langue maternelle. Si un garçon en classe parlait en goujrati qu'il comprenait, il était puni. (...) L'anglais créait une barrière infranchissable entre moi et les membres de ma famille qui n'était pas allés à l'école anglaise. (...) Je devenais un étranger dans ma propre maison. » (Notre traduction ; ainsi que toutes celles de l'article).

² http://www.censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/Statement1.aspx

³ Le site de l'université Laval donne le chiffre de 1600 langues dont 398 officiellement répertoriées : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/inde-1Union.htm>. Consulté le 12 septembre 2017.

géographique des États sur des bases linguistiques. Sur ce critère, les États de Chattisgarh, Jharkhand et Uttaranchal ont été formés en 2000 et l'État d'Andhra Pradesh s'est divisé en Andhra et Tèlangana en 2014 (Andhra Pradesh s'était séparé du Tamil Nadu en 1952 en revendiquant son identité télougouphone), créant ainsi le 29^{ième} État indien. Cette réorganisation a attisé davantage les revendications identitaires régionales.

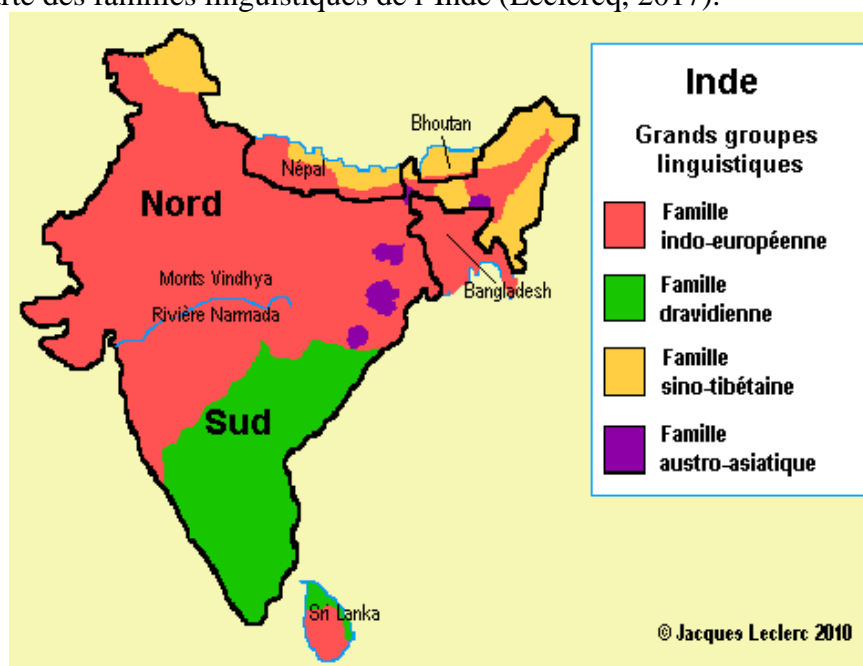
La formule des trois langues : genèse et évolution

Lorsque la nouvelle Inde, suite à son indépendance, chercha une langue nationale, Mahatma Gandhi, une des figures de proue du mouvement de l'indépendance, a souligné cinq éléments nécessaires dans le choix d'une langue nationale. Le premier critère était que la langue soit facile à apprendre pour les fonctionnaires ; le second qu'elle soit un moyen d'interface socioéconomique et politique en Inde ; le troisième que cette langue soit celle de la majorité des Indiens, puis que la langue soit facile à apprendre par la population indienne, et enfin que le choix de cette langue ne devait pas être influencé par des intérêts provisoires (Das Gupta, 1970 : 109). Dans les années suivant l'indépendance, Gandhi a travaillé avec acharnement pour faire accepter l'hindustani, un mélange de hindi et d'ourdou. Cependant, le hindi seul était promu par le gouvernement : même s'il n'était pas la langue dominante sur l'ensemble du territoire, il apparaissait comme le meilleur choix comme langue nationale. L'anglais, langue des colonisateurs, serait apparu comme un choix par défaut qui ne permettait pas de rupture avec la période coloniale. Le hindi, parlé par une grande majorité du pays, notamment dans l'Inde du nord, est devenu la langue officielle. Cette décision n'est pas restée sans protestation. Le sud de l'Inde ayant des langues dravidiennes (notamment le tamoul, qui n'a pas de lien avec les langues du nord ou le sanskrit), n'adhérait pas à l'adoption du hindi. Au Tamil Nadu, le Dravida Munnetra Kazhagam (DMK, parti qui existe toujours à l'heure actuelle) a organisé, en 1965, le *Madras State Anti-Hindi Conference*, une semaine avant l'inscription dans la Constitution du hindi comme langue officielle du pays. Des manifestations violentes ont suivi, réclamant un dialogue sur les langues. Pour trouver un équilibre entre les forces anti-hindi et pro-hindi, le gouvernement indien a affirmé que la position de l'anglais comme langue officielle serait maintenue comme lors de la période britannique. Jusqu'à ce jour, le Tamil Nadu reste attaché à sa langue et hostile à l'apprentissage du hindi. Le *Official Languages Act*, en 1963 (modifié en 1967), affirme le hindi et l'anglais comme langues officielles. Néanmoins en Inde, une grande partie de la population croit que le hindi est la langue nationale alors que la Constitution ne le définit, à côté de l'anglais, que comme langue « officielle ».

En 1968 le gouvernement indien a mis en place la politique linguistique de l'Inde qui préconise une formule de trois langues, afin de trouver une solution aux langues dans l'instruction. La formule des trois langues propose la langue régionale, la langue nationale (le hindi) et l'anglais dans l'instruction. Soixante-dix ans après l'indépendance de l'Inde, on remarque que la politique des trois langues est interprétée différemment selon les régions. Par exemple, dans le Tamil Nadu, les résistances à accorder de l'importance au hindi et le désir de promouvoir la langue officielle de l'État, le tamoul, ont transformé la formule des trois langues en formule de deux langues dans cette région : l'anglais et le tamoul. Dans d'autres régions, la langue régionale a été sacrifiée à l'apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple dans certaines écoles internationales à Mumbai, le français ou l'espagnol remplacent le marathi ; à l'inverse dans le Karnataka, il est courant d'apprendre le kannada et le hindi, sans apprendre de langue étrangère. Cette situation peut se rencontrer à Mumbai aussi. La formule a ses ambiguïtés et son adaptation a varié selon les cas (Laitin, 1989). De plus, les locuteurs qui parlent une langue minoritaire sont obligés d'apprendre la langue officielle de la région, le hindi et l'anglais. Dans certaines régions où le hindi est la langue dominante comme le Uttar Pradesh ou le Madhya Pradesh, la formule des trois langues se réduit à deux langues

(hindi et anglais). Enfin, nous avons vu que les réticences à la diffusion du hindi dans le sud du pays a aussi réduit la formule dans le Tamil Nadu.

Voici une carte des familles linguistiques de l'Inde (Leclercq, 2017).



Pour clore cette présentation, on peut dire que la politique linguistique indienne consiste en une reconnaissance de la diversité linguistique du pays, et même en un effort sincère pour la préserver. Mais l'étendue linguistique et les enjeux identitaires font de cette tâche un véritable défi. Cela est souligné par K. Sridhar (1989 : 22) :

The Three Language Formula is a compromise between the demands of the various pressure groups and has been hailed as a masterly-if imperfect-solution to a complicated problem. It seeks to accommodate the interests of group identity (mothertongues and regional languages), national pride and unity (Hindi), and administrative efficiency and technological progress (English).⁴

Ainsi, la formule de trois langues est une tentative de réunir les identités nationale et régionale et la dimension pragmatique de l'administration. Cette formule vise à concilier la survie de certaines langues et le maintien de l'unité du pays en contrant des forces qui pourraient s'avérer centrifuges.

L'anglais en Inde

Langue des colonisateurs, l'anglais ne fut pas un choix naturel comme langue co-officielle dans l'Inde démocratique et libre, post 1947. Mais l'opposition des régions tamoulophones et locutrices de langues dravidiennes à l'expansion du hindi a poussé le gouvernement à choisir une langue d'équilibre et l'anglais a réussi à endosser ce rôle. L'anglais, resté l'apanage des élites, est aussi la langue de la croissance économique et sociale. C'est la langue qui apporte des emplois, langue de communication internationale et langue de prestige. La diffusion de l'anglais dans le paysage linguistique indien se renforce de manière telle que toute

⁴La formule des trois langues, un compromis entre les exigences des différents groupes de pression, est vue comme une solution magistrale bien qu'imparfaite à un problème compliqué. Elle cherche à répondre à la fois aux intérêts de l'identité de groupe (langues maternelles et langues régionales), à la fierté et à l'union nationales (hindi), à l'efficacité administrative et au progrès technologique (anglais).

l'éducation, dans la quasi-totalité des universités et des grandes écoles, se fait en anglais. La presse, la diffusion de chaînes de télévision en anglais à côté des langues indiennes, des auteurs indiens internationalement reconnus, font que l'anglais occupe une place importante dans la mosaïque linguistique indienne avec ses variantes maintenant légitimement acceptées (Kachru, 1986 ; Canagarajah, 2013).

L'avènement de l'anglais semble avoir chamboulé le paysage sociolinguistique de l'Inde. Vu comme la langue des colonisateurs, la langue des élites, l'anglais a rapidement fait sa place au sein du système éducatif, souvent accusé d'exister au détriment des langues indiennes. Mais l'anglais a été vite intégré par les locuteurs à tel point qu'il existe légitimement une variante de l'anglais en Inde, l'anglais indien (*Indian English*), et que « le hinglish », une variété mélangeant le hindi et l'anglais est de plus en plus accepté (Canagarajah, *op cit.* ; Mahal, 2006) car les frontières de l'anglais et du hindi sont poreuses (Orsini, 2015). Le hinglish, « *new popular idiom of the bazaar* »⁵ (Das, 2001), gagne en ampleur et réunit les catégories socioculturelles par des pratiques langagières convergentes. Les films indiens en sont d'excellents exemples. Dans cette perspective, le hinglish est plus égalitaire que l'anglais car, par son mélange non puriste, il est plus facilement accessible et compréhensible par tous.

Les pratiques des locuteurs, loin des formules à trois langues (ou plus ou moins), sont plurilingues et empruntent à des idiomes reconnus ou non par les politiques linguistiques.

Du côté des locuteurs

Le multilinguisme indien est caractérisé par une grande complémentarité entre les langues dans la vie quotidienne des gens (Mohanty, 2006). Cette idée est reprise par Montaut (2001 : 13) :

Il n'est pas d'État unilingue en Inde, pas de communauté parlante qui n'ait à sa disposition au moins trois codes linguistiques distincts, pas de langue dont les locuteurs n'aient deux autres langues de contact, pas de langue régionale dont un pourcentage considérable des locuteurs ne soit résidents d'un autre État.

Le pays jouit aussi d'une hétérogénéité linguistique où chaque langue a sa place : une langue pour la maison, une autre pour la rue, la troisième pour le travail, etc., selon le fameux exemple de Pandit (1977) d'un marchand goudjrati qui négocie entre plusieurs langues dans son quotidien. Celui-ci parle, selon Pandit, la variété locale du goudjrati chez lui, utilise le kacchi, le konkani et le marathi au marché, et avec les employés des chemins de fer lorsqu'il achète ses billets, l'hindi avec le laitier, l'anglais lors du travail officiel ou des réunions formelles. Il écoute les commentaires du match de cricket en anglais, lit les quotidiens goudjratis et regarde les films hindoustanis. S'il s'agit d'un musulman, il lit le Coran en langue arabe, se livre aux chants dévotionnels où se retrouvent le vieil hindi et l'ourdou. Cet exemple, même s'il date des années soixante-dix, est toujours d'actualité.

En effet la plupart des Indiens, surtout dans une grande ville cosmopolite comme Mumbai située dans l'État du Maharashtra, circulent entre plusieurs langues selon leurs besoins. Prenons l'exemple du milieu éducatif à Mumbai, dans une école/lycée où la langue d'instruction est l'anglais. Il n'est pas rare de trouver des étudiants dont la L1 est le goudjrati, et de les entendre discuter entre eux dans cette langue. En cours, les échanges se font en anglais, car c'est la langue officielle d'instruction. Entre amis qui ne partagent pas la même langue, une variété non formelle du hindi (hindi banalisé, ayant des néologismes souvent propagés par les films bollywood), est souvent entendue. L'anglais est employé pour communiquer avec les enseignants dans les établissements où l'anglais est la langue

⁵ « nouvel idiome populaire du bazar ».

d’instruction. L’État de Maharashtra favorise le marathi, qui est langue officielle. De ce fait, on entend souvent le marathi dans l’administration, même de la part des gens qui le maîtrisent mal, afin de créer une bonne entente et faire avancer son dossier dans les méandres bureaucratiques. Le choix de l’emploi d’une langue se fait donc par amitié, par stratégie, par obligation ou par intérêt. Dans chaque situation, il y a des niveaux de pression, de domination linguistique. Le choix de la langue en dépend.

Comme le remarque Khubchandani (1997 : 182), « *In multilingual societies of the Indian subcontinent, one notices an inevitable measure of fluidity in the verbal repertoire of many speech groups who command native-like control over more than one language* »⁶. Ainsi, la plupart des individus utilisent plusieurs langues à la fois avec une certaine aisance⁷. En outre, les populations se mêlent souvent, si bien qu’il est courant de trouver des télougouphones dans le nord de l’Inde, comme il est possible de trouver des marathiphones dans le Tamil Nadu par exemple. Il existe donc ce que Khubchandani (1997 : 98) qualifie de « pluralisme organique ». Les gens vivent un pluralisme linguistique et culturel, une appartenance à la communauté qui reste unie dans et malgré sa diversité, dû à ce que le chercheur appelle un « superconsensus » (1998 : 84), un phénomène impalpable qui réunit les éléments concernés dans le pluralisme. Pour Bhatia et Ritchie (2004) ce pluralisme est plus naturel que prescriptif, dominant l’Asie du sud-ouest et surtout l’Inde, rappelant la continuité dialectale du Nord de l’Inde et l’absence de rupture dans la communication relevée déjà par Pattanayak⁸. Toutefois, plus récemment, cette qualité organique du pluralisme, notamment linguistique, a souffert en raison de l’ingérence politique dans la société indienne, les loyautés linguistiques devenant politiquement saillantes⁹. L’irruption de cette notion de loyauté linguistique a conduit à des revendications concernant l’usage et l’enseignement du marathi à Mumbai, ville linguistiquement et culturellement cosmopolite. Elle a aussi été à l’origine de récentes violences dans l’État de Karnataka autour du kannada. Nous citerons à nouveau Khubchandani (1997 : 92) qui explique comment, dans le passé, « *one’s language group was not generally considered as a very important criterion for sharply distinguishing oneself from others* »¹⁰. Ces tendances d’identification à une langue en fonction d’un territoire peuvent nuire à la mosaïque pluraliste de la société. Les documents officiels valorisent les langues mais paradoxalement les politiques vont souvent à l’encontre de tels efforts. Les partis politiques revendiquant le concept identitaire du *marathi manoos* (l’homme marathi) insistaient avec violence sur l’utilisation de la langue marathi dans la sphère publique : panneaux, publicités, etc.

Pour mieux comprendre la situation sociolinguistique de l’Inde, il peut être intéressant de distinguer la gestion du multilinguisme *in vivo* et *in vitro* proposée par Calvet (1999 [1987]). *In vivo*, le multilinguisme est de type fonctionnel, il prospère dans l’interconnectivité et la non-compétitivité. Malgré cette gestion qui apparaît harmonieuse à l’observateur, les langues sont investies en tant qu’emblèmes identitaires, ce qui n’est pas sans répercussions sur les

⁶ « Dans les sociétés multilingues du sous-continent indien, on remarque une certaine fluidité inévitable dans le répertoire verbal de plusieurs communautés de locuteurs qui possèdent une maîtrise comparable à celle des natifs en plus d’une langue. »

⁷ « *Language boundaries remain fuzzy and fluid* (les frontières linguistiques restent poreuses et fluides) », Khubchandani (2005), cité par Groff (2018).

⁸ « *If one draws a straight line between Kashmir and Kanyakumari and marks, say every five or ten miles, then one will find that there is no break in communication between any two consecutive points.* (Si l’on dessine une ligne droite entre le Cachemire et Kanyakumari en notant ce qui se dit tous les cinq ou les dix kilomètres, on remarquera alors qu’il n’y a aucune rupture en communication entre deux points consécutifs.) » (1984 : 44).

⁹ « *Language loyalties have acquired political salience* (les loyautés linguistiques ont acquis une importance politique) » (Khubchandani, 1983 : 9).

¹⁰ « Le groupe linguistique auquel on appartenait n’était pas considéré comme un critère important pour se distinguer nettement des autres ».

politiques linguistiques mises en place *in vitro*. Par exemple, la vague de régionalisation a rendu obligatoire le marathi, ce qui a eu pour conséquence d'évacuer le français et d'autres langues étrangères enseignées de plusieurs écoles à Mumbai.

Qu'en est-il du multilinguisme dans l'éducation ? Quelles langues favoriser et comment gérer le répertoire linguistique de manière efficace ? Ceci n'a jamais été une question facile à manier. Souvent, dans un contexte multilingue, les langues minoritaires sont sacrifiées et même menacées devant le désir de l'État de créer une homogénéité linguistique. Dans tous les cas, en Inde, nous sommes devant un *double divide*¹¹ (Mohanty, 2012 : 139), une hiérarchie qui sépare les langues indiennes de l'anglais et une hégémonie des langues indiennes régionales par rapport aux langues autochtones (Dasgupta, 2012). Le *double divide* de Mohanty ressemble fort à la notion de diglossie enchâssée de Calvet (1999 [1987]) bien connue des sociolinguistes francophones.

Les langues dans l'enseignement : préconisations officielles et débats

Nous allons rapidement faire un tour des instructions officielles concernant l'apprentissage des langues en Inde. Une instruction en langue première est préconisée dans la Constitution de l'Inde (2016, 1950.)

*It shall be the endeavour of every state and of every local authority within the state to provide adequate facilities for instruction in the mothertongue at the primary stage of education to children belonging to linguistic minority groups.*¹² (Article 350A)

Cette orientation a été confirmée par la suite à plusieurs reprises dans les bulletins officiels (NCF, 2005 ; NFG, 2006). La place de la langue première est importante pour l'individu et a été reconnu dès 1953 par l'UNESCO pour combattre l'analphabétisme. Mais quel rapport créer entre les différentes langues en présence ? S'agit-il de sacrifier l'une pour l'autre, de mettre en concurrence la langue maternelle et l'anglais ou d'autres langues ? La formule des trois langues en vigueur en Inde, tout en créant l'espace pour les langues, laisse de nombreuses ambiguïtés. Les langues étrangères dans l'instruction n'ont pas de véritable statut. Les instructions officielles traitent les langues comme des éléments individuels et séparés, ce qui fait abstraction de l'hybridation et de la fluidité qui caractérisent les sociétés multilingues (Makoni et Pennycook, 2007). Ce traitement est une conséquence de l'héritage colonial selon les auteurs.

Ce n'est que vers les années 1980 qu'une véritable réflexion sur les langues conçues comme des éléments d'un ensemble capable de dialoguer entre eux s'instaure, en Inde, dans le domaine de la didactique des langues et dans les instructions officielles. Il fallait se séparer d'un modèle occidental. Le rapport national du NCERT (National Council of Educational Research and Training) sur les écoles (1981 : 31) l'explique :

In the Western countries, the first language studied is the mothertongue of the child which is also the medium of instruction throughout his education. All other languages taught are of secondary importance for them. But in India this is not always the situation. Many a time the language taught as second or third language becomes ultimately the language of prime importance, for the child's mother tongue may not continue as medium of instruction in the higher classes. He may be required, therefore, to study some other language which is recognized as official and literary language. Although like any other

¹¹ Un « double clivage ».

¹² « Chaque région et chaque autorité locale s'efforcera de fournir des facilités suffisantes pour l'instruction en langue maternelle dans l'éducation primaire aux enfants appartenant aux communautés linguistiques minoritaires ».

*foreign country, more than one language is being taught in schools, the purposes and situations of teaching are by no means identical.*¹³

Le Cadre national du curriculum en Inde (NCF, 2005 : 53) préconise l'utilisation de la langue première dans l'instruction et le développement de plusieurs langues chez l'enfant.

*Multilingualism, which is constitutive of the identity of a child and a typical feature of the Indian linguistic landscape, must be used as a resource, classroom strategy and a goal by a creative language teacher.*¹⁴

Si le rapport NCERT de 1981 présente des renseignements importants concernant les langues et leur enseignement scolaire, il ne prend pas en compte l'attitude des apprenants, leurs répertoires linguistiques et la communicabilité entre les langues elles-mêmes. Cependant le NCERT a évolué en vingt ans pour avancer vers une compréhension plus globale et inclusive de la notion de langue (NFG, 2006 : 4) :

*A language across curriculum perspective, with particular relevance to primary education (...). Language is best acquired through different meaning making contexts and hence all teaching is in a sense language teaching*¹⁵.

Cette conception s'oriente vers une optique élargie qu'on a vu supra, où les langues font partie intégrante de l'école, et les différentes langues de l'apprenant sont vues comme des ressources positives d'apprentissage (Moore, 2006), tout du moins dans les instructions officielles.

Les sociolinguistes ont apporté des éclaircissements intéressants sur le paysage linguistique indien. Mohanty et Babu (1983), dans leur étude sur les enfants bilingues et monolingues de la région d'Odisha (est de l'Inde), soulignent que les enfants bilingues démontraient un développement cognitif supérieur à leurs pairs monolingues. L'inclusion de l'anglais, provenant de l'héritage britannique dans l'éducation a créé pour certains un *bilinguisme d'élite* (Annamalai, 2001), et pour d'autres une ouverture vers le monde extérieur. À l'instar d'autres situations post-coloniales, l'inclusion et la pénétration de l'anglais dans l'éducation et dans la vie sociale et familiale a agi au détriment des langues locales, plusieurs d'entre elles ayant perdu leur statut de langue de la maison. Une génération nouvelle, scolarisée en anglais, ne sait ni lire ni écrire sa langue première.

Agnihotri (2008 : 23) figure parmi les chercheurs en Inde contemporaine qui prônent une pédagogie sollicitant le répertoire plurilingue. Il recommande vivement la prise en compte des répertoires : « (...) *every individual in the class and the class as a whole constitutes a symphony of a multilingual repertoire and we need to recognise it as a resource, teaching strategy and a goal* »¹⁶. Il avance une réflexion similaire quand il remet en question la notion

¹³« Dans les pays occidentaux, la première langue étudiée est la langue maternelle de l'enfant qui est par ailleurs le moyen d'instruction pendant tout son parcours éducatif. Toutes les autres langues lui sont d'une importance secondaire. Mais en Inde, ce n'est pas toujours le cas. Souvent la langue qui est apprise comme langue seconde ou comme troisième langue devient en somme la langue de grande importance, dans la mesure où la langue maternelle de l'enfant risque de ne pas être le moyen d'instruction dans l'école secondaire. Il est amené donc à étudier une autre langue considérée comme officielle et littéraire. Bien que plus d'une langue soit enseignée dans les écoles, comme dans d'autres pays étrangers, les buts et les situations d'enseignement ne sont nullement similaires. »

¹⁴ « Le multilinguisme, qui constitue l'identité de l'enfant et représente un élément caractéristique du paysage linguistique indien, devrait être utilisé comme une ressource, une stratégie de classe et un objectif par tout enseignant créatif de langue. »

¹⁵« Une langue dans une perspective curriculaire avec une pertinence particulière pour l'éducation primaire (...). La langue est mieux acquise à travers différentes significations en contexte et par conséquent tout enseignement devient un enseignement des langues. »

¹⁶« Chaque individu dans la classe, et la classe dans son ensemble, constitue une symphonie de répertoires multilingues et nous devons la reconnaître comme une ressource, une stratégie d'enseignement et un but. »

de langue telle qu'elle est inscrite dans la Constitution indienne, comme étant une entité en soi qui ne prend pas en compte sa nature changeante, née du « *negotiated dialogue people enter into* »¹⁷ (Agnihotri, 2007).

C'est dans ce contexte de plurilinguisme complexe que l'enseignement du français langue étrangère doit trouver sa place.

La place du français langue étrangère

Dès sa création en 1968, la politique éducative indienne avait reconnu l'apprentissage des langues étrangères. Mais, contrairement au hindi et aux langues indiennes qui occupent une place claire dans la politique éducative, les langues étrangères ne sont évoquées qu'au passage et ont un rôle ambigu : « *Special emphasis needs to be laid on the study of English and other international languages* »¹⁸ (National Policy of Education, 1968 : 40).

À part une présence, aujourd'hui affaiblie, dans les comptoirs français (les cinq territoires de Poudouchéry, Mahé, Karékal, Yanaon, Chandernagore), le reste de l'Inde n'a pas eu de contact social direct avec la langue française. Pourtant, sa présence s'est établie de manière forte dans le système éducatif, qui en a fait la première langue étrangère enseignée et apprise en Inde. Dans les écoles privées et subventionnées par l'État, les *colleges* (lycées), le français occupe une place enviable comme langue étrangère. Par exemple, dans la ville de Mumbai, il est rare qu'une autre langue étrangère soit proposée pour l'apprentissage dans les écoles subventionnées et les lycées. Avec l'avènement des écoles internationales, offrant un baccalauréat international, la présence du français se trouve encore renforcée, à côté dans ce cas d'autres langues étrangères. Le réseau des Alliances Françaises en Inde propage l'apprentissage du français et de la francophonie. À l'inverse, les écoles en langues régionales n'offrent pas de langues étrangères, créant ainsi une certaine exclusion et une hiérarchie des locuteurs selon leur(s) langue(s). On voit donc se développer un plurilinguisme dominant (anglais, autre langue européenne, une ou plusieurs langues indiennes) contre un plurilinguisme dominé (langues indiennes et hinglish). Cette situation se retrouve dans d'autres villes indiennes. Jeannot (2012), ayant travaillé sur l'enseignement des langues et du FLE à Chennai et Poudouchéry, justifie ainsi le choix de l'enseignement privé pour ses enquêtes :

Le choix de l'enseignement privé est aussi dicté par l'impératif de la présence du français. Ce choix peut être discuté dans la mesure où il met de côté tout un pan du système éducatif indien : l'enseignement public. Il faut cependant garder à l'esprit que la dichotomie public / privé est fondamentalement différente en Inde et en France. L'enseignement privé constitue une partie importante de l'effort éducatif et regroupe la quasi-totalité des classes moyennes et supérieures.

L'enseignement des langues étrangères est donc réservé dans les faits aux classes moyennes et supérieures. Toutefois, sans statistiques ni études sociologiques, il est délicat de définir ce que sont précisément ces « classes moyennes et supérieures ».

¹⁷un « dialogue négocié que réalisent les locuteurs ».

¹⁸« Une attention particulière devrait être accordée à l'apprentissage de l'anglais et d'autres langues internationales. »

Une enquête exploratoire auprès d'enseignantes de FLE

Mumbai, ville hétérogène

Mumbai est une des villes les plus cosmopolites de l'Inde. Situé à l'ouest de l'Inde, Mumbai est le foyer pour plusieurs communautés, religions, métiers et langues. Les gens de plusieurs origines indiennes s'y retrouvent et ont contribué à la croissance de cette capitale commerciale de l'Inde, comme les Parsis, les Goudjratis, les Tamouls, etc. Certains représentent la deuxième ou troisième génération d'Indiens d'autres régions installés dans cette ville commerciale. La langue régionale dominante est le marathi mais un voyage en train ou en transport en commun révélera le grand nombre de langues qui y sont parlées. Ainsi, les langues de toutes les régions de l'Inde se rencontrent ici : le goudjrati, le kannada, le tamoul, le konkani, le télougou, le bengali, le malayalam, des langues minoritaires, à côté de l'hindi et du marathi. Le marathi est obligatoire comme langue dans les écoles publiques et celles subventionnées par l'État. Dans le cadre scolaire, les langues d'instruction sont généralement l'anglais, le hindi et le marathi auxquels s'ajoute éventuellement l'apprentissage d'une langue étrangère. Un autre cas de figure se présente parfois : l'anglais et le hindi appris tout au long de la scolarité, le marathi en primaire et en secondaire pendant quatre ans et le français lors des deux dernières années de l'école. La formule des trois langues est respectée mais de manière différente selon les écoles.

Méthodologie de l'enquête

Le choix des enseignants de français s'est imposé tout naturellement : professeure de français à l'université de Mumbai, formatrice d'enseignants de français, l'auteure de l'étude, Vasumathi Badrinathan, a souhaité mieux comprendre la contradiction apparente entre le plurilinguisme des élèves et des enseignants et l'inclusion ou l'exclusion des langues indiennes des classes. Cette interrogation repose également sur une conviction : que la prise en compte de ce plurilinguisme serait bénéfique à la qualité de l'enseignement du français. De plus, la diffusion des écrits du Conseil de l'Europe hors des frontières de l'Union confronte certains d'entre eux avec une valorisation du plurilinguisme qui pourrait être mise en relation avec la situation indienne. Nous sommes parties de l'idée que le rôle de l'enseignant dans la construction de la compétence plurilingue de ses apprenants était important. La recherche dans ce domaine, notamment en contexte du français langue étrangère en Inde, mériterait d'être approfondie, car il n'existe pas beaucoup de travaux dans ce domaine. Jeannot dans sa thèse de doctorat sur le plurilinguisme dans le sud du pays (Chennai et Poudouchéry) évoque les éléments de multilinguisme sociétal et scolaire. Pour elle, « l'Inde présente l'avantage de pouvoir s'appuyer sur un fonctionnement social dans lequel le plurilinguisme individuel est historiquement ancré et valorisé » (Jeannot, 2012 : 372). Son étude révèle les contradictions entre les pratiques linguistiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et les enjeux d'une politique linguistique et éducative prenant en compte les répertoires des élèves.

Nous avons souhaité interroger des enseignants de FLE sur leurs représentations du plurilinguisme de leurs élèves et de sa prise en compte dans les classes. Les apprenants indiens sont en effet par défaut plurilingues et le français langue étrangère appris à l'école ou à l'université est probablement la quatrième ou cinquième langue qu'ils apprennent avec des degrés variés de maîtrise. Une première enquête qualitative a été menée auprès de dix enseignantes de FLE exerçant dans différents établissements du secondaire (six écoles et quatre lycées) à Mumbai. Le français y est la seule langue étrangère enseignée à côté de plusieurs autres langues : l'anglais qui est la langue d'instruction, le hindi ou le marathi, langues enseignées. Dans les lycées, le hindi ou le marathi sont facultatifs à côté du français. Dans les écoles, le hindi est obligatoire et le marathi facultatif. Les établissements concernés

sont subventionnés par l'État et respectent les normes des commissions qui les gouvernent (*Maharashtra Secondary School Certificate* pour les écoles et HSC ou *Higher Secondary Certificate* pour les lycées). Les étudiants poursuivent des études dans les filières des sciences, du commerce ou des lettres dans les lycées. Dans les écoles ils sont soumis à un curriculum commun établi par le *Board* (conseil) qui gouverne ; le français y est enseigné à partir de la huitième année, aux étudiants de 13-15 ans. Dans les lycées, le français est enseigné les deux premières années, les étudiants ont entre 16 et 18 ans.

Tableau 1 Les enseignements de langues dans les 10 établissements concernés par l'enquête

Enseignant	type d'établissement	langue d'instruction	<i>hindi</i> Nbre d'heures par semaine	<i>marathi</i> Nbre d'heures par semaine	<i>français</i> Nbre d'heures par semaine
E1	Lycée	Anglais	(facultatif) 4h/semaine	(facultatif) 4h/semaine	4h/semaine
E2	Lycée	Anglais	(facultatif) 4h	-	4h
E3	Lycée	Anglais	-	-	4h
E4	Lycée	Anglais	-	-	4h30
E5	Ecole	Anglais	-	3h	4h
E6	Ecole	Anglais	3h	3h	3h
E7	Ecole	Anglais	3h	3h	3h
E8	Ecole	Anglais	3h	3h	3h
E9	Ecole	Anglais	3h	3h	3h
E10	Ecole	Anglais	3h	3h	3h

Dans les établissements scolaires concernés, l'anglais est langue d'instruction partout mais le nombre de langues apprises diminue entre les écoles et le lycée. L'augmentation du nombre d'heures de français se fait au détriment du marathi et dans une moindre mesure du hindi.

Les dix enseignantes ont entre trente-trois et cinquante ans et enseignent depuis dix à vingt-trois ans. Quatre d'entre elles enseignent dans le même établissement depuis le début de leur carrière. Sept des dix enseignantes poursuivent régulièrement des formations continues. Seules les trois enseignantes exerçant dans les lycées possèdent un diplôme de master de français (obtenu en Inde). Notons que trois des dix enseignantes (toutes des femmes) connaissaient personnellement la chercheuse. Il n'y avait cependant aucun lien hiérarchique entre la chercheuse et les enseignantes, chacune travaillant dans un établissement différent. Les entretiens se sont déroulés de manière conviviale et en français, en 2014 ou 2015. La plupart des enseignantes parlaient assez couramment le français.

Leurs apprenants sont tous bilingues ou plurilingues, ayant à leur disposition au moins deux langues, souvent plus trois ou plus. Tous sont anglophones et utilisent également le hindi, la langue de la maison (si celle-ci est différente de l'hindi) et souvent la langue régionale : le marathi.

Représentations et pratiques de classe des enseignantes de FLE

Les langues de la classe

Notre première question portait sur les langues favorisées en classe pour l'apprentissage du français : « *Quelles langues utilisez-vous en classe : anglais, français, langues maternelles, langues de la maison?* ». Les réponses pointent largement l'utilisation de l'anglais en classe.

J'enseigne en anglais et un peu en français. Nos étudiants n'ont pas le niveau pour comprendre en français, ils veulent des explications en anglais. C'est plus facile pour eux si on utilise l'anglais pour expliquer la grammaire, les verbes, les temps, etc. (E3)

Nous enseignons en anglais. Quelquefois ils se parlent en marathi, ou en goudjrati ou les langues qu'ils partagent et je leur dis « il faut parler en français ». J'utilise uniquement l'anglais car c'est la langue avec laquelle ils sont confortables. (E5)

J'essaie tout le temps de les encourager à parler en français. C'est important d'apprendre à parler français, de communiquer. Mais vous savez, c'est difficile. Ils (les élèves) ne s'intéressent pas, ils veulent tout le temps parler en anglais. J'utilise donc l'anglais et un peu de français. (E9)

Ce n'est pas possible d'enseigner complètement en français. Il faut utiliser l'anglais pour que la classe comprenne. (E7)

Les langues de classe sont l'anglais et puis le français. Je leur demande de lire en français et de parler un peu. J'aimerais enseigner complètement en français, mais comment c'est possible ? Personne ne comprendra, et puis nous n'avons pas le temps. Il y a beaucoup de chapitres à finir, et les examens etc, où est le temps ? Je traduis les textes en anglais, pour aider la compréhension. (E10)

Ces témoignages révèlent que les enseignantes pensent faciliter l'apprentissage en sollicitant la principale langue médium d'apprentissage, l'anglais. Le recours systématique à l'anglais révèle son importance comme langue facilitatrice, langue dans laquelle les apprenants sont le plus à l'aise pour les apprentissages linguistiques, celle dans laquelle ils ont appris le métalangage. L'anglais sert aussi à limiter l'angoisse de l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, aucune enseignante ne parle de parenté linguistique entre l'anglais et le français. L'anglais reste la langue d'explication mais ne sert pas de modèle à comparer. Deux enseignantes (E9, E10) mettent l'accent sur l'utilisation du français en classe, afin de développer la langue cible et sont soucieuses de développer une compétence communicative chez l'apprenant. Cette notion vient probablement de leurs formations en FLE et du désir d'améliorer la compétence orale chez les apprenants. Deux autres (E3, E5) font allusion à l'utilisation du français en classe mais disent renoncer rapidement. Utiliser l'anglais et/ou un mélange d'anglais et de français représente une stratégie d'enseignement considérée comme favorable.

Une enseignante (E10) révèle la difficulté d'un système orienté vers et dicté par les examens. Les examens incluent des contrôles continus (normalement une épreuve/devoir par semestre) et des examens de fin de semestre avec une composante orale. Puisque l'écrit est privilégié dans les examens, l'oral, les voix des apprenants occupent une place secondaire dans l'apprentissage. Faire comprendre, préparer et passer les examens demeure la priorité. Souvent, malgré l'envie des enseignantes de travailler l'oral, le manque de temps et l'importance des effectifs rendent difficile cette tâche. On trouve ici trace des traditions éducatives mises en place à l'école coloniale (et encore très dominants dans l'enseignement à l'occidentale, même après le CECRL) : importance de l'écrit et des examens.

Par ailleurs, la gestion du multilinguisme indien est thématifiée et perçue comme une difficulté pour les apprenants par certains témoins. Les langues sont vues comme un fardeau.

Les étudiants souffrent avec beaucoup de langues. C'est difficile pour eux. Il y a le hindi, le marathi, l'anglais et le français, ça fait beaucoup. (E7)

Tout le monde n'aime pas les langues, qu'est-ce qu'on peut faire ? Ils sont obligés d'apprendre. (E6)

La présence de plusieurs langues dans le programme semble écarter le goût de l'apprentissage. Il est à noter que ces remarques sur la difficulté éprouvée par les élèves

devant le nombre de langues émanant d'enseignantes travaillant dans des écoles où les élèves ont deux autres langues au programme : marathi et hindi. Ce n'est pas le plurilinguisme social qui est évoqué ici mais l'apprentissage scolaire. Notons que la poursuite de la scolarité va de paire avec la diminution voire la disparition des langues indiennes en contexte scolaire.

Les langues indiennes et la phonétique française

Nous avons choisi d'aborder cette question car la phonétique invite souvent à une réflexion sur les langues quotidiennes. Les Indiens, du fait de l'étendue des répertoires, ont l'habitude de reproduire un grand nombre de phonèmes. Presque tous les phonèmes du français sont attestés dans les langues indiennes. Ceci invite à une comparaison intéressante sur la phonologie de la langue française et celles des langues des apprenants.

« Pour corriger la phonétique, utilisez-vous d'autres langues en classe? Avez-vous essayé d'utiliser les langues indiennes? ».

Huit réponses sur dix à cette question n'étaient pas favorables à la sollicitation des langues indiennes connues par les élèves. Le niveau d'enseignement (école, lycée) n'est pas pertinent ici.

Non je n'utilise pas les langues indiennes en classe. Pour la correction de la prononciation, je leur montre comment prononcer et leur demande de répéter. C'est souvent à cause de l'anglais. Ils ne peuvent pas parler avec l'accent français. (E4)

Non je n'utilise pas les langues indiennes. Pourquoi les utiliser ? Nous avons déjà l'anglais et le français. Je n'encourage pas les autres langues en classe. (E6)

Oui j'essaie d'expliquer la prononciation en français et en anglais. (E3)

J'aimerais qu'ils parlent en français, mais la prononciation souffre à cause de l'anglais. Par exemple le 'r' ils n'arrivent pas à le faire. Ou parler avec continuité. On dit que la langue française est musicale n'est-ce pas ? (E2)

Ici encore, on voit la prégnance de l'anglais qui semble la seule langue convoquée. Les autres sont ignorées au mieux (E4, E2), ou même évacuées consciemment (E6). La plupart des enseignantes sont conscientes des erreurs phonétiques qu'elles attribuent exclusivement au contact avec l'anglais. Elles font abstraction des autres langues connues qui pourraient servir à faire des comparaisons entre le français et les langues indiennes. Une seule enseignante semble voir l'avantage de faire référence au hindi pour aider l'acquisition de la phonologie française.

Quelquefois j'utilise des mots en hindi pour expliquer. Par exemple, je dis 'ou' comme 'touta' en hindi, mais 'u' c'est un problème. Ils disent 'perron' pour 'parent', à cause de l'anglais. (E8)

Là encore, les langues ne sont utilisées que pour expliquer (comme l'anglais), mais jamais comme des modèles à comparer. E8 attribue également les erreurs phonétiques à l'anglais mais est convaincue que le recours à l'hindi pourrait offrir des solutions. Une autre (E6) croit que le manque de contact avec le français est aussi responsable d'une phonétique lacunaire chez les apprenants.

Ils ne peuvent pas discuter en français. Dans certaines écoles internationales, les profs de français sont des Français. Donc c'est bien pour la prononciation. (E6)

Cette dernière réplique laisse à penser que l'enseignante dévalorise sa propre prononciation du français. Seuls des enseignants français permettraient aux apprenants d'acquérir une bonne prononciation. On retrouve ici un stéréotype tenace : la supériorité d'un enseignement effectué par un natif, pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Langues indiennes et apprentissage du FLE

« Quelle est la place des langues indiennes dans l'apprentissage du français selon vous ? »

Les réponses à cette question sont révélatrices des représentations et des idéologies linguistiques des enseignantes. A côté de la reconnaissance que les langues étrangères sont valorisantes, cohabite l'idée que les langues indiennes appartiennent à d'autres sphères d'activités.

Les langues indiennes, c'est bien pour communiquer dans la rue, à la maison. Une langue étrangère comme le français est plus importante car aujourd'hui les langues étrangères peuvent nous donner des emplois, donc c'est bien. (E4)

Dans ces arguments, l'apprentissage des langues étrangères a avant tout une fonction utilitaire, économique. Les fonctions des langues indiennes sont en revanche grégaires, affectives, identitaires. On retrouve ici l'absence de limitation d'espace ou de domaine évoqué plus haut par Boyer (2001) pour définir l'idéologie unilingue.

Il faut bien apprendre à parler français. Ici la note est importante. Mais il faut avoir un bon accent français. Mais ils parlent avec un accent marathi ou goudjrati. Ca dépend de leurs langues maternelles. (E10)

Le hindi n'est pas bien, c'est le 'bambaiya hindi' (hindi local, qui a subi des modifications), le marathi, ils apprennent à lire et à écrire et si ce n'est pas la langue maternelle, c'est difficile de parler. (E5)

Ici, c'est un autre élément de l'idéologie monolingue qui apparaît : la supériorité des variétés normées sur les variantes de contact.

Ce qui est bien c'est que les étudiants apprennent trois ou quatre langues. Mais ils n'ont pas la maîtrise. On apprend beaucoup de langues sans avoir un bon niveau. (E5)

L'avantage pour les Indiens- ils parlent plusieurs langues. Mais pour l'apprentissage du français, il faut bien connaître l'anglais, sinon c'est difficile. Les langues indiennes ça n'aide pas vraiment pour le français. (E9)

Dans un cadre scolaire, la question de la « maîtrise » des langues est, sans surprise, abordée. Le résultat d'un enseignement doit pouvoir être évalué en fonction d'objectifs qui sont toujours monolingues : lire, parler, comprendre la langue x ou la langue y. Cette évaluation sous forme d'examens permet l'obtention de diplômes utiles sur le marché du travail. La fluidité des interactions sociales plurilingues n'a pas de place en contexte scolaire. Notons aussi le rapprochement entre deux langues européennes, langues d'anciens empires coloniaux, qui partagent un important vocabulaire commun : l'anglais et le français, opposés aux langues indiennes. L'histoire, les fonctions sociales, la relative proximité linguistique concourent à cette catégorisation en deux grands ensembles : d'un côté l'espace social indien caractérisé par une communication plurilingue fluide et, de l'autre, l'espace scolaire où la langue européenne de l'ex-colonisateur est en position haute, sa maîtrise étant évaluée par des examens qui privilégient l'écrit.

La place de la diversité linguistique

Nous avons terminé notre enquête en interrogeant la perception de la diversité linguistique chez nos enseignantes.

« Combien de langues parlez-vous? Que pensez-vous de la diversité linguistique ? Est-ce important à vos yeux ? »

Devant ces questions presque toutes les enseignantes perçoivent la présence de plusieurs langues comme un élément positif. Toutefois, les raisons invoquées diffèrent d'une personne à l'autre. La totalité des enseignantes parlent au moins trois langues indiennes à côté du français et en reconnaissent l'avantage et le plaisir dans la communication sociale. Trois d'entre elles énumèrent les langues qu'elles parlent et qu'elles connaissent. À l'inverse, une enseignante (E4) mentionne des langues valorisées internationalement : l'anglais mais aussi le chinois et l'espagnol sans référer aux langues indiennes. La référence à l'emploi est présente uniquement pour le français.

À l'inverse de ces représentations positives, une enseignante (E3) considère la diversité linguistique comme un poids dans l'apprentissage. Elle rejoint en cela sa collègue (E7) citée plus haut. La diversité linguistique devient problématique lorsque les langues sont associées aux examens. Une acquisition en contexte social, au contact des locuteurs, n'est pas considérée problématique.

Oui la diversité linguistique, je crois que c'est important mais, ça devient un problème pour les élèves. Trop de langues, trop d'examens... Je ne sais pas exactement. Il faut avoir d'autres langues étrangères aussi, les langues indiennes aussi... C'est beaucoup. (E3)

E3 travaille en lycée dans un établissement où l'hindi et le marathi ne sont pas enseignés. Les représentations qu'elles livrent ne sont donc pas directement issues de son expérience d'enseignante à l'inverse de E7. La représentation d'un trop grand nombre de langues à l'école n'est pas toujours corrélée avec le vécu professionnel.

La diversité linguistique est perçue comme un atout social par tous les enseignants. Le fait que les Indiens soient plurilingues et que cela aide l'apprentissage des langues est aussi reconnu par certains. Mais l'intérêt d'une prise en compte de ce phénomène dans le cadre de l'enseignement est peu palpable chez les enseignants. L'étude menée par Haukas (2016) dans un tout autre contexte, la Norvège, révèle des conceptions divergentes du plurilinguisme par les enseignants. Ceux-ci regardaient positivement leur propre plurilinguisme mais ne partageaient pas le même avis concernant les apprenants. Ces propos corroborent l'analyse développée plus haut : le plurilinguisme est réservé à l'espace social extra-scolaire, dans lequel la convergence entre interlocuteurs est favorisée par un répertoire plurilingue. En revanche, dans le cadre scolaire, ce répertoire devient inutile pour passer des examens où l'on mesure les performances langagières à l'aune du standard.

Discussion et perspectives

Ce qui frappe lorsque l'on lit les propos des dix enseignantes interrogées, c'est le caractère extrêmement répandu des représentations dévoilées qui pourraient être tenus dans d'autres contextes où la diversité linguistique est moindre. Les ingrédients d'une idéologie diglossique sont bien présents : supériorité des langues standards surtout si elles ont été introduites par la colonisation ; limitation ou exclusion de l'espace scolaire pour les langues locales ; répartition fonctionnelle entre les langues locales pour la communication quotidienne et les langues européennes ou internationales (mandarin) pour l'emploi valorisé ; apprentissages linguistiques cloisonnés et sanctionnés par des examens écrits.

L'étude de Jeannot dans un autre contexte indien aboutit à des résultats similaires :

Leurs représentations sur les langues témoignent d'une séparation, voire d'une rupture entre le monde scolaire et le monde social environnant. Ainsi le tamoul, qui est la langue majoritaire dans les pratiques sociolangagières à Chennai, est vécu comme une langue « différente » voire « étrangère » à l'école. Si l'hindi est considéré pour son statut de langue officielle dans l'Union indienne et ses fonctions véhiculaires dans le nord de l'Inde, l'anglais est principalement valorisé pour sa fonction de marqueur social. (2012 : 371)

Les deux études francophones (à Mumbai et Chennai/Poudouchéry) ont été effectuées dans des établissements privés proposant l'apprentissage du français. Il serait intéressant d'élargir le propos dans deux directions : une direction sociale d'abord en s'intéressant aux écoles publiques où les langues indiennes sont medium d'enseignement tout du moins dans les petites classes ; une direction géographique ensuite dans des régions hindiphones où la configuration sociolinguistique est différente. Dans notre enquête exploratoire, nous n'avons pas recueilli le point de vue des élèves qu'il faudrait confronter à celui des enseignants. Enfin, une approche ethnographique permettrait de mettre en relation observations et discours des enseignants.

Une didactique du plurilinguisme en Inde ?

Les représentations des enseignants relevées peuvent apparaître paradoxales. L'Inde dispose de centaines de langues et les apprenants apportent une richesse linguistique énorme mais celle-ci est peu ou pas exploitée dans l'enseignement du français langue étrangère. Toutefois, la scolarisation en anglais est bien souvent couplée avec la promotion sociale. Dans ce cadre, le modèle à suivre pour l'enseignement d'une langue étrangère européenne à des élèves, issus des classes favorisées et scolarisés en anglais, est celui de l'exclusion des langues indiennes, prolongeant en cela les préconisations qui ont cours pour l'enseignement de l'anglais dans les écoles privées. Le constat, né de notre expérience et de l'enquête, est que l'enseignement-apprentissage des langues se fait de manière cloisonnée, comme en Europe. Comme l'affirme Coste (2011), « la didactique des langues et les pratiques enseignantes restent construites sur le mode du cloisonnement ». Pour surmonter cette contradiction, il serait souhaitable que les représentations changent pour aller dans le sens de la recherche dans ce domaine et tendre vers une conception élargie des langues, où celles-ci contribuent toutes à la construction des connaissances, où chacune d'entre elles peut aider l'apprentissage d'une autre et promouvoir un enrichissement culturel.

Ce décloisonnement implique un déplacement de la notion traditionnelle de « maîtrise » des langues. Dans le contexte indien, cela reviendrait à ne plus baser l'enseignement sur la performance à l'examen en visant ainsi une maîtrise qui peut très bien n'être qu'illusoire ou partielle, vu que les évaluations sont axées sur l'écrit. Un tel changement de paradigme nécessiterait alors une modification de la conception de l'enseignement, de la maîtrise de la forme vers la négociation de sens (Zacharias et Manara, 2013), ce qui mettrait en valeur les répertoires des apprenants au profit de l'apprentissage de la nouvelle langue. Il n'est pas sûr que les enseignants et apprenants y soient prêts tant ce changement de paradigme modifierait les fonctions sociales de l'enseignement des langues étrangères en Inde. Celles-ci, en effet, ne seraient plus langues de distinction, au sens de Bourdieu (1979), mais éléments d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Une telle perspective implique la formation des enseignants pour qu'ils développent une conscience plurilingue. Les convictions actuelles qui proviennent des croyances et des cultures éducatives des enseignants pourraient évoluer par une réflexion didactique. Si les enseignants créaient une place pour les langues indiennes en classe, ils reconnaîtraient également l'identité et le bagage culturel des apprenants, ce qui serait motivant pour ces derniers. Par exemple, une étudiante dont la langue première est le bengali peut apporter la richesse culturelle et les spécificités phonétiques de sa langue dans le cours du FLE, ce qui servirait à une prise de conscience des erreurs phonétiques en français et ouvrirait la voie à une multiplicité de perspectives dans l'apprentissage du français. Castellotti (2001 : 367) appelait à « inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver ». Jusqu'à présent, cette pluralité est inhérente à la société indienne mais appelée à rester en dehors des salles de classe pour les enseignements de langues

étrangères, l'anglais jouant un rôle unificateur. Ce qu'Agnihotri (1995) avait envisagé pour le contexte indien il y a deux décennies en ce qui concerne la valorisation, l'appréciation des langues de la classe et l'utilisation du répertoire plurilingue comme ressource, reste toujours une réalité lointaine d'après notre enquête. La diversité linguistique, notion moins familière par rapport à la diversité culturelle, pourrait être promue et les langues indiennes mises en valeur. L'enseignement-apprentissage du FLE en Inde doit être considéré à la lumière de toute sa complexité. Comme l'explique Jeannot (2012 : 365) : « *Le français ne constitue qu'une infime pièce dans le puzzle que constitue l'enseignement des langues en Inde. C'est pourquoi il importe de le penser dans le cadre d'une éducation de type plurilingue qui respecterait et valoriserait à la fois l'identité de chacun, le fonctionnement du groupe et l'ouverture au monde.* »

La formation pourrait commencer par une réflexion sur la notion de plurilinguisme telle qu'elle a été conçue en Europe et peut être comprise en Inde, non seulement comme ressource pédagogique mais invitant également à une réinvention de la notion de langue - outil de communication mais avant tout élément clé d'une perspective humaniste, capable de résoudre les conflits et de créer la citoyenneté (Agnihotri, 2014). Ceci pourrait ouvrir la porte des langues étrangères aux non anglophones, aux locuteurs des langues vernaculaires de manière à ce que leur répertoire linguistique, au lieu d'être stigmatisé, devienne ressource d'apprentissage d'une langue étrangère.

Conclusion

Nous avons souhaité dans cet article examiner les enjeux concernant le plurilinguisme dans un contexte peu étudié – l'Inde – et interroger la place du plurilinguisme chez quelques enseignants de FLE dans un milieu par excellence multilingue. Son objectif était de mettre en évidence, à partir de l'étude des représentations que les enseignants ont du plurilinguisme, la réalité d'un terrain vis à-vis d'un parcours plurilingue en classe du FLE.

Les représentations influent d'un côté sur la manière dont les enseignants imaginent les langues, leur valeur dans la société, leurs hiérarchies. De l'autre côté, ces représentations ont une influence sur leur manière d'enseigner les langues et leurs démarches pédagogiques. Les enseignants sont aussi influencés par la valorisation du locuteur natif (prôné par les manuels importés entre autres), même si des études récentes en didactique des langues et des cultures montrent que le mot « natif » est difficile à cerner et que les compétences d'un « natif » ne sont pas toujours les meilleures (Medgyes, 1994 ; Zarate, Lévy et Kramsch, 2008) et donnent une légitimité à l'enseignant « non natif » (Dervin et Badrinathan, 2011). Le répertoire plurilingue d'un apprenant de français langue étrangère est constitué par l'anglais mais également par les autres langues indiennes qu'il possède. Nous pensons qu'il est important de considérer les langues de l'apprenant, ses langues locales, pas simplement comme l'explique Canagarajah (2005) dans l'esprit de rajouter un autre élément importé de l'extérieur mais pour avancer vers une prise en compte de la situation afin de créer des connaissances. Donc une *globalisation from below*¹⁹, pour emprunter une phrase à Appadurai (2001), dans le but de reconnaître le local et démocratiser l'apprentissage. C'est un besoin urgent dans le contexte indien étudié —celui du FLE.

Les représentations des enseignants mettent en évidence quelques réalités : un manque de reconnaissance des langues de l'apprenant, une dévalorisation des langues indiennes, une méconnaissance de l'approche plurilingue. Les langues indiennes sont envisagées comme des éléments individuels, nécessaires socialement, mais inutiles pour l'apprentissage en contexte

¹⁹ « une mondialisation du bas vers le haut ».

scolaire. Quitter l'approche des « *two solitudes* »²⁰ (Cummins, 2008), qui sépare les langues dans des boîtes étanches, reconnaître la valeur des langues à s'informer mutuellement, apprécier leur potentiel communicatif et interculturel, constituent des changements prioritaires. De notre expérience, nous constatons que la présence des langues est moins vue comme valorisante que souvent considérée comme encombrante. Voici quelques exemples de phrases très souvent entendues : « je ne connais pas le marathi, je ne peux pas communiquer, je parle mal le hindi, je ne parle que l'anglais », « tu es du sud, ça se voit dans l'accent ». Le défi de l'éducateur, qui est obligatoirement soumis aux politiques et aux instructions officielles, est justement d'établir des ponts, de manière à ce que les élèves puisent dans toutes les langues de la classe multilingue dont les leurs. On peut alors reconnaître que « *difference is not deficient* »²¹ (Pattanayak, 1990 : 12). Une approche plurilingue pourrait contribuer à remettre en cause des inégalités, des hiérarchies entre les langues qui restent sous-jacentes dans les discours qui sont eux-mêmes le reflet de pratiques et hiérarchies sociales. Pour autant, la mise en place de l'approche plurilingue dans les cours de FLE en Inde ne permettra pas à elle seule à faire évoluer des représentations issues de la mise en place du système éducatif à l'époque coloniale. Il est aussi important que les politiques éducatives évoluent suffisamment afin de favoriser une vision inclusive et élargie vis-à-vis des langues.

La formation axée sur l'approche plurilingue conduira les enseignants à mieux apprécier la réalité hybride de l'Inde multilingue, à créer une place pour cette hybridité dans l'espace éducatif, à s'interroger sur le plan didactique, comme nous le rappelle Castelloti (2010 : 194) : « comment “faire avec” la pluralité constitutive (et très diversifiée) des répertoires des élèves dans une école, qui, dans de nombreux pays est organisée selon une logique centralisatrice, unificatrice et égalitariste ? ». En Inde, la logique est bien différente : les différences régionales sont prises en compte dans le choix des langues d'enseignement. Toutefois, le choix de la langue principale medium d'instruction dès les petites classes : anglais vs langue(s) indienne(s), a une fonction de différenciation sociale. La valorisation de l'anglais et la minoration des langues indiennes sont synonymes de formation des élites et de distinction. Une formation à la didactique du plurilinguisme irait à l'encontre de cette hiérarchie. Le défi est immense, à la mesure du pays.

Bibliographie

- AGNIHOTRI, R. K., 1995, « Multilingualism as a classroom resource », In Heugh, K., Siegruhn, A., Pluddemann, P. (dir), *Multilingual education for South Africa*, pp. 3-7.
- AGNIHOTRI, R. K., 2007, « Towards a pedagogical paradigm rooted in multilinguality », *International Multilingual Research Journal*, 1(2), pp. 79-88.
- AGNIHOTRI, R. K., 2008, « Multilinguality for India », *Seminar*, 590, http://www.india-seminar.com/2008/590/590_rama_kant_agnihotri.htm
- AGNIHOTRI, R. K., 2014, « Multilinguality, education and harmony », *International Journal of Multilingualism*, Volume 11, pp. 364-379.
- ANNAMALAI, E., 2001, *Managing multilingualism in India*, New Delhi, Sage.
- APPADURAI, A., 2001, « Deep democracy : urban governmentality and the horizon of politics », *Environment and Urbanisation*, vol 13, n° 2, pp. 23-33.
- BAGGIONI, A., 1997, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.
- BHATIA, T. K., RITCHIE, W., 2004, « Bilingualism in South Asia », In T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (dirs.), *The handbook of bilingualism*, Oxford: Blackwell, pp. 780-807.
- BOURDIEU, P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

²⁰ « les deux solitudes ».

²¹ « être différent n'implique pas être déficient ».

- BOYER, H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- CALVET, L-J., 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- CALVET, L-J., 1999 [1987], *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.
- CANAGARAJAH, S. (dir.), 2005, *Reclaiming the local in language policy and practice*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.
- CANAGARAJAH, S., 2013, *Translingual practice : Global Englishes and cosmopolitan relations*, New York, Routledge.
- CASTELLOTTI, V., 2001, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, pp. 365-372.
- CASTELLOTTI, V., 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 7, n° 1.
- CASTELLOTTI, V., NISHIYAMA N., 2011, *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est*, Français Dans le Monde, Recherches et Applications N°50.
- CONSEIL de L'EUROPE, 2009 (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COSTE, D., 2011, *L'enseignement des langues vivantes, perspectives. La notion de compétence plurilingue*, séminaire en ligne : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et Pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- CUMMINS, J., 2008, « Teaching for Transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education », In J. Cummins, N.H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* Vol. 5.
- DAS, G., 2001, *Inescapably English*, Times of India. p. 14.
- DAS GUPTA, J., 1970, *Language Conflict and National Development*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press.
- DASGUPTA, P., 2012, « La politique linguistique et les langues indiennes moins répandues », *Droit et Cultures*, pp. 143-160.
- DERVIN, F. & BADRINATHAN, V., (dir.), 2011, *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, Proximités E.M.E.
- HAUKAS, A., 2016, « Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach », *International Journal of Multilingualism*, Vol. 13, pp. 1-18.
- GANDHI, M.K., 2004 (1958), *All men are brothers*. New York, Continuum.
- GROFF, C., 2018, *The Ecology of language in multilingual India*. London, Palgrave Macmillan.
- JEANNOT, C., 2012, *Plurilinguisme et éducation en Inde : l'enseignement des langues et du français langue étrangère. Etude de cas à Chennai et Poudouchéry*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble, Université de Madras, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00952796>
- KACHRU, B., 1986, *The Alchemy of English. The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes*, Chicago, University of Illinois Press.
- KHUBCHANDANI, L. M., 1983, *Plural languages, plural cultures : Communication, identity and sociopolitical change in contemporary India*, Honolulu, East-West centre, University of Hawai Press.

- KHUBCHANDANI, L. M., 1997, Language policy and education in the Indian subcontinent, In R. Wodak, D. Corson, dir., *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Springer, pp.179-187.
- KHUBCHANDANI, L. M., 1998, Plurilingual ethos : A peep into the sociology of language, *Indian Journal of Applied Linguistics* 24(1), pp. 5-37.
- KHUBCHANDANI, L. M., 2005, *Mother-tongue education in plurilingual contexts*. Paper presented at the Educational Linguistics Forum Brown Bag, Philadelphia.
- KREMnitz, G., dir., 2013, *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LAITIN, D., 1989, « Language Policy and political strategy in India », *Policy Sciences*, n° 22, pp. 415-436.
- LECLERC, J., 2017, « Union indienne », dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 2 décembre 2017, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/inde-1Union.htm>, consulté le 30 janvier 2018.
- MAHAL, B., 2006, *The Queen's Hinglish : How to speak pukka*, London, Harper Collins.
- MAKONI, S., PENNYCOOK, A., 2007, *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon, *MultilingualMatters*.
- MEDGYES, P., 1994, *The non native teacher*, Houndsmill, Macmillan.
- MOHANTY, A. K., & BABU, N., 1983, « Bilingualism and metalinguistic ability among Kondtribals in Orissa, India », *The Journal of Social Psychology*, 121, pp. 15–22.
- MOHANTY, A., 2006, « Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India. Mother tongue or other tongue ? », In O. García, T. Skuttnab-Kangas, M. Torres-Guzman (dir). *Imagining multilingual schools. Language in education and glocalisation*, Cleveland, *Multilingual Matters*, pp. 262-283.
- MOHANTY, A., 2012, « MLE and the double divide : India and Ethiopia », In Skutnabb-Kangas, Kathleen Heugh (dir.), *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work : From Periphery to Centre*, New York, Routledge, pp. 138-150.
- MONTAUT, A., 2001, « Diaspora des langues en contexte multilingue : l'Asie du Sud », *Faits de Langue* 14, Langues de diaspora, pp. 53-65.
- MOORE, D., 2006, « Plurilingualism and strategic competence in context », *International Journal of Multilingualism*, 3(2), pp. 125-138.
- NATIONAL POLICY ON EDUCATION, 1998 [1968, as modified in 1992], New Delhi, Ministry of human resource and development, Government of India.
- NDAO P.A., 1996, *Contacts de langues au Sénégal. Etude du code-switching wolof/français en milieu urbain : approches linguistique, sociolinguistique et pragmatique*, Thèse de doctorat d'état, Université de Dakar, Dakar.
- NCERT (Third All India School Education Survey), 1981, New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- NCF, 2005, *National Curriculum Framework 2005*, New Delhi, National Council of Educational Research and Training (NCERT).
- NFG, 2006, *Position Paper. National Focus Group on teaching of Indian languages*, New Delhi, National Council of Educational Research and Training (NCERT).
- ORSINI, F., 2015, « DilMaange More : Cultural Contexts of Hinglish in Contemporary India », *African Studies*, Vol. 74 ,Iss. 2.
- PANDIT P.B., 1977, *Language in a Plural Society*, Delhi, Dev Raj Chanana Memorial Committee.
- PATTANAYAK, D. P., 1984, « Language policies in multilingual states », In A. Gonzalo dir., *Language Planning, Implementation and Evaluation*, Panagani, Manila, Linguistic Society of the Philippines.

- PATTANAYAK, D.P. (dir.), 1990, *Multilingualism in India*, Clevedon, UK, MultilingualMatters
- SRIDHAR, K., 1989, *English in Indian Bilingualism*, New Delhi, Manohar Publishers
- ZACHARIAS, N., MANARA, C. dir, 2013, *Contextualising the pedagogy of English as an International Language*, Newcastle, Cambridge Scholars.
- ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSCH, C., (dir.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz.

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

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

Comité de lecture pour ce numéro : Michael Abecassis, Salih Akin, Nathalie Auger, Michelle Auzanneau, Sophie Babault, Annette Boudreau, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Marc Debono, Régine Delamotte, Robert Fournier, François Gaudin, Silvia Lucchini, Céline Peigné, Jean-Louis Rougé, Claire Saillard, Valérie Spaeth, Laurence Vignes, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dylis – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425