



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.

INTRODUCTION

Fabienne LECONTE

EA 7474, Dylis, Université de Rouen

Vasumathi BADRINATHAN

Université de Mumbai

Gilles FORLOT

EA 4514, Plidam, INALCO

Ce numéro 30 de *Glottopol* sur les plurilinguismes asiatiques est inédit à plus d'un titre. D'abord, force est de constater que peu de sociolinguistes francophones se sont jusqu'à présent intéressés à l'Asie et que la recherche sociolinguistique française – et francophone plus généralement – a encore peu investi cette vaste aire géographique. Proposer un numéro sur les plurilinguismes en Asie pouvait en effet paraître une gageure tant les situations sont diverses, héritées d'histoires tout aussi différentes et complexes, et tant il paraît difficile de définir les contours de ce que constitue véritablement l'Asie. Si l'Asie orientale ne nous posait pas de problème d'identification, une des questions que nous nous sommes posées est de savoir où commençait l'Asie et quelles aires pouvaient être éligibles à ce numéro.

En effet, la tradition lexicohistorique n'hésite pas à adjoindre au nom « Asie » plusieurs locutions adjectivales, montrant de ce fait l'étendue de l'aire géographique et culturelle : Asie mineure, Asie du sud, Asie du sud-est, Asie de l'est, Asie du nord-est, Haute Asie, Asie orientale, Eurasie... Toutes ces déclinaisons, dont certaines recouvrent des réalités identiques, permettent, tant bien que mal, de circonscrire un périmètre géographique, mais laissent naturellement de côté bon nombre de questions civilisationnelles, culturelles, historiques, ethniques, économiques et bien sûr linguistiques de cette Asie aux facettes multiples.

Forts d'un héritage souvent linguistique et parfois socio-anthropologique, les sociolinguistes francophones traitant de questions de plurilinguisme ont logiquement construit leurs concepts, leurs objets et leurs méthodes à partir de terrains où le français est – ou était – présent et parlé, générant souvent des situations de bilinguisme, de diglossie ou en tout cas de tensions ou des conflits. L'Afrique, le Maghreb, l'Europe, l'Amérique du Nord et dans une moindre mesure les Antilles, l'Océan Indien et la Polynésie ont ainsi souvent servi de base arrière d'une riche littérature sociolinguistique francophone. On pourrait ainsi, d'ailleurs, s'étonner que la péninsule indochinoise n'ait pas fait l'objet d'une plus grande attention. Est-

ce à dire que le français n'est plus guère l'objet d'enjeux dans cette partie de l'Asie du sud-est, convertie comme partout ailleurs à l'anglais langue étrangère ou seconde ?

Si les sociolinguistes francophones ont peu investi cette Asie¹, quelques didacticiens francophones s'y sont toutefois assez largement intéressés, qu'ils soient « francisants » (voir Castellotti et Nishiyama (2011), sur le Japon, Martinez (2013) sur la Corée ; Huver et Bel (2015) sur la Chine) ou spécialistes de langues orientales². Pour nous en effet, les problématiques didactiques relèvent, au moins en partie, de l'analyse des dynamiques sociolangagières. Cela explique également la présence dans ce numéro de quelques articles à dimension éducative, indispensables à une réflexion sur les politiques linguistiques et les conflits langagières dont potentiellement toutes les communautés linguistiques font l'expérience. Si quelques contributions ont donc des ancrages plus nettement didactiques, le choix que nous avons fait est d'explorer la partie la plus inconnue dans le monde francophone, celles des politiques linguistiques et de l'analyse des situations sociolangagières.

Certes, nous aurions aisément pu nous satisfaire de la foison de publications en anglais sur les situations asiatiques. Celles-ci ont inspiré nombre de travaux, notamment sur les tensions liées aux décolonisations anglo-saxonnes du sous-continent indien et de l'Asie du sud-est (Birmanie, Malaisie, Singapour, Philippines), ou encore sur l'émergence de l'anglais comme *lingua franca* globale, voire langue officielle et/ou de scolarisation, notamment dans les puissances économiques que constituent depuis longtemps le Japon et désormais la Chine, ou encore celles des quatre dragons asiatiques (Corée du sud, Taiwan, Hong-Kong et Singapour). L'Asie du sud, quant à elle, n'est pas en reste : la recherche anglophone a fourni au lecteur une somme considérable de travaux sur la décolonisation du sous-continent indien, sur la place de l'anglais langue (post-)coloniale et sur les conflits internes sur la reconnaissance et l'officialité des langues présentes sur ces territoires. Bref, la littérature sociolinguistique anglophone offre déjà un panorama divers et approfondi des diversités linguistiques des différentes parties de l'Asie (cf. entre autres Bolton, 2003 ; Kachru *et al.*, 2006 ; Bolton et Kachru, 2007 ; Rappa et Wee, 2006 ; Lee et Suryadinata, 2007 ; Kirkpatrick, 2010 ; Canagarajah, 2013).

Mais notre parti pris a été de laisser également la recherche francophone, quel que soit son ancrage disciplinaire – didactique ou sociolinguistique, en l'occurrence – ou épistémologique, livrer ses propres interprétations et analyses à l'aune de l'expérience que se font ses propres chercheurs et des contextualisations auxquels ils se livrent. Dit autrement, on saisit probablement différemment les Philippines, la Chine ou le sud de l'Inde quand on a une expérience française – ou belge, ou suisse... – de la recherche que lorsqu'on a été formé aux États-Unis. Cela permet, à tout le moins, de diversifier les interprétations et les lectures des réalités sociales pour nos lecteurs francophones qui, fort probablement, lisent également les travaux en anglais.

Les concepts clés sur lesquels les articles de ce numéro sont construits, sans surprise pour notre discipline, tournent autour de questions d'identités, de constructions nationales et de politiques linguistiques (postcoloniales ou non). On y trouve également développées à divers endroits les problématiques de domination, de marginalisation et de démocratie,

¹ Sans nécessairement se reconnaître du champ de la sociolinguistique, quelques auteurs francophones – et, partant, leurs étudiants et doctorants – ont tout de même permis de problématiser et d'enrichir nos connaissances sur les diversités linguistiques et les dynamiques glottopolitiques dans différentes aires asiatiques : Annie Montaut sur l'Inde ; Jérôme Samuel sur l'Indonésie ; Régis Machart sur la Malaisie, par exemple. En outre, comme on le constate dans l'article qu'il co-écrit dans ce numéro, L.-J. Calvet a été un précurseur des études francophones sur les situations de diglossie chinoise du point de vue spécifique de la politique linguistique.

² Voir les travaux de J. Bellassen ou de B. Bouvier Laffitte pour le chinois et ceux de Ch. Galan ou P. Griollet sur le Japon.

problématiques transversales à la plupart des études contemporaines observant la place des langues et des pratiques langagières dans les sociétés plurilingues et multiculturelles.

En outre, observer la zone asiatique contemporaine amène nécessairement à s'interroger sur les dimensions économiques. À l'instar de certains chercheurs sociolinguistes francophones ayant mis en relief, dans d'autres contextes géographiques, les enjeux de l'articulation des questions linguistiques aux problématiques de l'économie mondialisée (cf. entre autres Heller, 2006 ou Duchêne, 2011), il paraît important de réfléchir à la façon dont les États, les communautés et les individus gèrent – parfois bien différemment – la présence d'un plurilinguisme encore souvent d'une grande vitalité et la nécessité ressentie de – ou l'injonction à – maîtriser une ou plusieurs des trois ou quatre grandes langues de l'économie mondialisée, au premier rang desquelles se trouvent l'anglais et le chinois.

Ainsi, les auteurs qui ont contribué à ce numéro ont souhaité présenter des situations sociolinguistiques complexes sous l'angle des politiques linguistiques et éducatives et de leur évolution à partir des différentes colonisations. Mal connues du public francophone, leur présentation semblait donc à la fois un préalable et une nécessité. La sélection des contributions nous a permis de faire ressortir une configuration en deux parties et une ouverture.

Une première partie aborde la question des plurilinguismes dans les zones où l'anglais, langue de l'ex-colonisateur américain ou britannique, a gardé un statut particulier et une place majeure (Philippines, Singapour, Malaisie, Inde et Sri Lanka).

Dans une seconde partie, nous avons regroupé les contributions qui s'intéressent aux situations ou aux territoires dans lesquels l'anglais, certes souvent langue centrale dans le système éducatif, n'occupe pas une position privilégiée, comme au Vietnam ou en République populaire de Chine. Ces contributions abordent les effets des politiques linguistiques visant à imposer la langue officielle ou à la diffuser hors des frontières (République populaire de Chine) ou s'attachent aux répertoires de jeunes urbains et à leurs représentations concernant les usages de prestige ou générationnels de la langue officielle.

Pour clore ce numéro, nous invitons à une réflexion sur la construction d'une didactique du plurilinguisme endogène qui au delà d'une articulation entre sociolinguistique et didactique prenne en compte les facteurs historiques et anthropologiques.

Dans une première partie, nous avons regroupé les articles sur les politiques linguistiques et éducatives dans des situations où l'anglais, langue de l'ex-colonisateur conserve une place majeure.

L'article de **Théry Beord** illustre à la fois la complexité des situations asiatiques et des politiques linguistiques et éducatives qui, sur le continent, doivent prendre en compte à la fois la construction de l'unité nationale dans des situations post-coloniales et la diversité de populations et de configurations sociolinguistiques sur le territoire. Ainsi, les Philippines présentent un profil linguistique doublement déterminé par une entité territoriale distinctive, l'archipel, et une histoire coloniale atypique, espagnole puis américaine. La topographie découpée de l'archipel a favorisé l'émergence de nombreux groupes ethnolinguistiques et détermine des appartenances plurielles. Les contacts prolongés avec l'Occident ont complexifié les répertoires linguistiques des Philippins en faisant surgir des langues hybrides dans les centres urbains : le chavacano dans les villes de garnison espagnoles et le taglish dans les métropoles américanisées portent chacun les traces d'une mondialisation qui rattache ce pays d'Asie du Sud-Est à la fois au monde hispanisant des grandes découvertes et à celui anglophone de notre village global. Malgré la promotion du filipino comme langue nationale après l'indépendance, le positionnement de l'État philippin comme exportateur de main d'œuvre depuis les années 1970 puis l'avènement de l'industrie de la sous-traitance au début des années 2000 ont conduit à sanctuariser la place de l'anglais dans le système éducatif en

vue de produire des « travailleurs du monde philippins ». Au delà des considérations économiques, liées à la place du pays dans la mondialisation, l'absence de langue commune et la résistance de certaines populations à la diffusion et à l'usage du filipino renforce la place de l'anglais.

La contribution de **Gilles Forlot** retrace le parcours sociolinguistique de la république de Singapour depuis son indépendance en 1965. Reposant sur le socle d'un équilibre multiculturel et plurilingue, l'implication de ce petit État dans le capitalisme industriel puis ultérieurement financier lui a garanti, outre une certaine puissance économique, une survie dans le concert des nations modernes. Pour ce faire, l'État a eu recours, entre autres, à des mesures politiques ancrées dans des principes multilingues « pragmatiques », notamment le développement d'un bilinguisme langue anglaise/langue ethnique. Toutefois, l'entrée dans le troisième millénaire a soulevé des questions sur le cap à suivre, et posé des questions sur son fonctionnement glottopolitique. L'article rappelle en effet que dans une société qui se réclame plurielle et multiculturelle comme Singapour, les dynamiques sociolinguistiques sont constitutives de l'action politique. La société singapourienne dans son ensemble, en processus de renouvellement, participe à la redéfinition des politiques linguistiques de son État qui, en dépit d'une avancée plutôt timide vers des pratiques véritablement démocratiques, est non seulement réceptif aux changements, mais aussi à une certaine tolérance pour des pratiques langagières qu'il a stigmatisées pendant plusieurs décennies. On voit ainsi comment l'État reprend la question de la diversité linguistique à son compte et l'instrumentalise pour poursuivre l'écriture du roman national de cette jeune république.

Tout comme Singapour, la Malaisie est une ancienne colonie britannique située dans la péninsule malaise et constituée d'une population multiculturelle et plurilingue. L'article de **Patricia Nora Riget, Elsa Chou et Jean Severy** présentent les politiques linguistiques et éducatives qui ont été menées dans le pays depuis son indépendance en 1957. Ces politiques linguistiques, notamment mises en place dans le système éducatif malaisien durant trois phases historiques (période pré-indépendance ; période de la nationalisation ; période de la mondialisation) sont exposées. Les conclusions de l'article montrent que les autorités malaisiennes, soucieuses de l'unité du pays et du développement de la majorité malaise, ont adopté des politiques souvent descendantes, au détriment des communautés de locuteurs de langues autres, comme les Chinois, les Tamouls ou les peuples autochtones des régions du Sabah et du Sarawak situées sur la partie malaisienne de l'île de Bornéo. Les auteurs s'interrogent également sur la place des langues dites internationales et sur celle de l'anglais, langue à statut spécial puisqu'elle a été langue d'instruction scolaire à divers stades et divers titres.

L'article de **Vasumathi Badrinathan** et de **Fabienne Leconte** s'interroge sur la mise en place d'une didactique du plurilinguisme endogène dans le contexte ô combien multilingue de l'Inde. Après avoir présenté les caractéristiques principales du plurilinguisme indien préexistant à la colonisation britannique et largement remodelée par celle-ci, l'article s'attache à décrire la politique linguistique et éducative du sous-continent qui peut prendre des formes spécifiques en fonction des régions et de leurs histoires particulières. Une attention particulière est ensuite portée à la région de Mumbai où a eu lieu l'enquête effectuée auprès d'enseignants de français d'établissements privés. L'étude montre la persistance de représentations monolingues, diffusées lors de la période coloniale, chez les enseignants de français : les langues indiennes doivent rester à la porte de la classe, le répertoire plurilingue n'est d'aucune aide pour l'apprentissage d'une langue étrangère européenne, seul l'anglais a droit de cité. La dernière partie de l'article propose des préconisations pour instaurer des dispositifs didactiques et élaborer des actions favorisant une compétence plurilingue en contexte indien.

En écho à ces préoccupations, **Rama Kant Agnihotri**, tout en reconnaissant que l'anglais fait partie intégrante de la mosaïque linguistique indienne, appelle dans l'entretien réalisé par Vasumathi Badrinathan et reproduit ici à accueillir les langues des apprenants à l'école et à l'instruction dans les langues de la maison.

Consacré à l'Île du Sri Lanka au sud du sous-continent, l'article de **Samanthi Jayawardena** s'intéresse aux contacts de langues entre l'anglais et la langue majoritaire du Sri Lanka, le cinghalais. Il s'agit là encore d'un contexte post-colonial, où la présence de l'anglais est hérité de la colonisation et se trouve renforcée par la mondialisation. Historiquement, le cinghalais a eu des contacts avec des langues différentes. Il s'est enrichi des langues anciennes, orientales ainsi qu'occidentales. L'anglais imposé par les colonisateurs britanniques pendant plus d'un siècle qui est devenu aujourd'hui langue de communication, a une présence forte dans le pays. Grâce aux échanges mutuels entre le cinghalais et l'anglais, les deux langues ont subi des changements. Il existe une forme particulière d'anglais sri lankais comme il existe de nombreux emprunts à l'anglais dans la langue cinghalaise parlée, mais aussi écrite lorsque les usages sont informels ou que la modernité doit être exprimée. C'est le cas des publicités et des messages sur Facebook, le réseau social le plus populaire. Ce travail met en lumière l'usage fréquent des emprunts qui ne se limite pas aux termes techniques ou informatiques mais inclut également les termes du quotidien. L'auteure s'interroge sur les conséquences de ces emprunts généralisés sur la forme même des langues. L'anglais langue héritée de la colonisation a une importance sociale liée au fait qu'elle est partagée par les deux communautés de l'Île : cinghalaise et tamoule. Les bilingues tamoul-anglais sont nombreux de même que les bilingues cinghalais-anglais. Ce bilinguisme langue première-anglais très répandu contraste avec le faible nombre de personnes bilingues cinghalais-tamoul, l'anglais servant alors de véhiculaire entre les deux communautés principales de l'Île.

En seconde partie, nous avons regroupé les articles portant sur des situations où l'anglais est enseigné comme langue étrangère sans occuper de position privilégiée dans le pays. Des régions dominées par l'anglais, nous nous orientons vers d'autres zones géographiques où l'impérialisme de l'anglais est moins évident.

Nous commençons par le Viêtnam. En analysant des discours épilinguistiques et topologiques tenus par les jeunes Hanoïens, l'article de **Thi Thanh Thuy Dang** en se concentrant sur la ville de Hanoï tente de montrer que la mise en mots de l'identité hanoïenne catégorise non seulement les lieux de ville mais aussi les locuteurs d'une variété langagière qui serait spécifique à la ville. À l'espace de la ville sont attribuées des caractéristiques linguistiques, langagières valorisant l'identité de référence. Les enquêtes auprès des jeunes portent principalement sur ce qu'ils considèrent comme l'identité hanoïenne et des usages langagiers spécifiques à leur classe d'âge. Les résultats montrent que parfois le parler et l'identité des jeunes sont en opposition avec leurs représentations du parler et de l'identité hanoïenne. Le hanoïen se présente comme moyen d'inclusion sociale lorsqu'on respecte la norme linguistique. Par ailleurs, l'aspect générationnel dans la construction de la langue et de l'identité hanoïenne est mis en avant dans l'article. Les jeunes inventent la langue, empruntent librement à l'anglais, utilisent des signes. Ce non-respect des normes linguistiques est vu comme un non-respect de l'identité hanoïenne, poussant certains jeunes à prendre de la distance vis-à-vis du parler jeune. La zone citadine d'Hanoï comporte ainsi des tensions entre espace, identité et langue qui sont amplement révélées dans le texte.

À partir de la comparaison de trois enquêtes effectuées en trente ans (1985 ; 1999 ; 2015) sur le même terrain du sud de la Chine, dans la ville de Canton/Guangdong, l'article de **Louis-Jean Calvet, Luwei Xing et Lihua Zheng** évalue à la fois la mise en place de la politique linguistique de la Chine populaire, la résistance du cantonais et les rapports dans les

pratiques sociales entre cette langue et la langue standard commune de la République de Chine, le *putonghua*. L'article met en perspective les résultats des trois enquêtes, puis propose une réflexion sur l'évolution de la situation en trente ans et, de façon plus large, sur les pratiques linguistiques plurilingues, leur évolution et les politiques linguistiques menées en Chine. De façon originale, le texte repose aussi sur le témoignage de Roland Barthes qui, en 1974, participa à un voyage de groupe au cours duquel il eut l'occasion d'interroger des universitaires chinois sur la politique linguistique en cours. L'imposant chantier constitué par l'établissement d'une langue nationale et la simplification d'une partie des caractères est bien avancé. L'article montre que deux choses ont changé en quarante ans : l'abandon de l'idée de remplacer l'ensemble des caractères par le *pinyin* et les références politiques ou idéologiques répétées à une linguistique « bourgeoise », « révisionniste » vs « une linguistique révolutionnaire »..., dont témoignent les notes de Barthes, ont disparu. Cette contribution montre qu'en dépit de la politique de diffusion du *putonghua*, le cantonais continue de bien résister et d'être assez largement majoritaire dans la région de Canton, dans les espaces publics non institutionnalisés comme les marchés.

L'article de **Yufei Guo** nous permet d'approfondir le cas cantonais. Elle documente ici la progression de l'usage du *putonghua* dans les usages familiaux dans la ville de Canton, rendant compte d'une recherche menée auprès d'enseignants, d'élèves et de parents d'une des écoles qui a été partie prenante du mouvement pour la défense du cantonais en 2010. Les discours des enseignants et des familles sur leurs pratiques des langues en présence sont mis en relation avec les pratiques déclarées d'une part et avec les textes gouvernementaux d'autre part. La politique linguistique visant à accroître l'hégémonie du *putonghua* passe pour beaucoup par l'école en ce qu'elle est chargée d'inculquer non seulement la langue mais aussi un comportement moral qui ne s'exprimerait qu'en *putonghua*. Elle passe aussi par un arsenal législatif qui est analysé par l'auteure qui conclut sur l'importance de la violence symbolique de la politique linguistique chinoise visant à l'expansion du *putonghua* et à la réduction des langues minoritaires.

Nous quittons la région de Canton pour élargir la focale à l'ensemble de la Chine avec la contribution de **Béatrice Bouvier Laffitte** qui analyse cette même politique sous l'angle de l'expansion culturelle. Celle-ci est développée dans deux directions : d'abord vis-à-vis des puissances étrangères pour gagner en prestige au niveau international. L'autre aspect de cette expansion est destiné aux populations chinoises installées à l'étranger et vise à créer du lien et à reconquérir la place hégémonique et référente en termes de culture chinoise de la République populaire de Chine. Cette place a progressivement été perdue depuis 1949. Parmi les différents atouts du patrimoine culturel, l'expansion du *putonghua* et l'ouverture aux langues étrangères sont devenues une priorité. Les importantes réformes du système éducatif supérieur et les nouvelles politiques linguistiques pèsent de tout leur poids sur les pratiques langagières, les représentations linguistiques et la hiérarchie interne des répertoires de langues. Cette reconfiguration des priorités linguistiques offre une place inattendue à la langue française.

La reconquête de la place hégémonique en termes de langue et culture chinoise passe aussi par le développement de l'enseignement du chinois à l'étranger, et notamment en France comme l'analyse **Qingyuan Nie-Bareille** dans sa contribution. Il s'agit ici pour l'auteure d'analyser la place du chinois dans le paysage linguistique didactique français. Dans les années 1950, les autorités de la République populaire de Chine décrètent une langue officielle nationale commune, le *putonghua*, dont l'impact est tel qu'elle est dès lors considérée comme la seule langue véhiculaire du pays et même au-delà de la frontière de la Chine. Depuis le début des années 2000, les politiques éducatives en matière d'enseignement des langues étrangères en France ont contribué à faire passer l'enseignement-apprentissage du chinois de la neuvième à la cinquième langue étrangère aujourd'hui enseignée sur le territoire national.

Dans ce contexte, l'article interroge le développement de son enseignement en France dans sa dimension historique, l'impact qu'ont les logiques institutionnelles sur les pratiques éducatives et sur l'engagement des apprenants, ainsi que sur le choix de la part des établissements d'enseigner cette langue plutôt qu'une autre.

En contrepoint, le texte de **Pierre Martinez** examine la question des rapports entre sociolinguistique et didactique dans la grande région Asie Pacifique. La réflexion épistémologie et méthodologique, appuyée sur des études de cas, examine les différents facteurs influant sur les politiques linguistiques et éducatives mises en place dans la région. Ces politiques s'appuient d'abord sur des traditions culturelles où le rapport à l'écrit, au code, à la transmission par le maître et le respect du savoir et du lettré qui le possède sont des éléments déterminants. Pour autant ces traditions culturelles liées à des histoires particulières sont fortement remaniées par la place grandissante de l'anglais y compris comme médium d'enseignement et ce, dans le cadre d'une forte croissance économique et d'un formidable développement technologique. Pour l'auteur, il est fondamental si l'on veut comprendre la dynamique des langues en circulation dans les contextes asiatiques et la complexité de leur appropriation de les replacer dans la diversité de leurs environnements. L'auteur s'interroge ensuite sur les transferts de technologies éducatives, notamment sur le succès du CECR en Asie de l'est dans des contextes où l'évaluation est ancrée au cœur des systèmes éducatifs. Il semble que les objectifs docimologiques et pragmatiques aient été davantage retenus que les objectifs humanistes. L'auteur conclut en appelant à la recherche de finalités conformes à un projet téléologique du plurilinguisme asiatique. À ce projet doit correspondre une didactique endogène fondée sur des réseaux de savoirs et de moyens, et mobilisant une information qui va donc bien au-delà des territoires de la sociolinguistique traditionnelle.

L'objectif de ce numéro de *Glottopol* était de donner de la visibilité à la recherche sociolinguistique francophone sur les mondes asiatiques, de l'Inde à l'Extrême-Orient, en passant par l'Asie du sud-est. Il demeure certain qu'un panorama complet, pour qui voudrait se lancer dans une exploration de ces mondes, nécessite bien sûr encore de lire des travaux en anglais et sûrement dans les langues de ces aires. Cependant, ce volume a sans nul doute relevé le défi qu'il s'était donné, en cédant la parole en français à une série de chercheurs – dont certains publient également en anglais – sur des thématiques glottopolitiques dans cette partie de notre planète reconnue désormais comme étant la locomotive de notre économie mondialisée. Les recherches sur l'Asie en français sont nombreuses et reconnues comme d'excellente qualité, à l'instar d'institutions et de regroupements tels que l'EFEO, l'IRASEC, le Groupement d'intérêt scientifique *Études Asiatiques* créé en 2013 (communément appelé GIS Asie) ou encore le Centre d'études de l'Asie de l'Est de l'Université de Montréal. Notre espoir était également qu'un groupe de sociolinguistes d'expression française puissent aussi rendre visible leur recherche sur ces aires et inciter, de ce fait, d'autres à leur emboîter le pas.

Bibliographie

- BOLTON, K., 2003, *Chinese Englishes: A Sociolinguistic History*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOLTON, K., KACHRU, B., 2007, *Asian Englishes*, London, Routledge.
- CASTELLOTTI, V., et NISHIYAMA, N., (dirs.), 2011, « Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est », *Le français dans le monde recherches et applications*, n° 50.

- DUCHÊNE, A., 2011, « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage et société*, n° 136, pp. 81-108.
- HELLER, M., 2006, « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie », *Langage et Société*, n° 118, pp. 5-16.
- HUVER, E. et BEL, D. (dirs.), 2015, *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues*, Paris, l'Harmattan.
- CANAGARAJAH, S., 2013, *Translingual Practice : Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, New York and Abingdon: Routledge.
- KACHRU, B., KACHRU, Y., NELSON, C. (dirs), 2006, *The Handbook of World Englishes*, Oxford, Blackwell.
- KIRKPATRICK, A., 2010, *English as a Lingua Franca in ASEAN: A Multilingual Model*, Hong Kong, Hong Kong University Press.
- LEE H.G., SURYADINATA L., 2007, *Language, Nation and Development in Southeast Asia*, Singapore, ISEAS Publishing.
- MARTINEZ, P. (dir.), 2013, *Dynamique des langues, plurilinguisme et francophonie en Asie de l'Est. La Corée*, Paris, Riveneuve Editions.
- RAPPA, A., WEE HOCK AN L., 2006, *Language Policy and Modernity in Southeast Asia*, Springer.

LANGUES ET TERRITOIRE DANS L'ARCHIPEL DES PHILIPPINES

Théry BEORD

Université Sorbonne-Nouvelle, ED 268 DILTEC EA 2288

L'archipel : enjeux épistémologiques d'un concept géographique

Alors que l'Asie du Sud-Est a été façonnée par la rencontre et la superposition des civilisations chinoises, indiennes, et parfois musulmanes sur divers socles autochtones, l'archipel philippin, en raison de sa position périphérique aux confins de l'Océanie, n'a été gagné que de façon parcellaire par ces influences extérieures. Inscrit dans un espace régional façonné par des échanges maritimes multimillénaires, l'archipel n'a été touché par elles qu'à la marge. Malgré des contacts avérés dont les langues philippines gardent des traces¹, ni la thalassocratie malaise à Srivijaya (ca 7^{ème}-14^{ème} siècles) ou javanaise à Majapahit (ca 13^{ème}-15^{ème} siècles), ni les sultanats de Malacca et de Brunei (ca 15^{ème} et 16^{ème} siècle) n'ont permis de l'unifier. La notion même de centre n'existait pas avant que Manille ne devienne la capitale des colonisateurs espagnols (1565-1898) puis américains (1898-1946). Tant s'en faut, lorsque Magellan débarque aux Philippines en 1521, il trouve des foyers de peuplement côtiers dont l'organisation sociale est édifiée sur un ancrage local très fort. La société dite du *barangai* repose alors sur les liens de parenté de communautés de trente à cent maisonnées. Or le terme de *barangai* est porteur d'un élément de mobilité puisqu'il désigne tout autant ces petits villages autonomes que le voilier hauturier dont se servaient les groupes pour leurs déplacements (Francia, 2010 : 32). À travers le double sens de *barangai* se révèlent certaines caractéristiques constitutives de l'archipel sur la longue durée : d'une part, une conception de la mer qui relie les communautés plus qu'elle ne les sépare, d'autre part, une tendance à des formes de gouvernement très fortement localisés² (Scott, 1994 : 5).

La nature archipélagique du territoire philippin impose au sociolinguiste de penser non seulement le lien entre la langue et la société, mais aussi le rôle du milieu physique, sa signification particulière pour la configuration linguistique du pays au sens où l'archipel constitue « une figure géographique, comme on parle d'une figure de style » (Arrault, 2005 : 319). Avec 7 107 îles s'étirant du nord au sud sur environ 1 700 kilomètres, l'archipel philippin installe de prime abord le motif de la dispersion, et cela d'autant plus que c'est la

¹ L'influence du chinois dans les langues philippines se retrouve notamment dans les termes de parenté (ate en tagalog vient de a-chi pour « soeur aînée », kuya vient de ko-a pour « frère aîné ») et le vocabulaire culinaire (biho, lumpia, pansit). Pour l'influence indienne, on trouve des emprunts au sanskrit dans les domaines religieux (le tagalog bathala vient du sanskrit bhattara qui signifie « dieu ») et politique.

² Le barangay est toujours une unité administrative essentielle dans la sociabilité philippine. Il peut correspondre aussi bien à un village, un district ou un quartier à la tête duquel l'on trouve un chef (Kapitan).

colonisation qui a imposé le découpage géographique actuel en dépit de toute congruence sociologique. Cette topographie éclatée constitue autant de niches écologiques qui semblent avoir favorisé une importante différenciation culturelle et linguistique. Les migrations chinoises au nord et malaises au sud, étalées sur plus d'un millénaire entre le II^{ème} et le XV^{ème} siècle, ont encore renforcé ce phénomène pour produire une situation d'extrême diversité linguistique. La population de l'archipel, de fait, est généralement décrite en termes de « groupes ethnolinguistiques », ce qui indique le poids de l'ancrage identitaire local et l'idée de foisonnement qui en découle à l'échelle du pays. On parle ainsi des Tagalogs, des Ilocanos, des Cebuanos ou encore des Tausugs pour évoquer ces groupes qui s'identifient à une région, une langue et une culture particulière. L'essentiel des langues parlées par ces groupes est issu de la branche des langues malayo-polynésiennes, la plus grande de la famille austronésienne. Le paysage linguistique se morcèle en une centaine de langues qui font obstacle à la communication inter-ethnique.

McFarland (2008 : 140) distingue entre langues philippines du Nord, langues méso-philippines et langues philippines du sud bien que certaines résistent à cette catégorisation³. Ce découpage rejoint la distinction géographique de l'archipel en trois ensembles (voir carte) : le premier autour de l'île septentrionale de Luzon où se trouve la capitale ; le second dans la région centrale appelée Visayas ; enfin, au sud, la grande île de Mindanao et l'archipel de Sulu. Les zones montagneuses isolées de la Cordillère, au nord de Luzon et dans l'arrière-pays de Mindanao concentrent par ailleurs une centaine de langues. Les huit groupes de langues les plus importants représentent environ 85 % de la population et occupent la plupart des plaines mais connaissent de fortes variations dialectales (*op.cit.* : 132). Saussure attribue le phénomène de la dialectisation à « deux forces (qui) agissent sans cesse simultanément et en sens contraires : d'une part l'esprit particulariste, l'« esprit de clocher » ; de l'autre, la force d'« intercourse », qui crée les communications entre les hommes » (1971 [1916] : 282). La dizaine de langues parlées par au moins un million d'habitants aux Philippines illustre bien ce phénomène : celles-ci servent de *lingua franca* régionales dans leur zone respective mais elles sont insuffisantes pour assurer la communication à l'échelle de l'archipel. Il en ressort un plurilinguisme quasi-généralisé où la langue maternelle est parlée avec la famille et les amis ; si celle-ci diffère de la langue de la région, alors une *lingua franca* régionale est acquise au sein de leur communauté tandis que la langue nationale, le filipino, et l'anglais sont appris à l'école.

Cette superposition des échelles nous conduit à envisager un autre motif essentiel de l'archipel : la circulation, car si la mer sépare les îles et favorise la différenciation linguistique et culturelle, elle structure également une culture commune en les reliant. Il n'est pas anodin que dans les années 1950-1960, à peine l'indépendance acquise, les Philippines aient été avec l'Indonésie à l'origine des notions juridiques d'« Etat archipélagique » et d'« eaux archipélagiques » (Tangsubkul, 1984 : 36-49). Adoptés dans la Convention des Nations Unies sur le droit de la mer en 1982, ces concepts relèvent d'une perception unifiée des terres insulaires et des eaux maritimes (Devi-Voisset, 2003 : 76-77)⁴.

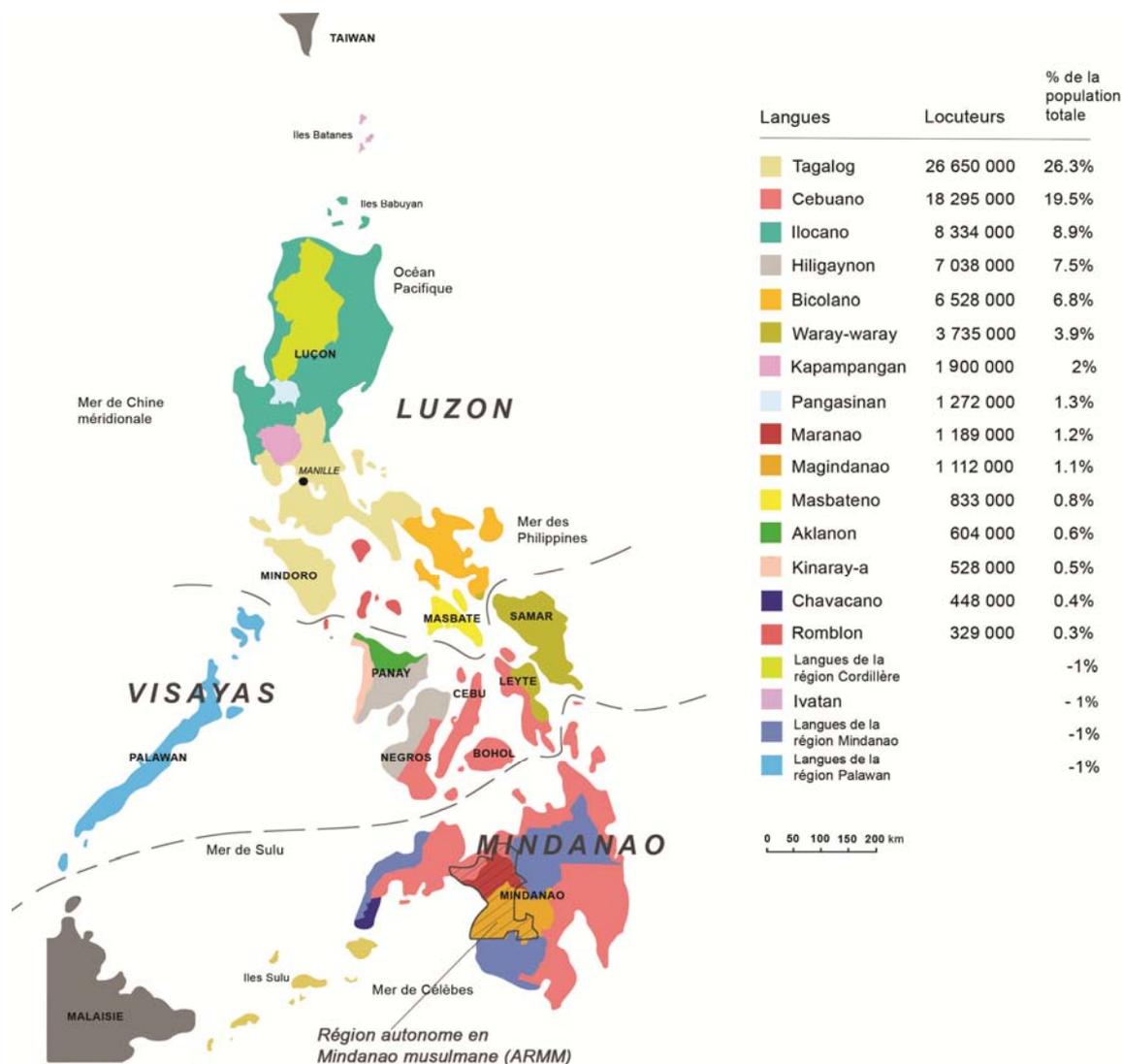
Il faut donc prendre la mesure de l'archipel, l'appréhender comme une entité territoriale originale régie par ce que Lussault appelle un « régime de spatialité » (2017) qui lui est propre. Opposé au bloc continental, distinct de l'île isolée, il instaure un champ de relations, il met en réseau un « ensemble de *kosmoi*, structures pourvues d'un ordre et dialoguant entre

³ Les langues ivatan à l'extrême nord, les langues du sud de Mindanao, par exemple.

⁴ La remise en cause de la doctrine archipélagique par les visées expansionnistes de la Chine depuis les années 2010 et plus particulièrement la dispute territoriale qui oppose la Chine et les Philippines autour des îles Spratleys a conduit le *Department of Foreign Affairs* philippin à publier un pamphlet électronique (*Ang West Philippine Sea : Isang Sipat*, « La mer des Philippines occidentale : vue d'ensemble ») en 2015 pour promouvoir la « conscience archipélagique » des Philippines.

elles » (Westphale, 2003 : 50). Si l'on peut parler de dialogisme à propos de l'archipel, c'est bien en raison des variations d'échelle qu'il autorise, du chevauchement et de l'entremêlement des dimensions locales, régionales et nationales. Il est marqué par un rythme complexe « de concentration et de dilatation » (Dumoulié, 2003 : 63), qui fait écho aux forces de convergence et de divergence identifiées par Saussure au niveau de la formation des langues. Engagée dans une « dialectique des échelles » (Arrault, 2005 : 322) entre ethnicité, nationalisme et globalisation, l'identité du sujet archipélien se meut entre les référentiels d'un terrain pluridimensionnel et réticulaire⁵. Du point de vue sociolinguistique, cette identité se concevra en termes de répertoires plurilingues constitués de langues locales, de vernaculaires régionaux, d'une langue nationale (le filipino) et d'une langue de communication internationale (l'anglais).

Carte 1 : Les langues dans l'archipel des Philippines



⁵ L'archipel est devenu un thème poétique et philosophique central notamment dans le discours caribéen de Brathwaite, Glissant et Benitez-Rojo.

Brève histoire des politiques linguistiques aux Philippines

Les administrations coloniales espagnole puis américaine ayant eu chacune un agenda politique fort éloigné, elles ont adopté des stratégies opposées pour gérer la diversité linguistique des Philippines. Ainsi la distribution archipélagique des langues est-elle apparue comme une solution pour les Espagnols qui souhaitaient diviser les groupes ethniques pour mieux régner à l'échelle de l'archipel ; elle fut au contraire un problème pour les Américains qui considéraient qu'il fallait unifier linguistiquement le territoire afin d'appuyer le processus de construction étatique et d'assurer le respect des lois par tous. Dès avant l'indépendance, les élites philippines se sont emparées de la question de la langue nationale comme d'un *apparatus* de la gouvernance moderne mais avec l'idée d'une consubstantialité entre la langue et la nation prise à l'Europe de la deuxième moitié du 19^{ième} siècle. Or cette conception, qui correspond à un contexte géo-historique particulier, n'est pas sans poser problème calquée sur le territoire archipélagique. Les difficultés à mettre en place un nationalisme linguistique basé sur le filipino ont été aggravées par l'inachèvement de la démocratie. Les politiques linguistiques postcoloniales ont contribué à installer une société de classe où les langues, en particulier l'anglais, jouent un rôle majeur de diviseur social.

De la colonie monastique à la démocratie néocoloniale

Consolidation des divisions ethno-linguistiques

Dans l'histoire de la colonisation hispanique, les Philippines occupent une place à part : il s'agit du seul territoire où l'espagnol n'a pas été adopté par la majorité de la population et n'a pas remplacé les langues autochtones. Administré depuis Mexico, siège de la Vice-Royauté de la monarchie catholique, l'archipel s'insérait dans un vaste ensemble comprenant le Mexique actuel, une grande partie de l'Amérique centrale et le sud des Etats-Unis. Détachées de cet ensemble par l'océan Pacifique, Las Islas Filipinas, telles qu'elles furent nommées en l'honneur de l'Infant d'Espagne, futur Philippe II, représentaient ainsi la « périphérie d'une périphérie de la monarchie hispanique » (Bertrand, 2015 : 29). À cet éloignement géographique déterminant s'ajoute le caractère tardif d'une colonisation que l'on pourrait qualifier de secondaire, en ce sens qu'elle advient après celle des Amériques et qu'elle s'appuie notoirement sur cette expérience pour déterminer ses politiques linguistiques. Celles-ci sont prises en charge par les missions religieuses et d'abord par l'ordre des Augustins, qui accompagne et prolonge la conquête militaire par des conversions et des baptêmes de masses. Alors que l'or et les épices tant recherchées s'avèrent introuvables, l'évangélisation devient la principale justification de la colonisation de l'archipel, désormais conçu comme le marchepied pour des missions en Chine. Le personnel colonial administratif et militaire demeurera de fait numériquement limité tout au long de la période, laissant une grande liberté d'action aux ordres religieux. Dès 1565, ceux-ci ouvrent une première école paroissiale pour y enseigner la doctrine chrétienne dans la langue des autochtones qu'ils appellent avec mépris « *Indios* », indistinctement de leurs sujets dans les autres colonies⁶. Cette décision de ne pas recourir à l'espagnol mais plutôt d'apprendre les langues locales va avoir une influence déterminante pour l'histoire du pays. L'introduction du vocabulaire espagnol (*Dios, espíritu santo, iglesia*, etc.) pour enseigner l'évangile plutôt que de le paraphraser dans les langues locales constitue le premier acte de planification linguistique connu dans l'archipel (Bernabe, 1987 : 10). Les frères rédigent des dictionnaires et des grammaires des langues qu'ils découvrent à mesure qu'ils progressent dans l'archipel mais se refusent à enseigner

⁶ Dans la société coloniale, les Espagnols nés dans l'archipel portaient le nom de *filipinos* (ou *insulaires*), tandis que les indigènes d'origine austronésienne (ceux que l'on nomme aujourd'hui les Philippines) étaient appelés *indios*.

systématiquement l'espagnol. Ils semblent avoir eu conscience très tôt qu'une langue commune, parce qu'elle crée une forme de cohésion, constitue une force unificatrice qui à terme aurait pu menacer l'ordre colonial (Agoncillo et Alfonso, 1960 : 133). Tout au long de la période coloniale espagnole, les ordres religieux n'auront de cesse d'instrumentaliser la division territoriale et linguistique de l'archipel pour conjurer le risque de voir émerger une conscience nationale. La question linguistique est marquée pendant toute la période espagnole par l'affrontement entre la Couronne et les Frères. Dès 1550 et le décret de Carlos I^{er} pour l'enseignement du castillan dans les colonies, la royauté manifeste la conviction que cette langue est seule capable de transmettre la foi catholique. Ce qui peut apparaître comme une forme d'impérialisme linguistique avait aussi pour objectif de protéger les autochtones des abus de pouvoir des ordres religieux (Phelan, 1959 : 131). Adopter les langues locales pour diffuser la parole du Christ, c'était aussi les maintenir hors de portée des affaires du gouvernement, et consolider les divisions ethnolinguistiques de l'archipel.

Après l'obtention de son indépendance par le Mexique en 1821, la colonie passe dans le giron madrilène. Les effets conjugués de la Révolution française, de la révolte protestante en Espagne et de l'expansion du commerce ont des conséquences jusqu'aux Philippines. Après une série d'enquêtes menées sur le terrain, un décret royal instaure un plan pour l'enseignement primaire aux Philippines en 1863, avec la mise en place d'une école normale à Manille, la construction d'une école primaire pour garçons et pour filles dans tous les *pueblos* et l'instauration de l'espagnol comme unique langue d'instruction. Si l'opposition des religieux fait une nouvelle fois échec aux politiques linguistiques, le décret va faire date : c'est grâce à lui qu'une génération de *mestizos*⁷ chinois va accéder à l'enseignement supérieur et former la future génération d'intellectuels et d'artistes *illustrados*⁸, qui pousseront à des réformes, puis à la révolution contre le joug espagnol à la fin du siècle. L'ouverture du Canal de Suez en 1869 et l'essor de la navigation à vapeur en haute mer vont favoriser la croissance du commerce mondial et impacter les échanges avec les Philippines. Les Chinois philippins, qui dominent le commerce dans l'archipel, vont rapidement s'enrichir pour former une nouvelle classe aisée et éduquée qui pourra parfaire sa formation en Europe et s'y imprégner des idées libérales. Ces *illustrados* étaient de fervents défenseurs de l'espagnol et de sa diffusion dans l'archipel (Thompson, 2003 : 61). Parmi eux, le poète Marcelo H. del Pilar, dirigeant du Mouvement de la Propagande des Etudiants Philippins d'Espagne dans les années 1880 milite pour des réformes et la représentation de l'archipel au parlement espagnol (*Cortes*). Il rend explicitement les religieux responsables de l'échec des politiques d'hispanisation des Philippines et les accuse de vouloir préserver leur « colonie monastique » (del Pilar, 1898 : 16-18). Dans l'esprit des *illustrados*, l'espagnol devait contribuer à l'intégration des Philippines à l'Espagne. Cette époque, qualifiée d'âge d'or de la littérature espagnole aux Philippines, voit l'un de ces *mestizos* chinois, Jose Rizal, publier en espagnol deux romans réquisitoires contre l'ordre religieux, *Noli me tangere* et *El Filibusterismo*. Après son arrestation et son exécution en 1896, il deviendra le héros national et sera considéré comme le père de la patrie philippine.

Au soir du règne de l'Espagne sur les îles philippines, après 333 ans de régime colonial, l'espagnol est demeuré une langue étrangère pour la quasi-totalité de la population et son aire d'expansion se borne à Luzon et aux Visayas (à l'exception notoire de Zamboanga). Si

⁷ Les *mestizos* désignent les Philippins métissés, qu'ils soient filipino-espagnols, filipino-chinois (on parle de *sangleys*), ou américano-philippins (les *philams*). Au-delà de leur double origine, philippine et étrangère, les *mestizos* renvoient dans l'imaginaire à un pouvoir économique, culturel et politique acquis grâce à des liens établis avec le colonisateur espagnol et renforcé pendant la période américaine. Vincente L. Rafael fait du *mestizo* une figure liminale typique de la transition du colonial au national (2000 : 165-167). Les *mestizos* seraient ainsi la trace actuelle des origines hybrides de l'Etat-nation philippin.

⁸ Les *illustrados* forment la classe de Philippins éduqués à la fin du 19^{ème} siècle. Celle-ci transcende la hiérarchie ethnique entre *indios*, *insulaires* et *mestizos*. Ils sont à l'origine du nationalisme philippin.

seulement 3 % de la population le parlent au tournant du 20^{ème} siècle, cette minorité représente une force puissante qui contrôle l'administration, la justice, l'éducation supérieure et le commerce (Thompson, 2003 : 60-61). La diglossie entre l'espagnol et les langues locales pendant cette période reflète la domination des ordres religieux et surtout l'émergence d'une élite de propriétaires *mestizos* ayant su se tailler d'immenses exploitations agricoles (*haciendas*). Le prestige de l'espagnol lui permettra de se maintenir comme langue du gouvernement jusqu'à la fin des années 1920 et, de façon marginale, dans les relations sociales et les affaires des familles les plus fortunées jusqu'au début des années 1980 (Thompson, 2003 : 63). Au début du 21^{ème} siècle, des familles de propriétaires terriens, à Manille et dans les régions de plantations dans l'industrie du sucre (sur l'île de Negros, à Bacolod et Dumaguete) et dans les régions productrices de fruits à Mindanao (Cagayan de Oro, Davao), trouvent dans l'utilisation de la langue espagnole une fierté sociale et un marqueur aristocratique authentique (Lipski, 2001 : 125-126). Tout comme la diffusion limitée de l'espagnol à une minorité, le niveau socioéconomique de ces locuteurs, révèle la structure sociale de la colonisation, basé sur le système féodal, qui a permis à des lignées de créoles (*mestizos*) de mettre la main sur d'immenses exploitations agricoles (*haciendas*). La langue ne passant pas aux nouvelles générations, il semble peu probable qu'elle survive une autre génération. L'espagnol est donc sur le point de disparaître de l'archipel. Son enseignement dans le système éducatif en tant que langue étrangère est tributaire de financements extérieurs. Dépourvu de moyens pour former des enseignants, le ministère de l'éducation philippin s'en remet à l'ambassade d'Espagne pour l'enseigner comme langue étrangère dans une centaine de lycées publics et dans les départements de langues européennes des universités.

Bien que parlée par une minorité, la langue espagnole a profondément pénétré dans le lexique, la phonologie, la morphologie et la syntaxe des langues locales. Selon les sources, de 20 à 33 % du lexique tagalog puise dans la langue-mère espagnole et il en va de même, dans des proportions comparables, pour le cebuano et les autres vernaculaires. En voici quelques exemples :

<i>espagnol</i>	<i>filipino</i>	<i>cebuano</i>	<i>français</i>
caballo	kabayo	kabayo	cheval
barrio	baryo	baryo	village
democracia	demokracya	demokracya	démocratie
Dios	Diyós	Diyós	Dieu

Cet héritage est si bien ancré que les locuteurs n'ont même pas conscience de l'origine hispanique des vocables (Thompson, 2003 : 61). Il survit d'autre part dans de nombreux noms propres et toponymes. Signe de cette première mondialisation, on trouve encore dans cet espagnol des Philippines, des éléments lexicaux typiquement américains, d'origine mexicaine, qui remontent à l'époque du Galion de Manille, quand les échanges se faisaient avec le port d'Acapulco (Lipski, 2001 : 128).

Tentatives d'unification par l'anglais

Avec la prise de Manille en août 1898, les Etats-Unis d'Amérique, eux-mêmes une ancienne colonie, vont tenter une approche radicalement différente de celle de leurs prédécesseurs européens : ils vont diffuser en masse leur langue, l'anglais, et mettre en place un système éducatif ouvert à tous. Les chercheurs philippins s'accordent généralement à distinguer trois périodes dans l'histoire de l'anglais aux Philippines (Thompson, 2003 : 13). La première débute avec la prise de possession des Philippines par les Etats-Unis au détriment

de l'Espagne, formalisée par le traité de Paris en 1898, et s'achève avec la mise en place du Commonwealth en 1935, lorsque les Philippines prennent en main une partie des affaires du gouvernement au sein d'institutions calquées sur le modèle étasunien. L'anglais devient officiellement la langue d'enseignement aux Philippines avec la lettre d'instruction de McKinley datée du 7 avril 1900 dans laquelle le Président américain déclare que l'anglais devient la langue d'enseignement à tous les niveaux du système éducatif. McKinley aurait été en partie contraint à ce choix en raison du manque d'instituteurs et de matériel éducatif dans les langues locales (Bernabe, 1987 : 28). Le choix de l'anglais trahit une perception négative de la diversité linguistique et la volonté d'unifier les groupes ethnolinguistiques de l'archipel pour faciliter la mise en œuvre des politiques. Contrairement à l'Indonésie, par exemple, où le malais qui servait de lingua franca depuis plus d'un millénaire a pu être sélectionné pour fonder le bahasa indonesia, il n'existait aux Philippines aucune langue pour assurer l'intercompréhension à l'échelle de l'archipel. En tant qu'ancienne colonie britannique, les États-Unis entendent se démarquer des pratiques coloniales européennes et proposer leur propre modèle. Au plan politique, un Gouverneur général est placé à la tête de la colonie mais ses fonctions législatives sont partagées avec une Commission. Dès 1907, une Chambre des représentants de la nation philippine est créée. Au plan linguistique, les Américains se distinguent des politiques pratiquées par les colons européens en Asie : là où les Hollandais interdisent aux Indonésiens de parler le néerlandais et où les Français imposent leur langue en Indochine, les Américains se montrent libéraux et pragmatiques. Plus encore, cette politique linguistique est marquée dès ces débuts par une idéologie égalitariste, tous les Philippines ayant un égal accès à l'enseignement de la langue quand l'espagnol était resté réservé à l'élite pendant plus de trois siècles. L'apprentissage de l'anglais fut, pendant une courte période, assuré par des soldats-enseignants avant que la relève ne soit prise par des enseignants volontaires, appelés Thomasites, en référence au transporteur de l'US Navy, *Thomas*, qui débarqua les 500 premiers volontaires le 21 août 1901 à Manille. Jusqu'en 1921, de nouvelles vagues d'enseignants volontaires sont renforcés par les soldats démobilisés, leurs épouses, voire les épouses de *businessmen* (Thompson, 2003 : 21). L'importance des Thomasites ne se mesure pas seulement à leur rôle d'enseignants mais aussi à leur fonction de formateurs pour enseignants. Au moment de leur départ en 1921, 91 % des enseignants étaient déjà des Philippines tandis que la moitié de la population affirmait parler anglais, ce qui fait dire au linguiste Gonzalez que la rapidité de la diffusion de l'anglais aux Philippines est sans précédent dans l'histoire coloniale, et explique par ailleurs la formation précoce d'un anglais des Philippines (1998a : 27-28).

Après l'élection de F.D. Roosevelt en 1933, les Philippines sont réorganisées en Commonwealth en 1935 et reçoivent la promesse d'accéder à l'indépendance dans les dix ans. Pendant cette période transitoire, le président philippin du Commonwealth, Manuel Quezon, dirige de fait son pays. D'origine filipino-espagnol, il est donc *mestizo*, comme Jose Rizal avec qui il partage le titre de père de la nation. Appartenant à l'ethnie tagalog, il s'exprime le plus aisément en espagnol mais va s'appliquer à défendre l'anglais dans lequel il voit « un instrument de justice sociale contre les *illustrados* » (Guéraiche, 2004 : 132). Il s'oppose à l'espagnol notamment dans les cours de justice où se joue la domination des dynasties locales. L'institut de la langue nationale, créé en 1936, recommande l'année suivante d'adopter le tagalog comme langue nationale et l'enseignement du tagalog est imposé en 1940. Cette date marque le début d'une nouvelle ère, où l'anglais est mis en concurrence avec la nouvelle langue nationale. À partir de ce moment, le niveau des Philippines en anglais baisse sensiblement. Pour rendre accessible l'école au plus grand nombre, un régime d'enseignement à double rotation est mis en place (classes réparties sur deux demi-journées), le curriculum de l'école élémentaire passe de sept à six ans. Le temps d'enseignement en anglais s'en trouve réduit de moitié au bénéfice du tagalog. Cette évolution incite les familles les plus aisées à

inscrire leurs enfants dans des écoles privées qui, elles, proposent un enseignement uniquement en anglais. L'anglais parvient à se maintenir et survit à l'indépendance formelle accordée symboliquement un 4 juillet, en 1946. Non seulement il freine la création d'un nationalisme linguistique, mais surtout il devient un instrument de ségrégation éducative qui contribue à creuser les inégalités. Dans les années 1950 et 1960, le déclin de l'anglais s'accélère.

Une troisième période, à partir de 1974, voit l'anglais conserver une place relative mais privilégiée au sein d'un système éducatif d'abord bilingue (1974-2009) puis plurilingue (depuis 2009). Le pouvoir symbolique de l'anglais demeure primordial : c'est toujours la langue du pouvoir, du prestige et de la mobilité sociale. Au cours de cette période, il joue un rôle clé dans les politiques de développement (voir *infra*). Mais il est de plus en plus chargé d'une dimension de classe et semble structurer une hiérarchie sociale de type néocolonial. Pour décrire la structure sociale des Philippines, Anderson recourt à la notion de « démocratie cacique » (2004 : 192-226). Celle-ci décrit la domination sociale d'un petit groupe de Philippins « caciques », l'élite *mestizo*, sur les masses. Constituée au cours de la colonisation espagnole, cette élite s'est retrouvée avantagée par l'introduction du modèle politique américain sur le territoire philippin. En effet, le système bicamériste et les élections locales importées se sont retrouvés coïncider avec la géographie sociale des *mestizos* dont la base économique était implantée dans les provinces et les *haciendas* agricoles. Ainsi la combinaison du système électoral américain et du caciquisme espagnol, associée à la fragmentation géographique et ethnolinguistique de l'archipel, a produit à la fois une dispersion horizontale du pouvoir et sa concentration verticale. La démocratie philippine, de fait, a immédiatement été confisquée par la minorité la plus riche, qui n'a eu de cesse depuis, de s'enrichir en accaparant les fruits de la croissance. Inachevée, cette démocratie s'arc boute depuis son origine sur le népotisme et le capitalisme de connivence (*crony capitalism*). Sur la période 2013-2016, les dynasties politiques, implantées dans toutes les provinces, représentaient 74 % des élus de la Chambre des Représentants, 80 % des sénateurs, 85 % des gouverneurs de province et 84 % des maires (Tadem & Tadem, 2016).

Ce clivage qui structure en profondeur la société philippine détermine le niveau en anglais. Si l'on peut dire de l'anglais qu'il est une langue seconde pour l'élite, pour le reste du pays, le terme de semi-linguisme semble plus approprié. À fortiori l'anglais demeure une langue étrangère pour une bonne partie de la population (Thompson, 2003 : 57). En revanche, les classes moyennes ou plus modestes voient toujours dans l'anglais une garantie pour progresser dans la société. Bien que perçu comme prestigieux, l'usage de l'anglais est limité dans la vie quotidienne. Il est très rare que l'anglais soit parlé à la maison ; lorsqu'il est utilisé, il est alors associé à une langue locale ou régionale. L'exposition à l'anglais avant l'école se fait donc généralement grâce à la télévision, la radio et le cinéma. Dans les couches supérieures, parler dans un anglais pur est perçu comme une forme d'afféterie ou de fanfaronnade déplacée et sera donc source de ridicule (*op.cit.* : 55).

Du nationalisme linguistique à l'écologie des langues ?

Le fantôme de la langue nationale

La question de la langue nationale a été posée systématiquement dans les moments clés de l'histoire du pays. Chaque fois qu'une nouvelle Constitution a été préparée (1897, 1898, 1935, 1973 et 1987), elle s'est imposée au cœur des débats. Certes, il y eut des pics de conscience supra-ethnique : pendant la Convention pour la Constitution de Malolos en 1898, la Convention constitutionnelle du Commonwealth en 1934, sous l'occupation japonaise (1942-1945) et pendant la révolution des 22-25 février 1986 qui vit le départ forcé de Ferdinand Marcos. Mais dans ces intervalles, les Philippins se sont souvent déchirés sur la question

linguistique, affichant leurs divisions en tant que nation (Gonzalez, 1989 : 1-3). Les premières générations de nationalistes philippins étaient imprégnées du paradigme européen de consubstantialité de la relation entre langue et nation. Dans la tradition de Herder et de Humboldt, la langue nationale est chargée d'incarner la nation. Les siècles de colonialisme ont donné au pays ce désir d'accéder à l'unité. « Que seront les Philippines le jour où nous nous comprendrons les uns les autres ? » s'interrogeait Jose Rizal dans *El Filibusterismo* (1984 : 146). Au moment de la guerre philippine-américaine (1898-1902), les Philippines demeurent « un territoire sans Philippines » (Guéraiche, 2004 : 131). Il reste encore à créer une « communauté imaginée » à travers un nationalisme linguistique (Anderson, 1983).

Un tournant est pris dans les années 1930 avec la sélection du tagalog, la langue de l'ethnie majoritaire à Manille et sa région, comme langue nationale. La capitale est certes le centre du pouvoir depuis l'époque coloniale espagnole, et l'élite qui prend part au Commonwealth est majoritairement d'origine tagalog, mais sur le plan numérique, à l'échelle de l'archipel, c'est le bisaya, parlé dans les Visayas et à Mindanao qui domine. À l'époque, le total des locuteurs de dialectes proches du Cebuano dans les Philippines centrales et septentrionales dépasse les locuteurs du tagalog : 40 % de la population contre environ 25 %. Mais ces chiffres sont manipulés pour favoriser le tagalog aux dépens du bisaya, ce qui va nourrir une rancœur et la résistance à la diffusion de la langue nationale dans ces régions. Le débat sur la langue nationale prend dès lors une dimension ethnolinguistique (Gonzalez, 1991) où planent des accusations de « colonisation intérieure » et d'impérialisme tagalog (Tupas & Lorente, 2014 : 4). Cette querelle entre pro-tagalog et pro-bisaya va se muer en bataille entre d'un côté les « puristes », défenseurs d'une langue nationale basée sur du tagalog pur de toute influence extérieure, et de l'autre les « fusionnistes », qui promeuvent une langue nationale intégrant à égalité les langues de l'ensemble des groupes présents dans l'archipel. S'y ajoute un autre camp, qui souhaite maintenir l'anglais. En 1959 la langue nationale est rebaptisée pilipino pour neutraliser les oppositions ethnolinguistiques mais elle demeure essentiellement basée sur une idéologie puriste du tagalog. Dans la Constitution de 1973, le pilipino (noté avec un p) est rebaptisé filipino (noté avec un f) marquant ainsi une nouvelle distanciation symbolique d'avec le tagalog où le son /f/ est inexistant : on tente, à la marge, de dé-ethnicher le filipino pour lui donner une dimension nationale. Pour autant, ces subterfuges ne trompent personne : la base multilingue de la langue nationale n'est que théorique et le filipino n'est qu'un autre nom pour pilipino ou tagalog. Cette période est d'autre part marquée par un activisme étudiant anti-impérialiste contre les États-Unis et l'anglais (Thomson, 2003 : 37). Alors que dans les années 1970, le filipino et l'anglais étaient appris pour des raisons plutôt instrumentales qu'intégratives, une enquête de grande envergure menée en 1985 par les linguistes Gonzalez et Sibayan révélait que le filipino était désormais accepté comme langue nationale et le symbole de l'unité nationale. En revanche le refus des enquêtés d'assimiler la maîtrise du filipino au sentiment nationaliste est révélatrice des difficultés à maîtriser la langue. Dans la Constitution actuelle, rédigée en 1987 après la révolution qui chassa Marcos du pouvoir, le filipino est l'unique langue nationale et partage le statut de langue officielle avec l'anglais. La majorité des Philippines semble avoir accepté le filipino comme langue nationale. Dans la situation actuelle, « le filipino est le tagalog courant, alors que le registre littéraire du tagalog n'est enseigné qu'au niveau des études spécialisées universitaires » (Luquin, 2013 : 290).

Vers la prise en compte du plurilinguisme de l'archipel ?

L'adoption du Programme d'éducation bilingue (*Bilingual Education Program* ou BEP) en 1974 introduit une nouvelle rupture, cette fois dans le système éducatif, et constitue un jalon supplémentaire dans la résistance à la domination néo-coloniale de l'anglais, après la sélection du tagalog comme langue nationale en 1937, rebaptisé pilipino en 1959 puis filipino en 1973.

Il s'agit alors de l'une des premières expérimentations de ce type. L'enseignement se trouve désormais partagé entre l'anglais, pour les sciences et les mathématiques, et le filipino pour les autres disciplines, avec l'objectif de développer une conscience nationale, que certains estiment avoir été bloquée par l'anglais. Quinze ans plus tard, en 1988, Gonzalez et Sibayan réalisent une évaluation du BEP et en tirent trois conclusions. Premier constat : en confrontant à une double altérité langagière (filipino et l'anglais) les élèves qui n'ont pas le tagalog comme langue maternelle, le BEP marginalise une partie de la population et crée une grande disparité de réussite scolaire à l'échelle nationale. Ceux-là doivent en effet apprendre deux langues, quand les locuteurs tagalogs ne doivent apprendre que l'anglais. Second constat : le BEP permet de faire progresser le niveau de l'éducation dans les sciences sociales mais il est parallèlement à l'origine du déclin du niveau en anglais. Troisième constat : le BEP n'affecte que très peu le sentiment nationaliste dans la mesure où les personnes interrogées sont unanimes pour rejeter l'idée que le nationalisme peut être mesuré en fonction du degré de maîtrise de la langue ou de la préférence pour l'anglais. Cette enquête montrait par ailleurs que la plupart des Philippins (étudiants et enseignants) souhaitent partir travailler à l'étranger pour gagner de l'argent avant de revenir aux Philippines vivre dans de meilleures conditions. Autrement dit, s'il y a rupture avec la domination exclusive de l'anglais dans le système éducatif, le filipino ne l'a pas remplacé en termes de pouvoir symbolique. Selon Castillo, au seuil des années 2000, un grand nombre d'écoles n'avait de fait toujours pas mis en place le système du BEP, notamment dans les villes du sud de l'archipel où l'anglais est privilégié comme langue unique (Bernardo, 2004 : 22).

Pour résoudre le problème de l'anglais dans un contexte où cette langue est essentielle pour l'économie du pays, le BEP est remplacé en 2009 par un système d'éducation plurilingue basé sur les langues maternelles (*Mother Tongue-Based Multilingual Education*). Dix-neuf langues maternelles ont été officiellement reconnues dans ce cadre pour servir de langue d'enseignement jusqu'au CM2 inclus. Cette réforme se base sur le postulat que la langue maternelle est le médium d'instruction le plus efficace à l'école primaire. Une série de rapports et d'études vient renforcer la position de ceux qui s'opposent à la politique de l'enseignement en anglais. Le Rapport Prator recommande de basculer de l'anglais langue maternelle à langue seconde, ce qui conduit à l'introduction progressive de la méthode de l'anglais langue seconde (TESL) tout au long des années 1960. L'expérimentation menée par Jose V. Aguilar à Iloilo avec la langue Hiligaynon comme médium d'instruction (1948-1954) montre que les élèves au niveau élémentaire apprennent mieux dans leur langue natale qu'en anglais (Bernardo, 2004 : 19). En 1953, un rapport de l'UNESCO proclame la nécessité d'enseigner dans la langue maternelle en début de scolarisation et d'assurer une connaissance solide de cette langue (1953 : 691). Les vernaculaires trouvent donc peu à peu une place dans le système éducatif au cours de cette période.

Ce système réalise le dépassement de l'opposition entre l'anglais et le filipino qui a longtemps structuré les débats autour de la langue nationale et qui a contribué à masquer le rôle des langues maternelles dans l'éducation et le développement social (Tupas & Lorente, 2014 : 9). En reconnaissant le plurilinguisme de l'archipel, cette nouvelle politique dissipe l'illusion qui a longtemps prévalu selon laquelle la langue nationale était une langue locale et donc la langue maternelle de tous les groupes ethniques de l'archipel et, à ce titre, la plus légitime au statut de langue nationale. En 2010, l'*Alternative Learning System Curriculum for Indigenous People* tente de répondre aux besoins spécifiques des communautés indigènes. Les ressources pédagogiques sont désormais rédigées dans la langue maternelle des apprenants par des enseignants locaux ou par des experts (contenu culturel adapté à la culture locale : croyances, pratiques hygiéniques, santé et nourriture) (*op.cit.* : 11).

Néanmoins, la justification idéologique de ce basculement est moins à chercher du côté d'une quelconque volonté de défendre ou promouvoir les identités régionales que dans celle

de faciliter l'apprentissage de l'anglais et du filipino. En réalité, ce système ne promeut les langues régionales que pour assurer une meilleure maîtrise de l'anglais, en se fondant sur les études déjà mentionnées qui ont montré que la maîtrise de la langue maternelle était essentielle pour apprendre d'autres langues. Le statut de l'anglais comme langue primordiale demeure inchangé. Ce qui a changé, c'est la façon d'envisager la diversité linguistique qui, de problème est devenue la solution. La complexité linguistique et ethnique constitutive de l'archipel semble enfin acceptée (*ibid.*). En ce sens, le *Mother Tongue Based Multilingual Education* marque le basculement vers ce que Calvet appelle « approche écolinguistique » au sens où il marque une adaptation à l'environnement, à la distribution spatiale des langues dans l'archipel (1999 : 17).

Le maintien de l'anglais dans le système éducatif en question

Deux types d'arguments sont généralement opposés au maintien de l'anglais dans le système éducatif philippin. Le premier, de type nationaliste, condamne l'inculcation d'une mentalité de subordonné vis-à-vis de l'ancien maître américain pour dénoncer ce que l'historien nationaliste Renato Constantino a appelé la « mauvaise éducation » des Philippines (1966). Selon Rolando Tinio, « les Philippines affirment toujours avec bonheur : “nous sommes le troisième plus grand pays anglophone au monde !” (...) » et ce faisant « ils ont tendance à voir le monde à travers des yeux américains en acceptant le critère de référence américain comme le standard approprié pour mesurer toute forme de vie ou de culture » (Bautista, 2008 : 6). L'anglais entraverait le développement d'une conscience nationale et perpétuerait donc une dynamique coloniale. Selon Tupas, l'oubli de la guerre américano-philippine (1898-1902) et du rôle que joua l'élite dans la campagne de pacification qui s'ensuivit, constitue le « problème national » des Philippines (2008 : 63) en lien direct avec la fracture actuelle entre l'élite et les masses. Reprenant à son compte la théorie de la violence symbolique de Bourdieu, Tupas y trouve une clé pour analyser le cas philippin où l'oubli de la configuration coloniale et de ses prolongements dans la société actuelle représente un impératif politique structurant le pays et révélant ses inégalités sociales. « Déconnecter le présent du passé est en soi une pratique sociale » (*op.cit.* : 54) sinon une stratégie qui permet à la classe dominante de maintenir les structures sociales existantes avec le consentement implicite des classes dominées.

D'où le lien avec le second argument opposé à l'anglais, qui porte sur son rôle social. Il part du constat que si les Philippines, riches ou pauvres, admettent en général que l'anglais est la langue de la mobilité sociale, tous n'ont pas accès à la variété d'anglais qui permet en effet de s'élever dans l'échelle sociale. Ceux qui bénéficient le plus de l'enseignement en anglais sont ceux qui grandissent dans un environnement anglophone, mais la majeure partie de la population doit se débrouiller tant bien que mal avec ce qui n'est autre pour eux qu'une langue étrangère. D'après Tollefson, la politique de l'anglais aux Philippines remplit deux fonctions : faire échouer le plus grand nombre et produire un contingent de diplômés ayant les compétences linguistiques nécessaires en anglais. Ainsi le système éducatif produit une hiérarchie de la main d'œuvre avec des niveaux d'anglais correspondant à destination du marché du travail extérieur (1991 : 151). Certes l'anglais permet de surmonter l'opposition traditionnelle entre les groupes ethnolinguistiques, mais il renforce désormais les inégalités économiques et bloque ainsi l'unification linguistique, cette fois-ci au niveau social. Gonzalez recourt à la notion d'« édulectes » pour décrire les sous-variétés de l'anglais des Philippines, pour souligner que le niveau d'anglais dépend d'abord du niveau d'éducation et du type d'école dans lequel l'on est scolarisé. L'anglais étant généralement appris à l'école, c'est le type d'établissement qui détermine la qualité de l'anglais enseigné. Or comme la qualité dépend des frais de scolarisation, l'école reflète la situation socio-économique de la famille de l'étudiant (2008 : 20-21).

Langues-archipels : le cas des langues de contacts en milieu urbain

Deux langues portent à divers degrés la trace des échanges à l'intérieur de l'archipel et de son inscription dans la dynamique de la mondialisation luso-ibérique des 16^{ème} et 17^{ème} siècles puis américaine au 20^{ème} siècle.

Un créole pan-philippin hérité des villes de garnison espagnoles : le chavacano

La colonisation espagnole, on l'a vu, est restée numériquement réduite du 16^{ème} à la fin du 19^{ème} siècle et le personnel colonial, à l'exception notoire des ordres religieux, est resté cantonné dans des villes de garnison comme Vigan (nord de Luzon), Manille (camps d'Ermita et de Cavite) et Zamboanga (sud de Mindanao). Dans ces casernes cohabitait une armée hétéroclite composée de soldats mexicains hispanisants et d'autochtones originaires de Luzon et des Visayas, parlant diverses langues philippines. Certaines de ces villes étaient d'autre part d'importantes places commerciales fréquentées par les marchands étrangers. C'est dans ce contexte urbain militaire et commercial que s'est développé une langue de contact : le chavacano. Le terme signifie « vulgaire », « commun » en espagnol. Décrit comme une langue de la rue, il était opposé au castillan parlé par les *illustrados* (Lipski, 2001 : 131). Le chavacano désigne en fait un groupe de langues connu sous le nom de créoles espagnols philippins qui connaît des déclinaisons régionales (ils forment avec les créoles portugais d'Asie le sous-groupe des créoles ibéro-asiatiques). Des trois dialectes chavacano, le zamboangueno, parlé dans la ville de Zamboanga, est celui qui a connu la diffusion la plus grande et la plus durable. Le chavacano est formé d'un lexique à dominance espagnole et de structures grammaticales basées sur les langues locales. Il constitue un cas intéressant pour l'étude de la typologie des langues créoles puisqu'il rompt avec l'ordre usuel sujet-verbe-objet et suit l'ordre typiquement austronésien verbe-sujet-objet (*op.cit.* : 124). Ce cas singulier est d'autant plus intéressant qu'il est le seul créole à base lexicale espagnole aux Philippines et en Asie⁹, ce qui en fait l'homologue unique des créoles à base lexicale portugaise que l'on trouve à Malacca (Malaisie), à Macao, en Inde et au Sri Lanka.

1631 : des prêtres espagnols sont envoyés en mission d'évangélisation à Zamboanga, mais les raids des pirates et des esclavagistes menés depuis Jolo et l'archipel de Sulu voisin rendent leur activité périlleuse, nécessitant la construction de fortifications militaires. Un fort est construit pour accueillir une garnison ; la ville devient le poste méridional le plus avancé du dispositif militaire espagnol à Mindanao. Elle demeurera du 16^{ème} au 18^{ème} siècle, le point focal des affrontements entre les soldats de la Couronne d'Espagne et les Moros. Rappelées à Manille pour protéger la ville contre la menace d'une attaque du pirate chinois Koxinga, qui vient de prendre Taiwan aux Hollandais, les troupes espagnoles abandonnent le fort en 1662. Zamboanga est reprise et le fort Pilar reconstruit en 1719. La garnison est alors composée de soldats mexicains et de soldats en provenance de Luzon et des Visayas. L'intimité des soldats avec les communautés locales, les intermariages et l'existence d'un ennemi commun en la personne des Maures favorise l'émergence d'une lingua franca. Ainsi le chavacano ne résulte pas de la rencontre entre un groupe d'hispanisants et une communauté indigène homogène, mais plutôt de celle entre des groupes hétérogènes en provenance de maintes régions de l'archipel et qui avaient besoin d'une langue de communication. On retrouve ainsi du lexique de la langue hiligaynon parlée sur l'île de Panay, dans les Visayas, probablement en raison du rôle de transit entre Manille et Zamboanga joué par le port de Iloilo, mais aussi parce que de nombreux maçons furent recrutés sur l'île de Panay pour la construction des défenses

⁹ La chavacano appartient au petit groupe des créoles espagnols, avec le Palenquero en Colombie et le Papiamentu dans les Antilles néerlandaises.

militaires de Zamboanga. De sorte que la langue représente ce que Lipski appelle « une langue de contact hybride pan-philippine » (*op.cit.* : 149).

Carte 2 : le chavacano



En étudiant la structure des pronoms personnels en chavacano, Steinkrüger (2006) déborde le cadre géographique des Philippines et se projette au-delà de la prédominance lexicale de l'espagnol. Il montre que la grammaire et la syntaxe du chavacano partagent des caractéristiques communes avec les langues luso-asiatiques forgées au cours de la mondialisation des 16^{ième} et 17^{ième} siècles, à l'époque du galion de Manille¹⁰. Ce faisant, il met en évidence les contacts existant entre les îles philippines et les possessions portugaises en Asie à une époque où le malais et le portugais étaient toutes deux lingua franca dans la région (*op.cit.* : 2). Les variétés modernes du chavacano révèlent ainsi des situations de contacts complexes tant au niveau de l'archipel, pour leurs caractéristiques les plus récentes, qu'au niveau régional.

Aujourd'hui sixième ville du pays avec près de 900 000 habitants, Zamboanga est toujours sur la ligne de faille qui sépare la civilisation chrétienne occidentalisée dominant les Philippines et la civilisation islamique qui rattache l'archipel au reste du monde malais. La ville se partage comme rarement dans le pays entre 62 % de catholiques et 35 % de musulmans. La variante zamboangano du chavacano est la langue maternelle de la majorité de la population. Elle est parlée dans une zone géographique relativement limitée, à Zamboanga City et ses alentours et dans l'île-province voisine de Basilan par 293 000 à 480 000 personnes selon les sources. Depuis 2011, certaines écoles élémentaires de Zamboanga proposent un enseignement en chavacano avec des manuels idoines dans le cadre du programme *Mother-Tongue Based Multilingual Education*.

À la faveur de divers mouvements migratoires, on retrouve des locuteurs de chavacano à Davao et à Jolo, mais également sur l'île de Bornéo à Semporna, dans la région malaisienne de Sabah. Dans la baie de Manille, le chavacano est en voie d'extinction mais Lesho & Sippola (2013) distinguent deux évolutions différenciées à Cavite (ville intégrée à la conurbation de Metro Manila) et à Ternate (qui en est séparée d'une soixantaine de kilomètres). À Cavite où le nombre de locuteurs oscille entre 3 000 et 7 000, la transmission intergénérationnelle semble rompue puisque aucun locuteur de moins de 50 ans n'est référencé, ce qui n'est pas le cas à Ternate où l'on trouve quelques jeunes parmi les 3 000 locuteurs identifiés – insuffisant toutefois pour espérer perpétuer la langue (*op.cit.* : 23-24). Dans les deux cas donc, le tagalog est en voie de supplanter le chavacano.

Le taglish, symbole actuel de l'identité plurielle et métissée des Philippines

L'observateur étranger qui arrive à Manille est d'emblée confronté à la prééminence de l'alternance codique dans laquelle il reconnaîtra des éléments anglais associés au tagalog, que ce soit dans les affichages ou dans les conversations. On l'entend dans la rue, à la télévision, sur les campus universitaires ou encore dans les palais de justice, dans les villes comme auprès de la diaspora philippine : tous les niveaux de langue sont concernés. Cette pratique de l'alternance codique est mieux connue sous le nom de *taglish*, amalgame lexical de « tagalog » et de « english », qui révèle son ancrage originel dans la métropole de Manille. Il est devenu « la lingua franca des villes philippines » (Bautista, 2004 : 226) au même titre que le singlish, l'anglais parlé de Singapour, s'est imposé comme un marqueur fort de l'identité singapourienne. Dans la mesure où la langue de l'ethnie tagalog se confond avec le filipino, le taglish désigne plus généralement l'alternance entre la langue nationale et l'anglais voire même entre les langues locales ou régionales et l'anglais (on parle de bisglish, par exemple, pour désigner l'alternance entre le bisaya et l'anglais dans la région des Visayas). De façon significative, le taglish place ces langues au même niveau, contrairement au singlish dont les

¹⁰ Le galion de Manille réfère aux navires espagnols qui ont opéré de 1565 à 1815 la connexion transpacifique entre le port de Cavite à Manille et le port d'Acapulco en Nouvelle-Espagne (Mexique). Acheminées par voie terrestre d'Acapulco jusqu'à Veracruz, dans le golfe du Mexique, les marchandises asiatiques traversaient ensuite l'Atlantique avant d'atteindre l'Espagne.

structures anglophones sont en grande partie modifiées par le malais ou le hokkien. En cela il est plus proche de l’alternance codique entre l’espagnol et l’anglais qui a cours à Puerto Rico ou aux États-Unis près de la frontière mexicaine (*ibid.*).

Le taglish est apparu à la fin des années 1960 lorsque les Philippins éduqués ont commencé à rejeter les néologismes tagalogs notamment dans les sciences sociales. Ces nouvelles formations sémantiques leur apparaissant lourdes et malcommodes, ils ont spontanément parsemé de mots anglais leurs discours académiques en tagalog. Le mélange avec l’anglais était alors appelé *halo-halo* (en anglais : mix-mix). Mais c’est la mise en œuvre de la politique d’éducation bilingue à partir 1974 qui va précipiter sa diffusion (Sibayan, 1978 : 44). Peu à peu ce qui était de simples emprunts lexicaux s’est propagé et systématisé en une alternance codique. La thèse fondatrice de Bautista réalisée entre 1974 et 1980 montre en effet que le taglish obéit à des règles, contrairement à l’idée reçue – aujourd’hui encore dominante – selon laquelle il trahirait nécessairement un manque de contrôle linguistique. Le taglish est peu à peu devenu une sorte d’« anglais philippin de la rue » (Thompson, 2003 : 41), perçu par ses détracteurs comme une langue bâtarde risquant de freiner l’unification nationale. Une grande figure du nationalisme de l’époque comme l’historien Teodoro Agoncillo le dénonçait tout en y recourant (Rafael, 2000 : 171). La radio et la télévision ont parachevé sa diffusion rapide. Dès le début des années 1990, Sibayan notait que le taglish était sur le point de devenir une langue à proprement parler (1994 : 220). L’éruption des médias sociaux dans les années 2000 a contribué à sa systématisation, y compris dans les domaines réservés à l’anglais même si, à l’exception des tabloïds, il demeure présentement sans littérature. Officiellement le taglish n’existe ni dans la Constitution ni dans les salles de classe où il est pourtant admis qu’il est devenu la langue d’enseignement de fait dès les années 1980. Pour Bernardo (2005 : 162), qui appelle à son officialisation dans les salles de classe, le taglish pose principalement un défi aux linguistes philippins qui devraient selon lui cesser de considérer l’alternance codique comme une solution de compromis mais bien comme une option positive. Ce changement de façon de voir le taglish et plus généralement l’alternance codique correspondrait aussi à un basculement dans la façon de considérer les Philippins eux-mêmes, non plus en terme fractionnel (moitiés de bilingues, etc.) mais bien en tant que personnes unes et multiples.

S’il tend désormais à être perçu comme une langue au même titre que l’anglais et le filipino, il reste aussi souvent associé à un sentiment de culpabilité lié à l’incompétence linguistique chez les classes populaires. De fait, Bautista (1999) identifie deux types de taglish : l’un axé sur la double compétence linguistique en tagalog et en anglais, qui correspond effectivement à la compréhension usuelle du terme ; l’autre régi par un déficit linguistique dans l’une ou l’autre langue, voire dans les deux.

Dans le premier cas, l’alternance codique permet entre autres de préciser sa pensée, de ménager une transition, de créer un effet comique ou une atmosphère, ou encore de combler, ou créer, une distance sociale (Goulet, 1971 : 83). Quelques exemples tirés de spots publicitaires des chaînes de télévision ABS-CBN et GMA analysés par Tojolosa (2013) donneront ici une idée d’emplois significatifs. Nous en retenons deux, l’instauration d’une distance communicative et la motivation stylistique :

Ang paspasan at gitgitan, kayang kaya. Modess with total protect system not only prevents leaks but also neutralizes odor and helps prevent irritation. **“Ate”.**Bigay todo ka with Modess.

La précipitation et la foule ne sont rien. Grâce à son système de protection totale, Modess élimine non seulement les écoulements mais aussi neutralise les odeurs et aide à prévenir les irritations. Tu iras loin avec Modess¹¹.

¹¹ Nous ne traduisons pas ici le mot *ate*, “grande sœur”, qui permet dans le contexte publicitaire de s’adresser à toutes les femmes en mêlant politesse et proximité.

Ici, les mots de l'hygiène personnelle "écoulements" (*leaks*) et "odeurs" (*odor*), bien que disposant d'une traduction en filipino, sont esquivés dans la mesure où leur emploi est jugé embarrassant dans la culture philippine et a fortiori dans une annonce publicitaire pour des serviettes hygiéniques à la télévision. Le passage à l'anglais a valeur d'euphémisme : il permet de faire allusion aux référents sans l'emploi direct des termes refoulés (Tojolosa, 2013 : 72).

- motivation stylistique :

Alcohol, smoking, or lack of exercise. **Kahit isa lang diyan puwedeng makahina ng buto. Baka ka lumiit. Ayokong lumiit.** Take Caltrate **habang bata pa. Patibayin ang buto.**

Alcool, cigarette, manque d'exercice peuvent affaiblir nos os. Vous pourriez rétrécir. Je ne veux pas rétrécir. Prenez Caltrate pendant que vous êtes encore jeune. Cela renforce vos os.

Dans ce passage, on observe un basculement de l'alternance codique d'abord inter-phrastique à une alternance intra-phrastique. Ce changement signale que l'on passe du mode de discours informatif à un mode assertif.

Le taglish révèle ici une identité duale à laquelle correspondent les deux langues à disposition. Le locuteur dispose de ce que Myers-Scotton appelle une « stratégie d'identités multiples » (Bautista, 2004 : 229). L'alternance codique peut ainsi être envisagée comme un mode de discours ou une compétence communicative et stratégique qui consiste à sélectionner dans le répertoire plurilingue le mot le plus direct, le plus court ou le plus pratique permettant d'optimiser le temps et les ressources linguistiques (Bautista, 2004 : 230).

Dans le second cas, celui d'un déficit linguistique, l'alternance codique peut tout aussi bien combler des lacunes linguistiques que créer un effet comique malgré soi avec un « un anglais plein d'abus de langage » : le locuteur pense parler anglais mais parle taglish sans le savoir (Rafael, 2000 : 174).

Dans le contexte postcolonial de l'archipel caractérisé par des appartenances identitaires multiples, le taglish se charge d'une importante dimension sociopolitique : il permet de s'émanciper du carcan des forces homogénéisantes et oppressantes que représentent l'ethnicité (qui fige la langue comme l'incarnation d'une culture et d'une tradition), le nationalisme linguistique (qui mythifie la langue nationale comme symbole d'unité et de fierté nationale) et la mondialisation (qui réduit la langue à un outil pragmatique) (Tupas, 1999 : 2). Il met à distance, nivelle la hiérarchie des langues, reconfigure l'ordre social, comme sous la dictature de Marcos où il était devenu la lingua franca des dissidents, la langue de la résistance qui a permis d'exprimer un humour politique malgré la répression (Rafael, 2000 : 174-179). « N'appartenant à personne, donc théoriquement accessible à tous, le taglish sembl[e] capable d'apparaître partout : sur le marché, dans la rue, dans les bandes dessinées et parmi les communautés de Philippins d'outre-mer » (*op.cit.* : 179). Son caractère hybride et son ancrage territorial dans les centres urbains semblent avoir contribué à atténuer la dimension ethnolinguistique du filipino, dont on rappelle qu'il est un autre nom pour le tagalog, et facilité son acceptation. Néanmoins, il matérialise également l'échec de l'unification linguistique par le filipino en même temps que la duplicité des politiques linguistiques depuis l'indépendance. Si tous les gouvernements ont été confrontés aux défis matériels et financiers pour mener à bien les politiques linguistiques, force est de reconnaître que celles-ci ont souvent encouragé un enseignement à deux vitesses à la faveur de l'élite (Tollefson, 1991).

Par-delà l'archipel : l'anglais et la dynamique spatiale du capitalisme

Alors que le taglish manifeste l'appropriation de l'anglais par les Philippins et sa reterritorialisation dans l'archipel, la langue de l'ancien colonisateur américain est devenue dans les années 1970 un vecteur essentiel des politiques économiques qui ont contribué à déterritorialiser et disperser des millions de Philippins de par le monde.

L'anglais et la politique d'exportation de main d'œuvre

Dans les années 1970, l'instauration de la loi martiale a permis à Ferdinand Marcos d'imposer une politique économique labellisée « Nouvelle Société », orientée vers le développement. La restructuration de l'économie philippine pour privilégier l'agriculture commerciale et l'industrialisation orientée vers l'exportation a provoqué une détérioration des conditions économiques et sociales dans le pays. Pour résoudre le problème du chômage et celui de la balance des paiements, l'Etat philippin s'est positionné comme un État exportateur de main d'œuvre qui « mobilise ses citoyens et les envoie travailler à l'étranger pour des employeurs à travers le monde tout en générant un "profit" grâce aux transferts d'argent que les migrants adressent à leurs familles¹² » (Lorente, 2012 : 183-184). Cette politique a été assumée par tous les gouvernements depuis Marcos et présentée comme vitale pour le développement national. Les Philippines sont l'un des tous premiers pays à avoir répondu à la demande en main d'œuvre des pays pétroliers dans les années 1970, puis de Singapour et de la Malaisie dans les années 1980-1990. Aujourd'hui, les Philippines se sont imposées comme le premier pays exportateur de travailleurs temporaires sponsorisés par le gouvernement. Des employés domestiques, serveurs, agents d'entretien, plombiers, soudeurs, câbleurs électriques, personnels soignants, infirmiers sont envoyés dans plus de 200 pays (Philippine Overseas Employment Administration, 2010).

L'implémentation de la politique économique de la Nouvelle Société s'est assortie d'une restructuration du système éducatif pour répondre aux besoins spécifiques de l'industrie d'exportation. Alors que les années 1960 avaient été marquées par une effervescence nationaliste et la contestation de l'ordre américain, l'instauration de la loi martiale 1972 a permis à Marcos d'imposer l'anglais et de refonder le code du travail pour supporter l'un des piliers de sa Nouvelle Société : la diplomatie du développement. Les curricula, modifiés par décrets présidentiels, ont été réécrits pour privilégier des formations professionnelles et techniques tandis que la Banque mondiale finançait de nouveaux manuels scolaires (Tollefson, 1991). Le positionnement de l'Etat philippin en tant qu'exportateur de main d'œuvre détermine en grande partie l'instauration d'une politique d'éducation bilingue : la mise en place du programme d'exportation du travail (*Labour Export Program*) en 1974 et celle de la politique d'enseignement bilingue la même année sont indissociables (Gonzalez, 1998b ; Sibayan and Gonzalez, 1996). À partir de cette date, le processus de recherche d'une langue nationale est concurrencé, sinon supplanté, par les efforts d'insertion des Philippines dans l'économie mondiale. Au nationalisme linguistique succède un discours d'adaptation à la globalisation et à sa logique spatiale, qui présente les migrations de main d'œuvre et l'aspiration à travailler à l'étranger comme un processus naturel (Lorente, 2012 : 188) – dans lequel les Philippins eux-mêmes sont réduits au rang de ressource naturelle. La rhétorique néolibérale des discours officiels pose une stricte équivalence entre la compétence langagière en anglais et la compétitivité sur le marché international du travail. Chargé de sa valeur

¹² a state that – through institutional and discursive practices « mobilizes its citizens and sends them abroad to work for employers throughout the world while generating a "profit" from the remittances that migrants send back to their families and loved ones ».

économique toute particulière, l'anglais devient une chance qui favoriserait les Philippins dans une région encore peu anglophone.

L'éviction de Ferdinand Marcos par la révolution de février 1986 (*People Power*) n'y change rien. La nouvelle présidente, Corazon Aquino Cojuangco, illustre représentante de l'oligarchie *mestizo* chinoise, renforce cette politique et élève les travailleurs d'outre-mer (*Overseas Filipino Workers* ou OFW) au rang de « nouveaux héros » (*bagong bayani*). Alors que l'affaiblissement du niveau en anglais suscite de vifs débats au cours des années 2000, la présidence de Gloria Macapagal-Arroyo (2001-2010) bute elle aussi sur l'impérieuse dépendance de l'Etat envers les transferts d'argent (*remittance*) des OFW et aboutit à réaffirmer la valeur et la position de l'anglais aux Philippines. Cela s'exprime diversement, à travers la création de « english-only zones » et d'autres « English hours » dans les universités de Manille (Lorente, 2012 : 195). En 2007 des Language Skills Institutes (LSI) à destination des OFW sont créés à Manille et dans toutes les régions pour former en anglais les migrants. A l'occasion de l'une de ces inaugurations, le président de l'organisme gouvernemental qui pilote ces nouveaux instituts, a proposé d'appeler ces migrants les « travailleurs philippins du monde » (*Pinoy Workers of the World*). La définition qu'il en a proposé est édifiante : les ressources et la flexibilité linguistique sont formulées non seulement en tant qu'élément essentiel de la mobilité globale des Philippins mais surtout comme un marqueur de l'identité nationale authentique et a posteriori comme un motif de fierté nationale. De fait la rhétorique gouvernementale met depuis longtemps en avant la capacité de résilience attribuée aux Philippins pour justifier les conditions dramatiques dans lesquelles vivent généralement ces travailleurs d'outre-mer. Le territoire philippin étant confronté comme nul autre pays à de violents typhons, tremblements de terre et autres irruptions volcaniques, les cultures philippines, matérielles comme comportementales, ont pu être interprétées comme des adaptations à ces phénomènes naturels, ce que Bankoff a appelé des « cultures du désastre » (2002). C'est cette même qualité de résilience qui leur permettrait de s'adapter à tout environnement multiracial et plurilingue dans le cadre des contrats temporaires à l'étranger et de supporter les mauvais traitements qui leur sont réservés.

En février 1986, des millions de Philippins s'étaient rassemblés sur Epifanio de los Santos Avenue (EDSA), le périphérique à douze voies de Manille, pour faire tomber la dictature de Marcos. Aujourd'hui ils sont des millions à faire la queue, à longueur d'année, pour accéder aux bureaux de l'Administration des travailleurs d'outre-mer, sise sur les lieux mêmes de la révolution *People Power*, pour espérer rejoindre, grâce à leur maîtrise de l'anglais, les bataillons de travailleurs déracinés. Chaque jour, 3500 Filipinos quittent leur pays pour travailler à l'étranger (Riep, 2015). D'après la Banque Centrale des Philippines, 21,5 billions de dollars ont transité vers les Philippines via les Overseas Filipino Workers (OFW) en 2011, soit 13,5 % du PIB. D'autres sources évoquent jusqu'à 40 % du PIB (*Philippines Daily Inquirer* du 14 novembre 2012). Selon les dernières statistiques disponibles, en 2013, 10,2 millions de Philippins résidaient en permanence outre-mer ou y travaillaient dans le cadre de contrats temporaires, soit 10 % de la population totale.

La politique d'exportation de la main d'œuvre a connu récemment un développement remarquable avec le lancement de la réforme du système éducatif secondaire dite du K-12 (Kindergarten to Grade 12) en 2013. En passant de dix à douze années de scolarisation obligatoire, l'administration du président Benigno Aquino III (fils de l'ancienne présidente Corazon Aquino Cojuangco) a souhaité aligner les Philippines sur le processus de Bologne¹³ et les accords de Washington¹⁴ et accroître ainsi la mobilité professionnelle. Ces deux années

¹³ Processus de Bologne : processus de rapprochement des systèmes d'études supérieures européens initié en 1998 qui a abouti à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur de 47 Etats en 2010.

¹⁴ Accords de Washington : série d'accords signés entre pays d'Amérique et d'Asie depuis 1989 établissant des équivalences entre programmes internationaux délivrant le diplôme d'ingénieur.

d'enseignement supplémentaires forment le *Senior High School* (grades 11 et 12) à la fin du lycée. Plus que l'allongement de la scolarité, le marqueur de cette réforme est en réalité l'accent mis sur la technicisation des nouveaux curricula nommés *Technology and Livelihood Education* (TLE) et *Technical-Vocational Livelihood* (TVL) et qui proposent des parcours tels que l'entretien du domicile (*housekeeping*), les services ménagers (*household services*), le soudage, les services de restauration (*food and beverage services*) ou les prestations de soin (*caregiving*). Cette professionnalisation se fait au détriment des sciences humaines et sociales qui étaient jusqu'à présent obligatoires. L'histoire et la littérature philippine sont ainsi évincées de l'enseignement secondaire, de même que le cours d'éducation civique (l'ancien cours intitulé *Philippine Government and Constitution*). D'autre part, en passant de 51-63 unités d'enseignement obligatoires avant le K-12, à 36 unités avec le K-12, les Philippines passent en dessous du nécessaire requis par la plupart des universités asiatiques ou américaines (39 à 108 unités), ce qui cantonne de fait le système éducatif public à former des travailleurs peu ou semi-qualifiés aux plus bas salaires de la division internationale du travail (San Juan, 2016 : 95).

Financée par la Banque mondiale, la Banque asiatique de Développement, USAID et AusAid, la réforme du K-12 parachève l'alignement du système éducatif philippin sur le modèle néolibéral et aggrave la dépendance envers la politique d'exportation du travail. Elle adosse explicitement le système éducatif aux besoins en main d'œuvre des pays riches. Ceux-ci ont d'ailleurs été consultés en amont de la réforme pour constituer les curricula et définir les compétences attendues pour une employabilité immédiate (*employable skills*) via leurs chambres de commerce et d'industrie¹⁵. Loin de répondre aux critiques visant la dégradation dramatique de la qualité d'enseignement depuis plusieurs décennies, ce nouveau système semble n'avoir pour autre fonction que celle de former à de futurs emplois à l'étranger¹⁶.

L'anglais et l'industrie de la sous-traitance

L'anglais est encore au cœur d'une industrie apparue dans le pays au début des années 2000 : la sous-traitance ou externalisation des processus d'affaires (*Business Process Outsourcing*, ou BPO) de secteurs industriels tels que les télécommunications, les services financiers, les services de paie, les secteurs hôteliers et manufacturiers ou encore les analyses de données. Les Philippines sont la destination préférée des entreprises qui requièrent des tâches de communication orale. Le pays a dépassé l'Inde dans ce domaine au début des années 2010. En effet, 70 % de l'industrie des centres d'appels ont fuité de l'Inde vers les Philippines alors que le coût de la main d'œuvre y est pourtant plus élevé. Le gouvernement britannique a quant à lui décidé d'externaliser aux Philippines le traitement des salaires de ses représentations diplomatiques à l'étranger – y compris de son ambassade en Inde (Winn, 2014). Certains géants indiens des BPO ont même ouvert des centres d'appels aux Philippines. A cela une raison : la question de l'accent. La majorité des entreprises de BPO sont américaines. Or quand les clients américains entendent l'accent indien, ils ont immédiatement conscience de parler à un centre d'appel en Inde. Ce n'est pas le cas avec l'accent philippin, qu'ils ont beaucoup de mal à situer. C'est donc bien l'anglais américain qui est recherché et favorisé aux dépens de l'anglais britannique nativisé en Inde. Même si les Philippines n'ont pas une réserve de main d'œuvre comparable à celle de l'Inde, le pays propose une combinaison d'avantages démographiques – 90 % des 100 millions de Philippines

¹⁵ Les Chambres de commerce et d'industrie des USA, de l'Australie, du Canada, de l'Union Européenne ou encore du Japon et de la Corée du Sud ont ainsi signé une série de protocoles d'ententes (*Memorandum of Agreement*) avec le ministère de l'éducation (*Department of Education*) en soutien au K-12 de 2010 à 2016 (Cruz, 2016).

¹⁶ Les gouvernements philippins ont systématiquement refusé de participer au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) depuis son lancement en 2000.

ont moins de 55 ans –, économiques – bas salaires –, linguistiques et culturels – maîtrise et familiarité avec la langue et la culture américaine. Résultat : en l'espace d'une décennie, l'industrie des BPO est devenue le deuxième pilier de l'économie du pays. En 2016, elle a généré quelques 25 milliards de dollars soit 10 % de l'économie nationale – autant que la somme totale annuelle transférée par les OFW. Cette industrie employait la même année 1,2 millions de personnes et participait à hauteur de 8 % du PIB. Elle devrait dépasser les transferts des OFW dès 2018.

Cette présence des entreprises américaines dans le secteur des BPO dans l'archipel est emblématique de la relation postcoloniale qui lie les deux nations et de la perméabilité des Philippines à un capitalisme débridé. Ainsi les facultés de droit philippines ont leurs *curricula* calqués sur ceux des États-Unis et forment une réserve de juristes à bas coût pour les entreprises américaines. Autre exemple récent : suite à la promulgation en 2010 de la Loi sur la Protection des Patients et les Soins Abordables, dite « Obamacare », ce sont désormais des infirmières philippines qui apportent par téléphone une assistance médicale aux patients américains (*The Economist*, 2016). Le boom des centres d'appel transforme jusqu'au mode de vie des Philippines : la banalisation du travail de nuit crée de sérieux problèmes de santé publique. En 2014, une entreprise de construction a lancé un projet de mini-ville destinée à accueillir des travailleurs de BPO, avec logements, bureaux et boutiques fonctionnant à l'heure américaine (Winn, 2014).

Conclusion

Les Philippines furent baptisées de façon programmatique d'un vocable qui énonce le défi existentiel de l'unité dans la pluralité. La période coloniale, espagnole puis américaine, a diversement marqué le paysage linguistique : l'espagnol fut un outil linguistique de domination dans une société féodale, tandis que l'anglais servit le projet égalitariste de démocratisation étasunienne, du moins jusqu'à l'indépendance. Face à une diversité ethnolinguistique extrême, la jeune nation philippine s'est choisie une langue nationale pour réaliser son unification linguistique. Las, c'était sans compter l'attachement aux langues locales. Ni l'anglais ni le filipino ne sont jamais parvenus à subsumer les identifications locales et régionales ; ils ont plutôt rajouté une dimension supplémentaire à une identité philippine qui se définit en termes d'appartenances multiples. Articulée à la pluri-dimensionnalité du territoire archipelagique, l'identité philippine se conçoit dans un rapport dialectique entre les vernaculaires, les véhiculaires régionaux et nationaux et les langues importées. Un citoyen peut se définir à la fois comme cebuano (niveau local), bisayan (niveau régional), philippin (niveau national) et se reconnaître une proximité linguistique et culturelle avec les États-Unis. Ces répertoires plurilingues ont produit des langues hybrides : le taglish est ainsi en voie de devenir à l'anglais ce que le chavacano est à l'espagnol. Le nationalisme linguistique étatique s'est heurté au maintien de la langue de l'ancien colonisateur américain. La dynamique qui le portait dans les années 1960 s'est brisée avec l'instauration de la loi martiale en 1972. Si aujourd'hui le filipino est bien perçu comme la langue nationale, il ne joue pleinement son rôle de communication inter-ethnique qu'avec l'aide de l'anglais, sous la forme hybride du taglish.

Dans un contexte sociopolitique marqué par la domination néocoloniale des masses par une élite oligarchique, le programme d'exportation de travailleurs contractuels initié par l'État philippin a eu une influence décisive pour le maintien de l'anglais dans le dernier quart du 20^{ème} siècle. Les compétences linguistiques étant une ressource essentielle pour soutenir les flux de migration du travail, l'instrumentalisation du système éducatif et des langues d'enseignement a permis d'intensifier et d'institutionnaliser les politiques de migration du

travail. Celles-ci demeurent jusqu'à aujourd'hui le ressort le plus puissant en faveur de l'anglais aux Philippines. L'irruption foudroyante de l'industrie des centres d'appel au début des années 2000, n'a fait que renforcer cette tendance. L'anglais est perçu à la fois par l'Etat et par les Philippines eux-mêmes comme vital.

La dynamique pour les langues régionales enclenchée en 2009 apparaît pour le moins paradoxale, sinon en trompe l'œil. Les langues maternelles régionales ne semblent avoir voix au chapitre que dans la mesure où elles permettent d'optimiser un niveau d'anglais sur le déclin. Cette politique traduit de fait une prise de conscience de la diversité linguistique irréductible de l'archipel par l'État, mais ce réalisme favorise en premier le statut de l'anglais. Qu'il s'agisse des politiques linguistiques dans le système éducatif ou des formations linguistiques délivrées dans les instituts de langues destinés aux travailleurs d'outre-mer, l'Etat philippin ne fait que s'adapter aux besoins du marché. L'objectif prioritaire de l'Etat n'est pas de développer une conscience nationale ni de défendre une approche écolinguistique de l'archipel, il est de produire une main d'œuvre flexible, docile et déterritorialisée, capable de s'exprimer en anglais dans les situations les plus diverses : les « travailleurs du monde philippins ».

Bibliographie

- ANDERSON B., 1983, *Imagined Communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- ANDERSON B., 2004, *The Spectre of Comparisons: Nationalism, Southeast Asia, and the world*, Quezon City, Ateneo de Manila University Press.
- ARRAULT J.-B., 2005, « Du toponyme au concept ? Usages et significations du terme archipel en géographie et dans les sciences sociales », dans *L'espace géographique*, T.34, n°4, pp. 315-328.
- AGONCILLO T. & ALFONSO O., 1960, *A short history of the Filipino people*, Quezon City, University of the Philippines.
- BANKOFF G., 2002, *Cultures of Disaster. Society and Natural Hazard in the Philippines*, New York, Routledge.
- BAUTISTA M. L. S., 1999, « An analysis of the functions of Tagalog-English code switching : Data from one case », dans M. L. S. Bautista & G. O. Tan (Eds.), *The Filipino bilingual : A multidisciplinary perspective (Festschrift in honor of Emy M. Pascasio)*, Manila, Linguistic Society of the Philippines, pp. 19-31.
- BAUTISTA M.L.S., 2004, « Tagalog-English Code Switching as a Mode of Discourse », *Asia Pacific Education Review* (Vol. 5, pp.226-233), Seoul, Seoul National University.
- BAUTISTA M.L.S. & Bolton K., 2008, *Philippines English : Linguistic and Literary Perspectives*, Hong Kong University Press.
- BERNABE E.J.F., 1987, *Language Policy : Formulation, Programming, Implementation and Evaluation in Philippine Education (1565-1974)*, Manila, Linguistic Society of the Philippines.
- BERNARDO A.B.I., 2004, « McKinley's questionable bequest : over 100 years of English in Philippine education », *World Englishes*, Vol. 23, n° 1, pp. 17-31.
- BERNARDO A.B.I., 2005, « Bilingual Code-Switching as a Resource for Learning and Teaching : Alternative Reflections on the Language and Education Issue in the Philippines in Linguistics and language education in the Philippines and beyond », D.T. Dayag & J.S. Quakenbush (éd.). *Linguistic Society of the Philippines*, pp. 151-169.

- BERTRAND R., 2015, *Le long remord de la conquête. Manille-Mexico-Madrid : l'affaire Diego de Avila (1577-1580)*, Paris, Le Seuil.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CONSTANTINO R., 1966, *The Filipinos in the Philippines and Other Essays*, Malaya Books.
- CRUZ I., 2016, « Business and K to 12 » *Philippine Star*. 11 février, www.philstar.com/education-and-home/2016/02/11/1551711/business-and-k-12, consulté le 15/10/2017.
- DEVI-VOISSET R., 2003, « Du concept nousantarien aux Etats archipels : quelques aspects du régime juridique archipélagique dans le Pacifique ouest », dans Voisset G. (Ed.) *L'imaginaire de l'archipel*, Paris, Karthala, pp.71-90.
- DUMOULIÉ C. 2003, « *Les Iles enchantées* de Melville ou le double principe d'archipel et d'espérance », dans Voisset G. (Ed.), *L'imaginaire de l'archipel*, Paris, Karthala, pp. 53-70.
- FRANCIA L. H. 2010, *A History of the Philippines : From Indios Bravos to Filipinos*, New York, The Overlook Press.
- GONZALEZ A.B., 1989, « Language and nationalism in the Philippines : An Update ». *New Language Planning Newsletter*, n° 4(2), pp. 1-3.
- GONZALEZ A., 1991, « The Philippine variety of English and the problem of standardization », dans Tickoo M.L. (ed.), *Languages and Standards: Issues, Attitudes, Case Studies*, Anthology Series 26, Singapour, SEAMEO Regional Language Center, pp. 86-96.
- GONZALEZ A., 1998a, *Language and Nationalism: the Philippine Experience thus Far*, Quezon City, Ateneo de Manila University Press.
- GONZALEZ A., 1998b, « Post-Llamzon studies in the Philippine English », dans Bautista (Ed.) *Pagtanaw : Essays on Language in Honor of Teodoro A. Llamzon*, Manila, Linguistic Society of the Philippines.
- GONZALEZ A., 2008, « A favorable climate and soil : A transplanted language and literature », dans Bautista & Kingsley Bolton (Ed.), *Philippine English. Linguistic and Literary Perspectives*, Hong Kong University Press, pp. 13-27.
- GONZALEZ A. & SIBAYAN B.P., 1988, *Evaluating Bilingual Education in the Philippines (1974-1985)*, Manila, Linguistic Society of the Philippines.
- GOULET R. M., 1971, *English, Spanish and Tagalog: A study of grammatical, lexical and cultural interference*, Philippine Journal of Linguistics Special Monograph, Manila, Linguistic Society of the Philippines.
- GUÉRAICHE W., 2004, *Manuel Quezon : les Philippines de la décolonisation à la démocratisation*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- LESHO M. & SIPPOLA E., 2013, « The Sociolinguistic Situation of the Manila Bay Chabacano-Speaking Communities » dans *Language Documentation & Conservation*, n° 7, pp. 1-30.
- LIPSKI J., 2001, « The place of Chabacano in the Philippine linguistic profile », dans *Estudios de Sociolingüística*, n° 2 (2).
- LORENTE B. P. 2012, « The Making of 'Workers of the World'. Language and the Labor Brokerage State », dans Duchêne A. & Heller M. (Ed.), *Language and Late Capitalism: Pride and Profit*, New York, Routledge, pp.183-206.
- LUQUIN E. 2013, « De l'espagnol au multilinguisme », dans W. Guéraiche (Ed.), *Philippines contemporaines*, IRASEC Les Indes Savantes, pp.287-306.
- LUSSAULT M., 2017, *Hyper-lieux. Les nouvelles géographies de la mondialisation*, Seuil.

- MCFARLAND C.D. 2008, « Linguistic diversity and English in the Philippines », dans *Philippine English. Linguistic and Literary Perspectives*, Ma. Lourdes S. Bautista & Kingsley Bolton (Ed.), Hong Kong University Press, pp.131-156
- PHELAN J.L., 1959, *The Hispanization of the Philippines*, Madison, The University of Wisconsin Press.
- PHILIPPINE OVERSEAS EMPLOYMENT ADMINISTRATION (POEA), 2010, OFW Statistics 2010. <http://www.poea.gov.ph/ofwstat/percountryperskill/2010.pdf>, consulté le 15/10/2017.
- PILAR M. H. del, 1958 (1898), *Monastic supremacy in the Philippines, Manila, Imprenta de San Juan Atayde, 1898*. Traduit de l'espagnol par E. Alzona, A.C. : Philippine Historical Association.
- PRATOR C.H., 1950, *Language Teaching in the Philippines*, Manila, US Educational Foundation in the Philippines.
- RAFAEL V.L., 2000, *White love and other events in Filipino history*, Quezon City, Ateneo de Manila University Press.
- RIEP C. B., 2015, « Corporatised Education in the Philippines. Pearson, Ayala Corporation and the emergence of Affordable Private Education Centers (APEC) », Education International.
- RIZAL J., 1984, *El Filibusterismo*, Gallimard- UNESCO, Connaissance de l'Orient.
- SAN JUAN D.M.M., 2016, « Neoliberal Restructuring of Education in the Philippines : Dependency, Labor, Privatization, Critical Pedagogy, and the K to 12 System », dans *Asia-Pacific Social Science Review*, n° 16(1), pp. 80-110.
- SAUSSURE F., 1971 [1ère édition 1916], *Cours de linguistique générale*, éd. Bally et Sechehaye, Payot.
- SCOTT W. H., 1994, *Barangay, Sixteenth-Century Philippine Culture and Society*, Ateneo de Manila University Press.
- SIBAYAN B.P., 1978, « Bilingual education in the Philippines : Strategy and structure », dans James E. Alatis (Ed.) *International Dimensions of Bilingual Education*, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Washington D.C., Georgetown University, pp. 302-329.
- SIBAYAN B.P., 1994, « The role and status of English vis-à-vis Filipino and other languages in the Philippines », dans Kandiah T. & Kwan-Terry J. (Ed.), *English and Language Planning : A Southeast Asian Contribution*, Singapore, Times Academic Press, pp. 218-224.
- SIBAYAN B.P. & GONZALEZ A., 1996, « Post-Imperial English in the Philippines », dans Fishman, J. A., Conrad, A.W. & Rubal-Lopez A. (Ed.), *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940-1990*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 139-179.
- STEINKRÜGER P.O., 2006, « The Puzzling Case of Chabacano : Creolization, Substrate, Mixing and Secondary Contact » présenté à *la Tenth International Conference on Austronesian Linguistics*, 17-20 January 2006, Puerto Princesa City, Palawan, Philippines, <http://www.sil.org/asia/philippines/ical/papers.html>, consulté le 15/10/2017
- TADEM T.S.E. & TADEM E.C., 2016, « Political dynasties in the Philippines: Persistent patterns, perennial problems », *South East Asia Research*, Vol. 24(3), pp. 328-340, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0967828X16659730>, consulté le 15/10/2017
- TANGSUBKUL P., 1984, *The Southeast Asian Archipelagic States : Concept, Evolution, and Current Practice*, Research report n°15, East-West Environment and Policy Institute. Honolulu, Hawaii.

- THE ECONOMIST, 2016, « Call centers. The End of the Line ». 6 février, <http://www.economist.com/news/international/21690041-call-centres-have-created-millions-good-jobs-emerging-world-technology-threatens> , consulté le 15/10/2017.
- THOMPSON R.M., 2003, *Filipino English and Taglish : language switching from multiple perspectives*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- TOLLEFSON J.W., 1991, *Planning Language, Planning Inequality : Language Policy in the Community*, London, Longman.
- TOLOJOSA T. D., 2013, « Motivations for Code-switching in Advertising and the Construction of Consumers' Multiple Identities: The Case of Philippine TV Commercials », *Philippine ESL Journal*, Vol.11, June 2013.
- TUPAS T. R. F., 1999, « Code switching as resistance : A Philippine experience », présenté au 11th World Congress of Applied Linguistics, International Association for Applied Linguistics, Waseda University, Tokyo, Japan, August 1-6, 1999.
- TUPAS T.R.F., 2008, « Bourdieu, historical forgetting, and the problem of English in the Philippines », *Philippine Studies*, 56, n° 1, pp. 47-67. https://courses.nus.edu.sg/course/elcttr/bourdieu_philippinestudies_final.pdf, consulté le 15/10/2017.
- TUPAS T. R. F. & LORENTE B.P., 2014, « A new politics of language in the Philippines: Bilingual Education and the new challenge of the mother tongues », dans Sercombe P. et al. (Ed.), *Language, Education and Nation-building*, Palgrave Macmillan.
- UNESCO-PHILIPPINE EDUCATIONAL FOUNDATION, 1953, *Fifty years of education for freedom 1901-1951*, Manila, National Printing Inc.
- WESTPHALE B., 2003, « Les Absyrtides ou la métaphore de l'archipel », dans Voisset G. (Ed.), *L'imaginaire de l'archipel*, Paris, Karthala, pp.39-52.
- WINN P., 2014, « How the Philippines is crushing the Indian call center business », 4 mai, <https://www.pri.org/stories/2014-05-04/how-philippines-crushing-indian-call-center-business>, consulté le 15/10/2017.

PRATIQUES LINGUISTIQUES ET « MULTILINGUISME PRAGMATIQUE » : 50 ANS DE GLOTTOPOLITIQUE À SINGAPOUR

Gilles FORLOT
INALCO, Paris

Introduction

Cet article retrace le parcours sociolinguistique de la jeune république singapourienne depuis son indépendance en 1965. Je montrerai notamment que l'histoire de Singapour s'est construite sur le socle d'un équilibre multiculturel et plurilingue, pendant que son implication dans le capitalisme industriel puis ultérieurement financier a garanti à ce petit état, outre une certaine puissance économique, une survie dans le concert des nations modernes. Pour ce faire, l'état a eu recours, entre autres, à des mesures politiques ancrées dans des principes multilingues « pragmatiques », notamment le développement d'un bilinguisme langue anglaise/langue ethnique.

Cependant, l'entrée dans le troisième millénaire a soulevé des questions sur le cap à suivre pour le jeune état, et nous permet notamment d'interroger son fonctionnement glottopolitique. En effet, comme ailleurs, les questions ayant trait aux langues, à leur usage et leur gestion, traversent toutes les strates de la société, de l'état au simple citoyen et comme nous le verrons ici, dans une société qui se réclame plurielle et multiculturelle comme Singapour, les dynamiques sociolinguistiques sont constitutives de l'action politique.

J'utilise donc le terme « glottopolitique » à dessein, car il me semble bien illustrer d'une part que tout le monde est investi dans des formes de politique linguistique, même sans le savoir (Guespin et Marcellesi, 1986 : 16) et d'autre part que l'entrée du pays dans la modernité avancée a remis en question les formes de l'aménagement linguistique imposé et descendant. En effet, la société singapourienne dans son ensemble, en processus de renouvellement, participe à la redéfinition des politiques linguistiques de son état (Brooks et Wee, 2014) qui, malgré ses tendances encore quelque peu autoritaires, est non seulement réceptif aux changements, mais aussi à une certaine tolérance pour des pratiques langagières qu'il stigmatisait naguère, les reprenant également à son compte et les instrumentalisant pour poursuivre l'écriture du roman national de cette jeune république.

Objectifs et méthodologie de l'article

L'exposé qui va suivre s'inspire d'une multiplicité de sources. D'abord, la littérature sociolinguistique anglophone, très abondante sur la situation sociolinguistique à Singapour a nourri ma réflexion. Plusieurs phénomènes expliquent cette abondance d'écrits scientifiques.

D'abord, l'avènement de Singapour comme puissance financière et son succès économique fulgurant ont généré un intérêt pour son histoire contemporaine, et comme je l'explique dans cet article, l'évolution sociolinguistique de l'île est une partie majeure de son histoire au sens général. On considère d'ailleurs que c'est en partie suite à un conflit linguistique avec la Fédération de Malaisie que le pays est devenu indépendant (Kirkpatrick, 2010 : 29). D'autre part, la prospérité économique a encouragé un fort investissement dans l'éducation et a généré un système universitaire prônant l'excellence, en s'inspirant des universités anglo-américaines. Singapour continue ainsi de nos jours d'attirer et de produire des linguistes et des sociolinguistes dynamiques, anglophones et souvent plurilingues.

Le deuxième corpus sur lequel repose cet article est celui de la prose, elle aussi abondante, des dirigeants singapouriens sur les questions linguistiques, et ce depuis son indépendance. Les volumes et autres recueils de mémoires du Premier ministre fondateur (1965-1990), Lee Kuan Yew, disparu en 2015, sont pléthores et d'accès facile, en librairie, dans les archives du quotidien – contrôlé par l'état – *The Straits Times* ou sur internet. Ce discours contribue toujours à (re)produire l'idéologie de l'unité nationale dans la diversité multiculturelle nationale et de son rôle dans le développement économique du pays. On trouve également un nombre important de discours du second Premier Ministre, Goh Chok Tong (1990-2004), artisan principal d'une campagne de rectification linguistique, le *Speak Good English Movement*, et du troisième chef du gouvernement, Lee Hsien Loong, fils de Lee Kuan Yew, Premier ministre depuis 2004.

Au vu de la taille du pays, de sa construction plurielle et du mode assez directif et autoritaire de l'exécutif singapourien, il n'est pas étonnant que nombre de travaux récents sur la politique linguistique de la cité-état puisent dans ces discours et écrits de politiciens, qui constituent un véritable corpus de réflexivité sur l'organisation et l'avenir de l'état (Brooks et Wee, 2014).

Je souhaite également, pour finir, alimenter l'article de certains résultats d'une recherche de terrain en cours menée depuis 2015 dans la cité-état, notamment auprès d'étudiants de la *National University of Singapore* (NUS) et auprès d'acteurs sociaux plus ou moins impliqués dans la glottopolitique singapourienne¹. L'objectif général de cette recherche est de répondre aux questions suivantes : comprendre comment les jeunes Singapouriens perçoivent leurs répertoires plurilingues ; étudier si et comment ils reproduisent la vision pragmatique et instrumentale des dynamiques linguistiques promue par l'état depuis l'indépendance ; identifier leur positionnement vis-à-vis des pratiques langagières dépréciées et stigmatisées par l'état (au nombre desquelles les langues régionales chinoises, appelées « dialectes » ainsi que l'anglais populaire singapourien, connu sous le nom de *singlish*²).

¹ Ce terrain est lié à deux projets de recherche, subventionnés de 2015 à 2017 par l'Université Sorbonne Paris Cité et la National University of Singapore : LASIPA (LASIPA, dir. G. Forlot et T. Suthiwan) et *Common and Shared Languages in Southeast Asia – A focus on Singapore & Malaysia* (CoLaSeA, dir. J. Samuel et T. Suthiwan). Plus en détails, le terrain de LASIPA, mené en partie avec Daniel Chan Kwang Guan a consisté en 630 questionnaires récoltés en 2016 et 30 entretiens menés avec des étudiants de départements variés de la NUS. Dans le cadre de CoLaSeA, j'ai mené 15 interviews 2016-2017 avec des acteurs de la vie intellectuelle singapourienne : historiens, linguistes, mais aussi artistes et leaders de clans chinois.

² Je conserve ce nom emprunté et qui n'a pas – encore – de traduction, personne n'ayant encore proposé « singlais ». Dans tous les travaux anglophones qui lui sont consacrés, on le trouve orthographié conformément à l'usage orthographique de l'anglais, à savoir avec la majuscule à l'initiale (*Singlish*).

Mise en contexte³

Singapour est peu connu des lecteurs francophones. Aussi quelques paragraphes permettront-ils de retracer l'histoire de ce petit état d'Asie, cité-île située sur l'équateur à la pointe méridionale de la péninsule malaise, et devenue puissance économique. Ces quelques lignes, bien que survolant une histoire riche et complexe, sont nécessaires parce qu'ils permettent aussi d'historiciser, et donc ici de comprendre, la notion de pluralité culturelle et linguistique – ou ethnolinguistique, si l'on veut adopter un adjectif rendant bien compte de la réalité locale – singapourienne et comment elle s'ancre dans le cheminement historique plus global de la région. L'histoire nous permet de comprendre dans quelle mesure les acteurs sociaux puisent dans cette histoire pour diffuser, imposer ou contester des politiques nationales nationalistes, en l'occurrence, presque toujours linguistiques. On y saisira également le rôle central de Lee Kuan Yew, premier dirigeant du Singapour indépendant, et architecte de la nation, depuis la fondation du Parti de l'action populaire en 1955 jusqu'à sa retraite du poste de Premier ministre en 1990, et ensuite en tant que ministre *mentor* puis ministre *senior* jusqu'à sa mort en mars 2015.

L'histoire ancienne

L'histoire de Singapour commence d'évidence bien avant les années 1960. Les études historiographiques (cf. par ex. Turnbull, 2009 ; Miksic, 2013) montrent que tout, ou presque, dans l'histoire « contemporaine » de Singapour s'est construit autour des notions de commerce, d'échanges et d'équilibre permettant la survie. Port d'échange entre les Chinois et les Malais dès le début du 14^{ième} siècle, le Singapour de l'époque, appelé *Long Ya Men* par les premiers et *Temasek* par les seconds, est déjà un lieu de commerce important. Des travaux archéologiques (Miksic, 2013 : 20-21) montrent d'ailleurs que les implantations chinoises à Singapour constituent les plus anciennes hors de Chine et que la cité semblait vivre, à l'époque, dans une certaine harmonie multiculturelle (*ibid.*). Durant les siècles suivants, Singapour devient un port de commerce du Sultanat de Malacca. À l'arrivée des Portugais en 1511, Singapour est intégré au Sultanat de Johor situé plus au sud. Les Portugais prennent le contrôle de l'île en 1613 et l'abandonnent rapidement. Elle tombe dans l'oubli pendant deux siècles jusqu'à ce que les Anglais s'y intéressent.

La colonisation

En 1819, Sir Stamford Raffles, Lieutenant-gouverneur du territoire britannique de Bencoolen à Sumatra (province indonésienne actuelle de Bengkulu) crée un comptoir commercial à Singapour, qui devient, aux termes du traité anglo-hollandais de 1824, membre, avec les villes de Penang et de Malacca, des Implantations du Détroit (*Straits Settlements*) administrées par la Compagnie britannique des Indes orientales. À l'arrivée de Raffles en 1819, seul un millier de personnes habitait sur l'île, sur les rives de la rivière Singapour. Raffles y interdit l'esclavage, le jeu et le port d'armes et organise les subdivisions ethniques de l'implantation. Le commerce et l'immigration croissent rapidement. Un premier recensement, organisé en 1824, indique que l'île est déjà peuplée de quelques 10 000 habitants, malais à 60 %. À l'époque, le port de la ville attire un grand nombre de travailleurs de Chine du Sud et du Sud de l'Inde, si bien qu'en 1867, lorsque la cité devient officiellement

³ Cette partie s'inspire des nombreux travaux publiés sur l'histoire ancienne, coloniale puis postcoloniale de Singapour. Parmi eux, on trouve Turnbull, 2009 ; Miksic, 2013 ; Tarling, 2015. Les étapes du développement sociolinguistiques sont exposées en détails, entre autres, dans Gupta, 1994 ; Tickoo, 1996 ; Lim, 2010. L'ouvrage majeur sur l'histoire sociolinguistique ancienne de Singapour est celui de Chew, 2013. Je remercie également Jérôme Samuel pour ses commentaires sur cette partie de l'article.

colonie de la Couronne britannique, la population, situé autour de 85 000 habitants, est majoritairement chinoise (60 %), communauté plurielle et plurilingue constituée de divers groupes issus de régions méridionales de Chine (le Fujian, le Guangdong et l'île de Hainan pour l'essentiel).

Les implantations géographiques et l'assignation à des occupations professionnelles se font alors surtout sur des bases ethnolinguistiques : les Cantonais, par exemple, originaires de la province du Guangdong méridional, sont en majorité artisans ou mineurs, cependant que les Teochews (originaire de l'est du Guangdong) occupent les métiers de la mer (pêcheurs, poissonniers, marins, bateliers) et de l'agriculture. Les Hokkiens (originaires du Fujian) sont commerçants et dominant l'économie locale (Lim, 2010).

La séparation des implantations urbaines, des corps de métiers et les regroupements claniques ont pour effet de maintenir des pratiques linguistiques séparées, alors que les contacts linguistiques entre les différents groupes ont lieu en « malais de marché » (*Bazaar Malay* en anglais ou *Melayu Pasar* en malais), lingua franca puisant dans les langues en présence (cf. Chew, 2013). Les communautés ne sont toutefois pas confinées à leur espace socio-géographique et de nombreux contacts existent et génèrent déjà des pratiques linguistiques plurilingues et hybrides.

Parmi les Chinois, le mandarin est donc quasiment absent des pratiques orales de l'époque. En effet, la migration des régions septentrionales mandarinophones de la Chine constitue à l'époque moins de 1 % de la population chinoise et le mandarin est loin d'avoir endossé son rôle de langue chinoise interethnique, même si sa présence existe déjà en tant que médium d'instruction formelle – notamment pour la lecture et l'écriture – dans les écoles de langue chinoise. Au recensement de 1957, 0,1 % des répondants indiquent parler le mandarin comme langue maternelle⁴. Avec la colonisation officielle, l'anglais se répand, mais de façon modérée et les langues locales gardent une grande vitalité, restant parlées à tous les étages de la vie sociale, y compris à l'école, où les autorités coloniales britanniques avaient déjà instauré la division tripartite entre l'enseignement en malais, en tamoul et en chinois.

Les deux ruptures : l'empire britannique et la Fédération de Malaisie

La Seconde Guerre mondiale et l'occupation japonaise rompent le lien colonial. Les années d'après guerre, période de difficultés socioéconomiques et de fragmentation sociale, voient naître le mouvement pour l'autodétermination, connu sous le nom de *Merdeka* (« liberté » en malais). Au sortir de la guerre, sentant la péninsule malaise lui échapper, la Grande-Bretagne encourage l'éducation en anglais. À la fin des années 1950, plus de 50 % des écoles adoptent l'anglais comme langue de scolarisation, et c'est à cette époque que se diffuse un bilinguisme anglo-dominant, ancêtre de ce que l'on connaît maintenant sous la forme du *English-Knowing bilingualism* (Pakir, 1991). En 1955, Singapour accède à l'autonomie, formant son propre gouvernement. En 1963, Singapour rejoint la Fédération de Malaya, qui opte pour le nom de Fédération de Malaisie (*Malaysia*).

Les traces de l'ingénierie multiculturaliste singapourienne se trouvent ici. S'opposant aux dirigeants du gouvernement central de Kuala Lumpur sur la conception de la nouvelle Malaisie, Lee Kuan Yew, le leader du parti dominant à Singapour (Parti de l'action populaire, désormais PAP) invoque la nécessité de la fondation d'une Malaisie malaisienne, à savoir multiethnique, multilingue et multireligieuse, alors que le gouvernement central, à Kuala Lumpur, envisage déjà de donner des droits et privilèges supplémentaires à l'ethnie malaise

⁴ Même s'il est quelque peu problématique en sociolinguistique, j'utilise ici le terme *langue maternelle* pour faire référence à une réalité particulière singapourienne et je conserve ce terme de « langue maternelle » (entre guillemets) pour faire référence aux langues communautaires reconnues et assignées par le gouvernement et l'institution scolaire : chinois mandarin, malais, tamoul et quelques autres langues indiennes depuis les années 1980.

par la mise en place de la politique des *Bumiputras* (« fils de la terre »). En principe, peut être considérée comme malaise la personne qui se déclare musulmane, parle la langue malaise et se conforme aux traditions malaises.

Ce déséquilibre ethnique, refusé par le PAP dominant à Singapour, et les tensions interethniques grandissantes entre Malais et Chinois en 1965 aboutirent, au Parlement de Kuala Lumpur, à un vote d'expulsion de l'état singapourien de la Fédération de Malaisie, le précipitant vers une indépendance qu'il avait peu anticipée. Le 9 août 1965, la République de Singapour est donc proclamée, reconnue internationalement la même année comme membre de l'ONU et membre du Commonwealth.

Modernité et politique multiculturelle post-indépendance

Cette naissance, il y a plus de cinquante ans, a été marquée par l'instauration d'un régime économique basé sur le commerce et le libéralisme économique. Je n'entre pas ici dans des détails qui dépasseraient la thématique de cet article, mais il faut souligner que l'état s'est construit sur la quête permanente d'un équilibre ethnique et linguistique, sorte d'idéologie ethnolinguistique de survie sur laquelle je reviens ci-après.

Une politique de multilinguisme national, construite sur une logique pragmatique et utilitariste (Tan E.⁵, 2007 : 78-79) est mise en place. En effet, en plus de l'anglais, le pays opte pour les langues officielles correspondant, de façon un peu réductrice et simplifiée, à ses trois communautés asiatiques constitutives : le chinois mandarin, langue correspondant – supposément, comme on l'a vu plus haut – à l'héritage des Sino-Singapouriens ; le tamoul, langue de la majorité des Indiens lors du peuplement (mais de nombreuses autres langues indiennes, dravidiennes ou non, sont parlées à l'époque de l'indépendance) et le malais, langue du peuple malais. L'article 7 de la loi d'Indépendance du 9 août 1965 – repris tel quel dans la constitution rédigée ultérieurement – déclare ceci, en version originale anglaise :

(1) Malay, Mandarin, Tamil and English shall be the 4 official languages in Singapore.

(2) The national language shall be the Malay language and shall be in the Roman script:

Provided that –

(a) no person shall be prohibited or prevented from using or from teaching or learning any other language; and

(b) nothing in this section shall prejudice the right of the Government to preserve and sustain the use and study of the language of any other community in Singapore.⁶

Deux raisons majeures expliquent le choix d'une politique multiculturelle protectrice des affiliations communautaires. La première raison tient à la cohésion de la jeune nation, car, comme le rappelle judicieusement Wallerstein (1988), la création de l'état précède bien souvent celle de la nation, et Singapour en est un exemple remarquable⁷. S'ensuivent donc les efforts portés à la quête d'une cohésion nationale. Les propos suivants du premier ministre fondateur Lee Kuan Yew sont rapportés par Han, Fernandez and Tan S. (1998 : 163) :

⁵ Certains noms de famille de descendance chinoise sont très fréquents, à Singapour comme dans l'ensemble du monde sinophone. Dans le cas de certains d'entre eux (Goh, Lee, Tan), j'utilise l'initiale ou les initiales du prénom pour les distinguer et les retrouver facilement en bibliographie. Conformément à l'usage chinois, le nom de famille est indiqué en premier (par. Lee K. Y., Goh C. T., etc.).

⁶ Voir <http://statutes.agc.gov.sg/> (consulté le 7 août 2017).

⁷ Dans une séquence filmée de 1965 facile à trouver sur internet et diffusée en boucle au Musée national de Singapour, on voit le jeune premier ministre fondateur Lee Kuan Yew verser des larmes et exprimer sa tristesse de n'avoir pu participer à la création de la nation malaisienne. Quoique l'on pense de cette possible mise en scène médiatique, il est de toute façon indéniable que la naissance de l'état singapourien est soudaine et inattendue.

Les Indiens ont leur façon de faire. Et les Malais aussi. Les Malais, c'est l'Islam et les liens de parenté aussi. On ne peut pas effacer tout cela (...) Dans chaque culture, il y a un désir de préserver sa distinction. Et je pense que si on va contre cela, on crée des problèmes inutiles, que cela soit avec les Indiens et leurs castes ou les Chinois et leurs clans. (Ma traduction)

L'ingénierie sociale initiale de la création de l'état singapourien est donc héritée de plusieurs éléments de son histoire coloniale : comme on l'a vu plus haut et comme dans d'autres lieux de son empire (voir Brutt-Griffler, 2002), la colonisation britannique avait instauré et renforcé les subdivisions ethniques en sectorisant la colonie ethniquement et géographiquement, et en encourageant la diffusion des langues locales, l'anglais demeurant l'apanage de l'élite dirigeante.

En deuxième lieu, la motivation du maintien communautaire émerge dans le processus même de l'indépendance singapourienne : le pays était devenu indépendant car les dirigeants du PAP ne pouvaient accepter une politique de discrimination en faveur d'une ethnie, projet de la politique malaisienne des *Bumiputras*. Le gouvernement de l'indépendance, en partie pour calmer les tensions intercommunautaires, confère au malais également le statut de langue nationale, sorte d'emblème de la jeune nation singapourienne. Ainsi, jusqu'à nos jours, le malais, langue peu parlée en dehors de la communauté malayophone⁸ singapourienne, assume le rôle de langue symbolique de l'état : l'hymne et la devise nationale, les discours solennels, les ordres et cérémonies militaires sont toujours en malais⁹.

Dans une dynamique quasiment inverse à celle de la Fédération de Malaisie dont Singapour venait de divorcer, les premières années de la jeune république furent consacrées à la construction d'une identité singapourienne éloignée, tant que faire se pouvait, des affiliations ethniques. Les idéologues du PAP craignaient plusieurs choses : un retour à des émeutes raciales, la fragmentation du pays en territoires ethniques et la récupération interventionniste des pays auxquels les Singapouriens étaient « ethniquement » associés, à savoir la Chine, l'Inde et la Malaisie (Tan E., 2007 : 77, qui cite l'ancien Ministre des Affaires étrangères S. Rajaratnam). On assiste également dans les années 1960, un peu avant l'indépendance, à une concurrence entre les Sino-Singapouriens éduqués en anglais et ceux qui étaient scolarisés en chinois. Ces derniers demandent avec insistance le respect de leurs droits à une éducation en chinois, mais rapidement après l'indépendance, leurs leaders – hommes d'affaires, politiciens, intellectuels, chef de clans notamment – sont soupçonnés de sympathie avec la République Populaire de Chine et le communisme, et sont de ce fait écartés.

Le néo-nationalisme singapourien répond aux formes et aux besoins classiques de la constitution de l'état-nation, comme le rappelle Fishman (1968, cité dans Rappa et Wee 2006 : 19) : se protéger contre les opposants internes et externes, faciliter la communication au sein de son espace, se livrer au commerce et à l'industrie et s'engager dans l'éducation.

⁸ J'utilise ce terme pour faire référence aux locuteurs du malais à Singapour, dont la plupart sont issus de la communauté malaise. Samuel (2010) a introduit le terme de « malayophonie » dans la littérature sociolinguistique francophone. Il l'emploie, sur le modèle du mot f/Francophonie, pour faire référence à l'institutionnalisation (beaucoup plus restreinte que celle de la Francophonie) regroupant les pays au moins partiellement de langue malaise (Malaisie, Indonésie, Brunei Darussalam, Singapour, Timor oriental). Le terme lui sert également à dénoter l'ensemble des locuteurs des variantes du malais, dont certaines ont été érigées en langues nationales et sont partiellement intercompréhensibles, par exemple le *bahasa Indonesia* (indonésien), le *bahasa Malaysia* (le malaisien) et le *bahasa Melayu* de Brunei (basé sur le standard malaisien).

⁹ Il s'agit ici des interactions formelles et cérémonielles militaires, car dans les faits, la langue véhiculaire des appelés des forces armées singapouriennes a longtemps été le hokkien (Lim, 2010). Notre enquête montre que le hokkien des conscrits des premières et deuxièmes générations est désormais remplacé par le singlish.

Bilinguisme officiel et glocalisation : complexités ethnolinguistiques

Bilinguisme, ou les premiers pas de la politique linguistique

Un élément a été déterminant, comme nous l'avons vu, dans la naissance de la nation singapourienne : la survie du pays. À l'époque pauvre et sans ressources naturelles, cette survie dépendait à la fois de sa cohésion sociale et ethnique, mais aussi de son développement économique. Cette double dimension s'est articulée à la fois autour de l'idéologie de la préservation d'une identité asiatique ancestrale et par rapport à la façon dont la cité-état s'est investie dans la mondialisation. Les dirigeants de l'état singapourien ont rapidement échafaudé une politique linguistique répondant au double besoin exposé ci-dessus : celui de faire de l'anglais la langue du développement économique à l'occidentale et celui de maintenir une identité asiatique à la cité-état en imposant à chaque citoyen l'apprentissage d'une des trois langues officielles autre que l'anglais.

Cette politique du bilinguisme (*Bilingualism Policy*, 1966) fait suite à l'éducation formelle introduite à la fin des années 1950 dans l'île, au moment de son émancipation du joug colonial britannique (Bolton et Ng, 2014). En 1967, le gouvernement singapourien ferme les écoles de langue malaise, chinoise et tamoule sous le prétexte d'une fréquentation en baisse (E. Tan, 2007) pour généraliser l'anglais comme langue de scolarisation¹⁰.

L'anglais, langue officielle

Bolton et Ng (2014 : 309) rappellent à juste titre combien cela constitue un changement radical, dans la mesure où l'anglais, fidèlement à la tradition coloniale britannique, n'était jusque là que la langue de l'administration. Les parlers vernaculaires, sous des formes souvent hybrides, notamment le malais de marché et le hokkien (Chew, 2013), servaient de parlers véhiculaires interethniques au quotidien. Au sein des groupes eux-mêmes, les locuteurs parlaient leur langue ethnique et nombre d'entre eux avaient des compétences avancées dans plusieurs langues extra-/inter-communautaires (Platt et Weber, 1980).

Il n'est pas possible de décrire la place de l'anglais dans l'histoire postcoloniale de Singapour sans la situer par rapport à celles des autres langues communautaires. Territoire britannique de 1819 à 1955, l'anglais y était, comme nous l'avons vu, la langue administrative des décideurs, mais au sein des communautés et de leurs regroupements plus ou moins formels, par exemple au sein des clans chinois, chaque langue communautaire demeurait dominante. Les chiffres du recensement de 1957 sont évocateurs : seuls 1,8 % des habitants de l'île parlaient anglais, alors que le malais – sans doute sous diverses formes, notamment la forme réduite de malais de marché – était pratiqué par 48 % de la population totale, dont 32,5 % de la population chinoise et 88,3 % de la population indienne (cf. Bolton et Ng, 2014 : 308-309).

Lorsque le gouvernement de l'indépendance décrète l'officialité et l'anglicisation forcée du système scolaire, il vise trois objectifs :

- a. l'entrée dans le concert des nations industrialisées, déjà dominé par le modèle capitaliste anglo-américain : l'anglais devient la langue des échanges, du commerce, de la mobilité des personnes et des ressources ;
- b. la neutralisation des éventuels déséquilibres entre les communautés ethnolinguistiques du pays : l'anglais assume ici le rôle neutre, non-ethnalisé, du partage des ressources entre tous ; c'est la langue de tous les Singapouriens quelles que soient leurs origines.

¹⁰ D'autres raisons, déjà évoquées, paraissent plus plausibles : l'anglais devait servir de langue de communication intercommunautaire et une éducation en chinois uniquement risquait de mettre à mal cet objectif. D'autre part, la scolarisation en chinois a rapidement été soupçonnée par le gouvernement singapourien de diffuser l'idéologie communiste de la République Populaire de Chine.

- c. le troisième objectif ressortit à l'instauration de la politique bilingue et au partage entre langues ethniques et langue non-ethnique. Comme on le voit, l'anglais endosse le rôle de tous, langue neutre tournée à la fois vers la cohésion interne du pays et vers la mondialisation économique naissante où les affaires se font désormais en anglais. Le malais, le mandarin et le chinois, quant à eux, assument le statut de langues identitaires, ethniques, culturelles et familiales, et sont promus au statut de « langues maternelles » institutionnelles¹¹. Pour que ce bilinguisme fonctionne de façon équitable, les décideurs singapouriens estiment que l'anglais ne peut être une « langue maternelle » (Lim, Pakir et Wee, 2010 : 6), notamment parce qu'il servira aussi progressivement à remplacer le malais de marché comme langue interethnique. Lee Kuan Yew l'explique clairement dans ses mémoires :

Nous avons 75% de population chinoise, des gens qui parlaient toutes sortes de langues ; 14 % étaient Malais et 8 % Indiens. Mais il était hors de question d'instituer le chinois comme langue officielle de Singapour, les 25 % de la population qui n'étaient pas chinois se seraient révoltés. (...) Pour des raisons politiques et économiques, l'anglais devait devenir notre langue de travail. Cela donnait à toutes les races¹² présentes à Singapour une langue commune dans laquelle communiquer et travailler. En même temps, nous savions qu'il nous fallait garantir un accès égal à tous à l'apprentissage de leur langue maternelle. Après avoir été étudiant moi-même à Londres, je croyais fermement que la connaissance de sa langue maternelle était incontournable. Elle vous donne un sentiment d'appartenance à une culture et accroît la confiance en soi ainsi que le respect de soi. C'est ainsi que nous avons pris la décision d'enseigner à tous les élèves deux langues : l'anglais et la langue maternelle. (Lee, 2012 : 59 ; ma traduction).

L'ingénierie multilingue singapourienne a donc reposé sur trois fondements (Rappa et Wee, 2006 : 21-22) :

- a. L'*équivalence*, consistant à donner un statut égal à des langues ou des groupes ethniques dans un état donné. On peut considérer que la politique multiculturelle singapourienne répond à ce principe, car chaque communauté a les mêmes droits et, en principe, les mêmes devoirs d'apprendre et de pratiquer sa langue communautaire (supposée).
- b. La *complémentarité*, qui vise à faire fonctionner le monde social de façon équilibrée en promouvant une répartition différente des éléments caractéristiques de la culture de la nation en construction (religions, langues...) selon différents domaines. Cette situation correspond aux tentatives de sectoriser l'usage des langues à Singapour : conçu comme outil du monde économique, technologique et professionnel, l'anglais est le symbole de l'inscription de la jeune nation dans le monde occidental. Inversement, l'apprentissage et la pratique encouragée des langues asiatiques communautaires institutionnalisées – donc les « langues maternelles » – correspondent au besoin de la nation d'affirmer qu'elle est fondée sur des bases ethnoculturelles ancestrales et sur des valeurs asiatiques traditionnelles.

¹¹ L'expression consacrée en anglais est *Mother Tongue(s)*, mais on sait qu'elles n'ont parfois rien de véritables langues maternelles, dans la mesure où il ne s'agit pas nécessairement des langues parlées en famille et que leur assignation se fait sur la base de l'ethnie à laquelle est associé... le père.

¹² Le mot « race » n'a bien sûr pas la même connotation ici que dans le monde francophone ou, par exemple, dans l'Afrique du Sud de l'Apartheid (cf. Wallerstein 1988 pour un développement sur les questions de race, nations et peuple). La politique de classification sociodémographique singapourienne étant basée sur des critères d'appartenance raciale (c'est à dire ethnique), le terme est utilisé ici par Lee K. Y. de façon plutôt neutre. Les critères de classification dans telle ou telle race sont tout autant la langue familiale, la pratique religieuse (notamment pour les Malais et les Indiens) que l'ethnotype.

- c. *Le remplacement*, qui est un pan de l'aménagement linguistique que l'on trouve dans de nombreux pays en quête de construction d'une identité nationale. Il consiste à substituer à une langue établie une nouvelle langue pour tel ou tel usage ou statut. Cette dynamique, qui a été en partie à l'origine de la séparation de la Malaisie et de Singapour, n'est pourtant pas absente dans la cité-état, comme on le verra dans l'analyse des paires déséquilibrées mandarin / « dialectes » chinois et anglais / singlish.

La complémentarité et l'équivalence impliquent l'absence de compétition entre les divers éléments, mais nous verrons que l'entrée dans la modernité avancée a déconstruit ces perspectives quelque peu idylliques. Ainsi, depuis son avènement comme langue officielle, l'anglais exerce des fonctions qui l'empêchent de devenir une langue communautaire, autrement dit une « langue maternelle » (*Mother Tongue*). D'abord, l'anglais a été conçu, dans l'esprit des fondateurs, comme *lingua franca* intercommunautaire (Lim et al., 2010) : Parce qu'elle permet la communication interethnique, elle est la garantie de l'unité de la nation.

Il convient néanmoins de rappeler deux choses : les chiffres que nous analyserons plus loin montrent que l'anglais est devenu également une langue *intra*communautaire, notamment chez les plus jeunes, et dans les situations d'interactions plutôt formelles. Ceci a également une incidence sociologique : l'anglais est aussi une langue de classe, car ses variantes standard et populaire (le singlish) ne remplissent pas les mêmes fonctions ni ne jouissent du même prestige (Wee, 2005 ; Stroud et Wee, 2010). Pourtant, lors de la fondation de la république, l'anglais était associé à plusieurs fonctions économiques : étant enseignée à tous, cette langue semblait permettre au pays d'activer son développement et sa participation à la mondialisation économique ; il était également perçu comme la garantie de l'équilibre de l'accès aux richesses, puisque tous les citoyens y avaient désormais accès via l'éducation fondamentale et universitaire.

Pour finir, comme indiqué plus haut, l'anglais dans ce contexte est une langue déséthnicisée, non asiatique, la langue de la catégorie « Autres » du découpage ethnoculturel/linguistique de la République¹³ (Lim et al., 2010 : 6). Ceci constitue un exemple remarquable des tendances et tensions glocalisantes (Bockhorst-Heng, 2005) de l'état singapourien : tourné vers l'extérieur, vers l'économie globalisée, il ne pouvait pas s'affranchir de l'anglais. Simultanément, pour assumer son « asianité » et répondre à la réalité locale, il lui fallait implanter une politique de bilinguisme éducatif en imposant à chacun l'apprentissage scolaire d'une langue correspondant – plus ou moins – à sa descendance ethnique. Alsagoff (2010) soutient que la « glocalisation » qui a sous-tendu les politiques linguistiques de l'état singapourien s'explique par la coexistence simultanée du local et du global dans la création d'un équilibre où, comme l'explique Robertson (1995), l'indigénisation est le revers de la médaille de l'homogénéisation induite par la mondialisation.

Les Chinois de Singapour et le « chinois »

La population majoritaire de Singapour, depuis longtemps avant l'indépendance, est celle de descendance chinoise. Au moment de l'indépendance, la langue qui était déjà celle de l'éducation au sein de nombre d'écoles chinoises, le mandarin standard, est adoptée comme langue officielle de l'état et comme langue enseignée dans les cours scolaires de chinois. Appelé *huayu* et proche de la langue nationale standard de la Chine continentale – le

¹³ Le découpage ethnique est souvent siglé CIMO ou CMIO, où l'on reconnaît les initiales de Chinois, Indien, Malais et *Other*.

putonghua –, le chinois enseigné à Singapour adopte une prononciation pékinoise, la grammaire du mandarin standard chinois et les caractères sinogrammiques simplifiés.

Pour presque l'ensemble de la première génération de Sino-Singapouriens, le mandarin est cependant une langue totalement étrangère, la grande majorité d'entre eux parlant d'autres variantes, surtout du sud de la Chine, que le gouvernement nomme « dialectes » (*dialects* en anglais, ou *fangyan* en mandarin). Les chiffres des recensements du tableau suivant sont significatifs : la pratique déclarée des langues chinoises autres que le mandarin a été divisée par cinq en un demi-siècle, passant de près de 75 % de la population chinoise en 1957 à moins de 15 % de la même population en 2010 :

Tableau n° 1 : Evolution des langues parlées au foyer 1957-2010

	anglais	mandarin	autres langues chinoises	malais	tamoul
1957	1,8	0,1	74,4	13,5	5,2
1980	11,6	10,2	59,5	13,9	3,1
1990	18,8	23,7	39,6	14,3	2,9
2000	23,0	35,0	23,8	14,1	3,2
2010	32,3	35,6	14,3	12,2	3,2

Source : Bolton et Ng, 2014.

Pour unifier la communauté chinoise, le gouvernement opte donc pour l'officialisation du mandarin, ce qui permet de répondre à plusieurs objectifs : d'abord, et en dépit de pratiques plurilingues qui perdureront longtemps, les Sino-Singapouriens doivent devenir peu à peu au moins bilingues en chinois, c'est-à-dire locuteurs de mandarin standard, tout en restant, éventuellement locuteurs d'une langue familiale, telle que le hokkien, le cantonais, le teochew, le hakka ou le hainanais. Ensuite, cela permet l'unification de la plus grande communauté ethnolinguistique singapourienne par le biais d'une langue finalement perçue comme neutre au sein de cette communauté. Dans l'image que tente de construire le gouvernement et à l'instar de ce qu'il vise également pour le malais des Malayo-Singapouriens et le tamoul des Indo-Singapouriens, le mandarin permet aux Sino-Singapouriens d'entretenir le fameux lien ethnique, évoqué plus haut, au patrimoine et aux valeurs asiatiques.

La normalisation linguistique en deux actes : substituer et corriger

Acte 1 : Agir sur le statut : Le chinois et la *Speak Mandarin Campaign*

La campagne d'incitation à la pratique du mandarin naît sous l'impulsion du gouvernement en 1979. Elle vise ni plus ni moins la substitution des langues chinoises dominantes (hokkien, teochew et cantonais, notamment) par le mandarin. Elle a pour objectif de soutenir les mesures politiques prises pour mandariniser la communauté chinoise de la république, notamment l'enseignement du mandarin à l'école dans le module obligatoire de « langue maternelle » (*Mother Tongue*) à tous les Sino-Singapouriens et l'interdiction de la diffusion audio-visuelle dans une langue autre que le mandarin. Ainsi, les créations artistiques et médiatiques dans des langues chinoises autres que le mandarin sont proscrites et systématiquement doublées (Ng, 2017)¹⁴.

¹⁴ C'est notamment le cas de l'abondante production filmique hongkongaise, réalisée en cantonais et devenue dans les années 1970 rapidement très populaire dans tout le monde sinophone, Singapour compris. Les témoignages recueillis dans notre corpus montrent que dans la génération des trentenaires et quadragénaires, les aînés (grands-parents, parents et frères/sœurs) ont eu accès à la cinématographie hongkongaise en cantonais et

Jusqu'à nos jours, la *Speak Mandarin Campaign* est réactivée annuellement, avec force discours et propagande visant à l'abandon des dialectes et la pratique du mandarin. Les différents Premiers ministres, depuis Lee Kuan Yew, soutiennent activement la campagne, fréquentent les rassemblements promotionnels. On lit sur les manuels de chinois et sur des affiches destinées à la communauté chinoise des slogans tels que « *Start with Mandarin, not dialect* », « *Speak more Mandarin and less dialects* », « *Chinese is Mandarin* », « *Mandarin's in, dialect's out* » ou, plus récemment « *Mandarin Cool !* »¹⁵.

Lee K. Y. met en scène activement son propre apprentissage du mandarin dans différents ouvrages, notamment dans *Keeping My Mandarin Alive* (Chua, 2005) où la première et la quatrième de couverture nous montrent un Premier ministre appliqué et studieux. Dans ses mémoires, il expose sa position sur la place du mandarin à Singapour :

J'ai insisté sur l'importance du mandarin pour les Chinois de Singapour. Non seulement l'usage des dialectes était un obstacle à l'apprentissage du mandarin et de l'anglais dans les écoles, mais cet usage aurait remplacé celui du mandarin et renforcé la position de l'anglais (...) Le mandarin est acceptable émotionnellement comme notre langue maternelle (tout comme le malais et le tamoul le sont pour les autres groupes ethniques). (Lee K.Y., 2012 : 150 ; ma traduction)

Comme on le constate ici, les arguments de Lee sont de plusieurs ordres. Politiquement, ne pas apprendre ni parler le mandarin (et partant, maintenir des pratiques « dialectales ») mettait non seulement en danger la survie de la pratique du mandarin lui-même, mais menaçait l'équilibre recherché par l'état depuis sa fondation : une langue, neutre, de communication extra/inter-communautaire (l'anglais) et une – seule – langue de communication intracommunautaire, conçue comme véhicule d'une identité et de valeurs locales et asiatiques (le malais, le tamoul et le mandarin).

Lee K. Y. avance aussi un argument de nature acquisitionnelle, qui renvoie à l'impossibilité, selon lui, d'une complémentarité et au risque de substitution (ou remplacement, voir ci-dessus) entre les apprentissages linguistiques. Pour Lee K. Y., l'apprentissage et la pratique de plus de deux langues (mandarin, anglais et une autre langue chinoise) était tâche impossible et pour que le mandarin réussisse, il fallait que le « dialecte » soit abandonné.

Les chiffres du déclin des langues chinoises autres que le mandarin sont clairs et montrent le succès – relatif – de la *Speak Mandarin Campaign* dans la substitution linguistique progressive dont fait l'expérience la communauté sino-singapourienne depuis la fin des années 1970. Je renvoie au tableau n° 1 et présente quelques chiffres supplémentaires ici, en attirant toutefois l'attention du lecteur sur une certaine prudence à la lecture de ces tableaux.

En effet, comme je le montrerai plus loin à partir des résultats de notre enquête (Forlot et Chan, 2017 ; Chan et Forlot, 2017 ; voir également note 1), les statistiques sont manipulables : il ne s'agit pas nécessairement de les considérer comme intentionnellement faussées, mais de prendre en compte les choix effectués par les recenseurs, choix qui peuvent découler d'une certaine idéologie nationale. Par exemple, on voit bien ici que les statistiques mentionnent les langues parlées à la maison, mais sans entrer dans des détails qui intéressent bien sûr les sociolinguistes, comme l'identification réelle de ce que l'on parle (par exemple, le singlish est-il de l'anglais ? Ou encore, que dois-je répondre si je parle mandarin avec mes

ont souvent construit leurs compétences de compréhension du cantonais par ce biais, même si une autre langue chinoise était parlée au domicile. Les jeunes en âge de regarder ces films dans les années 1980 n'ont pour leur part pas eu d'autre choix que de le faire en mandarin.

¹⁵ Slogans que l'on pourrait traduire à peu près ainsi : « Commençons par le mandarin, pas le dialecte » ; « Parlons davantage le mandarin et moins les dialectes » ; « Le chinois, c'est du mandarin » ; « Le mandarin, oui ; les dialectes, non » ; « Le mandarin, c'est cool ! ». Ce dernier slogan, qui date des années 2000, est moins stigmatisant pour les dialectes et tente de changer l'image du mandarin chez les jeunes (cf. plus bas).

frères et sœurs et cantonais avec mes parents ?), l'exactitude de la fréquence avec laquelle on parle telle ou telle langue, ainsi que la pratique de l'alternance de code ou de langues hybrides.

D'autre part, le fait que les langues recensées ici sont celles parlées au foyer soulève une autre question sociolinguistique et méthodologique, car les Sino-Singapouriens ont le taux de célibat – et donc potentiellement d'absence de « foyer » au sens classique – le plus élevé de la population : autour de 32 % des hommes et 25 % des femmes trentenaires étaient célibataires entre 2010 et 2015, et entre 15 et 17 % des Sino-Singapouriens quadragénaires l'étaient également à la même époque. La question est donc ici de savoir ce que signifie réellement la pratique d'une langue au foyer, attendu que contrairement à d'autres recensements menés dans des pays multiculturels (cf. Statistique Canada par exemple), la pratique linguistique au travail n'est pas comptabilisée.

Tableau n° 2 : Pratique des langues au foyer de 1990 à 2015 : Langue la plus souvent parlée à la maison, exprimé en pourcentage de la population résidente

Groupe ethnique	1990	2000	2010	2015
<i>Les Chinois parlent le plus souvent</i>				
L'anglais	19,3	23,9	32,6	37,4
Le mandarin	30,1	45,1	47,7	46,1
Une/d'autres langues chinoises	50,3	30,7	19,2	16,1
Une/d'autres langues (non chinoises)	0,3	0,4	0,4	0,4
<i>Les Malais parlent le plus souvent</i>				
L'anglais	6,1	7,9	17,0	21,5
Le malais	93,7	91,6	82,7	78,4
Une/d'autres langues	0,1	0,5	0,3	0,1
<i>Les Indiens parlent le plus souvent</i>				
L'anglais	32,3	35,6	41,6	44,3
Le tamoul	43,2	42,9	36,7	37,7
Le malais	14,2	11,9	7,9	5,6
D'autres langues	10,0	9,9	13,8	12,4

Source : Singapore Department of Statistics ; <http://www.singstat.gov.sg/statistics> - consulté le 20 juillet 2017.

Bien que le tableau ci-dessus vise à présenter prioritairement les pratiques des Sino-Singapouriens, j'indique également les données concernant celles des Malais et des Indiens pour que le lecteur dispose d'une échelle de comparaison. En effet, on y constate un certain nombre de phénomènes :

- Le taux d'anglicisation augmente peu à peu dans tous les groupes ethnolinguistiques ;
- La pratique de la langue communautaire au foyer (mandarin, malais ou tamoul) subit une baisse parmi les Malais et les Indiens, au profit de la progressive domination de l'anglais ;
- On recense dans la communauté indienne trois phénomènes marquants : la pratique du malais, non négligeable de la colonisation à l'indépendance, est en net recul depuis le début des années 2000 ; d'autre part, la communauté indienne est la plus anglicisée de la population singapourienne, héritage de l'histoire coloniale de cette communauté où l'anglais jouit d'un certain prestige. Pour finir, on recense chez les Indo-Singapouriens le pourcentage le plus élevé de langues autres : il s'agit pour l'essentiel d'autres langues du sous-continent indien constitutives de la communauté (hindi, goudjarati, bengali, mayalayam, telougou...) ainsi que des langues de la migration indienne et sri-lankaise arrivée lors des vagues de recrutement de main d'œuvre dans les années 2000.

- Quant à la communauté chinoise, ces chiffres trahissent plusieurs phénomènes : la régression des « dialectes » chinois, dont la pratique dominante au foyer a été divisée par trois en 25 ans (de 50 à 16 %) ; la hausse progressive du mandarin comme langue dominante au foyer jusqu'au tournant du siècle, puis une certaine stagnation depuis, les chiffres de 2015 indiquant même une certaine baisse qui va sans doute de concert avec le dernier phénomène : une anglicisation progressive de la communauté chinoise.

Revenons quelques instants à la communauté sino-singapourienne, en liant la *Speak Mandarin Campaign* à son pendant scolaire, l'enseignement obligatoire du mandarin. Si l'on approfondit les analyses concernant ce groupe, les chiffres affinés par tranches d'âge montrent nettement l'anglo-domination croissante et laisse présager que Singapour est sans doute déjà dans le « cercle intérieur » (*Inner Circle*) conceptualisé par Kachru (1982), à savoir celui des pays où la population a majoritairement l'anglais comme première langue.

Le tableau suivant compare les pratiques des enfants (5-14 ans), celles des jeunes adultes (15-24 ans) et celles de leurs parents ou grands-parents âgés de plus de 55 ans à la date des deux recensements de 1990 et 2000 et de l'étude démographique partielle de 2015. Ces chiffres montrent qu'en 1990, Singapour était encore, en termes de pratiques linguistiques au sein des foyers, un pays fortement plurilingue à dominante asiatique et qu'en 2015, Singapour peut être considéré comme un pays certes encore plurilingue, mais également anglophone. On a là l'illustration parfaite du *English-Knowing Bilingualism* décrit par Pakir (1991 ; voir également Tupas, 2011).

Tableau n° 3 : Langue principale parlée au foyer par la population sino-singapourienne : 5-14 ans, 15-24 ans et + de 55 ans.

À Singapour,	Population de 5 à 14 ans				Population de 15 à 24 ans				Population de + de 55 ans			
	1990	2000	2010	2015	1990	2000	2010	2015	1990	2000	2010	2015
<i>Les Chinois parlent :</i>												
L'anglais	23,3	35,8	51,9	61,3	19,9	21,5	40,7	50,2	5,3	9,9	19,2	24,1
Le mandarin	57,6	59,6	46,4	37,4	28,5	59,8	55,3	47,6	6,1	17,8	34,6	38,5
Autre(s) L(s) chinoise(s)	18,9	4,3	1,4	0,9	51,5	18,4	3,6	1,8	87,7	71,8	45,8	37,2
Autre(s) L(s)	0,2	0,4	0,4	0,3	0,2	0,3	0,4	0,4	0,9	0,5	0,3	0,3

Source : Singapore Department of Statistics ; <http://www.singstat.gov.sg/statistics> - consulté le 20 juillet 2017.

La conversion de la communauté chinoise à l'anglais langue dominante et le recul de ses compétences en mandarin date de l'entrée de Singapour dans la modernité avancée, au début du 21^e siècle. Tout d'abord, le développement des technologies, l'accroissement de la mobilité et, bien sûr, la politique de l'anglais langue de scolarité ainsi que la focalisation du gouvernement sur le projet du *English Knowing Bilingualism* n'ont pas permis au mandarin de s'imposer effectivement comme langue de la communauté chinoise de Singapour. Ce bilinguisme reste essentiellement scolaire, et nombre de travaux actuels montrent que le niveau de chinois dans les écoles n'atteint pas le niveau attendu par le système éducatif (Lee C. L., 2012).

Ceci n'est pas nouveau, du reste : dès 1979, le ministère de l'éducation avait mis en place un programme avancé d'apprentissage de la « langue maternelle » (*Higher Mother Tongue*). Lee Kuan Yew lui-même l'avait pressenti en évaluant le système bilingue en ces mots :

Ce qu'on a accompli est très disparate, inégal. Au sommet du groupe d'élèves éduqués dans nos écoles, vous avez environ 3 à 5 % d'entre eux qui sont réellement bilingues au sens où ils sont capables de parler, de comprendre et de répondre dans deux

des langues que l'on enseigne à l'école, ainsi que les lire et écrire véritablement. (...) Ensuite, vous en avez 10 %, peut-être 15 %, qui sont à l'aise dans une langue et ont un niveau correct dans une autre. Puis vous avez le gros d'entre eux, la majorité qui est à l'aise dans une seule langue. Ils savent la lire, ils savent l'écrire, mais ils sont incapables d'avoir la même maîtrise et la même aisance dans la deuxième langue. (Lee K. Y. 1978, cité dans Chan, 2017 : 36-37 ; ma traduction).

Cet extrait montre plusieurs choses : après à peine plus d'une décennie de politique scolaire bilingue, Lee K. Y. constate l'échec annoncé de cette politique. Ensuite, ces mots, avec force détails et statistiques – sans doute quelque peu impressionnistes – montrent son implication personnelle dans les politiques linguistiques du pays et le poids décisif du fondateur dans celles-ci.

Après le programme avancé en langue maternelle de 1979, le Ministère de l'éducation crée en 2004 un programme avec l'objectif inverse : venir en aide aux élèves ayant de grandes difficultés en « langue maternelle », le Programme B de « langue maternelle » (*Mother Tongue B syllabus*). Désormais, les programmes de « langue maternelle » se déclinent en 5 niveaux destinés à couvrir toutes les compétences des communautés ethnolinguistiques singapouriennes (Chan, 2017).

Le mandarin, de l'authenticité supposée au désamour

Comme je l'ai dit plus haut, la population chinoise de Singapour a été visée par une politique délibérée de substitution des langues locales, de tradition souvent orale, par une langue standardisée, écrite et s'étant imposée dans le reste du monde sinophone (Chine et Taïwan). Le paradoxe ici est que le mandarin, répondant à un impératif d'invocation du local et de l'authentique – langue imaginée comme celle de l'héritage chinois – a été rapidement perçu de deux façons qui finalement l'éloignaient du local : d'une part, c'était la langue standard de la République populaire de Chine, donc une langue exogène aux cultures constitutives de l'histoire singapourienne (et péninsulaire malaise). D'autre part, la mise en avant du mandarin a également reposé sur la perception, qui s'est révélée exacte, du développement économique de la Chine.

Le pari du mandarin a donc été fondé sur une association essentialiste construite par l'état que l'identité chinoise de Singapour trouverait son véhicule dans cette langue. Or, si le mandarin est la « langue maternelle » institutionnelle des Sino-Singapouriens, elle n'est pas perçue comme leur vraie langue d'héritage (Lim, 2015). Les auteurs d'un Rapport de 1978 remis au Ministère de l'Education, connue sous le nom de *Goh Report*, soulevaient l'anomalie singapourienne d'une éducation « contre-nature », les enfants de descendance chinoise étant éduqués en anglais et en mandarin, deux langues qu'ils ne parlaient pas à la maison (Lo Bianco, 2007).

Notre travail de terrain s'est intéressé à cette question de l'enseignement de la « langue maternelle ». Les témoignages de notre corpus sont nombreux, qui montrent une indifférence au mieux, un désamour souvent, pour cette langue qui, comme l'illustrent tout à fait le tableau n° 3, a effacé les langues régionales chinoises que parlaient les premières générations. Différents types d'images ressortent :

a) Le mandarin à l'école, « langue maternelle » étrangère

Sans doute faut-il également chercher les raisons de cet échec dans les démarches didactiques adoptées pour l'enseignement du mandarin. Examinons cet extrait de l'interview de Yi, étudiant à l'université :

Extrait n° 1 : Yi, étudiant de premier cycle universitaire

Yi : J'étais vraiment mauvais en chinois et je détestais ça. Ils avaient un 'Temple de la renommée' pour les meilleurs élèves en chinois, mais moi j'étais dans le 'Temple de la honte', comme ils disaient

L'extrait, traduit de l'anglais – comme tous les extraits de cet article – repose sur un jeu de mot basé sur la rime entre *Hall of Fame* (Temple de la renommée, sorte de Panthéon dans la culture populaire nord-américaine où les héros, souvent issus du sport professionnel, sont honorés) et *Hall of Shame* (Temple de la honte), inventé ici par les enseignants de mandarin de l'école fréquentée par Yi. Si les témoignages de notre corpus ne sont pas nécessairement aussi radicaux que celui-ci, ils montrent bien toutefois qu'une des problématiques de la place du mandarin est celle de son enseignement. La plupart de nos 30 interviewés évaluent cet enseignement comme très traditionnaliste et peu interactif (beaucoup de grammaire, d'apprentissage lexical, de lectures de textes, de répétition par cœur). Les courts extraits suivants témoignent de ce désamour d'apprentissage :

Extrait n° 2 : Carol, étudiante de premier cycle universitaire

Intervieweur : Vous ne vous êtes pas dit, bon, je suis de descendance chinoise, il faut que je parle un peu chinois ?

Carol : Euh, je devrais ressentir ça, mais non en fait. Parce que je pense qu'on a été forcés, d'une certaine façon, euh, c'était, on a dû étudier le chinois de (...) la première année du primaire jusque, dans mon cas, (...) de sept ans à dix-huit ans. Donc ça fait pendant onze ans. C'était vraiment le supplice, euh, j'étais pas bonne du tout, je n'aimais pas le chinois, mais il fallait l'étudier et le pratiquer presque tous les deux jours. J'en ai assez du chinois, euh, et si je ne devais plus le pratiquer du tout, ça ne serait pas grave. Et puis au quotidien, on parle anglais et pas chinois.

Extrait n° 3 : Sherry, étudiante de premier cycle universitaire

Sherry : À la réflexion, maintenant, je me rends compte que ce n'est pas une chose horrible de, vous savez, c'est sûrement une bonne idée que de faire apprendre une seconde langue à l'école, mais je pense que c'était enseigné d'une façon qui nous paraissait forcée, alors très souvent, vous aviez l'impression qu'ils vous gavaient de tout ce lexique, alors que ça peut être vraiment amusant (...) alors ce n'est pas qu'ils, les profs de chinois, ce n'est pas qu'ils travaillent mal, mais vu les contraintes, c'est très difficile d'atteindre tous les objectifs fixés.

Dans ces extraits, et à l'image de l'ensemble de notre corpus, quelques thèmes clés ressortent : celui de l'obligation d'apprendre le chinois – en être forcé –, celui de méthodes pédagogiques rigides, avec une focalisation sur le lexique et l'apprentissage par cœur, et celui du chinois non pas comme langue maternelle, mais comme langue qui leur est étrangère : Sherry parle de « seconde langue » et Carol décrit ses pratiques – et celles de ses proches – comme celles d'anglophones et non de sinophones.

L'une des critiques fréquentes est donc que le mandarin est enseigné comme une langue maternelle, ce qui est le cas d'un point de vue institutionnel, alors que le besoin des apprenants est plutôt celui d'un apprentissage relevant de la langue étrangère et/ou seconde. Des chercheurs soulignent l'insuffisante prise en compte des compétences plurilingues – notamment en anglais – des jeunes Singapouriens (Goh Y. S., 2007), pendant que d'autres attirent l'attention sur la nécessité de prendre en considération la variation spécifique à l'évolution du mandarin à Singapour afin, au moins, de raccrocher cet apprentissage à la réalité locale (Shang *et al.*, 2015).

b) Le mandarin, langue de l'isolement

Si le mandarin a été imposé pour créer du lien dans la communauté chinoise singapourienne et au-delà dans le monde sinophone, certains jeunes étudiants sino-singapouriens nous rapportent que le mandarin a également créé une rupture dans leurs familles : les anciens (grands-parents, grands-oncles, etc.) parlent un ou plusieurs « dialectes » (hokkien, teochew ou cantonais, en majorité) au quotidien, et parfois rien d'autres, leurs parents parlent le mandarin, mais comprennent le « dialecte » et eux-mêmes, avec leur mandarin parfois peu solide, sont généralement plus à l'aise en anglais. William, étudiant en master dans une université singapourienne, en témoigne :

Extrait n° 4 :

William : ce choix (du mandarin) s'est fait dans le jeu politique de l'époque. Maintenant, je peux à peine parler à ma grand-mère parce qu'elle parle cantonais, je pense que ça crée de l'isolement pour elle, et pour moi aussi (...) Je ne me souviens pas du temps où je pouvais sortir de chez moi et entendre toutes sortes de dialectes, avec l'aisance que mes grands-parents avaient, on n'a plus tout ça quand on est dehors.

c) Le mandarin, langue globale, mais peu locale.

Comme indiqué plus haut, dans leur quête de combiner le local et le global (Bockhorst-Heng, 2005 ; Alsagoff, 2007 ; 2010), les fondateurs de la république avaient pensé que la vertu première des « langues maternelles », dont le mandarin, serait de donner aux Singapouriens un ancrage identitaire dans une asianité locale. Or, les témoignages recueillis auprès de jeunes étudiants singapouriens nous montrent que le mandarin n'a pas assumé tout à fait le rôle que l'état avait envisagé pour lui : au lieu d'être la langue maternelle de l'identité et de la culture chinoises, le mandarin répond à des fonctions de langue véhiculaire dans un monde asiatique – et international – où sa place est croissante. En ce sens-là, le mandarin se rééchelonne (Blommaert, 2010) pour se situer sur un plan équivalent à celui de l'anglais. L'extrait suivant le montre bien, où Amanda, jeune étudiante de premier cycle universitaire, explique comment elle situe les « dialectes » et le mandarin dans son répertoire d'usage :

Extrait n° 5 :

Amanda : Je pense que les dialectes sont beaucoup plus familiers, donc c'est sans doute plus facile de les apprendre en dehors du système scolaire. En fait, si tu les apprends à l'école, ça risque même, je sais pas, de les tuer hein ?

Intervieweur : et comment on apprend une langue en dehors de l'école ?

Amanda : juste en la parlant, en fait, c'est ce qui se passe avec le cantonais, genre tu as de la famille ou quelqu'un à qui tu peux parler, sinon c'est vraiment difficile (...) Moi, je pense que je parle pratiquement que le mandarin, c'est plus utile. Et c'est la langue que les gens utilisent maintenant dans les affaires

L'objectif de l'état n'est donc que partiellement atteint ici : le mandarin est en effet la langue qui permet aux Sinophones de communiquer. Mais ici, elle est associée à une langue d'affaires et non une langue servant à véhiculer une identité asiatique pour la nation singapourienne telle que Lee K. Y. l'avait imaginée (cf. Anderson, 1983).

Acte 3. L'anglais, le singlish et le *Speak Good English Movement*

Un portrait de Singapour qui ne parlerait pas de la dynamique de l'indigénisation de l'anglais serait incomplet. Comme je l'ai dit plus haut et ainsi que le montrent nettement les tableaux 1 à 3, les communautés ethniques résidentes de Singapour sont désormais nettement en cours d'anglicisation, et la plupart des répondants de notre corpus – ce qui correspond

également aux résultats des recensements officiels – admettent posséder un bilinguisme plutôt déséquilibré, la langue dominante étant souvent l’anglais. Les résultats dans notre enquête, menée auprès de 633 répondants, étudiants à l’université, montrent que 85,9 % des répondants indiquent l’anglais comme la langue dans laquelle ils ont le plus de compétences¹⁶.

Les résultats présentés dans une étude de Tan Y.-Y. (2014) montrent un choix de l’anglais également majoritaire, mais largement plus bas (en moyenne 53,5 % chez les jeunes ; N = 436). Mais Tan montre dans cette étude aussi que les jeunes Sino-Singapouriens indiquent à une large majorité utiliser l’anglais pour raconter une histoire (89,1 % contre 9,2 % pour le mandarin) et pour tenir un journal (97,4 % en anglais contre 2,6 % en mandarin). Ceci indique clairement que les jeunes Singapouriens sont littéraciés en anglais.

À l’instar de nombreux lieux de colonisation, des formes locales de la langue coloniale se sont développées, et on situe l’émergence des formes localisées de l’anglais singapourien dès le début de la période de colonisation officielle (1867), au moment où le bilinguisme des élites a également émergé (Schneider, 2007). Les contacts répétés des langues ont créé des hybridités dans tous les parlers de l’île et le malais de marché, forme créolisée du malais servant de *lingua franca* pré-coloniale et coloniale, fut remplacé par l’anglais singapourien, forme nativisée de l’anglais des colons (Chew, 2013). Cet anglais de Singapour a été largement étudié¹⁷ et est généralement connu maintenant sous le nom de *singlish*.

Un point de débat subsiste parmi les linguistes spécialistes de l’anglais à Singapour : le *singlish* est-il de l’anglais, et comment peut-on savoir ce qui relève du premier et du second ? Dans les années 1980, la perception dominante était celle du continuum lectal (Platt et Weber, 1980), où l’anglais standard et formel se trouvait en situation acrolectale sur le continuum, et toutes les formes populaires – par exemple celles décrites brièvement dans la note 17 – se trouvaient dans la zone basilectale du continuum. Clairement, le modèle du continuum lectal situe l’anglais standard comme le modèle à atteindre et le *singlish* comme le parler des gens défavorisés et peu éduqués (Alsagoff, 2007 : 26-27). Ajoutons que ce modèle place l’anglais parmi les langues non natives, c’est-à-dire le perçoit encore comme une langue exogène. Or, comme l’ont montré les chiffres ci-dessus, l’anglais, au tournant du 21^e siècle, est bel et bien une L1 pour de nombreux Singapouriens.

A. F. Gupta (1994) avance quant à elle que c’est le modèle de la diglossie (cf. Ferguson 1959) qui explique le mieux la situation du *singlish*, dont l’émergence et la diffusion seraient liées à un changement dans le paysage linguistique singapourien (Alsagoff, 2007 : 28). Elle constate qu’avec l’avènement de l’anglais comme L1, de plus en plus de Singapouriens, quels que soient leurs niveaux d’éducation, parlent l’anglais singapourien (le nom qu’elle donne au *singlish*) et sont en mesure d’alterner d’une variante à l’autre, à savoir du *singlish* à un anglais plus standard (Pakir, 1991).

Suite à ce modèle et constatant elle aussi que l’anglais n’était plus considéré comme une langue étrangère, Pakir (1991) a proposé un modèle d’expansion triangulaire sur les flans desquels on aurait d’un côté un axe de maîtrise linguistique (*proficiency*) et de l’autre un axe de formalisme linguistique (*formality*). Dans ce modèle, les Singapouriens éduqués maîtrisent un nombre étendu de styles allant de l’anglais standard à l’anglais populaire. Notons donc que dans ce modèle, les variantes populaires informelles et les variantes formelles paraissent tout

¹⁶ 9,9 % indiquent soit le mandarin, soit le chinois (le plus souvent synonyme de mandarin).

¹⁷ Chew (2013 : 95 et suiv.) relève des phénomènes similaires entre le malais de marché et les premières formes de l’anglais singapourien : accentuations et intonations adaptées, réductions morphologiques, substitutions lexicales, ou encore topicalisation. En plus de ces phénomènes, le *singlish* se caractérise par des emprunts lexicaux du malais et du hokkien et par l’usage – souvent en finale d’énoncés – de particules des différentes langues chinoises (hokkien et cantonais par exemple). Pour des ouvrages généraux sur les formes linguistiques de l’anglais de Singapour, le lecteur pourra se tourner entre autres vers Lim (2004) ou Deterding (2007).

de même correspondre à des niveaux éducatifs et que les deux variantes sont regroupées sous la même étiquette générale : l'anglais.

Alsagoff (2007 ; 2010) a tenté récemment de proposer une interprétation mettant en relief l'importance de la dynamique global-local. Pour elle, les questions dépassent le linguistique et se posent en termes culturels : l'anglais répond à deux fonctions, construites par le jeune état : celle de langue des affaires, de la communication, de la science et de la technologie, autrement dit celle de l'accès au global. Mais en même temps, l'anglais assume – et les fondateurs ont eux-mêmes insisté sur ce point – le rôle de langue inter-communautaire. Ceci a créé, à mesure que les années ont passé, une reconfiguration du paysage macro-culturel singapourien. Alsagoff (2007 : 34-38) avance ainsi que les variations autour de l'anglais singapourien découlent d'un conflit entre le besoin d'être local et celui d'être global.

Prenons un exemple. En 1999, lors d'un rassemblement public, l'ancien Premier ministre encore très influent Lee Kuan Yew, s'en prend à l'hybridité caractéristique du singlish et livre ce commentaire :

Malgré des différences dans les accents et dans les prononciations, les Britanniques, les Américains, les Australiens et les Néo-Zélandais se comprennent aisément parce qu'ils parlent la même langue, utilisent les mêmes mots avec la même grammaire et les mêmes structures de phrases. Les Singapouriens ajoutent du chinois et du malais dans le singlish (...). Pire, le singlish recourt à la syntaxe du chinois. En fait, nous sommes en train de créer une nouvelle langue. (...) Nous apprenons l'anglais de façon à pouvoir comprendre le monde et pour que le monde nous comprenne. Il est donc important de parler et d'écrire l'anglais standard. Plus les médias rendent le singlish acceptable socialement, en le popularisant dans des émissions de télévision, plus nous faisons croire aux gens qu'ils pourront se débrouiller seulement avec le singlish. Cela constituera un désavantage pour la partie la plus défavorisée de la population. (...) malheureusement, si les moins éduqués parmi notre population finissent par ne plus apprendre que le singlish, ces gens souffriront économiquement et socialement. Il est nécessaire de mieux parler anglais, pas singlish. Ceux à Singapour qui parlent bien l'anglais devraient participer à la création d'un environnement favorable à la pratique d'un bon anglais, plutôt que de militer, comme certains le font, pour le recours au singlish (...). Le singlish est un handicap que nous ne devons pas souhaiter aux Singapouriens.¹⁸ (Ma traduction)

Il y a dans les discours de Lee K. Y. la marque de plusieurs modes de gestion de l'état. D'abord, il y a une vision de l'avenir qui combine cohésion sociale et réussite économique. Ici, l'anglais paraît important, parce qu'il doit être à la fois langue locale intercommunautaire, mais aussi langue du succès économique. Le singlish, en revanche, ne peut répondre qu'au premier critère. D'autre part, Lee K. Y., avec une certaine justesse, perçoit dans le singlish la marque culturelle des classes populaires. Or, le travail des gouvernements successifs depuis l'indépendance a été d'éduquer, de sortir le pays de la pauvreté et de permettre à une classe moyenne d'émerger. Il en allait aussi de la construction cohésive d'une nation cohésive : la communauté malaise, par exemple, déjà la plus défavorisée avant l'indépendance, ne devait pas sombrer dans la relégation sociale de peur que cela ne génère des tensions tant internes qu'externes, notamment avec la Malaisie dont Singapour venait de se séparer.

Aussi le singlish donne-t-il lieu à des discours ambigus : reconnu par les dirigeants qui le nomment ainsi, individué comme parler à part entière ici par Lee K. Y., le singlish n'est acceptable que s'il sert à identifier une « singapourianité » moderne et éduquée qui ne peut se développer qu'avec la maîtrise d'un anglais standard. En 1999 également, le Premier ministre Goh Chok Tong, fait cette déclaration lors du Rassemblement public de la fête nationale :

¹⁸ Discours au rassemblement de la fête nationale, le 14 août 1999, Tanjong Pagar Community Club.

Si nous continuons d'utiliser le singlish, cela va logiquement mener à ce que nous aussi nous développons notre propre pidgin anglais, parlé par seulement trois millions de Singapouriens, que le reste du monde trouvera charmant mais incompréhensible. On y est déjà presque. Voulons-nous atteindre cet objectif ? On ferait mieux à ce moment-là de se limiter au chinois, au malais ou au tamoul ; là, au moins, d'autres gens à travers le monde nous comprendront. (source : cf. note 18) (Ma traduction.)

Sous cette présentation catastrophiste, Goh. C. T. tente de persuader son auditoire que le singlish n'est pas encore unanimement partagé par les Singapouriens, qu'un retour en arrière est possible. L'inquiétude réside dans le risque pressenti que les Singapouriens délaissent l'anglais au profit du singlish, que les interactions avec le reste du monde anglophone se restreignent et que les Singapouriens se trouvent tournés en ridicule dans le monde (Kirkpatrick, 2010). Le premier ministre Goh s'en prend même directement, en 1999, à une émission humoristique, *Phua Chu Kang Pte Ltd*, diffusée à la télévision depuis 1997, mettant en scène un entrepreneur incompetent et excentrique appelé Phua Chu Kang, dont la caractéristique principale, hormis ses bottes jaunes, sa tignasse bouclée et son gros grain de beauté sur le visage, est son usage exclusif du singlish.

Suite à cette intervention est lancée en 2000 une campagne de promotion d'un anglais « correct », nommé le Speak Good English Movement. Cette campagne de « correction » linguistique est réactivée annuellement par des réunions publiques et des discours ministériels, des sites internet et une plateforme en ligne – STOMP – du journal d'état *The Straits Times* (Bruthiaux, 2010). Ces outils numériques sont ouverts pour permettre aux Singapouriens de s'exprimer et poser des questions sur les formes et les normes attendues de l'anglais.

Certains slogans de cette campagne agissent comme des échos correctifs à des pratiques fréquemment entendus à Singapour. Le slogan de 2006 est remarquable de ce point de vue : *'Be Understood. Not only in Singapore, Malaysia or Batam'*. L'appel à l'intercompréhension au-delà des frontières immédiates de Singapour – Batam est l'île indonésienne la plus proche de Singapour, située à une heure de ferry de la cité-état – est un grand classique de la politique linguistique singapourienne, découlant de son souci permanent de la pertinence économique. (J. Tan, 2006). Mais ce slogan est aussi une réponse à l'émission *Phua Chu Kang Pte Ltd* citée plus haut, où le personnage principal, Phua, s'enorgueillit – en singlish – d'être le meilleur entrepreneur de Singapour, de Malaisie et de Batam ! Preuve du succès populaire de l'émission et des questions affectives qu'il soulève, le Premier ministre Goh mentionnera au moins trois fois Phua Chu Kang dans ses discours publics : en 1999, 2000 et 2003.

Malgré l'accord général autour de l'existence du singlish, le gouvernement singapourien – sans grand surprise – préfère encore, par le biais de son service des statistiques, ne pas l'inclure parmi les langues parlées dans la cité-état. Il était donc intéressant pour nous, durant notre enquête de terrain, d'approfondir les questions du recensement en demandant quelles langues étaient parlées, à qui et dans quelles circonstances. Le tableau suivant expose quelques résultats montrant la place des langues dans la vie quotidienne de nos répondants (qui pouvaient, logiquement, cocher plusieurs cases, les pratiques et répertoires étant connus pour être plurilingues). Je ne mentionne ici que les chiffres de la partie chinoise de notre corpus.

Tableau n° 4: Langue(s) parlée(s) en famille (exprimé en pourcentage ; N=630)

	anglais	singlish	mandarin	autre L chinoise
À mon père, je parle/-ais	73	47	58	34
À ma mère, je parle/-ais	73	48	69	40
Mon père ma parle/-ait	69	44	58	52
Ma mère me parle/-ait	68	45	70	63
Entre frères et sœurs, nous parl(i)ons ¹⁹	71	45	41	9
Lors des réunions familiales, nous parl(i)ons	70	51	72	89
Entre amis, nous parl(i)ons	89	58	60	11

Sources : Forlot et Chan, 2017 ; Chan et Forlot, 2017.

On voit dans ce tableau plusieurs choses que les recensements officiels ne disent pas. D'abord, cela confirme que le singlish et l'anglais sont les langues dominantes de la vie entre pairs. En affinant les données, on s'aperçoit que les usages sont dépendants des domaines et des interlocuteurs auxquels on s'adresse : ainsi, le foyer familial demeure le lieu d'une pratique intergénérationnelle des langues chinoises, mandarin désormais inclus et parfois majoritaire.

Voici, en quelques points, une synthèse de ce que montre ce tableau :

- À peu près la moitié des répondants admet parler le singlish au quotidien. Resterait bien entendu à définir ce que chacun entend par singlish, mais en tous cas, une forme langagière identifiée comme native et spécifiquement singapourienne (Pakir, 1991) fait partie du patrimoine linguistique du pays.
- On parle davantage le mandarin avec les pères qu'avec les mères, qui elles ont un taux de maintien de pratique des « dialectes » chinois plus élevés.
- Les jeunes adultes de descendance chinoise interrogés utilisent peu les « dialectes » entre frères et sœurs et entre amis, faute sans doute d'une compétence suffisante pour remplir toutes les exigences des interactions quotidiennes. En revanche, ces langues chinoises sont largement dominantes dans les interactions lors des célébrations familiales. Cela s'explique par une distribution générationnelle des langues : les « dialectes » chinois sont utilisés, autant que faire se peut, pour rester en contact avec les ascendants, parents, mais surtout grands-parents, grands-oncles et grandes-tantes.
- Le taux déclaré de maintien des « dialectes » pour les conversations en famille est beaucoup plus élevé ici que dans les recensements. Ces chiffres permettent, à tout le moins, de nuancer les situations plus complexes que ne le dépeignent les recensements, dont on peut supposer également une certaine interprétation idéologisée par les hauts fonctionnaires de l'état.
- Les chiffres de l'utilisation du malais et les langues indiennes ne figurent pas dans ce tableau. Nos résultats indiquent toutefois que tous les Malais interrogés (N = 59) déclarent parler le malais lors des réunions familiales, alors que 97 % des Indiens interrogés (N = 34) pratiquent leur langue indienne (tamoul compris et dominant).

Sur l'usage du singlish, notre corpus livre également deux autres informations intéressantes : 52 % de nos 630 répondants sont d'accord (contre 18 % en désaccord et 29 % sans opinion) pour dire que le singlish est la véritable langue qui symbolise le peuple et l'histoire de Singapour. Quand on leur présente l'affirmation que le singlish est un parler déformé de l'anglais, de l'anglais incorrect – comme le *Speak Good English Movement* tente

¹⁹ 13 % répondent que cette question est sans objet.

inlassablement de leur faire croire depuis les années 2000 –, ils sont 59 % à être en désaccord avec cette affirmation, 17 % en accord, cependant que 24 % ne se prononcent pas. J'émetts ici l'hypothèse que pour ces étudiants, les questions linguistiques, notamment celles qui portent sur les « dialectes » chinois et sur le singlish, sont controversées et incitent à une certaine prudence, ce qui pourrait expliquer le taux élevé de réponses neutres/non réponses à ces questions.

En lien avec ce qui précède, quelques contradictions demeurent sur ces positionnements : si une large majorité d'entre eux pense que les Singapouriens sont tout à fait capables d'apprendre et de parler à la fois l'anglais et le singlish (72 % d'accords, contre 12 % de désaccords et 17 % de non-réponses), ils sont en revanche, et de façon paradoxale, plus nombreux à penser que parler le singlish peut être un obstacle à un bon apprentissage d'un anglais sans erreurs.

On ne peut que faire quelques hypothèses d'explication ici : hormis la possibilité que certaines questions aient pu poser des problèmes d'interprétation, on peut supposer que ces contradictions reflètent le double discours – récent – de l'état lui-même : le singlish est bel et bien désormais présenté comme la langue des Singapouriens, dont on a besoin pour s'intégrer socialement et pour vivre à la singapourienne – cf. infra –, mais il est aussi pointé du doigt comme étant la source des problèmes linguistiques dans l'apprentissage d'un anglais international. Pourtant, l'état paraît avoir pris conscience de l'importance du singlish dans la vie quotidienne des Singapouriens et on semble assister à un infléchissement des positionnements radicaux sur la question. Quelques signes sont visibles, comme je le développe dans la partie suivante.

Glottopolitique et plurilinguisme retrouvé dans la modernité avancée

Dans cette dernière partie, je souhaiterais approfondir ce que les dernières lignes de la section précédentes ont effleuré. Alors que l'entrée dans le 21^{ème} siècle a correspondu avec une entrée dans la modernité avancée dans de nombreux pays industrialisés, on a assisté à une redéfinition de ce qui constituaient les états-nations (Wallerstein, 2004). La solidité de la parole de l'état s'est trouvée dans certains cas mise à mal, la confiance dans le gouvernement s'est effritée. La gestion multiethnique post-indépendance avait, à Singapour, imposé la stabilisation et la catégorisation de la population en groupes « raciaux » et en langues ethniques, couplée à une officialisation de l'anglais comme langue intercommunautaire. L'entrée dans la modernité avancée pose actuellement à l'état singapourien quelques problèmes, notamment parce que la politique linguistique répond peu ou prou au même mode de fonctionnement que dans les années 1960 (Stroud et Wee, 2010). Malgré tout, on assiste depuis le début des années 2000 à une évolution, dans laquelle l'état se positionne différemment par rapport aux pratiques linguistiques, ce qui laisse à penser que la tendance est à un accroissement de la réflexivité de l'état (Brooks et Wee, 2014).

Un gouvernement qui communique différemment

Le premier signe est que le gouvernement communique sans relâche sur toutes sortes de sujets, paraissant recueillir l'opinion de son peuple pour ensuite communiquer sur la mise en place de réformes, allant dans le sens d'une politique plus ascendante (*bottom-up*) et soucieuse de l'adhésion du peuple, plutôt que descendante, à savoir imposée du sommet. Par exemple, afin de paraître plus proche de sa population, le compte Tweeter du gouvernement singapourien appelle la population à lire ce que le '*gahmen*' (version singlish du mot 'government') a à dire sur tel ou tel sujet financier (Lim, 2015 : 266) et le Premier ministre lui-même, Lee Hsien Loong, se réjouit sur son compte Facebook qu'à 50 ans, les

Singapouriens puissent désormais affirmer leur identité singapourienne et soient moins « *blur like sotong* », expression en singlish signifiant « dans la confusion » (Lim, 2015 : 267).

Dans la même veine, les années récentes ont connu plusieurs inflexions à la politique de correction linguistique de l'anglais. D'abord, le site internet du *Speak Good English Movement* reconnaît ce que de nombreux Singapouriens disent : le singlish est, depuis plusieurs décennies, la vraie langue commune à tous les résidents de l'île. Sur sa page d'accueil, SGEM indique ceci :

Le Speak Good English Movement reconnaît l'existence du singlish comme marqueur culturel pour de nombreux Singapouriens. Notre objectif est d'aider ceux qui ne parlent que le singlish, et ceux qui pensent que le singlish est de l'anglais, à parler l'anglais standard. Pour atteindre cet objectif, nous souhaitons créer un environnement d'anglais correct à Singapour.²⁰ (Ma traduction)

Après avoir assuré la survie et la stabilité de l'état et après avoir mis tous ses efforts dans la création d'une nation et sa cohésion, par la politique du bilinguisme notamment – mais pas uniquement bien sûr – les années 2000 sont marquées par un infléchissement des mesures autoritaires. Mais cet infléchissement répond aussi à des stratégies, notamment une instrumentalisation des ressources linguistiques (Wee, 2003). Je reviens brièvement sur quelques-uns des éléments illustrant ce mouvement de réflexivité et la façon dont il est instrumentalisé par l'état.

Reconnaissance implicite de la préséance de l'anglais

J'ai déjà mentionné ci-dessus la mise en place en 2004 de cursus différenciés d'apprentissage de la langue communautaire à l'école. Cela montre que l'état prend acte, en quelque sorte, de la difficulté d'imposer, voire d'inventer une identité locale, asiatique, par la simple imposition d'une langue exogène. On a vu que l'adhésion à la mandarinisation des Sino-Singapouriens, dont les familles ont longtemps parlé des langues du sud de la Chine, n'a pas été parfaite, tant sur le plan de l'étendue des compétences acquises que sur le plan de l'attachement affectif que suscite le mandarin.

Comme nous l'avons vu, que cela soit par le biais des résultats des recensements ou des résultats de nos études de terrain, beaucoup de Singapouriens de descendance chinoise n'hésitent pas à dire que leur L1 est l'anglais. Pousser les jeunes Singapouriens à apprendre leur « langue maternelle » n'a donc plus pour objectif principal d'en faire des locuteurs performants, mais de maintenir l'équilibre apparent entre les différentes communautés ethniques par des marqueurs séculaires comme la langue. Ceci nous mène au point suivant : un nouveau statut est-il envisageable pour l'anglais ?

L'anglais et les « langues maternelles » institutionnelles

En reprenant et en déconstruisant partiellement tout ce qui constitue la notion de langue maternelle, Tan Y. Y. (2014) rappelle que si la recherche sociolinguistique a beaucoup insisté sur les questions de langues maternelles scolaires à Singapour, peu de chercheurs ont questionné l'éventualité de faire de l'anglais une « langue maternelle ». L. Wee a notamment fait cette proposition, montrant notamment que les Européens, les Eurasiens et les Singapouriens ayant passé une partie de leur scolarisation à l'étranger ne pouvaient logiquement se reconnaître dans les « langues maternelles » institutionnelles assignées par l'état (Wee, 2002).

D'autres motivations soulèvent également la question du statut de l'anglais à Singapour. D'une part, il paraît désormais impossible de considérer comme des langues maternelles des

²⁰ <http://goodenglish.org.sg/about-us> (consulté le 16 août 2017).

langues dont des locuteurs ont une connaissance superficielle et auxquelles ils ont parfois peu d'attachement réel (cf. les témoignages de Yi, de Carol et de Sherry ci-dessus), ce qui incite Wee (2013) à envisager un lien différent de Singapour à l'asianité, en autorisant l'anglais à devenir officiellement une « langue maternelle » institutionnelle.

D'autre part, le visage de Singapour a changé en quelques décennies. Tout en demeurant un lieu important du commerce et de la mondialisation en Asie, c'est également le lieu de l'implantation de nouvelles populations migrantes (Lim, 2015 ; Chan, 2017), la plupart sans lien ethnique avec les populations d'origine. En 2016, des 5,6 millions d'habitants, 3,4 millions étaient citoyens (soit 60,7 %), alors que 524 600 résidents avaient un visa permanent et plus d'1,6 millions de résidents étaient installés avec un visa temporaire. En somme, près de 40 % de la population de 2016 étaient d'origine étrangère. En 1990, 86 % de la population était constituée de citoyens singapouriens, ce qui donne une idée du poids actuel de la migration, puisque les non-citoyens, qu'ils soient résidents ou non, proviennent généralement de pays étrangers et ne sont donc pas locuteurs, pour la majorité d'entre eux, des « langues maternelles » institutionnelles singapouriennes. Parmi eux, les plus nombreux en 2010 étaient les Philippins et les « Caucasiens ». Dans le cas de ces populations et de façon plus générale à Singapour, l'anglais sert nécessairement de *lingua franca*.

Le multilinguisme singapourien : instrumentalisation, commodification et identité

Les « dialectes », patrimoine et résilience

L'imposition et l'assignation d'un multilinguisme officiel et d'un bilinguisme anglais / « langue maternelle », comme je l'ai montré plus haut, a constitué l'un des piliers de la quête de la construction d'une nation multiculturelle unie autour d'un projet de survie et de développement économique. De ce point de vue-là, on peut considérer que les gouvernements singapouriens, au prix d'un certain autoritarisme²¹, ont réussi leur mission, créant un pays riche, stable et sûr. Nous l'avons vu, l'état a organisé différentes campagnes de substitution ou de rectification linguistiques, tentant d'infléchir les pratiques des citoyens et résidents, mais rappelons la dimension pragmatique (E. Tan, 2007) de ce multilinguisme : si le but de l'anglais, par exemple, a été d'inscrire Singapour dans une modernité capitaliste internationale, le pragmatisme a également eu un autre visage, celui de l'instrumentalisation de la diversité linguistique.

En effet, l'état a entretenu un décalage entre ses déclarations sur la nécessité d'abandonner les « dialectes » chinois (cf. la *Speak Mandarin Campaign*), de corriger l'anglais populaire singapourien, le singlish (cf. le *Speak Good English Movement*) et le recours à ces langues lorsque le besoin s'en faisait sentir. Par exemple, lors de la plupart des élections, les dialectes chinois ne sont jamais absents, servant notamment à gagner le vote des personnes âgées de descendance chinoise, locutrices au mieux imparfaites du mandarin et de l'anglais (E. Tan 2007 : 91). Lors de l'épidémie du syndrome respiratoire aigu sévère (SRAS) en Asie du Sud-Est, de l'hiver 2002 à l'été 2003, le gouvernement autorisa la diffusion de messages dans les autres langues chinoises que le mandarin (Göransson, 2009 : 60-62 ; Lim, 2009), ce pour éviter que les personnes âgées ne se trouvent exclues des campagnes de prévention et de soins. En 2015, à l'occasion des 50 ans de la République, un programme de protection sociale et médicale fut mis en place pour ceux et celles que le gouvernement appelle les Pionniers, ces Singapouriens âgés nés avant 1949. Pour ce faire et comme le rappelle Lim (2015 : 266), il fallait que les « langues pionnières » soient mobilisées pour que le message médiatique puisse passer ; aussi, non seulement des spots promotionnels furent diffusés en mandarin, en

²¹ Lee Kuan Yew l'admet lui même à plusieurs reprises, dans des interviews à la presse et dans un volume de ses mémoires publiés en 2000 : *From Third World to First : the Singapore Story – 1965-2000*.

tamoul et en malais, langues officielles, mais également en hokkien, en teochew et en cantonais, qui demeurent pour une génération les véritables langues communautaires.

Le singlish, connivence et identification

De même, la valeur symbolique du singlish, parler si dénigré par les différentes campagnes de la première décennie du 21^{ème} siècle, semble désormais interprétée également comme un facteur d'identité singapourienne, y compris par le gouvernement lui-même. Dans notre corpus de 630 étudiants, 52 % des répondants sont d'accord avec l'affirmation que le singlish est la vraie langue de Singapour, la langue qui représente son peuple et son histoire (cependant que 29 % ne se prononcent pas sur cette question !). Une étude de Siemund et al. (2014) révèle des résultats similaires, à savoir des attitudes timidement positives à l'égard du singlish et un taux élevé de réponses neutres, preuve que la question est encore controversée.

Siemund et al. (2014 : 357-360) remarquent en outre une tendance chez les étudiants universitaires à avoir des attitudes plus positives vis-à-vis du singlish que les étudiants de trois établissements de type *Polytechnic* (filiales techniques moins prestigieuses que les cursus universitaires), attribuant cette différence au fait que les étudiants dotés d'un niveau social supérieur sont plus enclins à accepter un code moins valorisé pour affirmer leur identité. En sus de cette explication plausible, on pourrait aussi avancer le fait que les étudiants universitaires, donc de niveau éducatif supérieur et maîtrisant les codes standard, se trouvent dans une insécurité linguistique inférieure et peuvent prendre plus de distance vis-à-vis de ce code dont on leur a toujours dit qu'il était à éviter.

Devenu également objet commercial, le singlish trouve maintenant sa place dans les magasins de souvenirs, affichant son lexique, ses tournures syntaxiques et ses particules favorites sur divers objets, tels les tasses, les tee-shirts, les agendas, etc. Des livres et un dictionnaire populaire²² y sont consacrés. Tout cela révèle une chose importante : de langue de connivence, caractéristique des interactions entre Singapouriens, le singlish devient peu à peu un objet commodifié, une marchandise, et de ce fait, il devient objet identitaire identifiable de l'extérieur : les étrangers, les touristes, sont amenés à savoir que le singlish fait partie des langues parlées à Singapour, mais qu'il s'agit de la seule langue partagée de tous les Singapouriens et rien que par eux.

Le gouvernement ne s'y trompe pas. S'il maintient son soutien à un anglais standard « correct » par le biais du *Speak Good English Movement* et de l'idéologie puriste qui l'entoure, il reconnaît bien que le singlish existe et est un attribut culturel fort de l'identité singapourienne, reconnaissable de l'extérieur. Je conclurai ici en citant deux extraits révélateurs de la place centrale du singlish dans la vie quotidienne des Singapouriens et son potentiel intégrateur pour les néo-Singapouriens. Dans la citation transcrite ci-après, tirée d'un discours prononcé lors d'une Cérémonie de remise des certificats de naturalisation aux néo-Singapouriens en 2012, le Premier ministre actuel, Lee Hsien Loong, admet lui-même que s'intégrer à Singapour est facilité par le singlish :

J'espère que maintenant que vous êtes devenus citoyens, vous vous intégrerez encore plus fortement dans notre société. Pour ceux qui sont là depuis plusieurs années, dix ans pour certains, vingt voire trente ans pour d'autres, ça ne pose pas de problème. Mais j'espère que ceux qui sont arrivés plus récemment feront cet effort. Ne fréquentez pas que vos proches ou les gens qui viennent du même pays que vous, faites-vous des amis singapouriens, fréquentez vos voisins, vos collègues, les camarades de classe de vos

²² *The Coxford Singlish Dictionary*, de Colin Goh et Y. Y. Woo, 2009. Cf. bibliographie.

enfants. Adoptez les coutumes, le mode de vie, les normes et les règles de vie en société de Singapour. Et si vous comprenez le 'singlish', tant mieux !²³ (Ma traduction.)

Dans cet extrait final, nous interviewons Kaili, étudiante de premier cycle universitaire, arrivée du nord de la Chine populaire sept ans plus tôt, à l'âge de 15 ans. Après avoir parcouru sa trajectoire personnelle et linguistique, nous l'interrogeons sur la place du singlish dans sa « nouvelle » vie singapourienne :

Extrait n° 6 :

Intervieweur : Parlez-vous le singlish ?

Kaili : Oui, quand je suis avec mes amis

Intervieweur : c'est juste avec les jeunes, n'est-ce pas ? Et que pensez-vous du singlish ?

Kaili : C'est, quand vous parlez, c'est, c'est plus détendu

Intervieweur : oui, vous vous êtes une interviewée intéressante parce que vous venez de l'étranger, de la République populaire de Chine. Est-ce qu'on peut s'intégrer dans un groupe d'amis à Singapour, avec de jeunes Singapouriens sans parler du tout le singlish ?

Kaili : Si on se mélange, si on se mélange bien, on le parle. Je pense que c'est un facteur important pour s'insérer dans la société

Intervieweur : oui, vous savez qu'ils ont organisé ces campagnes pour demander qu'on arrête de parler singlish, que ce n'est pas de l'anglais correct ?

Kaili : oui.

Intervieweur : Et vous diriez que vous êtes bilingue en anglais et en singlish ?

Kaili : je pense que les deux ne sont pas contradictoires

Kaili, venue sans ses parents de Chine à l'adolescence dans le cadre d'un accord entre Singapour et Pékin sur la scolarisation de jeunes gens dans la cité-état, est donc locutrice de mandarin première langue. À ce titre, elle est perçue comme locutrice légitime de la forme standard longtemps visée par les acteurs de la politique de mandarinisation singapourienne (politiques, concepteurs de programmes, enseignants). Elle nous indique d'ailleurs que certains de ses camarades peuvent se trouver gênés par le fait d'interagir avec elle en mandarin. Cet extrait montre bien le potentiel intégrateur du singlish, sans lequel Kaili serait restée cette Chinoise extérieure dans ses groupes de fréquentation à l'école puis à l'université.

Comme nombre de jeunes Singapouriens (nouvellement arrivés ou non), elle saisit les enjeux de la maîtrise des différents parlars en fonction des lieux qu'elle fréquente : aussi, sa maîtrise du mandarin standard et de l'anglais standard lui assurent un capital linguistique bilingue non négligeable, mais elle a également conscience de la nécessité de comprendre et parler le singlish qui constitue un capital social d'importance dans le pays où elle est – ne serait-ce que provisoirement – installée.

Conclusion

L'extrait de Kaili cité ci-dessus est une illustration intéressante du pragmatisme linguistique singapourien. Dans cet article, j'ai tenté de mettre en relief les changements

²³ Discours du Premier ministre Lee Hsien Loong à la Cérémonie de citoyenneté Ang Mo Kio GRC et Sengkang West SMC, le 7 juillet 2012. Dans la version officielle transcrite, le mot singlish se trouve entre guillemets.
URL : <http://www.pmo.gov.sg/newsroom/speech-prime-minister-lee-hsien-loong-ang-mo-kio-grc-and-sengkang-west-smc-citizenship> (consulté le 20 août 2017).

glottopolitiques progressifs liés à l'entrée de la cité-état dans la modernité avancée et dans une forme de maturité nationale. Passée d'un espace multilingue où les contacts de langues donnaient lieu à diverses formes langagières, à une république où l'on a poussé chaque citoyen à devenir bilingue, de façon utilitaire et artificielle, Singapour a progressivement vu décliner sa diversité plurilingue d'antan. Cinquante ans plus tard, la population se rend compte que cette pluralité existe toujours, parfois sous d'autres formes que l'état a longtemps ignorées ou stigmatisées – les langues de la migration récente, le singlish, les « dialectes » chinois dans l'espace familial – et qu'elle est une richesse et un patrimoine qui doit pouvoir également servir à écrire le roman national.

La survie de Singapour étant assurée, tant économiquement que sur le plan de l'identité nationale, la mort de Lee Kuan Yew et le cinquantième anniversaire de l'indépendance en 2015 ont suscité l'impression que la boucle était bouclée, pour reprendre l'expression de Lim (2015). La classe dirigeante, tout en insistant sur la pertinence économique de l'apprentissage et de la pratique des langues, tente de trouver un équilibre entre l'implication active de Singapour dans l'économie industrielle et financière mondialisée, mobilisant des langues standard à diffusion globale, et l'attachement affectif des citoyens pour la complexité de leurs affiliations ethnoculturelles, souvent marquées par les hybridités et le local.

Bibliographie

- ALSAGOFF, L., 2007, « Singlish: Negotiating Culture, Capital and Identity », dans Vaish, V., Gopinathan, S. et Yongbing Liu (eds), *Language, Capital, Culture. Critical Studies of Language and Education in Singapore*. Rotterdam/Taipei, Sense Publishers, pp. 5-21.
- ALSAGOFF, L., 2010, « Hybridity in ways of speaking : the glocalization of English in Singapore », dans Lim, L., Pakir, A. et Wee, L., *English in Singapore. Modernity and Management*, Hong Kong, HKU Press., pp. 109-130.
- ANDERSON, B., 1983, *Imagined Communities*, London, Verso.
- BLOOMMAERT, J., 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOCKHORST-HENG, W. D., 2005, « Debating Singlish », *Multilingua*, Vol. 24, n° 3, pp. 185-209.
- BOLTON, K. et NG Bee Chin, 2014, « The dynamics of multilingualism in contemporary Singapore », *World Englishes* Vol. 33, n° 3, pp. 307-318.
- BROOKS, A. et WEE, L., 2014, *Consumption, Cities and States. Comparing Singapore with Asian and Western Cities*, New York, Anthem Press.
- BRUTHIAUX, P., 2010, « The Speak Good English Movement : A web-user's perspective », dans Lim, L., Pakir, A. et Wee, L., *English in Singapore. Modernity and Management*, Hong Kong, HKU Press, pp. 91-108.
- BRUTT-GRIFFLER, J., 2002, *World English : A Study of Its Development*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CHAN, D. K. G., 2017, « Challenges facing the language education policy and foreign language education in Singapore », dans Negga, D., Chan, D. K. G., & Szirmai, M. (Eds.), *Language Policy, Ideology and Educational Practices in a Globalised World*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 30-55.
- CHAN, D. K. G. et FORLOT, G., 2017, « Living and learning with language diversity in Singapore », *AILA World Congress*, Rio de Janeiro, 23 juillet 2017.
- CHEW, G.-L. P., 2013, *A Sociolinguistic History of Early Identities in Singapore. From Colonialism to Nationalism*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

- CHUA, C. L., 2005, *Keeping My Mandarin Alive. Lee Kuan Yew's Language Learning Experience*, Singapore, World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- DETERDING, D., 2007, *Singapore English*, Edimbourg, Edinburgh University Press.
- FORLOT, G. et CHAN, D. K. G., 2017, « From Pragmatic Multilingualism to Insecure Plurilingualism : Language Learning and National Narrative in Contemporary Singapore », *International Symposium on Bilingualism*, Limerick, 13 juin 2017.
- GOH, C. et WOO Y. Y., 2009, *The Coxford Singlish Dictionary* (2^e éd.), Singapore : Angsana Books.
- GOH Y. S., 2007, « English Language Use in Chinese Language Teaching as a Second Language : Making the Most of the Learner's Linguistic Resource », dans Vaish, V., Gopinathan, S. et Liu Yongbing (eds), *Language, Capital, Culture. Critical Studies of Language and Education in Singapore*, Rotterdam/Taipei, Sense Publishers, pp. 119-131.
- GÖRANSSON, K., 2009, *The Binding Tree : Chinese International Relations in Modern Singapore*, Honolulu, University of Hawai'i Press.
- GUESPIN, L. et MARCELLESI, J.-B., 1986, « Pour la glottopolitique », *Langage* n° 83, pp. 5-34.
- GUPTA, A. F., 1994, *The Step-Tongue : Children's English in Singapore*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HAN, F. K., FERNANDEZ, W. et TAN, S., 1998, *Lee Kuan Yew : The Man and his Ideas*, Singapore, Singapore Press Holdings.
- KACHRU, Braj, 1992 [1982], *The Other Tongue : English Across Cultures*. Urbana, University of Illinois Press.
- KIRKPATRICK, A., 2010, *English as a Lingua Franca in ASEAN. A Multilingual Model*, Hong Kong, HKU Press.
- LEE, Cher Leng, 2012, « Saving Chinese-language education in Singapore », *Current Issues in Language Planning*, Vol. 13 n° 4, pp. 285-304.
- LEE, Kuan Yew, 2000, *From Third World to First: The Singapore Story 1965-2000*, Singapore, Singapore Press Holdings & Times Editions.
- LEE, Kuan Yew, 2012, *The Singapore Story. Memoirs of Lee Kuan Yew*. Singapore, Straits Time Press.
- LIM, L. (dir.), 2004, *Singapore English: A Grammatical Description*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- LIM, L., 2009, « Beyond fear and loathing in SG. The real mother tongues and languages policies in multilingual Singapore », *AILA Review* n° 23, pp. 52-71.
- LIM, L., 2010, « Migrants and 'mother tongues': Extralinguistic forces in the ecology of English in Singapore », dans Lim, L., Pakir, A. et Wee, L., *English in Singapore. Modernity and Management*, Hong Kong, HKU Press, pp. 19-54.
- LIM, L., 2015, « Coming of age, coming full circle : The (re)positioning of (Singapore) English and multilingualism in Singapore at 50 », *Asian Englishes* Vol. 17, n° 3, pp. 261-270.
- LIM, L., PAKIR, A. et WEE, L., 2010, « English in Singapore: Policies and prospects », dans Lim, L., Pakir, A. et Wee, L., *English in Singapore. Modernity and Management*, Hong Kong, HKU Press, pp. 3-18.
- LO BIANCO, J., 2007, « Advantage and Identity: Neat Discourse, Loose Connection. Singapore's Medium of Instruction Policy », dans Vaish, V., Gopinathan, S. et Yongbing Liu (eds), *Language, Capital, Culture. Critical Studies of Language and Education in Singapore*. Rotterdam/Taipei, Sense Publishers, pp. 5-21.
- MIKSIC, J. N., 2013, *Singapore and the Silk Road of the Sea 1300-1800*, Singapore, NUS Press/National Museum of Singapore.

- NG, C. L. P., 2017, *A Study of Attitudes of Dialect Speakers Towards the Speak Mandarin Campaign in Singapore*. Singapore, Springer.
- PAKIR, A., 1991, « The range and depth of English knowing bilinguals in Singapore », *World Englishes* n° 10, pp. 167-179.
- PAKIR, A., 2010, « English as a lingua franca : Negotiating Singapore's English Language education », dans Lim, L., Pakir, A. et Wee, L., *English in Singapore. Modernity and Management*, Hong Kong, HKU Press, pp. 261-279.
- PLATT, J. et WEBER, H., 1980, *English in Singapore and Malaysia: Status, Features, Functions*, Kuala Lumpur : Oxford University Press.
- RAPPA, L. et WEE, L., 2006, *Language Policy and Modernity in Southeast Asia*, New York, Springer.
- ROBERTSON, R., 1995, « Glocalization: Time-space and heterogeneity-homogeneity », dans Featherstone, M., Lash, S. M. et Robertson R., *Global Modernities*, London, Sage, pp. 25-44.
- SAMUEL, J., 2010, « Voies de l'aménagement linguistique dans le monde malayophone », *Télescope*, Vol. 16 N° 3, Montréal : Observatoire de l'Administration Publique, pp. 135-155.
- SCHNEIDER, E., 2007, *Postcolonial English. Varieties around the world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SHANG, G., CHIN, K. N. et CHAN, K. G. D., 2015, « Error Diagnosis in Singapore's Chinese Language Teaching », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 12, Supplement 1, pp. 305-317.
- SIEMUND, P., SCHULZ, M. E. et SCHWEINBERGER, M., 2014, « Studying the linguistic ecology of Singapore : A comparison of college and university students », *World Englishes* Vol. 33, n° 3, pp. 340-362.
- STROUD, C. et WEE, L. 2010, « Language policy and planning in Singaporean late modernity », dans Lim, L., Pakir, A. et Wee, L., *English in Singapore. Modernity and Management*, Hong Kong, HKU Press, pp. 181-204.
- TAN, E., 2007, « The Multilingual State in Search of the Nation : The Language Policy and Discourse in Singapore's Nation-Building », dans Lee, H. G. et Suryadinata, L., *Language, Nation and Development in Southeast Asia*, Singapour, ISEAS, pp. 74-117.
- TAN, J., 2006, « Singapore », dans *Higher Education in Southeast Asia*. Bangkok UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- TAN, Ying-Ying, 2014, « English as a 'mother tongue' in Singapore », *World Englishes* Vol. 33, n° 3, pp. 319-339.
- TARLING, N., 2015, *Colonial Singapore*, Singapore, Straits Time Press.
- TICKOO, M. L., 1996, « Fifty years of English in Singapore : all gains, (a) few losses ? », dans Fishman, J. A., Conrad, A. W. et Rubal-Lopez, A. (eds), *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies 1940-1990*, Berlin/New York, Mouton De Gruyter.
- TUPAS, T.R.F., 2011, « English-knowing bilingualism in Singapore: Economic pragmatism, ethnic management and class », dans Feng, A., *English Language in Education and Societies Across Greater China*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 46-69.
- TURNBULL, C. M., 2009, *A History of Modern Singapore 1819-2005*, Singapore, NUS Press.
- WALLERSTEIN, I., 1988, « La construction des peuples : racisme, nationalisme, ethnicité », dans Balibar, E. et Wallerstein, I., *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. Paris, La Découverte, pp. 95-116.
- WALLERSTEIN, I., 2004, *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte.

- WEE, L., 2002, « When English is not a mother tongue: Linguistic ownership and the Eurasian community in Singapore », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 23 n° 4, pp. 282-295
- WEE, L. 2003, « Linguistic instrumentalism in Singapore », *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 24 n° 3, pp. 211-224.
- WEE, L., 2005, « Intra-Language Discrimination and Linguistic Human Rights: The Case of Singlish », *Applied Linguistics* Vol. 26 n° 1, pp. 48-69.
- WEE, L. 2013, « Governing English in Singapore : Some challenges for Singapore's language policy », dans Wee, L., Goh, R. B. H. et Lim, L. (eds), *The Politics of English. South Asia, Southeast Asia and the Asia Pacific*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, pp. 105-124.

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET ÉDUCATIVES EN MALAISIE : IDÉOLOGIES ET PRATIQUES

Patricia Nora RIGET

Universiti Malaya, Kuala Lumpur

Elsa CHOU

INALCO, Paris

Jean SÉVERY

Universiti Malaya, Kuala Lumpur

Introduction

La politique linguistique menée par chaque pays n'est pas neutre (Gohard-Radenkovic, 2004). Elle dépend tant d'enjeux socio-économiques que d'enjeux et de contraintes sociopolitiques tels que l'unification et l'identité de la nation ainsi que le respect de la diversité ethnique, linguistique et culturelle sur son territoire. Vue de cette façon, la politique linguistique constitue une part importante de la politique intérieure d'un État. C'est principalement l'État qui décide par exemple des statuts et des rôles officiels des différentes langues qui coexistent sur son territoire. D'ailleurs, les décisions que l'État doit prendre en termes de statuts et de rôles des différentes langues partageant le même territoire sont d'autant plus importantes qu'il est nécessaire de délimiter les fonctions officielles de ces langues afin d'éviter des conflits d'intérêt entre celles-ci, conflits qui pourraient mettre en danger des langues moins valorisées.

En Malaisie comme ailleurs, la politique linguistique et la planification linguistique sont souvent des processus descendants (*top-down*) où les personnes de pouvoir et d'autorité mènent des discussions et prennent des décisions suivant le contexte politique (Dumanig, David & Symaco, 2012 ; Normazidah, Khoo & Hazita, 2012 ; Gill, 2005). Dans toutes les sociétés bilingues ou multilingues, les langues s'inscrivent toujours dans la catégorisation de Fishman : langues globales, langues régionales et langues locales (Zhou & Wang, 2017). Correspondant à cet ordre, il existe une idéologie quant à la manière dont cet ordre doit être maintenu ou modifié. L'idéologie linguistique consiste à savoir si une communauté ou une nation doit pratiquer le monolinguisme ou le multilinguisme et, si c'est le second cas qui l'emporte, comment plusieurs langues devraient être considérées, laquelle devrait disposer de

plus de ressources et laquelle moins (Zhou, 2010 ; Zhou & Wang, 2017). La nature de la relation entre l'idéologie linguistique locale et l'ordre linguistique global des langues pose des problèmes concernant le rôle des langues dans la construction de la nation comme le montre la Malaisie multilingue et ceci depuis son indépendance en 1957.

Démographiquement, la Malaisie est un pays multiethnique et multilingue. Selon le recensement de 2016, la Malaisie compte une population de 31,7 millions d'habitants dont le groupe *Bumiputera* (traduit « fils du sol »), qui est composé de l'ethnie malaise et d'autres communautés autochtones du pays constitue 68,6 % du total de la population tandis que les Chinois et les Indiens représentent respectivement 23,4 % et 7 % du total de la population (*Department of Statistics Malaysia DOSM*, 2016). Près de 1 % de la population malaisienne est composé d'« autres », soit de personnes n'appartenant pas aux groupes ethniques mentionnés. Une des caractéristiques du multilinguisme en Malaisie est sa riche variété de langues provenant de l'extérieur du territoire, à savoir, l'anglais, l'arabe, le thaï et différentes langues chinoises et indiennes. D'après Asmah (1992), l'arrivée de nouvelles langues en Malaisie s'explique par trois facteurs : la colonisation, l'immigration et la religion. Le pays compte 80 langues, tandis que le site *Ethnologue* y recense 136 langues différentes.

Dans un pays multiethnique et multilingue comme la Malaisie, la politique linguistique et la planification linguistique sont des domaines extrêmement délicats, mais très importants à mettre en place. L'unité linguistique est souvent considérée comme la base de l'identité et de l'unité nationales. D'après Asmah (1982), parmi les trois facteurs unificateurs, à savoir, la religion, la culture et la langue, il semble que la langue soit le facteur d'unification le plus évident.

Une nation comme la Malaisie, avec ses divers groupes ethniques et linguistiques ne peut espérer bien fonctionner dans ses activités quotidiennes que si les peuples qui la composent arrivent à établir une communication qui soit mutuellement intelligible. Ainsi, bien qu'elle soit extrêmement multilingue, la Malaisie a connu un degré considérable de rationalisation linguistique depuis la décolonisation, centrée autour de l'anglais – langue héritée de l'époque coloniale – et le malais ou le Bahasa Malaysia, langue nationale qui a aussi un poids régional. En Malaisie, la mise en œuvre de la politique linguistique et les décisions prises relatives aux langues et en particulier sur les rôles du malais et de l'anglais ont été négociées, pendant des années, dans un champ de mines de considérations politiques et économiques, lesquelles ont été et sont toujours influencées par des facteurs politiques et idéologiques tels que le nationalisme et le pragmatisme (Gill, 2005).

Cet article cherche à présenter les politiques linguistiques et éducatives qui ont été menées par le pays surtout depuis son indépendance en 1957. Après cette introduction, l'article passe en revue la mise en place de la politique linguistique dans le système éducatif malaisien au cours de trois phases historiques : la période pré-indépendance (1824-1956), la période de la nationalisation (1957-1990) et la période de la mondialisation (post 1990). L'article continue ensuite avec la présentation des politiques linguistiques et éducatives actuelles s'appliquant aux différentes langues qui se côtoient et coexistent dans le système éducatif du pays : le malais, l'anglais, les langues parlées en Malaisie et les langues internationales ou étrangères. L'article se terminera avec quelques conclusions générales.

La mise en place de la politique linguistique dans le système éducatif malaisien : facettes historiques et politiques

Le *Bahasa Malaysia* (littéralement traduit « langue de la Malaisie ») a été établi comme langue nationale et instrument d'intégration pour les différents groupes ethniques qui composent le pays et ce, tout de suite après l'indépendance en 1957. La sélection du malais

comme symbole d'unification a été principalement liée, selon Asmah (2003) aux facteurs suivants : c'est une langue autochtone de la Malaisie, c'est la langue de la majorité de la population malaisienne, à savoir, les Malais, et elle joue un rôle de *lingua franca* parmi les groupes ethniques. La Constitution du Malaya¹ de 1957, précisément son *Language Act*, a conservé l'anglais comme langue officielle à côté du Bahasa Malaysia pendant une période de dix ans après l'indépendance. L'idée était qu'à la fin des dix ans, le malais serait prêt à remplacer l'anglais dans la conduite des activités administratives, judiciaires et éducatives de la nouvelle nation. Conséquemment, la politique linguistique pendant les premières années de l'indépendance (1957-1967) s'est clairement focalisée sur l'identité et sur le statut social des Malais. Il s'agit ici d'une rupture très nette avec l'approche plus « laissez-faire » de la politique linguistique de l'époque coloniale. Les Britanniques n'avaient en effet pas l'intention de favoriser les relations entre les différentes ethnies du Malaya, notamment par la création d'un système d'éducation normalisé.

En fait, le rôle du malais en tant qu'instrument d'unité nationale avait été souligné par la Commission Constitutionnelle de Reid (1956), laquelle avait recommandé de faire du malais la seule langue officielle dès l'indépendance, avec l'option de continuer à utiliser l'anglais pendant dix ans dans les domaines où il était jugé nécessaire. C'est la raison pour laquelle la Constitution de 1957 avait déclaré le malais langue nationale du pays tout en laissant une position spéciale à l'emploi officiel de l'anglais, et en promettant aux autres langues parlées dans le pays l'« égalité des chances pour se développer et s'épanouir ». Toutefois, la législation-clé dans cette volonté d'instaurer le malais comme langue nationale et officielle de la nouvelle nation fut le *National Language Act* de 1967. Cette loi a déclaré le malais comme seule langue officielle du pays, avec l'anglais comme « seconde langue la plus importante » devant être maintenue comme langue possible dans les domaines législatif et judiciaire.

Le premier domaine d'application de la nouvelle politique linguistique mise en place par le gouvernement fut le domaine de l'éducation et ceci dans le but d'assurer l'avenir du malais, langue qui devait permettre de renforcer l'unité de la population du pays. Dans la section qui suit, trois phases historiques se rapportant à la mise en place de la politique linguistique dans le système éducatif malaisien sont présentées en référence aux domaines politique et social.

La période pré-indépendance (1824-1956)

L'éducation, à l'époque pré-britannique – avant 1824, était principalement de nature religieuse, les écoles religieuses *pondok* établies par les érudits offrant à la population malaise musulmane les bases de l'islam (Hafriza, 2006). Puis, lors de la période coloniale du Malaya, il n'y eut plus un seul système éducatif uniforme avec une politique linguistique nationale claire. Conformément à la politique du gouvernement colonial de « diviser pour régner », quatre types d'écoles séparés furent mis en place : « écoles anglaises », « écoles malaises », « écoles chinoises » et « écoles tamoules ». Comme l'indique leur nom, la langue d'instruction dans chaque type d'école était bien spécifiée. Les écoles anglaises étaient dirigées par des missionnaires, sous le contrôle du gouvernement britannique. L'anglais, qui était la langue de gouvernance et d'éducation avait un rôle et un statut de prestige. Maîtriser la langue anglaise était crucial pour la mobilité sociale et économique. Ainsi, l'apprentissage et l'utilisation de l'anglais étaient poursuivis par la population multiethnique composée des Malais et des immigrants chinois et indiens. Les écoles chinoises furent établies comme des établissements indépendants soutenus par les guildes et communautés chinoises, tandis que les écoles tamoules furent établies surtout pour servir les enfants des travailleurs immigrants indiens dans les plantations de caoutchouc (Chan & Ain, 2015). Contrairement aux écoles

¹ Nom de la Malaisie avant l'indépendance.

chinoises qui offraient aussi un enseignement secondaire, les écoles tamoules ne dépassaient pas le niveau primaire.

Les écoles malaises, par contre, ont été instituées par le gouvernement anglais pour répondre aux besoins de la grande communauté rurale malaise. En fait, en développant les écoles malaises qui habituellement ne dépassaient pas le niveau primaire, les Anglais adhéraient à la politique d'éducation des enfants malais en milieu rural afin qu'ils deviennent fermiers et pêcheurs, tandis que les élites malaises en milieu urbain envoyaient leurs enfants dans les écoles anglaises afin de les préparer à occuper des postes administratifs dans le gouvernement colonial (Hafriza, 2006). C'est ce système éducatif imposant différents types d'éducation à différentes communautés qui a instillé la ségrégation sociale et économique entre les groupes ethniques et qui a ensuite causé des difficultés pour l'établissement de la mobilité sociale et la cohésion parmi les différents groupes ethniques se trouvant sur le territoire malais pendant la période coloniale (Watson, 2011, Ambigapathy, 2016).

Ainsi avant l'indépendance du Malaya en 1957, la priorité du gouvernement colonial était la construction d'une politique linguistique et éducative qui mettait l'accent sur l'unité nationale. Pour cela, un comité dirigé par L. J. Barnes, le Directeur de la formation sociale de l'Université d'Oxford, a été établi en 1950 afin de « mener une étude approfondie sur l'éducation du malais au Malaya » (Yang, 2001). *The Barnes Report*, qui a été publié en 1951, a émis les recommandations suivantes : toutes les écoles malaises et anglaises devraient être préservées et devraient prévaloir ; les écoles vernaculaires chinoises et tamoules, par contre, seraient fermées et remplacées par des écoles nationales. Les Chinois et les Indiens furent contrariés par ces recommandations et déclarèrent que le système éducatif existant devrait, en fait, être maintenu. C'est ainsi que le comité Fenn-Wu fut établi en 1951 avec comme tâche principale d'étudier le système éducatif chinois au Malaya. Ce comité recommanda dans le *Fenn-Wu Report* publié en 1952 que l'anglais, le malais, le chinois et le tamoul devraient être chacun les langues d'instruction dans chaque type d'école (par exemple, le chinois langue principale d'enseignement dans les écoles chinoises, le malais dans les écoles malaises, etc.), que les manuels scolaires devraient être dans ces langues et qu'en plus de l'anglais, le malais devrait également être dispensé dans les écoles vernaculaires. Conséquemment, les Anglais approuvèrent le bilinguisme dans les écoles malaises (malais + anglais) et le trilinguisme dans les écoles chinoises et tamoules (chinois ou tamoul + malais + anglais).

La période de la nationalisation (1957-1990)

Avant l'indépendance du pays et lors de l'apparition du nationalisme malais, les leaders des groupes multiethniques arrivèrent à un consensus : le malais, langue autochtone du pays et de la majorité de la population devrait être choisi comme langue nationale. Toutefois, le chinois et le tamoul pourraient être utilisés pour répondre aux besoins d'enseignement et d'apprentissage des communautés chinoise et tamoule. L'article 152 de la Constitution déclare ainsi le statut de langue nationale du malais :

1. *La langue nationale sera la langue malaise et elle sera écrite selon le choix du parlement et en conformité avec la loi : attendu que*
 - a) *il ne sera interdit ou défendu à personne d'utiliser (autrement que pour raison officielle), d'enseigner ou d'apprendre toute autre langue ; et*
 - b) *dans cette clause, rien ne pourra porter préjudice au droit du gouvernement fédéral ou de tout autre gouvernement de l'Etat de protéger et de soutenir l'emploi et l'étude de la langue de toute autre communauté de la Fédération. (Constitution fédérale, 2010 : 144).*

Dans le but de réformer le système éducatif malaisien (ou du Malaya à cette époque), une autre proposition éducative, le *Razak Report*, fut publiée en 1956. Ce rapport, qui est devenu la pierre angulaire de la politique éducative malaisienne, affirme la nécessité d'avoir un syllabus commun pour le développement et l'unité de la nouvelle nation. Ce rapport propose l'établissement de deux types d'écoles : les écoles nationales qui vont utiliser le malais comme langue d'instruction et les écoles vernaculaires qui vont utiliser l'anglais, le chinois ou le tamoul comme langue d'instruction mais dans lesquelles le malais est une matière obligatoire. Le *Razak Report* déclare aussi que l'anglais devait être enseigné dans toutes les écoles puisque les Malaisiens auraient besoin de cette langue dans les secteurs économique et professionnel.

Dumanig *et al.* (2012) affirment qu'en obtenant l'indépendance, les nationalistes et intellectuels malais étaient inquiets de l'avenir de la langue malaise et des droits des autochtones. Ainsi le rapport suivant, le *Rahman Talib Report* (1960), décida que la réforme éducative précédente était trop souple puisqu'elle permettait aux écoles secondaires chinoises de continuer à exister. Tenant compte de cette observation, ce rapport réclama à nouveau que tout l'enseignement secondaire soit dispensé en malais. Par la suite, l'*Education Act* (1961), basé sur le *Razak Report* (1956) et du *Rahman Talib Report* (1960) proposa le malais comme seule langue d'instruction au niveau du secondaire. D'autres dispositions incluses dans cette loi consistèrent à proposer un curriculum commun et à établir un examen public commun pour toutes les écoles (Puteh, 2010 ; Ramiza & Albion, 2013).

1970 fut l'année du commencement de la mise en œuvre de la politique éducative nationale. Peu à peu, les écoles anglaises furent converties en écoles nationales et les écoles vernaculaires chinoises et tamoules furent conservées. Le gouvernement malaisien renforça l'élimination progressive de l'anglais comme langue d'instruction. Le passage au malais comme langue d'instruction devait être facilité par son apprentissage en tant que matière obligatoire dans les écoles primaires vernaculaires ainsi que par une année d'études dans une classe de transition linguistique (*removed class*) attachée aux écoles secondaires malaises. L'anglais resta néanmoins une L2 importante enseignée dans tous les types d'écoles.

La période de la mondialisation (post 1990)

Confrontée à des luttes politiques et linguistiques dans les années 1990, la Malaisie a néanmoins réussi à attirer les investissements directs et les capitaux étrangers d'entreprises et de multinationales qui se servent de l'anglais comme moyen de communication (Malakolunthu & Rengasamy, 2012 ; Puteh, 2010). D'ailleurs en 1991, lorsqu'il présente le *Sixth Malaysian Plan*, l'ancien Premier Ministre du pays, Mahathir Muhammad introduit la *Vision 2020* (en malais : *Wawasan 2020*). Le but principal de cette vision est de permettre à la nation d'atteindre le statut de nation industrialisée autosuffisante en 2020, et elle met fortement l'accent sur le développement dans les domaines de la science et de la technologie. C'est ainsi que la Malaisie a mis en place l'*Education Act* de 1996 qui remplace celui de 1961. La Section 17 (1) de cette loi mentionne ceci :

La langue nationale constituera le principal moyen d'instruction dans toutes les institutions éducatives et dans le système de l'éducation nationale, excepté dans l'école de type national établie d'après la section 28 ou dans toute autre institution éducative exemptée de cette sous-section par le ministre. (Cité par Yang, 2002 : 53)

Conséquemment, avec la mise en place de l'*Education Act 1996*, toutes les écoles secondaires vernaculaires ont été éliminées le 31 décembre 1997. Ainsi, à l'heure actuelle, il ne reste que trois types d'écoles : les écoles nationales (écoles primaires malaises), les écoles primaires vernaculaires (chinoises et tamoules) et les écoles secondaires nationales (malaises). Toutefois, cette loi permet l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement pour les

matières scientifiques et techniques au niveau post-secondaire tandis que le *Private Higher Education Act 1996* permet l'utilisation de l'anglais dans les cours offerts dans les programmes de jumelage avec les universités étrangères.

En dépit de ces initiatives, la faible compétence en anglais, particulièrement parmi les étudiants malais dans les écoles nationales et les universités publiques, est devenue préoccupante. Le mécontentement de la population vis-à-vis du système d'apprentissage dans le contexte malaisien a soulevé de nombreuses questions. Parmi celles-ci : le rôle de l'éducation dans la construction de l'identité nationale, la place du malais comme langue nationale et la place de l'anglais comme langue globale, l'enseignement des sciences et des mathématiques en anglais et l'augmentation du taux de chômage parmi les diplômés des universités (Ambigapathy, 2016).

Ainsi, en 2002, le gouvernement a décrété l'utilisation de l'anglais obligatoire pour l'enseignement des sciences et des mathématiques dès l'année 2003 dans toutes les écoles primaires et progressivement dans les écoles secondaires. Cette décision a été prise entre autres pour s'assurer que les étudiants malais ne soient pas à la traîne par rapport aux étudiants non-malais, surtout pour la recherche d'un emploi dans le secteur privé (Gill, 2005). Bien que les communautés chinoise et tamoule aient approuvé le fait que le niveau d'anglais devrait être renforcé dans toutes les écoles (Kua, 2008), elles se sont opposées à cette politique. Pour elles, utiliser la langue maternelle comme langue d'instruction devait être un droit, qui plus est stipulé dans la loi sur l'éducation. Cette politique changeait donc la nature des écoles nationales-types (Lee, 2011). La communauté chinoise a finalement accepté cette décision du gouvernement à condition que les deux langues, le chinois et l'anglais, soient utilisées pour l'enseignement des deux matières en question. Toutefois, il a été observé dans les écoles chinoises primaires que le niveau en mathématiques a considérablement chuté, que l'enseignement des matières scientifiques et des mathématiques dispensé en deux langues constituerait un fardeau pour les élèves (Lee, 2011). Cette décision a également fait réagir les groupes nationalistes et des intellectuels malais des universités publiques qui voient dans le changement de la langue d'instruction vers l'anglais une menace pour l'identité des Malais en tant que groupe ethnique « supérieur » (Gill, 2005).

Finalement, en 2010 et sept ans après sa mise en œuvre, le gouvernement a décidé qu'en 2012, la politique concernant l'enseignement des sciences et des mathématiques serait inverse à la situation précédente : les écoles nationales utiliseraient à nouveau le malais et ces matières seraient à nouveau enseignées en tamoul et en chinois dans les écoles vernaculaires. Cette décision s'imposait vu les résultats très inégaux obtenus aux examens par d'un côté les apprenants en milieu urbain et de l'autre, les apprenants en zone rurale. Les apprenants dans les écoles rurales étaient désavantagés puisque les autorités éducatives ne pouvaient pas leur affecter un personnel qualifié capable d'enseigner ces matières en anglais (Ramiza & Albion, 2013).

La mise en œuvre infructueuse de l'anglais comme langue d'instruction pour les sciences et les mathématiques dans toutes les écoles a poussé le gouvernement à introduire une nouvelle politique linguistique en 2010 sous le *Tenth Malaysia Plan (2011-2015)* : *Upholding Bahasa Melayu and Strengthening English* (Défendre le malais et renforcer l'anglais). Le but de cette politique est de maintenir le malais comme langue nationale et officielle, de garder cette langue comme un moyen de favoriser l'unité et la solidarité nationales et en même temps de renforcer la maîtrise de l'anglais chez les Malaisiens afin de les préparer à faire face plus efficacement à la compétition et de leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances aux niveaux national et international (Ramiza & Albion, 2013).

En outre, en septembre 2012, le *Malaysian Education Blueprint 2013-2025* a été lancé pour promouvoir la position du malais non seulement comme langue nationale mais aussi comme langue principale de communication et de connaissance et comme langue cruciale

pour la construction de la nation afin d'atteindre les objectifs de *1Malaysia*² (*Ministry of Education*, 2010). Le plan souligne le besoin critique de renforcer la maîtrise de l'anglais pour permettre aux étudiants de communiquer dans une langue mondiale de communication et de connaissance tant au niveau national qu'international (Ambigapathy, 2016). Par ailleurs, le plan promet la continuation de l'éducation en langue maternelle mais insiste sur la standardisation du curriculum et de l'évaluation de la langue malaise dans les écoles nationales et vernaculaires (Wang *et al*, 2016).

La politique de l'enseignement des différentes langues existant dans le système éducatif du pays

En Malaisie, l'enseignement et l'apprentissage de différentes langues telles que le malais, l'anglais, l'arabe, le mandarin, le tamoul et même le français existaient depuis la mise en place des quatre systèmes éducatifs séparés, à savoir, malais, anglais, chinois et tamoul lors de l'époque coloniale britannique. Par exemple, les élèves malais et musulmans dans les écoles vernaculaires malaises devaient apprendre un peu d'arabe afin de pouvoir lire le Coran. Le premier enseignement documenté du français en Malaisie est attribué à la présence des religieuses françaises et irlandaises qui l'enseignaient dans les écoles religieuses britanniques (Choi, 1995 cité dans Machart & Lim, 2017). Puis, le *Barnes Report* de 1951 a recommandé que les écoles nationales soient bilingues, à savoir, les élèves devaient apprendre l'anglais et le malais tandis que le chinois et le tamoul pouvaient être appris comme troisième langue. Toutefois, l'accent n'était pas mis sur le bilinguisme des élèves puisque la préoccupation du gouvernement, surtout pendant les 30 années après l'indépendance, était la mise en place d'un système éducatif national où le malais devait remplacer l'anglais comme langue d'instruction dans les écoles nationales. D'ailleurs, le terme « plurilinguisme » (*multilingualism*) a seulement commencé à être utilisé de manière officielle par le Ministère de l'Éducation lorsque ce dernier a proposé un projet visant à introduire des langues étrangères telles que le français, l'allemand, l'espagnol, le japonais et le coréen en tant que « langues internationales » dans le système éducatif malaisien tel qu'il est spécifié dans l'*Education Act* de 1996.

L'enseignement du malais et de l'anglais

Le malais est la seule langue nationale et officielle du pays. Dans le domaine de l'éducation, le malais est la langue d'instruction officielle dans les écoles nationales et les universités publiques. Dans cette optique, les échanges entre les professeurs et les élèves, les cours, les discours et les examens doivent être effectués en malais (Hafriza, 2006). C'est aussi une matière obligatoire dans toutes les écoles nationales et les écoles vernaculaires chinoises et tamoules dès la première année du primaire et une matière que les élèves doivent réussir pour obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. A présent, l'admission dans toutes les universités publiques malaisiennes exige une bonne compétence en malais (écrit et oral), c'est-à-dire, un *Grade C* (qui est équivalent à la mention « Assez bien » en France), à l'examen de *Sijil Pelajaran Malaysia/Malaysian Certificate of Examination* (SPM/MCE) ou l'équivalent du « O-Level ». Cette exigence de posséder une bonne compétence dans la langue nationale est valable aussi pour des nominations à des postes dans le secteur gouvernemental, le malais étant la langue officielle de l'administration publique malaisienne.

² *1Malaysia* (prononcé « Satu Malaysia ») est un logo et le nom d'une campagne de promotion lancée par le Premier Ministre actuel Najib Tun Razak avec l'objectif officiel de mettre l'accent sur l'harmonie ethnique, l'unité nationale et la gouvernance efficace.

Pour ce qui concerne les compétences devant être développées chez les élèves malaisiens, le Curriculum intégré pour les écoles primaires (KBSR) et secondaires (KBSM) concernant l'enseignement du malais préconise la maîtrise des quatre compétences de base : écouter, parler, lire et écrire. Quant aux examens nationaux pour le malais comme matière scolaire, les deux composants évalués à tous les niveaux sont la compréhension et l'écrit. L'obtention d'un bon résultat en malais est donc très importante surtout pour les élèves provenant des écoles vernaculaires chinoises et tamoules puisque ceux qui n'ont pas obtenu de bons résultats à l'examen national de fin d'études primaires sont mis dans les classes de transition linguistique (*removed class*) pendant une année avant de pouvoir entrer en première année d'études secondaires. Le but de ces classes est de fournir aux élèves provenant des écoles vernaculaires une plateforme pour améliorer et renforcer leurs compétences langagières et communicatives avant d'entrer en première année secondaire dans les écoles nationales où la langue d'instruction est le malais.

L'anglais, en tant que langue de l'ancienne puissance coloniale, jouit d'un statut de langue seconde et est la langue la plus répandue après le malais. La politique de l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif malaisien indique clairement que l'anglais continue à être une langue seconde solidement ancrée dans le pays. L'anglais est enseigné comme matière scolaire dès la première année du niveau primaire (6 ans +) dans toutes les écoles nationales, et dès la troisième année (8 ans +) dans les écoles vernaculaires chinoises et tamoules. L'objectif général de l'anglais en tant que matière enseignée à l'époque post-indépendance se base sur les programmes antérieurs de l'enseignement de l'anglais langue étrangère (ALE) et sur un apprentissage centré sur le développement des compétences pratiques telles que lire, écrire, écouter et parler. Toutefois, au cours des dernières décennies, l'enseignement de l'anglais comme matière dans le système éducatif malaisien a suivi différents mouvements majeurs : l'approche structurale, l'approche communicative, le nouveau curriculum intégré pour les écoles primaires (KBSR), le nouveau curriculum intégré pour les écoles secondaires (KBSM), les programmes supplémentaires en anglais langue étrangère (ALE), l'apprentissage autonome, la littérature en ALE, l'ALE dans les *Smart Schools* et le programme de transformation du gouvernement (GTP) (Ambigapathy, 2016).

Amener les Malaisiens à maîtriser l'anglais est une des priorités du gouvernement et les diverses initiatives entreprises par le Ministère de l'Éducation concernant son enseignement ont été réalisées pour atteindre cet objectif. Toutefois, les résultats attendus n'ont pas toujours été au rendez-vous puisque les pratiques sur le terrain n'ont pas suivi la politique favorisant une direction plus productive de l'enseignement de l'anglais. Par exemple, bien que l'accent doive être mis sur la composante communicative dans le curriculum du KBSR, dans la réalité, l'enseignement est toujours focalisé sur les compétences de lecture, de compréhension, de grammaire et de vocabulaire tandis que les compétences de compréhension et de production orales sont négligées puisqu'elles ne font pas partie des épreuves de fin d'études primaires (Ministère de l'Éducation, 1989). Enseigner l'anglais dans des situations réalistes et contextualisées est mis de côté et les professeurs choisissent de préparer leurs élèves aux examens en utilisant des livres de révision plutôt qu'en travaillant sur l'apprentissage de la langue via des approches créatives (Ambigapathy, 2016).

Selon le Ministère de l'Éducation, le système éducatif malaisien a produit des étudiants compétents en malais mais on ne peut pas en dire autant pour l'anglais puisqu'une très faible proportion d'entre eux (28 %) a obtenu un « crédit » minimum (équivalent à la mention « assez bien ») à l'examen de *Sijil Pelajaran Malaysia / Malaysian Certificate of Education* (SPM/MCE) pour l'anglais (Ministry of Education, 2012). Coluzzi (2017) affirme que de manière générale, la planification du malais a plutôt réussi car presque tous les Malaisiens peuvent maintenant comprendre, parler, écrire, et lire le malais, même si leur compétence est fort variée. Un rapport du Ministère de l'Éducation sur la performance en littérature pour les

années 2010 et 2012 a révélé que le taux de réussite pour l’alphabétisation en malais était plus élevé que pour l’alphabétisation en anglais. Par exemple, le taux de réussite (pourcentage global pour les milieux urbain et rural) pour le malais était de 91,2 % (2010) et 91,2 % (2011) tandis que pour l’anglais, il était de 77,5 % (2010) et 77,0 % (2011) (Ambigapathy, 2016).

Le déclin de la compétence en anglais parmi les étudiants malaisiens, que ce soit au niveau des études secondaires ou des études supérieures, reste encore la préoccupation majeure des décideurs politiques et des éducateurs. Certaines opinions des enseignants malaisiens sur les facteurs contribuant au faible niveau de littératie en anglais et de l’enseignement de l’anglais mentionnent le nombre limité d’heures requises pour enseigner l’anglais, l’accent mis sur les tests et les examens publics qui n’incitent pas un apprentissage efficace dans la classe d’anglais. De plus, les enseignants sont d’avis qu’ils ne sont pas assez formés pour enseigner l’anglais dans la salle de classe et qu’ils ont des difficultés liées à des méthodes d’enseignement inefficaces. Par ailleurs, les études réalisées sur la compétence en anglais parmi les étudiants de l’enseignement supérieur montrent que ces étudiants ont des problèmes avec la prise de notes et possèdent une capacité critique limitée pour répondre de manière appropriée à un texte académique (Ambigapathy, 2016). Ils ont aussi des difficultés avec la rédaction académique et la compréhension de textes académiques, possèdent un vocabulaire limité et doivent malgré tout se débattre avec des phrases qui leur semblent très longues (Normazidah *et al.*, 2012).

Les développements de l’enseignement supérieur et les exigences de la vie active dans les lieux de travail incitent le gouvernement malaisien à mettre en place des politiques et des stratégies pour renforcer l’apprentissage de l’anglais dans les écoles primaires et secondaires. Suite au *Malaysia Education Blueprint*, le Ministre de l’éducation a annoncé qu’à partir de 2016, une mention « passable » obligatoire en langue anglaise à l’examen de *Sijil Pelajaran Malaysia* (SPM) serait nécessaire pour l’obtention de ce certificat et serait aussi nécessaire pour l’admission dans les universités publiques du pays. Toutefois, cette décision a été reportée et la nouvelle date pour sa mise en application n’est pas encore annoncée. Dans le cadre actuel de l’université publique malaisienne, il existe différentes exigences pour l’obtention du diplôme universitaire en ce qui concerne l’anglais. Certaines universités font état d’une mention « passable » obligatoire en langue anglaise alors que d’autres n’en exigent pas.

L’enseignement des langues parlées en Malaisie

Deux langues de l’immigration³ et trois langues autochtones sont enseignées dans le système éducatif malaisien : le mandarin et le tamoul d’une part, le semai, le kadazandusun et l’iban de l’autre, qui sont toutes enseignées dans des classes en langue d’origine des enfants (*Pupil’s Own Language* ou P.O.L.).

Les langues de l’immigration : le mandarin et le tamoul

Le mandarin et le tamoul sont les seules langues de l’immigration enseignées dans le système scolaire malaisien, et sont aussi les langues d’instructions des écoles chinoises et tamoules. Les écoles chinoises et tamoules existent depuis le début du 19^e siècle ; la première école chinoise sur la péninsule malaise a été fondée en 1815 (Kua, 2008), et la première école tamoule en 1816 à Penang (Rajantharan, Muniapan & Govindaraju, 2012 ; Supramani & Krishnan, 2016). L’administration coloniale ne s’étant guère occupée de ces écoles, a décidé de les reconnaître officiellement en 1920. Elles deviendront par la suite des écoles nationales

³ Par langues de l’immigration, nous entendons les langues des communautés non malaises s’étant installées il y a plusieurs générations sur le territoire de la péninsule : il s’agit ici essentiellement des Indiens (surtout Tamouls) et des Chinois.

types après l'indépendance. Puis, suite au rapport de Barnes défavorable aux écoles non-malaises, une ordonnance sur l'éducation paraît en 1952, stipulant que le mandarin et le tamoul pourraient être enseignés en tant que troisième langue et comme « matière séparée » (*separate subject*) dans les écoles secondaires à condition qu'au moins 15 élèves en fassent la demande (Lee, 2011), ce qui permettait aux élèves issus des écoles nationales-types de poursuivre l'apprentissage de leur langue maternelle. Cependant, les Chinois et les Indiens se sont opposés à cette ordonnance puisque celle-ci aurait mis fin à l'éducation chinoise et tamoule, faute d'un nombre suffisant d'élèves (Supramani & Krishnan, 2016).

Par la suite, ces deux langues de l'immigration vont réintégrer les classes P.O.L. des écoles secondaires par la mise en application de la Loi sur l'Éducation de 1961 (pour le tamoul) et celle de 1996 (pour le mandarin) à raison de deux heures par semaine, de la première année à la cinquième année du cycle secondaire (*ibid.*). Toutefois, cette disposition reste insuffisante pour ces élèves, en particulier pour les élèves tamouls à cause d'un syllabus mal conçu, de la pénurie de manuels adaptés et d'enseignants formés, ainsi que de l'emploi du temps puisque ces leçons sont généralement données après les heures de cours (*ibid.*). D'autre part, les élèves malais préférant étudier dans les écoles chinoises primaires malgré la langue d'instruction (le mandarin), ceci amène le gouvernement à introduire le mandarin et le tamoul dans les écoles primaires dans les années 2000 et à développer un programme d'enseignement du tamoul destiné aux non-Tamouls.

Dans les années 90, parallèlement à la montée en puissance de la Chine, le choix du mandarin dans l'offre des cours des écoles secondaires devient une évidence, ce qui amène le gouvernement malaisien à l'introduire dans les internats⁴ qui proposent déjà d'autres langues internationales. Le mandarin a alors le double profil de langue malaisienne et de langue internationale en Malaisie, sans pour autant que ceci soit reconnu et explicité comme tel par les autorités malaisiennes. Par ailleurs, dans certains internats, comme Pusat PERMATAPintar Negara à Bangi, les élèves originaires des écoles chinoises ont la possibilité d'apprendre une langue internationale (sauf le mandarin, qui est appelé en malais *Bahasa Mandarin*) tout en poursuivant leur apprentissage du chinois (qui est appelé en malais *Bahasa Cina*, littéralement « la langue chinoise »).

Les langues autochtones : le semai, le kadazandusun et l'iban

Contrairement au mandarin et au tamoul, les langues autochtones ne sont pas définies dans la Loi sur l'Éducation de 1996 en raison de leur diversité et de la disponibilité des ressources au niveau pédagogique (la formation des enseignants, la standardisation des langues), matériel (les manuels à concevoir) et financier. La Loi sur l'Éducation de 1996 stipule néanmoins les objectifs d'enseignement des langues autochtones suivants :

1. Reconnaître les langues autochtones comme un droit de naissance des groupes ethniques de la Malaisie ;
2. Préserver les langues autochtones de l'extinction ; et
3. Développer les langues en termes de vocabulaire et leur capacité à exprimer des idées et des concepts. (cité par Alias, 2015 : 258)

⁴ Dans le cycle secondaire en Malaisie, il existe deux types d'établissements gouvernementaux : les écoles journalières (*day schools*) et les internats (*boarding schools*). Les écoles journalières proposent des filières générales, technologiques et religieuses qui peuvent être dispensées en langue nationale, le malais (il s'agit des écoles secondaires nationales) ou en « langue maternelle » (il s'agit des écoles secondaires nationales-types), tandis que les internats ne proposent que les filières scientifique et religieuse qui ne sont dispensées qu'en langue nationale. Par ailleurs, contrairement aux écoles journalières, les internats sont des établissements sélectifs reposant sur des critères tels que les résultats scolaires. Nous verrons par la suite qu'il existe un autre point qui distingue ces deux types d'établissements : l'offre des cours de langue.

Trois langues sont proposées à l'école : le semai, le kadazandusun et l'iban. Le semai est une langue parlée par les Senoi, le groupe ethnique des Orang Asli⁵ le plus important en termes numériques sur la Péninsule (Alias, 2015). Cette langue est sévèrement menacée : ses locuteurs ne sont plus aujourd'hui qu'au nombre de 15 000 (Moseley, 2010). Pour cette raison, différentes structures ont collaboré ensemble pour mettre en place le « Programme d'enseignement de la langue semai » (*The Semai Language Teaching Programme*) en 1998, et ce programme est désormais sous la responsabilité de l'Unité des langues ethniques (*The Ethnic Language Unit*), de la Division du développement du curriculum (*Curriculum Development Division*) et du Ministère de l'Éducation (Alias, 2015). Le semai est la première langue des Orang Asli enseignée dans les écoles primaires de l'État de Perak par des enseignants formés. En effet, l'une des tâches principales du programme consiste à former des enseignants, qu'ils soient locuteurs du semai (*native Semai*) ou non (*non-native Semai*), à travers des ateliers organisés par le Ministère de l'Éducation. Ce programme a également pour but de standardiser le semai en utilisant l'alphabet latin et les règles de la phonétique malaise, ce qui permet de créer du matériel pédagogique : grammaire, dictionnaire trilingue malais-anglais-semai, livres de lecture et cahiers d'écriture. Ce programme s'est étendu dans l'État de Pahang en 2001, et le nombre total d'écoles participant à ce programme dans ces deux États s'est élevé à 28 en 2014 (Alias, 2015).

Le kadazandusun désigne la famille des langues austronésiennes parlées par les Dusun, les Kadazan, les Murut et les Paitan ou les Tombunuo, regroupant ainsi les langues paitaniques (tombunuo), les langues dusuniques et les langues murutiques (Dayu Sansalu, 2008). Il s'agit donc de la famille de langues la plus importante du Sabah. Le kadazandusun, désignant également la langue standard⁶, a pu bénéficier d'une littérature écrite dans les années 50⁷. Cette langue est enseignée dès l'école primaire en 1988 mais en tant que *kadazan*, puis dans les écoles primaires et secondaires en 1997 en tant que *kadazandusun* dans les classes de P.O.L. (Rita Lasimbang, 2016).

Au Sarawak, l'iban étant la langue parlée par l'ethnie majoritaire (Zamri & Nor, 2012 ; Machart & Lim, 2013a), est enseigné dès l'école primaire depuis 1968⁸. En 1988, l'Unité des langues ethniques (*Ethnic Language Unit*) a officialisé son enseignement en l'incluant dans le curriculum national. Dans la même année, l'iban est enseigné dans les écoles du cycle secondaire inférieur, mais il faut attendre 2008 pour que les élèves puissent choisir l'iban pour l'examen du SPM (Ting & Rose, 2014).

D'autres langues autochtones tentent d'avoir la même reconnaissance que le semai, le kadazandusun et l'iban. C'est le cas du murut (Sabah) et du bidayuh (Sarawak) (Machart & Lim, 2013a). Dans le cas du bidayuh, le problème de la standardisation et de son système d'écriture se pose à cause de ses nombreuses variations, plus particulièrement celle du bau et du bukar-sadong dont l'écart est important (Machart & Lim, 2013a ; Ting & Rose, 2014).

⁵ Les Orang Asli, « hommes des origines » en malais, sont les populations aborigènes. Selon le département malaisien du progrès des Orang Asli (Malaysian Department of Orang Asli's Progress), trois groupes principaux constitueraient les Orang Aslin : les Senoi (représentant 56% des Orang Asli), les Proto-Malais (*Aboriginal Malays* ou *Proto-Malays*) et les Negritos. Dans le groupe senoi figure le sous-groupe semai qui est le plus important en terme numérique. De ce fait, le Ministère de l'Information a reconnu la langue semai comme « langue principale » de l'émission radio des Orang Asli (Alias, 2015).

⁶ Notons qu'après l'indépendance du Sabah de la Grande-Bretagne et son adhésion à la Fédération de Malaisie en 1963, les autochtones ont connu une crise identitaire et linguistique de 1967 à 1995 : Quelle langue choisir comme langue standard et comment faut-il l'appeler ? *Kadazandusun* semblait être la meilleure dénomination pour résoudre la crise identitaire entre les Kadazan et les Dusun (Rita, 2016). Toutefois, les Murut n'apprécient pas cette dénomination puisque celle-ci les exclut, et préfèrent *kadazandusunmurut* (Dayu Sansalu, 2008).

⁷ Le journal *Sabah Times* a commencé à insérer un *Kadazan corner* en 1953. Un dictionnaire et une grammaire sur le kadazan ont été publiés en 1958 par le Rev. A. Antonissen. Le *Borneo Literature Bureau* basé à Kuching a publié de très nombreuses histoires en kadazan à partir de 1962 (Rita, 2016).

⁸ Le Sarawak est devenu indépendant et a rejoint la Fédération de la Malaisie en 1963.

La mise en place des classes P.O.L. (*Pupil's Own Language*) permet ainsi aux élèves de suivre ou de poursuivre l'apprentissage de leur langue maternelle⁹. Cependant, les classes P.O.L. ne se déroulent qu'après les heures de cours, ce qui décourage les élèves, même s'il est possible de choisir sa langue maternelle dans le SPM¹⁰. De plus, il n'est pas aisé d'ouvrir ce type de classe dans toutes les écoles secondaires. D'une part, il faut réunir au moins 15 élèves. Or, dans des régions qui sont linguistiquement peu homogènes comme le Sabah et le Sarawak, il est difficile de remplir cette condition (Machart & Lim, 2013a). D'autre part, lorsqu'elle est remplie, il faut ensuite trouver un enseignant locuteur de la langue maternelle mais ce dernier n'en est pas systématiquement « expert ». En effet, il existe très peu de formation d'enseignement des langues maternelles du Sabah¹¹ et du Sarawak, d'autant plus que peu d'études de ces langues ont été effectuées (Zamri & Nor, 2012). Il en est de même pour le tamoul¹². Enfin, la mise en place des classes P.O.L. nécessite un financement conséquent pour la production du matériel pédagogique, la formation et la rémunération des enseignants de ces langues, ce qui peut freiner le développement de cette disposition (Machart & Lim, 2013a).

L'enseignement des langues internationales

L'enseignement des langues internationales en tant que telles a officiellement été introduit dans les internats dans les années 70, puis dans les écoles ordinaires en 1996, à raison d'une heure trente à deux heures par semaine. Il est intéressant de souligner que c'est en partie l'offre des cours de langues qui distingue ces deux types d'établissements scolaires en Malaisie. Dans les internats, les langues internationales figurent dans le tronc commun, tandis que dans les écoles journalières (*day schools*), ces langues sont enseignées en tant que « matières supplémentaires », c'est-à-dire que les élèves ont la possibilité de suivre ce cours s'il est offert dans leur école, et ce hors de leur emploi du temps habituel. En effet, la mise en place de l'enseignement des langues internationales dans une école journalière dépend d'une part de la demande du proviseur et d'autre part de la disponibilité des professeurs des langues concernées.

Dans la liste des langues internationales établie par le Ministère de l'Éducation dans la Loi sur l'Éducation de 1996 figurent l'arabe, le français, le japonais et l'allemand. Le mandarin est également considéré comme une langue internationale puisqu'il est enseigné dans les internats (voir 3.2 sur les langues de l'immigration). Outre le mandarin, certaines de ces langues étaient déjà enseignées dans les écoles, comme l'arabe dans les écoles religieuses *pondok* et *madrassah* (Rosni, 2015), et le français dans les écoles missionnaires (Machart & Lim, 2013b). En effet, la Loi sur l'Éducation de 1996 concernant la politique de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles, déclare que :

- *L'enseignement de l'arabe, du japonais, de l'allemand ou du français ou de toute autre langue étrangère peut être pourvu s'il est raisonnable et pratique de le faire.*
- *Les langues étrangères signifient l'arabe, le japonais, l'allemand, le français ou d'autres langues ; le mandarin et le tamoul sont exclus de cette catégorie.*

⁹ Bien que le mandarin ne soit pas systématiquement la langue maternelle des Chinois, et le tamoul la langue maternelle des Indiens.

¹⁰ Il semblerait même que le gouvernement ne reconnait pas le tamoul comme sujet clé pour le SPM, bien que cette décision soit contraire en principe au rapport de Razak de 1956 (Rajantheran, Muniapan & Govindaraju, 2012).

¹¹ L'Universiti Malaysia Sabah est l'une des rares universités à offrir des cours facultatifs de kadazandusun, mais les étudiants ayant des ancêtres kadazan ou dusun ne peuvent y être admis (Rita, 2016).

¹² Seule l'Universiti Malaya offre une licence de tamoul en Malaisie.

À cet effet et dans le but de développer le plurilinguisme dans le système éducatif du pays, en 1996, le Centre pour le développement des programmes du Ministère de l'Éducation malaisien a proposé un projet visant à introduire des langues étrangères telles que le français, l'allemand, l'espagnol, le japonais et le coréen en tant que « langues internationales » dans les écoles journalières du niveau secondaire. Le raisonnement en faveur du plurilinguisme est présenté comme suit par le Ministère de l'Éducation malaisien :

Hormis les fonctions sociales à prendre en considération, le plurilinguisme offre une occasion pour l'individu de maîtriser un savoir essentiel et des compétences nécessaires au 21^e siècle. (Ministère de l'Éducation, 1996, cité par Choi, K. Y., 2004 : 11)

Pour soutenir ce projet, un Comité de planification et de mise en œuvre des programmes de langues étrangères dans les écoles a été mis en place le 23 août 2003. Ce comité se compose également d'autres organismes tels que le Ministère de l'Éducation, le Centre pour le développement du curriculum (CDC), la Division des écoles, la Division des manuels, le Conseil de l'examen, la Division de l'éducation des enseignants, la Division des relations internationales, l'*Universiti Malaya* (UM) et l'*Universiti Putra Malaysia* (UPM). Cette politique volontariste institutionnalisée de la part du gouvernement malaisien en faveur du plurilinguisme pourrait être considérée comme une volonté de préparer les générations futures à entrer et par la suite se maintenir dans les circuits de l'économie mondiale et ceci par le truchement de l'acquisition de grandes langues de communication, soit celles des principales économies de marché.

Ainsi, l'enseignement des langues internationales repose sur cinq critères principalement économiques établis par le Ministère de l'Education :

- *Les buts nationaux : la connaissance des langues étrangères est utile dans divers domaines tels que la diplomatie et le commerce international et contribuera à faire de la nation un pays développé en l'an 2020.*
- *Les savoirs scientifique et technologique : la connaissance des langues étrangères peut servir d'outil de base pour comprendre les développements scientifiques et technologiques de pays tels que le Japon, l'Allemagne et la France.*
- *La mobilité étudiante à l'international : les Malaisiens pourront ainsi poursuivre leurs études supérieures à l'étranger.*
- *Langues de l'économie : la compétence en langues étrangères peut faciliter les relations commerciales bilatérales.*
- *Le tourisme : les Malaisiens plurilingues seront capables d'attirer plus de visiteurs étrangers en Malaisie.* (Source : CDC, Ministère de l'Éducation, 2005)

Le curriculum des langues internationales enseignées dans les écoles secondaires stipule les objectifs de leur apprentissage : faire acquérir aux élèves des compétences communicatives et langagières, à l'oral et à l'écrit. À l'issue des cinq années d'apprentissage à l'école secondaire, ces élèves doivent être capables de :

- (i) *communiquer de manière efficace selon les différentes situations de communication ;;*
- (ii) *écouter et comprendre les langues étrangères ;*
- (iii) *communiquer en langues étrangères avec une prononciation et une intonation correctes et donner des réponses appropriées selon les situations ;*

(iv) comprendre le contenu des documents (à l'écrit et à l'oral) et utiliser les langues étrangères pour acquérir une meilleure connaissance du monde ;

(v) accéder aux informations de connaissance générale dans le monde virtuel via l'Internet ;

(vi) comprendre et comparer les différentes langues au niveau international et être sensible à la richesse linguistique du monde ;

(vii) comprendre et apprécier les différents pays, cultures, peuples et communautés ;

(viii) apprécier et pratiquer les valeurs morales, les attitudes positives, le patriotisme et l'amour de la paix dans le monde. (Source : CDC, Ministère de l'Éducation, 2005)

Le Ministère de l'Éducation a établi un syllabus pour chaque langue, les objectifs d'apprentissage étant un peu plus spécifiques pour certaines comme l'esthétique de la langue et les œuvres étudiées, mais restent globalement identiques à ceux qui sont définis dans le curriculum des langues internationales. S'ajoutent également dans les syllabus la valeur humaine et l'esprit patriotique que les élèves devront développer à travers leur apprentissage de la langue internationale.

Les Malaisiens peuvent donc apprendre les langues internationales dès le secondaire pour atteindre les objectifs du Ministère de l'Éducation sur le plan économique et sur le plan patriotique. Toutefois, seuls les Malaisiens scolarisés dans les internats peuvent réellement bénéficier de cette offre de cours, les élèves issus des écoles journalières ne pouvant apprendre les langues internationales qu'en dehors de leur emploi du temps et si elles leur sont proposées. De plus, l'apprentissage des langues internationales dans le secondaire s'interrompt en cinquième année pour que les élèves puissent se consacrer à la préparation de leur SPM. Or, sans ces cours, les élèves auront des difficultés à préparer les examens de langue internationale pour le SPM. D'autre part, le niveau du SPM pour les langues ne correspond pas toujours au niveau que les élèves acquièrent à la fin de leur scolarité, en particulier pour le français. Ceci s'explique en partie par le volume horaire insuffisant pour les cours de langue, et par conséquent, par le syllabus lui-même qui ne prend pas en compte l'environnement des élèves, les langues internationales ne faisant pas partie de leur quotidien. Dans le cas du français, les élèves préfèrent ainsi passer le DELF Scolaire¹³, un diplôme de langue à la fois valorisant et reconnu par le gouvernement français.

Concernant l'enseignement de la langue, il est difficile d'assurer des cours de qualité pour toutes les langues. Tous les enseignants des langues internationales n'ont pas la chance de se former à l'étranger. En effet, alors que les enseignants de français sont formés à l'Institut Pendidikan Guru Kampus Bahasa Antarabangsa (IPGKBA) et en France, les enseignants d'allemand ont suivi un programme d'immersion culturelle et linguistique à l'Universiti Malaya pendant trois ans, en coopération avec l'IPGKBA (Raja Berahim, 2013). D'autre part, bien que la dimension interculturelle figure dans le syllabus, leur formation n'aborde pas cet aspect qui est pourtant indispensable pour établir « une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » (CECRL, 2001), puisque langue et culture sont liées. Dans le cas du français, les enseignants transmettent leurs expériences et des traits culturels « stéréotypés » qui pourraient certes motiver les élèves (Riget & Sévery, 2013), mais la sensibilisation aux aptitudes et savoirs interculturels est relativement absente de leur enseignement, et les contraintes temporelles et contextuelles les amènent à choisir en priorité la composante linguistique.

¹³ À noter que le français est par ailleurs la seule langue internationale à disposer d'un certificat de langue destiné à ce public en Malaisie.

Conclusion

Dans cet article, nous avons passé en revue certaines des politiques linguistiques et éducatives qui ont gouverné les pratiques linguistiques des Malaisiens plurilingues et la présence des différentes langues dans le système éducatif malaisien, particulièrement depuis l'indépendance du pays. L'examen des trois phases historiques se rapportant à la mise en place de la politique linguistique dans le système éducatif malaisien a montré que le pays a connu un degré considérable de rationalisation linguistique depuis la décolonisation, centrée autour de l'anglais et du malais et qui s'est opérée sous l'influence constante de facteurs politiques et idéologiques tels que le nationalisme et le pragmatisme. Il semble que parcourue par un fort sentiment de nationalisme, la Malaisie qui venait d'obtenir son indépendance n'a pas considéré le rôle important que jouerait l'anglais dans son avenir en tant qu'État indépendant. Toutefois, lorsque le gouvernement s'est rendu compte des opportunités perdues dans les affaires, l'éducation, l'unité nationale et d'autres domaines, une attitude pragmatique a été appliquée à la promotion de l'anglais comme langue de communication et de connaissance globale. En fait, c'est la permanence du conflit entre le pragmatisme et le nationalisme qui a fait que l'anglais a été promu et rétrogradé au fur et à mesure qu'il concurrençait, aux yeux du gouvernement, la langue malaise qu'il convenait de promouvoir, ce conflit s'accroissant ces dernières décennies à cause de la mondialisation.

Soucieux de défendre l'importance de la langue malaise et du droit des autochtones dans le domaine de l'éducation, les nationalistes et les intellectuels malais ont soutenu que les dirigeants du pays devaient adopter une approche descendante en ce qui concerne la politique et la planification linguistiques. Or souvent dans le domaine de l'éducation, les décisions prises par les décideurs politiques de haut niveau en termes de politique linguistique se sont soldées par des échecs dans leur mise en application. Dans la Malaisie multilingue, les politiques linguistiques et éducatives paraissent caractérisées par un conflit non seulement entre idéologies et politiques, mais également entre politiques et pratiques. Les idéologies et politiques conflictuelles semblent avoir affecté le statut du malais en tant que langue nationale lorsqu'un changement s'est produit dans la langue d'instruction passée du malais à l'anglais dans le domaine des sciences et des mathématiques, alors que les politiques et les pratiques conflictuelles ont découragé les non-Malais à maîtriser le malais, celui-ci ne garantissant pas un emploi dans le secteur gouvernemental en raison de la politique discriminative positive du gouvernement envers les *Bumiputeras*. Par ailleurs, si la politique sur le plurilinguisme parmi les élèves malaisiens existe, l'enseignement du P.O.L (*Pupil's Own Language*) et des langues internationales est toutefois, dans la pratique et à l'heure actuelle, encore largement menée de manière non-systématique.

Bibliographie

- ALIAS Abd Ghani, 2015, "The Teaching of indigenous Orang Asli language in Peninsular Malaysia" in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.208, pp. 253-262
- AMBIGAPATHY, P., 2016, "Literacy Practices in English in Malaysian Educational Setting", in Yamaguchi, T. & Deterding, D. (Eds.) *English in Malaysia: Current Use and Status*. Leiden, Brill, pp.147-171.
- ASMAH, Haji O., 1982, *Language and society in Malaysia*, Kuala Lumpur, Dewan Bahasa dan Pustaka.
- ASMAH, Haji O., 1992, *The Linguistic Scenery in Malaysia*, Kuala Lumpur, Dewan Bahasa dan Pustaka.

- ASMAH, Haji O., 2003, *Language and Language Situation in Southeast Asia: With a Focus on Malaysia*, Kuala Lumpur, Akademi Pengajian Melayu, Universiti Malaya.
- CHAN, S. H., & AIN Nadzimah Abdullah, 2015, "Bilingualism in Malaysia: Language Education Policy and Local Needs", *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 23 (S), pp. 55-70.
- CHOI, K. Y., 2004, « L'enseignement du français dans un pays plurilingue : le cas du français en Malaisie », in *Bulletin Association Malaisienne des Professeurs de Français*, n° 17, sept., Kuala Lumpur, Jabatan Penerbitan Universiti Malaya Press, pp. 9-12.
- COLUZZI, P., 2017, "Language planning for Malay in Malaysia: A case of failure or success?", in Wang, X. & Zhou, M. (Issue Eds.) *International Journal of the Sociology of Language: Language Planning and Multilingual Malaysia*, N] 244, pp. 17-38.
- CURRICULUM DEVELOPMENT CENTRE, 2005, *The Teaching and Learning of Foreign Languages in Malaysian Schools and its Implications for Human Development*, Ministry of Education Malaysia
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 (2^{ème} édition), *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- DAYU SANSALU, 2008, *Kadazandusun di Sabah: pendidikan dan proses pemodenan, 1881-1967*, Kuala Lumpur, Dewan Bahasa dan Pustaka.
- DUMANIG, F. P., DAVID, M. K., & SYMACO, L. P., 2012, "Competing roles of the national language and English in Malaysia and the Philippines: Planning, policy and use", *Journal of International and Comparative Education*, 1(2), pp. 104-115.
- ETHNOLOGUE (Malaysia), Disponible en ligne sur : <http://www.ethnologue.com/country/MY>
- FEDERAL CONSTITUTION, 2010, *Federal Constitution of Malaysia*, Kuala Lumpur, PNMB.
- GILL, S. K., 2005, "Language Policy in Malaysia: Reversing direction", *Language Policy*, N° 4, pp. 241-260.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., 2004, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang.
- HAFRIZA, B., 2006, *Languages and social behavior: Voices from the Malay World*, Bangi, Penerbit UKM.
- KUA, K. S., 2008 [4th ed. 1999], *The Chinese Schools of Malaysia*, A Protean Saga, Jalan Bukit, Malaysian Centre for Ethnic Centre, New Era College.
- LEE, T. H., 2011, *Chinese Schools in Peninsular Malaysia, The Struggle for Survival*, Singapore, Institute of Southeast Asian Studies.
- MACHART, R. & LIM, S. N., 2017, "Thirty years of French language planning in Malaysia: From individual attempt to national strength", in Wang, X., & Zhou, M. (Issue Eds.) *International Journal of the Sociology of Language: Language Planning and Multilingual Malaysia*, 244, pp. 163-180.
- MACHART, R. & LIM, S. N., 2013a « De la diversité des écoles à la diversité à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N° 63, pp. 67-75.
- MACHART, R. & LIM, S. N., 2013b, « L'expansion du français en contexte multilingue 'saturé' : Le cas de la Malaisie » in *Synergies Chili*, N° 9, pp. 51-61.
- MALAKOLUNTHU, S., & RENGASAMY, N., 2012, "Education policies and practices to address cultural diversity in Malaysia: Issues and challenges", *Prospects*, N° 42(2), pp. 147-159.
- MALAYSIAN EDUCATION BLUEPRINT 2013-2025, 2012, En ligne sur : <http://moe.gov.my>

- MINISTRY OF EDUCATION, 1956, *Report of the Razak Education Committee*, Kuala Lumpur: Government Press.
- MINISTRY OF EDUCATION, 1989, *Compendium: A Handbook for ELT Teachers*. 1/89. Kuala Lumpur, Ministry of Education.
- MINISTRY OF EDUCATION, 2012, *Preliminary Report*. Malaysia Education Blueprint 2013-2025.
- MOSELEY, Ch. (ed.), 2010, *Atlas des langues en danger dans le monde*, 3^{ème} éd. Paris, Editions UNESCO.
- NORMAZIDAH, C. M., KHOO, Y. L., & HAZITA, A., 2012, “Exploring English language learning and teaching in Malaysia” *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12(1), pp. 35-51.
- PUTEH, A., 2010, “The language medium policy in Malaysia: A plural society model?” *Review of European Studies*, N° 2(2), pp. 192-200.
- RAJA BERAHIM, Raja Rosila, 2013, *Kajian perhubungan makna sinonim kata kerja Bahasa Jerman / Raja Rosila bt. Raja Berahim*. Master’s thesis, University of Malaya.
- RAJANTHERAN, M., MUNIAPAN, B., & GOVINDARAJU, G. M., 2012, “Identity and Language of Tamil Community in Malaysia: Issues and Challenges”, *International Proceedings of Economics Development and Research*. Vol.48, pp.78-82.
- RAMIZA, D., & ALBION, P., 2013, “English Language in Malaysian Education System: Its existence and Implication”, 3rd *Malaysian Postgraduate Conference (MPC2013)* 3-4 Jul, Sydney, New South Wales, Australia http://www.academia.edu/4275280/English_language_in_the_Malaysian_education_system_Its_existence_and_implications (Conference Paper).
- RIGET, P. N., & SÉVERY, J., 2013, « Enseignement du culturel dans les écoles en Malaisie: que nous disent les discours des enseignants malaisiens de FLE ? », *Synergies Chine*, n°8, pp. 103-114.
- ROSNi bin Samah, 2012, “Isu Pembelajaran Bahasa Arab” in *Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab 2012 (PKEBAR’12)*.
- RITA Lasimbang, 2016, “Teaching Kadazandusun as mother tongue”, in Asmar Haji Omar (Ed.), *Languages in the Malaysian Education System*, London & New York, Routledge Taylor and Francis Group, pp. 117-132.
- SUPRAMANI, S., & KRISHNAN, R., 2016, “Tamil education in Malaysia: A survival against the odds”, in Asmar Haji Omar (Ed.), *Languages in the Malaysian Education System*, London & New York, Routledge Taylor and Francis Group, pp. 117-132.
- TING, S., ROSE, L., 2014, “Ethnic Language Use and Ethnic Identity for Sarawak Indigenous Groups in Malaysia” in *Oceanic Linguistics*, Volume 53, N° 1, pp. 92-109
- WATSON, K., 2011, “Education and language policies in South East Asian countries”, in G. Brock & L. P. Symaco (Eds.), *Education in South East Asia*, Oxford, Symposium Books.
- YANG, P. K., 2001, “The National Education Policy and the Mother Tongue Education”, in Kua K. S. (ed), *Chinese School and the Right to Mother Tongue Education*, Kuala Lumpur, Dong Jiao Zong, pp. 30-80.
- YANG, P. K., 2002, “National education after 44 Years”, *The Journal of Malaysian Bar*. Vol. XXXI, N° 1: 42.
- WANG, X. M., KOH, Y. C., RIGET, P. N., & SUPRAMANI, S., 2016, “From Monolingualism to Multilingualism: The Linguistic Landscape in Kuala Lumpur’s Chinatown”, in Li Wei (Ed.), *Multilingualism in the Chinese diaspora worldwide: transnational connections and local social realities*, New York, Routledge, pp. 177-195.

- ZAMRI, Mahamod & NOR, Magdeline, 2012, “Penguasaan Pengetahuan Pedagogi Kandungan Guru Bahasa Iban”, *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, Volume 12(2), pp. 593-608.
- ZHOU, M. 2010, “Globalization and Language order: Teaching Chinese as a foreign language in the United States”, in Tsung, L., & Cruickshank, K. (eds), *Teaching and learning Chinese in global context: Multimodality and literacy in the new media age*, London, Continuum, pp.133-150.
- ZHOU, M., & WANG, X., 2017, “Introduction: understanding language management and multilingualism in Malaysia”, in Wang, X., & Zhou, M. (Issue Eds.) *International Journal of the Sociology of Language: Language Planning and Multilingual Malaysia*, N° 244, pp. 1-16.

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.

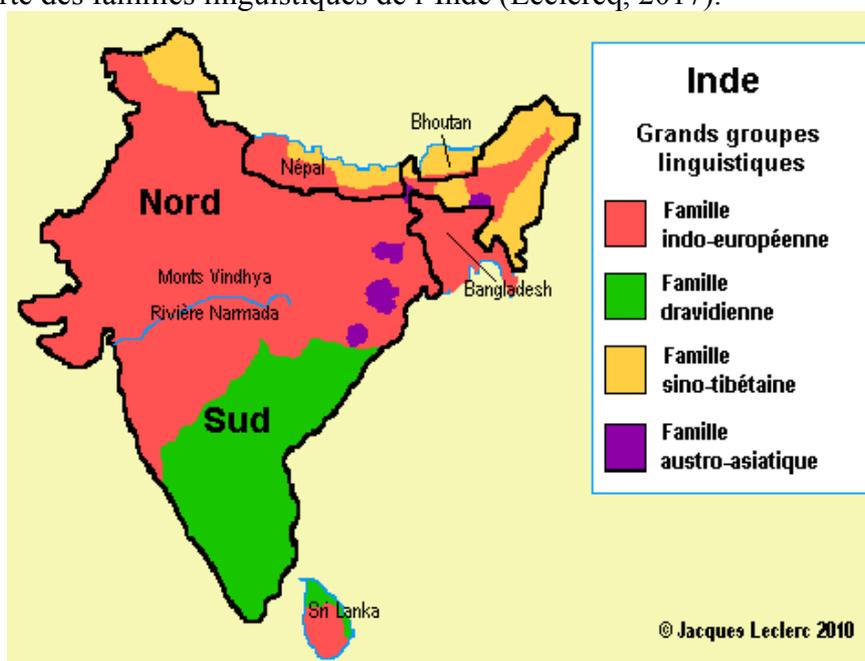
La formule des trois langues : genèse et évolution

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 ambigüités 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 goudjratins 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 écartier 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 médium 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-competece-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.

ENTRETIEN AVEC LE PROFESSEUR RAMA KANT AGNIHOTRI, SOCIOLINGUISTE INDIEN

Propos recueillis et traduits par Vasumathi BADRINATHAN

Le professeur Rama Kant AGNIHOTRI figure parmi les sociolinguistes les plus respectés en Inde et à l'extérieur. Retraité de l'Université de Delhi où il travailla pendant de nombreuses années, il est actuellement professeur émérite au Vidya Bhavan Society, Udaipur. Rédacteur en chef de la revue *Language and Language Teaching*, le professeur Agnihotri est auteur de nombreuses publications et de livres. Parmi les plus importants figurent :

- AGNIHOTRI Rama Kant, 1987, *Crisis of Identity: A Sociolinguistic Study of Sikh Children in Leeds*, New Delhi : Bahri.
- AGNIHOTRI Rama Kant, A.L. KHANNA, 1994, *Second Language Acquisition: Socio-cultural and Linguistic Aspects of English in India*, New Delhi : Sage.
- AGNIHOTRI Rama Kant et A.L. KHANNA, 1997, *Problematizing English in India*, New Delhi : Sage.
- SINGH Rajendra, AGNIHOTRI Rama Kant, 1997, *Hindi Morphology: A Word-based Description*, New Delhi: Motilal Banarsidass.
- MUKHERJEE Nirmalangshu, PATNAIK Bidhudhendra Narayan et AGNIHOTRI Rama Kant (dirs.), 2001, *Noam Chomsky : The Architecture of Language*, New Delhi : Oxford.
- AGNIHOTRI Rama Kant, 2007, *Hindi: An Essential Grammar*, London : Routledge.
- AGNIHOTRI Rama Kant, 2015, « Constituent assembly debates on language », *Economic and Political Weekly* Vol. L No. 8 : 47-56.
- AGNIHOTRI, Rama Kant, BENTHIEN, Claudia AND ORANSAKIA, Tatiana, (dirs.), 2015, *'Impure Languages': Linguistic and Literary Hybridity in Contemporary Cultures*, New Delhi : Orient BlackSwan.
- AGNIHOTRI Rama Kant, 2016, « Of multilinguality, 'a language', the native speaker and education », in Pattanayak, Supriya, Pattanayak, Chandrabhanu and Bayer, Jennifer M., (dirs.), *Multilingualism and multiculturalism: Perceptions, practices and policy*, New Delhi : Orient Black Swan, pp. 350-358.

Vasumathi BADRINATHAN : *L'impérialisme linguistique est toujours d'actualité. Par exemple, la place de l'anglais en Inde : tout le monde en parle, les débats sont souvent houleux. D'un côté, des propos de rejet et de l'autre, le sentiment irréfutable de son importance. Comment l'expliquez-vous?*

Rama Kant AGNIHOTRI : D'abord examinons l'avènement de l'anglais en Inde dans une perspective historique. Il faut remonter jusqu'à Macaulay en 1835 et on a tendance à penser que l'anglais s'est implanté dans notre système éducatif grâce à Macaulay. C'est faux. Il voulait que les gens l'apprennent certes, mais il avait aussi compris que les langues indiennes pouvaient s'enrichir par le biais de l'anglais. Je cite « Quelques personnes apprendront le savoir européen et le transmettront par les langues locales qui ensuite s'enrichiront par ce savoir ». C'est l'une des perspectives de la question. Suite à l'indépendance de l'Inde en 1947, les gens ont intelligemment refusé d'avoir une langue nationale mais ont préféré avoir deux langues officielles, à savoir l'anglais et le hindi. L'anglais devait disparaître dans les années 60, après 15 ans – c'était la promesse à l'époque. Il faut aussi savoir que plusieurs Indiens favorisaient l'anglais comme Raja Ram Mohan Roy etc., et ils voulaient que l'anglais continue à exister. Le Parlement a reconnu que l'anglais demeurera. Il ne faut pas oublier que l'élite en Inde, la classe moyenne supérieure ne voulait jamais sortir de l'anglais et ainsi l'anglais est devenu partie intégrante de la mosaïque multilingue en Inde. Nous avons des écrivains connus écrivant en anglais ainsi qu'une forte présence de la presse, les médias en anglais, et cette langue occupe une place importante dans le système éducatif. Chaque État a déclaré vouloir avoir l'anglais comme matière obligatoire depuis la première classe. Par ailleurs, ce n'est pas intelligent car on n'a ni infrastructure ni enseignants pour accomplir cette tâche.

Vasumathi BADRINATHAN : *Comment créer une place égalitaire pour les langues dans un milieu multilingue ? Est-ce possible à votre avis ?*

Rama Kant AGNIHOTRI : Oui il est possible à mon avis de créer une place égalitaire pour les langues dans les milieux multilingues et il faut œuvrer pour le faire. J'ai toujours maintenu que le monde entier est multilingue. On ne peut plus parler d'une seule langue, comme d'un objet de musée. Les langues sont fluides, elles voyagent entre elles. Donc il est possible d'imaginer un curriculum où les élèves apprennent plusieurs langues, dans lequel leurs propres langues deviennent une ressource dans la salle de classe. En réalité, il n'existe aucune salle de classe qui est purement monolingue. Je suggère depuis longtemps que les langues des élèves composent les ressources multilingues et que les enseignants doivent être formés pour exploiter ces ressources. Ainsi, chaque élève aura son espace à lui et sa voix sera entendue.

Vasumathi BADRINATHAN : *Vous avez toujours été une des voix fortes privilégiant l'instruction en langues de la maison. Comment pallier les lacunes de l'éducation bilingue et comment envisagez-vous l'avenir de l'instruction bilingue notamment en Inde?*

Rama Kant AGNIHOTRI : Malheureusement le système éducatif aujourd'hui ne réussit pas à produire un locuteur monolingue compétent. Qu'est-ce qui n'a pas marché ? C'est ce concept de mondialisation et de « commodification » du système éducatif qui en est coupable. Il y a tellement d'importance accordée à la sécurité financière que nous avons oublié qu'il existe d'autres dimensions dans la société – par exemple, l'espace moral, l'espace spirituel, la place de l'autre... Tout cela est oublié au profit de cette quête de la sécurité financière. La langue aussi est un espace oublié. Il y a peu d'ouverture à la littérature. Dans les entretiens

avec des enseignants d'anglais, j'ai noté avec tristesse leur manque de connaissance de la littérature.

L'argument avancé est souvent que les langues régionales telles que le marathi, le bhojpuri, le bangla etc., n'ont pas de ressources pour enseigner la physique, la chimie, etc. C'est faux. La seule façon de privilégier les langues de la maison, les langues des enfants à l'école, c'est de promouvoir l'enseignement dans ces langues. La clarté conceptuelle des enfants est admirable. Ce processus n'éliminera ni l'anglais qui est la crainte de certains ni le multilinguisme. En revanche, il aidera à promouvoir la tolérance sociale, la compétence linguistique, et tout cela est lié au multilinguisme. Donc quand j'évoque le multilinguisme, j'évoque la fluidité. Les frontières entre les langues sont loin d'être rigides. Regardez l'Inde rurale. Quand j'étais dans une zone rurale en Madhya Pradesh, j'ai remarqué que quelques enfants comprenaient bien la langue de l'enseignant et d'autres moins bien. Mais lors de la récréation, les enfants, communiquaient joyeusement entre eux malgré leurs profils linguistiques différents. Donc toutes ces langues et ces dialectes doivent trouver leur espace, leur voix en classe. Ce que je veux dire c'est que le paradigme de la langue de l'enseignant et celle du livre comme étant la langue standard, doit être rejeté au profit de toutes ces langues. C'est ce qui peut contribuer à un véritable multilinguisme. Le mot bilinguisme n'a plus de sens aujourd'hui. On est dans le multilinguisme.

Vasumathi BADRINATHAN : *Pour vous la langue n'est pas uniquement un outil de communication, mais la langue, dans une perspective multilingue, « nous constitue », dites-vous. Pourriez-vous expliquer davantage ?*

Rama Kant AGNIHOTRI : Oui je dis et je me cite « Le multilinguisme est constitutif du fait d'être humain ». On ne peut être humain sans langage. Regardons de près. Comment est-ce que l'être humain se distingue des animaux ? Car nous construisons des systèmes de langues. C'est par la langue que nous partageons nos connaissances. On ne peut être social sans langue. On va vers l'autre grâce à un système linguistique, on comprend l'autre, on interagit avec l'autre. C'est dans ce sens-là que la langue est constitutive de l'être humain.

Vasumathi BADRINATHAN : *Vous parlez souvent de la classe comme étant un lieu privilégié pour l'exploitation des répertoires des apprenants. Est-ce que dans le contexte indien, ces répertoires sont reconnus, exploités, utilisés au profit des langues ? Si ce n'est pas le cas, quelle en est la raison ?*

Rama Kant AGNIHOTRI : Il est vrai que les répertoires des apprenants sont rarement reconnus. Pour cela, d'abord, les enseignants doivent être équipés. Quand je pose la question aux enseignants « combien de langues existe-il dans vos classes ? », ils sont perdus. Prenons un exemple d'un cours où les enfants parlent plusieurs langues. Ceux qui ne maîtrisent pas la langue principale n'ont aucune voix et ils disparaissent. Il faut les laisser réciter un poème dans leur langue, un autre élève traduira dans sa langue à lui et on aura une traduction en quatre langues. On ne traduit pas si on n'a pas compris. Les enseignants doivent se rendre compte du fait qu'ils ont un petit rôle à jouer, et que les langues des élèves jouent un rôle plus important. C'est par ce processus que l'on devrait construire des langues à travers le curriculum. De tels cours remplaceront les cours traditionnels de grammaire. Mais pour cela il faut travailler en amont et former les enseignants pendant un semestre. Est-ce que cela se réalisera ? Je suis optimiste mais il s'agit aussi d'une question politique !

Vasumathi BADRINATHAN : *Plusieurs sociolinguistes comme Pandit, et plus récemment Mohanty, ont considéré que le multilinguisme en Inde est unique et différent du reste du*

monde. Mohanty trouve qu'il est comme le lotus indien – syncrétique et uni d'un côté, et sur l'autre, conflictuel. Êtes-vous d'accord?

Rama Kant AGNIHOTRI : Cette situation n'est pas unique à l'Inde. Regardons les États-Unis d'Amérique. Il existe plusieurs langues. Quand on pense à l'Australie ou la Nouvelle Zélande, on a tendance à ne penser qu'à l'anglais. Ce qui n'est pas vrai. Est-ce qu'au 15^{ème} siècle la Grande Bretagne était monolingue ? Au fil des années, nous avons reconnu le multilinguisme et nous avons créé des hiérarchies entre les langues – langues supérieures, inférieures... Les conflits de langue sont universels, ce n'est pas qu'en Inde que cela se passe. Mais cela s'amplifie en Inde à cause des raisons politiques. On doit bien comprendre que les langues n'ont pas de conflit entre elles ; les discours nous en donnent l'impression ! La question est beaucoup plus large que la seule dimension linguistique. Il s'agit aussi d'une question sociopolitique, notamment en Inde.

Vasumathi BADRINATHAN : *La politique linguistique en Inde, préconisant la formule de trois langues est à la fois généreuse, offrant une place aux langues, et paradoxalement contraignante par son ambiguïté ; résultat : langues négligées, difficultés d'apprentissage, domination de certaines langues. Est-ce que les modifications des politiques linguistiques suffiraient pour promouvoir le multilinguisme ou est-ce que les mentalités de la société y contribuent également ? Devrait-on élargir la politique linguistique elle-même ou mettre en place des instructions officielles plus cadrées qui pourraient servir de modèle au multilinguisme ?*

Rama Kant AGNIHOTRI : Tout d'abord, cette formule de trois langues en Inde est une erreur et trahit sa propre existence. Erreur terminologique car on ne peut prescrire une formule pour une population diverse d'un milliard de personnes. Il faudrait rejeter cette formule, et la faire remplacer par quelque chose qui correspondrait au multilinguisme en Inde. L'idée de la politique linguistique de trois langues était d'encourager les gens du sud d'apprendre le hindi, des gens du nord d'apprendre un peu les langues du sud. En réalité rien de cela ne se passe en Inde. Le Tamil Nadu dit qu'il est heureux avec deux langues. Et pourquoi imposer le hindi dans les zones tribales ? Ainsi, dès lors que l'on accepte le principe du multilinguisme, à la survie et l'épanouissement des langues, il faudrait rejeter cette fameuse formule. On ne peut proposer des formules pour les langues et les êtres humains comme du paracétamol. Il faudrait au contraire réfléchir à des principes de base, des consignes qui pourront guider. Comme je l'ai dit avant, il faudrait former les enseignants à accueillir les langues des apprenants, et faire passer les apprentissages par les langues.

Vasumathi BADRINATHAN : *À l'heure où le monde et surtout l'Europe reconnaît la diversité à toutes les échelles y compris la diversité linguistique – du moins dans les discours, plusieurs pays, comme l'Inde, semblent se rétrécir vers des conflits linguistiques, la régionalisation, et le rejet des langues. Que pensez-vous de ce phénomène ?*

Rama Kant AGNIHOTRI : Ne pensez-vous pas qu'il existe de la diversité autour de nous tout le temps ? Là où je travaille actuellement au Rajasthan, j'entends le mévari, le hindi, l'anglais et d'autres langues tout le temps. Le multilinguisme existe et prospère mais c'est notre système éducatif qui se rend de plus en plus monolingue. Et cela se réalise dans une sorte de trou moral, car le rejet des langues va à l'encontre de la dignité humaine et de toutes les langues humaines. Il faudrait que cela change et ce n'est possible que dans le dialogue, dans l'ouverture des espaces jusque-là oubliés ou fermés, et dans une refonte totale du système éducatif.

Vasumathi BADRINATHAN : *Skuttnab-Kangas évoque assez fortement « le génocide linguistique », notamment par rapport aux langues minoritaires aujourd’hui, auquel contribue l’école. À votre avis, est-ce possible de rester inclusif vis-à-vis des langues, surtout dans un état multilingue, tel l’Inde ?*

Rama Kant AGNIHOTRI : Oui l’école contribue à la disparition des langues si l’on n’accueille pas les langues de la maison. Mais mon argument est qu’il est aussi naturel pour les langues de se modifier, disparaître et réapparaître. En Inde, on ne peut pas penser à toutes les 1 600 langues en même temps par exemple. Les langues bougent et se réinventent. Les Britanniques ont créé un « pidgin chinois » comme un « pidgin antillais », qui sont acceptés comme des langues standards aujourd’hui. À l’école, on peut et on devrait encourager autant que possible l’inclusion linguistique, pour qu’aucune voix ne soit perdue.

LES EMPRUNTS ANGLAIS CHEZ LES CINGHALAIS AU SRI LANKA

Samanthi JAYAWARDENA

Département de langues modernes, Université de Kelaniya, Sri Lanka

Introduction

La langue cinghalaise pratiquée au Sri Lanka s'est enrichie des racines anciennes, des contacts avec des langues différentes ainsi que des influences coloniales. Le cinghalais, la langue majoritaire d'à peu près 74 % de la population et le tamoul, pratiqué par environ 25 % de la population constituent les langues officielles du Sri Lanka. Le tamoul est également parlé par la communauté musulmane qui l'a adopté. Il existe deux autres langues minoritaires : le malais du Sri Lanka¹ et la langue des *Vedda*, de la population indigène².

Dans le contexte sri lankais, l'anglais, la langue officielle de la période coloniale britannique pendant plus d'un siècle a établi une dominance incontestée. Aujourd'hui, il est reconnu comme langue de communication par la constitution sri lankaise. Le contact entre ces langues résulte des changements linguistiques importants³. D'un côté, l'anglais continue à influencer les langues locales. Le cinghalais emprunte énormément à l'anglais surtout de nouveaux mots technologiques ou informatiques à l'écrit qu'ainsi qu'à l'oral. De l'autre côté, l'anglais parlé au Sri Lanka se développe progressivement comme une variété distincte. L'anglais sri lankais se distingue par exemple de l'anglais parlé en Inde grâce à certains traits particuliers. Bien que la plupart des Cinghalais ne soient pas complètement bilingues, et qu'ils n'aient pas appris l'anglais de façon formelle, ils possèdent une certaine connaissance de la langue. Certaines pratiques telles que l'emprunt, le mélange et l'alternance de langues se manifestent dans des degrés variés. Cependant ces pratiques sont plus évidentes en cinghalais informel et parlé qu'en cinghalais formel et littéraire.

L'emprunt lexical, un des plus grands effets du contact entre le cinghalais et l'anglais, date de plusieurs siècles. Les emprunts anglais ne cessent d'entrer dans la langue cinghalaise. Les emprunts anciens sont déjà bien intégrés dans la langue ; les nouveaux envahissent presque tous les aspects de la vie. Dans le contexte actuel, nous observons une préférence pour l'emploi des termes anglais mélangés avec des termes cinghalais notamment dans les publicités, les panneaux d'affichage et les vitrines de magasin. De plus, l'introduction des

¹ Le malais est parlé par la communauté malaise à peu près 0,20 % de la population du pays selon le recensement de l'année 2012. Les Malais sont originaires de Java, de l'Indonésie et de la Malaisie et sont arrivés au Sri Lanka pendant l'époque coloniale. Ils pratiquent l'islam.

² La population indigène ne compte que quelques mille personnes et l'usage de cette langue diminue très graduellement.

³ La chercheuse, qui ne connaît pas la langue tamoule, limite son travail aux langues cinghalaise et anglaise.

réseaux sociaux ajoute une nouvelle terminologie. Sur le réseau social Facebook, une nouvelle tendance d'écrire en mélangeant plusieurs emprunts anglais au cinghalais attire le regard. Cette recherche envisage d'examiner la pratique d'emprunt à l'anglais qui devient de plus en plus visible chez les Cinghalais. Il serait intéressant de considérer les raisons qui encouragent à emprunter fréquemment à l'anglais. Aujourd'hui la cause peut être un simple besoin, une façon de combler une lacune dans la langue ou encore pour faire étalage d'une terminologie à la mode. À travers des exemples variés tels que les publicités, les petites annonces et les messages sur Facebook, le réseau social le plus populaire au Sri Lanka, nous tenterons de souligner à quel point les emprunts anglais font partie du cinghalais quotidien.

Le cinghalais n'étant une langue ni connue ni parlée à l'extérieur du Sri Lanka, ce texte commence par présenter le cinghalais. Pour faire comprendre la présence forte de l'anglais dans le pays et son contact avec le cinghalais, nous donnons également des détails historiques concernant la période coloniale.

La langue cinghalaise

Le cinghalais appartient à la famille indo-iranienne (dite aussi indo aryenne), une branche de la famille indo-européenne. Le groupe indo-iranien se divise en deux sous-groupes : le groupe iranien et le groupe indien. Le cinghalais fait partie du groupe indien, dans lequel on trouve aussi le hindi, le marathi et le bengali. La langue parlée actuellement aux îles Maldives, le dhivehi est la langue la plus proche du cinghalais. Le cinghalais s'est enrichi énormément des langues sanskrit et pali, ses deux langues mères. Comme le souligne la présentation de l'INALCO, « Principale langue religieuse et de culture du monde indien, le sanskrit a rayonné sur une bonne partie de l'Asie, particulièrement l'Asie du Sud-Est. Un grand nombre des langues indiennes actuelles est étroitement apparenté au sanskrit⁴ ». En revanche, l'influence de la langue palie s'explique par la religion principale de l'île. Environ 70 % de la population se reconnaît dans la religion bouddhique. « Le pali est la langue liturgique propre au bouddhisme (...). C'est une langue originaire du nord de l'Inde, fixée à Sri Lanka au I^{er} siècle av. J.-C., dans laquelle a été transmis l'enseignement du bouddhisme méridional... » (Lee-Fung-Kai, 2009 : 11).

Pendant des siècles le cinghalais a eu des contacts avec le tamoul, une langue dravidienne. Il en résulte des échanges innombrables entre ces deux langues. Selon Gair et Lust (1998 : 4), le cinghalais « *has emerged as a language with a unique character within the South Asian linguistic region, as a result of its Indo-Aryan origins, Dravidian influence, and independent internal changes* »⁵. Depuis les invasions européennes, à partir du XVI^{ème} siècle, les Portugais, les Néerlandais et les Britanniques qui ont colonisé le pays, ont également légué de nombreux mots. Ces mots sont bien intégrés au cinghalais⁶. Dans la langue quotidienne, plusieurs mots d'origine portugaise circulent, par exemple, les mots *almari* (l'armoire), *annasi* (l'ananas), et *bandesi* (le plateau). Les emprunts néerlandais sont aussi bien intégrés dans le cinghalais de tous les jours : *bas* (le maçon), *kasiya* (la pièce de monnaie), et *kakussisya* (les toilettes).

Pour éclairer notre propos, nous énumérons ci-dessous par ordre chronologique les événements historiques importants qui ont eu une influence linguistique au Sri Lanka.

⁴ INALCO.fr, consulté le 09/03/2017.

⁵ « Le cinghalais a émergé comme une langue avec un caractère unique parmi les langues de la région linguistique de l'Asie du sud grâce à ses origines indo-européennes, à l'influence dravidienne et aux changements internes. » (notre traduction).

⁶ Pour en savoir plus, consultez Disanayaka (1994).

Tableau 1⁷ (Senaratne, 2014: 10-12).

Période	Événement
Vers 400 av. J.C	L'influence des langues prakrit et sanscrit de l'Inde du nord grâce au commerce.
Vers 250 av. J.C.	L'influence des langues sanskrit et pali à la suite de l'arrivée du Bouddhisme, du Jainisme. L'écriture brahmi est adoptée en même temps.
1505 apr. J.C.	L'arrivée du premier Portugais, Francisco de Almeida. Période coloniale portugaise (1505-1658).
1602	L'arrivée des Néerlandais. Période coloniale néerlandaise (1690-1796).
1796	Le début de la période coloniale britannique. Le Sri Lanka ou Ceylan devient colonie de l'empire britannique. L'anglais est établi comme la seule langue officielle.
1815	La chute du dernier royaume sri lankais. Désormais, les Anglais contrôlent tout le pays.
1948	L'indépendance du Ceylan.
1956	La loi sur la langue officielle (No.33) adopte le cinghalais comme la seule langue officielle du pays. (<i>Sinhala Only Act</i>)
1978	Le cinghalais et le tamoul sont déclarés langues officielles. La constitution sri lankaise reconnaît l'anglais comme langue de communication : « <i>The Sinhala and Tamil languages are both Official and National Languages in Sri Lanka while English is the Link Language.</i> »

Nous identifions principalement deux variétés de cinghalais : le cinghalais littéraire et le cinghalais parlé. L'accord entre le sujet et le verbe distingue le cinghalais littéraire du cinghalais parlé. En cinghalais parlé, au lieu de conjuguer le verbe, sa forme infinitive est utilisée avec tous les sujets. Il s'agit du trait le plus définitoire du cinghalais littéraire (Gair, 1968 : 324). Le cinghalais littéraire est pratiquement caractéristique de tout le cinghalais écrit, pas seulement dans la littérature. Quant au cinghalais parlé au Sri Lanka, il se divise généralement en deux sous-catégories : le cinghalais parlé soutenu et le cinghalais parlé familier. Le cinghalais parlé soutenu partage les caractéristiques grammaticales du cinghalais littéraire, par exemple l'accord des verbes avec une régularité relative et le lexique soutenu du cinghalais littéraire (*ibid.*). Tandis que le cinghalais littéraire reste constant, le cinghalais parlé familier a changé et s'est développé sans cesse au cours des siècles en s'écartant de la forme littéraire (Geiger, 2013 : 07).

Ci-dessous, nous énumérons quelques exemples pour montrer les différences entre le cinghalais parlé et le cinghalais littéraire. Il est évident que dans le cinghalais parlé, une seule forme (l'infinitif du verbe) est employée pour tous les pronoms personnels sujets tandis que le cinghalais littéraire suit la conjugaison de façon stricte. D'autre part, les pronoms personnels sujets plus soutenus sont employés dans la variété littéraire. Par exemple l'usage des pronoms comme *owuhu*, *he*, *hetema*, *otomo* se limitent à la forme littéraire.

⁷ Ce tableau est issu de Senaratne, 2014 : 10-12.

Tableau 2 – l'accord du verbe avec le sujet du verbe « aller » au présent⁸ (Gair, 1968: 325)

Cinghalais parlé		Cinghalais littéraire		
	sujet	verbe		
1 ^{ère} personne /singulier	mamə	yanəwa	mama	yami
2 ^{ème} personne /singulier	ohee, oyaa, umba		tō, oba	yahi
3 ^{ème} personne /singulier	(M, F) eyaa (F uniquement) ææ		(M) hē, hetema (F) ōtomō, o	yayi
1 ^{ère} personne /pluriel	api		api	yamu
2 ^{ème} personne /pluriel	oheela, oyaala, umbala		topi, obalā	yahu
3 ^{ème} personne /pluriel	eyaala		owuhu	yati

Le cinghalais littéraire suit strictement les règles grammaticales imposées quelques siècles auparavant.

*While the Literary variety, particularly at the grammatical level, has been confined to a centuries-old archaic form which is based on the standard Sinhala prose language, the Colloquial variety has developed freely over the centuries.*⁹ (Chandralal, 2010 : 2)

L'œuvre du XIII^e siècle *Sidat-sangarava* a standardisé le cinghalais littéraire et dans l'histoire de la langue cinghalaise, l'auteur de cet œuvre, anonyme, est comparé à Panini et Kaccayana, les grammairiens des langues sanskrite et palie (Geiger, 2013 : 7).

La présence de l'anglais

Depuis le début de la colonisation anglaise, au XIX^e siècle, l'anglais a une présence forte dans le pays. Lors de la période coloniale anglaise, la langue du colonisateur a eu la priorité sur les langues locales ainsi que sur le portugais et le néerlandais. L'anglais est devenu la langue de la scolarisation laïque, du système juridique, du commerce et de l'administration (Fernando, 1977 : 341). La maîtrise de la langue anglaise a offert de nouveaux emplois aux Sri Lankais. L'anglais a permis à tous les groupes ethniques, surtout les Cinghalais de castes inférieures de gravir l'échelle sociale, se libérant d'un système traditionnel centré sur les professions héréditaires pour aller vers un nouveau système social centré sur l'éducation, la profession publique ou privée et l'argent (*op.cit.* : 343). Dans le contexte actuel, l'anglais reste essentiel pour la réussite de la vie professionnelle et sociale. Il jouit d'un statut prestigieux et de respect et en même temps permet aux Sri Lankais de se connecter avec le monde extérieur.

Aujourd'hui, son influence se voit presque partout dans le pays. L'anglais est parlé principalement dans les grandes villes, et c'est une matière obligatoire dans les programmes scolaires.

⁸ D'après Gair, 1968 : 325.

⁹ « Pendant que la variété littéraire, surtout au niveau grammatical, a été limitée à la forme ancienne qui est centrée sur le cinghalais standard de la prose, la variété familière s'est développée librement au cours des siècles. »

English was made a compulsory second language to be taught in all schools through the recommendation of the Special Committee on Education, 1943 with the aim of providing “English for all”.¹⁰ (Perera, 2010 : 1)

Cette politique continue d'être pratiquée aujourd'hui. À l'école publique, au niveau élémentaire, les mots anglais sont utilisés dans les activités orales et quotidiennes pour que les enfants se familiarisent avec la langue anglaise. Ils commencent à apprendre l'anglais comme langue seconde en troisième à l'âge de 9 ans (Ministry of Education, 2013 : 24). Pour apprendre l'anglais, les élèves consacrent environ 160 minutes par semaine (un cours de 40 minutes quatre fois par semaine) jusqu'en onzième quand ils se présentent à l'examen de GCE Ordinary Level¹¹. Au niveau GCE Advance Level¹², ils ont trois cours par semaine, environ 2 heures.

Dans la plupart des écoles publiques, la langue d'instruction reste majoritairement et uniquement le cinghalais, 6 333 écoles sur 10 162 au total. 66 écoles offrent le programme scolaire en tamoul et en anglais tandis que 554 écoles offrent en cinghalais et en anglais. De plus, il existe 2 989 écoles dont la langue d'instruction est le tamoul (Ministry of Education, 2016). En ce qui concerne les écoles privées et les écoles internationales, elles offrent le programme scolaire local en anglais ainsi que les programmes britanniques tels que *Edexcel* et *Cambridge*.

Les Sri Lankais qui parlent couramment l'anglais ne sont pas si nombreux : « l'anglais est parlé par 11 % des Cinghalais, 22 % des Tamouls et des Musulmans ce qui donne un peu plus d'un quart de la population de l'île qui pratiquerait la langue de l'ancien colonisateur » (Tampoe-Hautin, 2015 : 138). Presque tous les Sri Lankais l'apprennent comme langue seconde. Ainsi, il est évident que ceux qui sont bilingues pratiquent souvent soit le cinghalais et l'anglais soit le tamoul et l'anglais. Certains Musulmans et Tamouls parlent le cinghalais comme langue seconde, pourtant le nombre de Sri Lankais qui parlent couramment les trois langues (cinghalais, tamoul, anglais) reste faible.

L'anglais sri lankais (Sri Lankan English/Lankan English)

Il s'agit d'une variation régionale d'anglais parlée par les locuteurs non natifs en Asie du sud. Au Sri Lanka, l'anglais appris principalement comme langue seconde est pratiqué par toutes les communautés ethniques : « *English in Sri Lanka is accordingly marked by linguistically and culturally characteristic phonological, morphological and syntactic variations that sets it off from the native varieties of English such as British English (BE) or American English (AE)*¹³ » (Senaratne, 2014 : 13). Il est évident que le contact avec le cinghalais y contribue. D'ailleurs, Chithra Fernando constate que « *The influence of English on Sinhala is much more dramatic and striking than the influence of Sinhala on English*¹⁴ » (1977 : 355). Bien que les éléments culturels et linguistiques marquent nettement l'anglais sri lankais, il faut préciser que la variation standard est modelée sur l'anglais britannique tandis que la variation non-standard est influencée par la langue locale.

À titre d'exemple, la collocation des termes *tea*, *coconut*, et *rice* démontrent l'influence de la culture, plus précisément, de la nourriture. Michael Meyler explique que dans un dictionnaire d'anglais standard, il n'existe que quelques mots sous la rubrique *coconut*.

¹⁰ Le comité spécial sur l'éducation a recommandé en 1943 d'enseigner obligatoirement l'anglais comme langue seconde dans toutes les écoles du pays avec le but d'« enseigner l'anglais à tous ».

¹¹ L'équivalent de l'examen britannique GCSE (General Certificate of Secondary Education).

¹² L'équivalent de l'examen britannique A Level, ou du baccalauréat français.

¹³ « L'anglais sri lankais se distingue du point de vue culturel et linguistique des variétés natives d'anglais telles que l'anglais britannique et de l'anglais américain, au niveau phonologique, morphologique et syntaxique. »

¹⁴ « L'influence de l'anglais sur le cinghalais est plus dramatique et frappante que l'influence du cinghalais sur l'anglais parlé au Sri Lanka. »

Pourtant, au Sri Lanka, ils sont nombreux : *coconut milk*, *coconut husk*, *coconut scraper*, *coconut oil*, *coconut arrack*, *coconutestate*, *coconut shell* et *coconut toddy* (2009 : 58). Au niveau phonologique, un exemple fréquent de l'anglais sri lankais non standard est le remplacement du son /f/ par /p/. Lorsqu'un locuteur prononce le mot *fan* (le ventilateur) /fæn/ comme *pan* (la casserole) /pæn/, il donne une impression négative et est identifié comme un locuteur non standard. Il existe de nombreux exemples similaires qui montrent que quelques sons, surtout ceux qui n'existent pas en cinghalais, posent des difficultés au niveau de la prononciation.

Les emprunts anglais en cinghalais

Étant donné le statut de l'anglais au Sri Lanka et son rapport proche avec les langues locales, il n'est pas surprenant que les Cinghalais s'habituent à mêler les mots anglais avec les mots cinghalais. Une phrase cinghalaise peut se composer de plusieurs mots anglais. Chithra Fernando remarque que même celui qui est monolingue, ne parlant que le cinghalais emploie inévitablement une proportion de mots anglais ou d'origine anglaise (1977 : 355). Elle explique que l'influence de l'anglais apparaît très frappante au niveau du lexique.

L'emprunt lexical peut être défini comme un résultat de contacts linguistiques : « *A very common result of linguistic contact is lexical BORROWING¹⁵, the adoption of individual words or even of large sets of vocabulary items from another language or dialect.*¹⁶ » (Hock & Joseph, 1996 : 253). Depuis le début du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui la langue cinghalaise a emprunté énormément à l'anglais (Premawardhena, 2003). Par conséquent, un grand nombre de mots venant de l'anglais fait partie du vocabulaire quotidien. Certains mots se comportent actuellement comme des mots cinghalais d'un point de vue phonétique et morphosyntaxique. Par exemple, les mots comme *ice* (le glaçon), *ceiling* (le plafond), *bus* (le bus), *jolly* (joyeux), *boat* (bateau) ou *lorry* (le camion), sont tellement bien intégrés dans la langue d'accueil que le locuteur n'aurait probablement pas conscience qu'il s'agit de mots d'origine anglaise. Si nous prenons le mot *boat*, il change en *boattuwa* en cinghalais. De plus, le son /t/ du mot *boat* n'est pas aspiré et ce mot se prononce comme /bo:t/ accepté en anglais sri lankais au lieu de /bɔ:t/ de l'anglais britannique. L'usage continu des emprunts anglais en cinghalais résulte de changements y compris au niveau morphologique et phonologique. Tous ces changements qui accompagnent un emprunt, partagent un point commun. Ils naturalisent l'emprunt en l'intégrant dans la structure linguistique de la langue emprunteuse (Hock & Joseph, 1996 : 259).

Parfois, le locuteur se sert du mot anglais, bien que l'équivalent existe en cinghalais. Un mot comme *bicykalaya* (le vélo) emprunté à l'anglais est intégré et naturalisé en cinghalais à tel point que nous l'utilisons plus souvent que le mot cinghalais *papediya* dans la langue de tous les jours. En ce qui concerne l'informatique, les mots anglais apparaissent comme le choix le plus facile par rapport à un mot cinghalais littéraire. Par exemple pour dire « l'ordinateur » et « Internet » nous nous servons des mots anglais *computer* et *Internet* bien que les mots cinghalais existent –*pariganakaya* et *antharjalaya*. Les mots cinghalais seront employés plutôt en cinghalais littéraire.

Sur les réseaux sociaux, l'usage des emprunts anglais devient de plus en plus visible. La terminologie de Facebook, le réseau social le plus connu est déjà intégrée en cinghalais. Souvent, nous entendons dire « *like karanna* », « *tag karanna* » ou « *share karanna* », les mots composés de l'anglais et du cinghalais. Le verbe cinghalais *karanna* signifie « faire ». Quand

¹⁵ Ce sont les auteurs qui soulignent.

¹⁶ « L'emprunt est un résultat commun de contacts linguistiques, l'adoption d'un seul mot ou d'une série de mots d'une autre langue ou d'un dialecte. »

il est nécessaire d'emprunter un verbe, les langues empruntent fréquemment la forme nominale à sa place, et y accolent un verbe viaire comme « faire » afin de créer le verbe équivalent (Hock & Joseph, 1996: 257). Vu la popularité du réseau social, et le grand nombre de facebookers, cet usage ne se limite pas à quelques individus. Les utilisateurs du réseau social adoptent l'usage des emprunts en imitant les autres et cela ne nécessite pas une connaissance approfondie de la langue anglaise. Nous témoignons d'un emprunt massif qui influencerait la langue cinghalaise de façon significative. Nous en donnerons quelques exemples plus tard dans le texte.

Deux conditions doivent être remplies pour qu'un emprunt entre dans une langue : le locuteur doit comprendre l'expression ou penser qu'il la comprend et le locuteur doit avoir une motivation (Hockett, 1958 : 404). La compréhension de l'anglais varie d'un locuteur à un autre. Elle détermine la capacité du locuteur d'emprunter quand nécessaire. En ce qui concerne la motivation, Hockett en indique deux : le prestige et le besoin. Le prestige et la dominance de la langue de l'ancien colonisateur incitent toujours le locuteur cinghalais à être associé avec l'anglais. Hockett constate que ce facteur amène à emprunter considérablement à la langue supérieure (1958 : 405). Ainsi, dans le contexte postcolonial au Sri Lanka, il n'est pas vraiment surprenant de voir des anglicismes dans le cinghalais quotidien.

Le deuxième facteur, le besoin, pousse le locuteur à emprunter afin de combler des lacunes. Parmi un bon nombre de termes techniques, l'emprunt est justifiable étant donné la nouveauté des produits et des services. Face aux inventions étrangères, et aux nouvelles terminologies, les Cinghalais ont recours naturellement à l'anglais. En parlant d'un « internationalisme lexical » Louis Deroy affirme que « comme beaucoup de termes techniques n'ont pas cessé de pénétrer dans l'usage ordinaire, il en résulte un certain internationalisme des mots même au niveau de l'homme de la rue » (2013).

Les statistiques que nous avons vues ci-dessus montrent un faible pourcentage de Cinghalais parlant l'anglais. Pourtant beaucoup de Cinghalais, bien qu'ils ne soient pas bilingues, possèdent une certaine connaissance de l'anglais. Nous pensons qu'il est important de rappeler la définition du bilinguisme proposé par Uriel Weinreich : « *Biligualism according to Weinrich (1953) occurs when a person uses two languages 'alternatively'* »¹⁷ (cité par Seneratne 2009 : 86). Dans les exemples présentés ci-dessous, nous n'observons pas deux langues qui alternent, mais plutôt l'intégration d'un terme emprunté à l'anglais, la plupart du temps une seule unité dans une structure grammaticale cinghalaise. Il est peu probable que cette pratique indique le niveau du bilinguisme ou de la connaissance de l'anglais chez le locuteur cinghalais.

À titre d'exemple, regardons une petite annonce publiée dans un journal cinghalais. En parlant des voitures, des portables ou des ordinateurs, les gens ordinaires se servent d'un vocabulaire technique impressionnant en anglais. Les petites annonces dans lesquelles ils publient, mettent en valeur l'usage de ce vocabulaire emprunté.

¹⁷ « Le bilinguisme selon Weinrich (1953) se produit lorsqu'une personne emploie deux langues « alternativement ». »

Image 1 – Une annonce d'une voiture d'occasion publiée dans le journal hebdomadaire cinghalais *Lankadeepa* le 22.07.2017.



Image 2 – La petite annonce traduite en anglais

Mitsubishi Montero V6 KA-8XXX **year** 2000, **7 seats**, line A/C, cruise control, leather electric seats, full option, auto 4WD, original paint silver, 100% brand new **condition**, **Kandy**.¹⁸

La plupart des mots de cette annonce sont des emprunts anglais, mais ils sont tous écrits en caractères cinghalais : *line AC, cruise control, leather electric seats, full option, auto 4WD, original painting silver, 100% brand new*. Nous comptons à peine quatre mots cinghalais (souligné en gras dans l'image 2) : *year, seats, condition*, et *Kandy*. Il est possible que pour ceux qui s'intéressent à l'achat, l'usage des termes techniques en anglais rende le message plus clair et compréhensif. Pourtant, cette annonce exploite l'usage des emprunts anglais car les termes comme *seats, original paint silver, brand new*, qui ne sont pas techniques, sont également écrits en anglais. À notre avis, elle reflète l'usage populaire de certains mots anglais tels que *seats*, et *brand new* dans la vie quotidienne. Pour la publication d'une annonce, le lecteur préfère les mots anglais qui sont bien intégrés en cinghalais que les mots cinghalais.

Les publicités sri lankaises exploitent la pratique d'emprunter de façon créative. Elles présentent des exemples saisissants dans lesquelles nous voyons un mélange des deux langues. L'exemple suivant (Image 3) emploie les deux langues, le cinghalais et l'anglais.

¹⁸ « Mitsubishi Montero V6 Ka-8xxx année 2000, 7 sièges, climatisation, régulateur de vitesse, sièges électriques en cuir, toutes options, 4WD auto, peinture originale gris, 100 % tout neuf, Kandy (Kandy est une grande ville sri lankaise : le nom cinghalais de la ville, *Mahanuwara*, est utilisé dans l'annonce cinghalaise ; Kandy est son nom anglais). ».

Image 3 – Une publicité propose des services variés : faire les photocopies, se connecter sur Internet, envoyer des mails, imprimer et scanner ; la plastification et la composition.

“සබව අවශ්‍ය සියලුම දේ එකම විභවය යටතේ සිදුකරන සර යැයිමිම”

MCI TECHNOLOGY

Duplo (කළු/වර්ණ) **CHILAW**

වයිස් සෙටින් (සිංහල/ඉංග්‍රීසි)

Internet E-mail ID CARDS

ෆොටෝ කොපි A4 = 4/= Plastic

ස්කැනින් (A3 Size)

Black/Color Printing

Laminating රබර් සීල්

Book Binding (පැයක් ඇතුළත)

දැන්වීම් අන්තර්ජාලයට

DHL සේවය

Print out (Black) Rs. 10/-

(Conditions Applied)

Image 4 – La publicité ci-dessus traduite en anglais.

To get everything you need done under one roof ¹⁹	
MCI TECHNOLOGY	
CHILAW ²⁰	
Duplo (black/color)	
Typesetting (Sinhala/English)	
Internet E-mail	ID CARDS
Photocopy A4 = Rs. 04/=	plastic
Scanning (A3 size)	
Black/Color Printing	
Laminating	Rubber seal
Book Binding	(within one hour)
Advertisements on Internet	Rs. 10/=
DHL service	(Conditions apply)
Print out (Black)	

Étant donné que les services proposés sont liés à la technologie, les emprunts anglais se comprennent plus facilement. Par contre, la recherche des mots cinghalais pertinents nécessiterait plus d’effort et parfois l’aide d’un dictionnaire. Les locuteurs ne seront pas surpris de voir les termes anglais qui sont naturalisés dans la langue parlée. Ce style de mélanger les mots des deux langues peut également être une stratégie commerciale qui vise à atteindre une vaste clientèle. L’usage de deux langues permet d’attirer plus de clients que l’usage d’une seule. L’anglais est compris par toutes les communautés ainsi que par les étrangers, pas seulement les Cinghalais. Nous soulignons quelques points intéressants au sujet du mélange des deux langues.

¹⁹ « Tout ce que vous avez besoin de faire sous un même toit. MCI technologie, Chilaw, imprimerie Duplo (noir/couleur), composition (cinghalais/anglais), Internet, E mail, Carte plastique personnalisée, 4 roupies = une photocopie A4, scanning (taille A3), imprimerie noir/couleur, plastification, tampon en caoutchouc (fait en une heure) 10 roupies (voir conditions), reliure de livre, publicités sur Internet, service coursier DHL, impression (noir). »

²⁰ Chilaw – une ville sri lankaise située dans la région North Western.

1. Le propriétaire favorise les termes *internet*, *E-mail*, *print out*, *colour printing*, *book binding* et *laminating* en anglais qui sont bien connus dans la vie quotidienne. Le mot *internet* est écrit une fois en anglais et une deuxième fois en cinghalais (le mot cinghalais entre *Book Binding* et *DHL*).
2. Ces mots par exemple *photocopy*, *scanning*, et *typesetting*, *rubber*, *seal*, et *print out* etc. sont également des emprunts anglais naturalisés en cinghalais. Ici, ils sont aussi écrits en caractères cinghalais.
3. Il est intéressant de noter la création du mot composé *DHL sevaya*, le service du coursier DHL. Il comprend DHL, la marque déposée en anglais, et le mot cinghalais *sevaya* qui signifie le service. De nombreux mots composés similaires existent en cinghalais parlé.

En ce qui concerne les publicités dans les médias, nous témoignons de nouvelles tendances dans lesquelles les mots anglais et cinghalais sont effectivement mêlés. Chez les utilisateurs de Facebook, la tendance d'écrire en mélangeant les deux langues se développe et se répand. Elle a des fonctions différentes, y compris celle de faire de la publicité.

Image 5 – Un message cinghalais mis sur Facebook avec des emprunts anglais

හැවුම් පුවත් වත්කම සැහිල්
 Facebook තුළින් දැනගැනීමට
 පහත Like Button එක
 Click කරන්න

Image 6 – Le message traduit en anglais

To get breaking news instantly
 from **Facebook**
 Click the **Like Button** bellow²¹

Le message ci-dessus (Image 5) met en lumière l'usage des termes empruntés à l'anglais liés à Facebook, par exemple *like button* **eka click karanna**. Cette phrase cinghalaise qui inclut plusieurs emprunts anglais, se comprend facilement pourvu que le locuteur connaisse les fonctions de Facebook. Comme dans d'autres exemples d'utilisation d'outils technologiques, les utilisateurs du réseau social Facebook empruntent à l'anglais à cause du besoin. Lorsqu'ils adoptent le concept ou la technologie, ils ont également besoin d'emprunter les nouveaux termes. Pourtant, il est possible que le prestige, explique également cette situation, parce que le besoin d'imiter ce qui est prestigieux peut devenir un facteur important (Hock & Joseph, 1996 : 272). Avec Facebook, le besoin d'imiter un nouveau phénomène informatique, américain, pousse les locuteurs cinghalais à emprunter fréquemment des termes prestigieux. La pratique continue de cet usage pourrait résulter d'un cinghalais d'autant plus anglicisé.

Nous présentons un deuxième exemple, une publicité pour une page sur Facebook. Les messages de cette sorte, écrits à moitié cinghalais et à moitié anglais ne sont pas rares.

²¹ « Pour recevoir des alertes infos instantanément de Facebook, cliquez sur le bouton ci-dessous. »

Image 7 – Une publicité cinghalaise sur Facebook²²

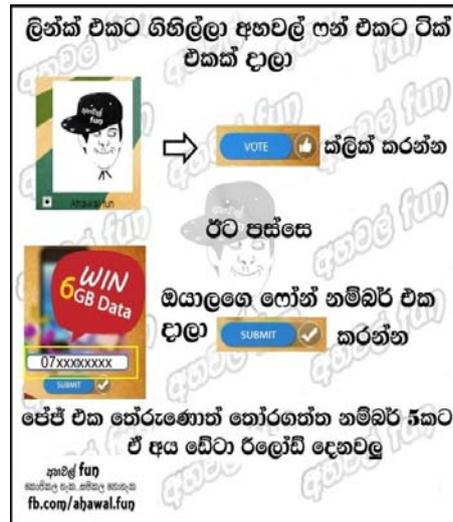
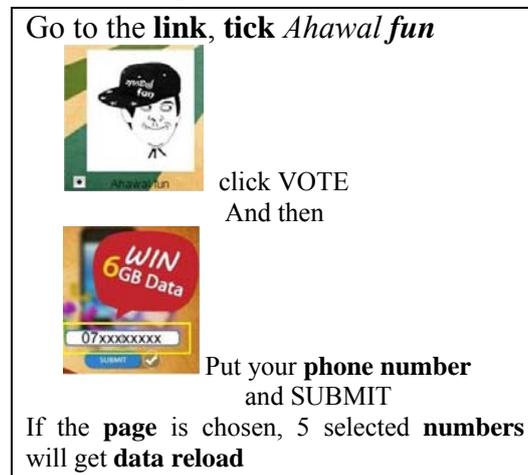


Image 8 – la publicité traduite en anglais



Nous catégorisons les emprunts de façon suivante ;

1. Les emprunts anglais écrits en anglais – *vote, submit*
2. Les emprunts anglais écrits en cinghalais (en gras dans l'image 8) – *link, tick, fun, click, phone number, page, data reload*

Tous ces termes ne font pas partie de la terminologie informatique. À notre avis, le choix d'emprunter à l'anglais est motivé par le besoin d'être à la fois créatif et à la mode. La tendance d'écrire les emprunts en anglais ainsi qu'en cinghalais dans un message ou une phrase cinghalaise attire le regard sans doute. Nous remarquons un mélange non seulement des deux langues mais aussi des deux écritures. La multiplicité de ce genre de messages et de publicité indique une popularité croissante. Ce style ne consiste pas en écrire 100 % en anglais, et il reste fidèle aussi à la langue locale. Il s'agit d'une certaine fierté de pouvoir publier en mélangeant le cinghalais et l'anglais, créant une variété propre aux Cinghalais. Du côté positif, cette tendance permet d'établir une identité linguistique sur Facebook voire sur Internet. L'alternance des langues et des écritures peut être interprétée comme un signe contre

²² « Visitez le lien et cochez *Ahawal fun*, et cliquez *vote*. Puis, mettez votre numéro de téléphone et soumettez-le. Si le site est choisi, cinq numéros gagneront les cartes recharges. »

la domination de l'anglais, affirmant l'identité et le prestige de la communauté cinghalaise. Du côté négatif, cette pratique pourrait menacer la langue cinghalaise à long terme.

Mais la préférence pour l'utilisation des emprunts anglais n'encourage pas forcément l'apprentissage formel de l'anglais. Nous n'observons qu'une intégration des termes anglais dans une construction grammaticale cinghalaise, qui ne nécessite la connaissance ni de la syntaxe ni de la morphologie de la langue anglaise. Les attitudes des internautes peuvent influencer la décision de suivre ou de ne pas suivre ce style, un aspect qui n'est pas traité dans ce texte. Ils pourraient être des jeunes, éduqués et bilingues qui choisissent de favoriser un style des langues mixtes avec de multiples objectifs. Ou ils profitent simplement d'une nouvelle façon de s'exprimer sur un réseau social avec une connaissance limitée de l'anglais.

De toute façon, le réseau social Facebook joue un rôle important en encourageant l'usage des emprunts anglais en cinghalais. Nous observons quand même qu'elle reste limitée aux communications informelles et publicitaires. Il ne faut pas oublier les SMS et les courriers qui ne sont pas examinés ici mais qui pourraient donner des exemples pertinents. Le cinghalais parlé accueille de plus en plus de termes anglais. Les exemples traités montrent que ces emprunts ne sont pas toujours incités ni par le besoin et ni par le prestige. Dans la vie quotidienne, cela devient plutôt une habitude, voire une mode.

Conclusion

Il est vrai que les emprunts enrichissent une langue : « rien de plus normal en effet que des mots d'une langue contribuent à dynamiser un autre système linguistique en s'ajoutant aux ressources de celui-ci » (Loubier, 2011 : 5). Le cinghalais d'aujourd'hui comprend un grand nombre d'emprunts venus des langues différentes – les langues anciennes, orientales, et occidentales. Les causes de l'emprunt sont intimement liées aux situations économiques, politiques et sociohistoriques. Dans le contexte sri lankais, la période coloniale britannique avait marqué clairement la situation linguistique. Le statut de l'anglais à l'échelle globale renforce davantage sa dominance. En fait, l'anglais en tant que langue prêteuse exerce une influence sur les langues autour du monde.

Cette recherche met en lumière la pratique d'emprunt à l'anglais qui se développe chez les Cinghalais. Les petites annonces et les publicités sur Internet offrent des exemples créatifs, dans lesquels nous observons comment cette pratique est exploitée. Elle ne consiste pas seulement en l'usage des mots techniques et informatiques en anglais, mais ce sont aussi des mots de tous les jours qui sont remplacés par les emprunts anglais. La tendance à écrire en mélangeant des mots cinghalais et anglais, vue notamment dans le réseau social Facebook, semble adoptée par de plus en plus de Cinghalais. Dans ce nombreux cas, les créateurs et les internautes sont motivés par le besoin et le prestige.

La variété familière, parlée et écrite du cinghalais donne au locuteur la liberté d'innover. Les résultats avantageux encouragent à emprunter librement à l'anglais. Un vocabulaire international pourrait rendre le cinghalais plus dynamique et efficace. Pourtant, en acceptant de nombreux emprunts, le cinghalais ferait-il face à des conséquences néfastes un jour ? Un vocabulaire de tous les jours qui compte plus de mots anglais que cinghalais, exposerait les mots cinghalais au danger de la désuétude et de leur disparition. L'influence de l'anglais pourrait également modifier l'orthographe, la syntaxe, la phonologie ou la morphologie de la langue cinghalaise. Cette langue qui n'est pratiquée qu'au Sri Lanka risquerait de disparaître, cédant au pouvoir de la langue anglaise. Le cinghalais doit être prêt à accueillir le prochain phénomène informatique, technique ou politique. Son vocabulaire s'étendrait davantage avec de nouveaux emprunts. Il nous semble prudent de réfléchir aux conséquences afin de pouvoir sauvegarder l'avenir de la langue cinghalaise.

Bibliographie

- CHANDRALAL Dileep, 2010, *Sinhala*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- DEPARTMENT OF CENSUS AND STATISTICS – SRI LANKA, 2017, *Census of Housing and Population of Sri Lanka (2012)*, consulté le 20 mars 2017, URL : http://www.statistics.gov.lk/PopHouSat/CPH2011/Pages/Activities/Reports/CPH_2012_5Per_Rpt.pdf.
- DEPARTMENT OF OFFICIAL LANGUAGES – SRI LANKA, 2015, *Official Languages Policy*, consulté le 15 mars 2017. URL : http://giclk.info/live/web/index.php?option=com_content&view=article&id=53:official-languages-policy&catid=9&lang=en&Itemid=304.
- DEROY Louis, 2013, *L'emprunt linguistique*, Presses universitaires de Liège, Les Belles Lettres, consulté le 18 mai 2017, URL : <http://books.openedition.org/pulg/665>.
- DISANAYAKA J. B., 1994, *Sinhala A Unique Indo-Aryan Language*, M.H. Publications, Colombo.
- FERNANDO Chithra, 1977, « English and Sinhala bilingualism in Sri Lanka », *Language in Society*, n° 6, pp. 341-360, consulté 15 mars 2017. URL : <https://www.cambridge.org/core>.
- GAIR James W., 1968, « Sinhala Diglossia revisited or Diglossia dies hard », Bh. Krishnamurti ed. *South Asian Languages: Structure, Convergence and Diglossia*, Motilal Banarsidass, New Delhi.
- GAIR James W., LUST Barbara C., 1998, *Studies in South Asian Linguistics : Sinhala and other Asian Languages*, Oxford University Press, Oxford & New York.
- GEIGER Wilhelm, 2013, *A Grammar of the Sinhalese Language*, S. Godage & Sons, Colombo, nouvelle édition.
- HOCK H. H., JOSEPH B. D., 1996, *Language History, Language Change, and Language Relationship : An Introduction to Historical and Comparative Linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- HOCKET Charles F., 1958, *Course in Modern Linguistics*, The Macmillan Company, New York.
- INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), *Singhalais*, consulté le 9 mars 2017. URL : <http://www.inalco.fr/langue/singhalais>.
- LEE-FUNG-KAI, Jacqueline, 2009, *Les manuscrits pālis dans leur environnement et le cas particulier de leur gestion dans les bibliothèques françaises*, Mémoire d'étude, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- LOUBIER Christine, 2011, *De l'usage de l'emprunt linguistique*, Office québécois de la langue française, Montréal.
- MEYLER Michael, 2009, « Sri Lankan English : a distinct South Asian variety », *English Today*, vol. 25, n° 4, pp. 55-60.
- MINISTRY OF EDUCATION – SRI LANKA, 2013, *Education First Sri Lanka*, Ministry of Education, Battaramulla.
- MINISTRY OF EDUCATION – SRI LANKA, 2016, *Basic Information in Government Schools*, consulté le 08 mai 2017, URL : <http://www.moe.gov.lk/english/images/Statistics/inf.pdf>.
- PERERA Marie, 2010, *Coping with Student Heterogeneity in the English Language Classrooms*, National Education Commission, consulté le 20 juin 2017, URL : <http://nec.gov.lk/wp-content/uploads/2014/04/plproblemsin-teachingenglish-full-report.pdf>.
- PREMAWARDHENA Neelakshi, 2003, *Impact of English loan words on modern Sinhala*, 9th International Conference on Sri Lanka Studies, les 28-30 novembre 2003, Matara, Sri Lanka.

Lanka, consulté le 10 mars 2017, URL :
<http://www.lankalibrary.com/books/sinhala.pdf>.

SENARATNE Chamindi Dilkushi, 2009, *Sinhala-English code-mixing in Sri Lanka : A sociolinguistic study*, LOT Publications, Utrecht.

SENARATNE Chamindi Dilkushi, 2014, « A Study of Sinhalizations in Sinhala-English Mixed Discourse », *Advances in Language and Literary Studies*, vol. 05, n° 6, décembre.

TAMPOE-HAUTIN Vilasnee, 2015, « Langues, religions et politiques au Sri Lanka. Le cinghalais : langue nationale, langue sacrée ou mur sonore ? », Yvon Rolland, Julie Dumonteil, Thierry Gaillat, Issa Kanté et Vilasnee Tampoe eds. *Heritage and Exchanges : Multilingual and Intercultural Approches in Training Context*, Cambridge Scholars Publishing, pp. 137-149.

HANOÏ : UN ESPACE PLURILINGUE ?

Thi Thanh Thuy DANG

Université Nationale du Vietnam à Hanoï

Introduction

« Au Vietnam, on parle le vietnamien ». Ce discours n'est pas rare et cela fait croire que le Vietnam est un pays unilingue et que les Vietnamiens sont monolingues et parlent partout le vietnamien de la même manière ou qu'ils se comprennent les uns les autres sans aucun problème. Pourtant, nous savons par des données officielles et scientifiques que le Vietnam est une communauté de 54 ethnies avec 54 langues différentes. Sur le plan sociolinguistique, l'existence de communautés monolingues et/ou unilingues est rare parce que les gens peuvent être plurilingues au sein d'une même langue. Ainsi, parlant des communautés monolingues, Philippe Blanchet affirme :

Les situations de monolinguisme « pur » sont exceptionnelles et, au fond, relèvent surtout d'idéalisations intellectuelles : l'immense majorité des humains, des communautés linguistiques et des sociétés sont plurilingues, et l'on est toujours d'une certaine façon « plurilingue » au sein d'une même langue, dont les limites ne sont jamais tranchées et dont les multiples variétés et variations sont ouvertes à toutes sortes de mélanges et de contacts. (Blanchet, 2000 : 39)

Plus simplement, le Vietnam est un pays ayant une diversité de langues et de cultures. Hanoï, une des grandes villes du pays, est souvent considérée comme un carrefour des échanges commerciaux nationaux et internationaux. Cette ville qui attire la main-d'œuvre de plusieurs régions du pays est nécessairement une ville du *plurilinguisme*, un lieu de contact de langues au sens défini par Danièle Moore :

Les villes et leurs banlieues se caractérisent aujourd'hui par le contact des langues et constituent ainsi des environnements plurilingues, pluriculturels et plurigraphiques pour les gens qui y vivent. (Moore, 2006 : 19)

Le propos de cet article est de faire part du contexte sociolinguistique de Hanoï. Nous souhaitons répondre à la question : peut-on dire que Hanoï est un espace plurilingue du point de vue de la sociolinguistique urbaine ? Ainsi, nous rendons compte des représentations sociolinguistiques via la mise en mots des habitants et surtout des jeunes Hanoïens sur les parlers/ langues pratiquées dans cette ville.

Quelques concepts théoriques

Discours épilinguistiques

Nos analyses se basent sur les mises en mots des jeunes à Hanoï, et par conséquent sur les langues, le langage et les pratiques langagières. Nous adoptons le concept de *discours épilinguistiques* proposé par Cécile Canut qui nous permet de travailler les représentations sociolinguistiques des jeunes Hanoïens.

Selon Cécile Canut, le terme de *discours épilinguistique* permet de circonscrire le discours sur les langues, le langage ou les pratiques langagières et cette auteure affirme :

Les discours épilinguistiques, qui émergent de manière singulière en interaction, ne sont pas des produits « finis » mais s'inscrivent dans une dynamique, une activité épilinguistique, propre à chaque sujet dans son rapport à l'autre en discours. (Canut, 2000 : 72)

De ce fait, s'intéresser aux discours épilinguistiques c'est travailler :

Les commentaires à propos de l'activité de langage ou le(s) lecte(s) utilisé(s), qu'il s'agisse d'une particularité linguistique (phonétique, prosodique, syntaxique, etc.) ou de l'objet « langage » se transforment en discours autonomes. Ils se caractérisent par des évaluations (auto-évaluation / évaluation d'autrui) mais peuvent aussi faire l'objet d'un travail d'objectivation et de distanciation relative ou maximale. On peut aussi repérer l'enchâssement d'une « boucle réflexive » dans un discours épilinguistique. (Canut, 2000 : 76)

Langue

Nous adoptons la définition de Thierry Bulot qui conceptualise la langue comme un processus et affirme qu'« une langue est ainsi non seulement une pratique discursive (une pratique du discours), mais encore des pratiques discursives sur ce discours (un discours sur la pratique) » (Bulot, 2013 : 7). Par conséquent, Thierry Bulot affirme que le concept de langue doit renvoyer en l'état à une production tierce et elle doit nécessairement être sociale, diverse, hétérogène et « constituée par et pour un système d'interactions entre des locuteurs sur une aire territorialisée » (*ibid.*).

Identité urbaine

Selon Thierry Bulot et Nicolas Tsekos, l'identité urbaine est évaluée en fonction de la façon de parler des personnes et en rapport avec le territoire que les gens occupent dans l'espace urbain (Bulot et Tsekos, 1999). Ce concept permet de rendre compte des pratiques langagières des locuteurs urbains qui expriment à la fois leur attachement et leur écart vis-à-vis des langues/parlers dont ils se déclarent être locuteurs ou non. Le concept nous permet donc d'étudier le lien tissé entre l'espace, l'identité et la langue.

Enquête en sociolinguistique

Terrain

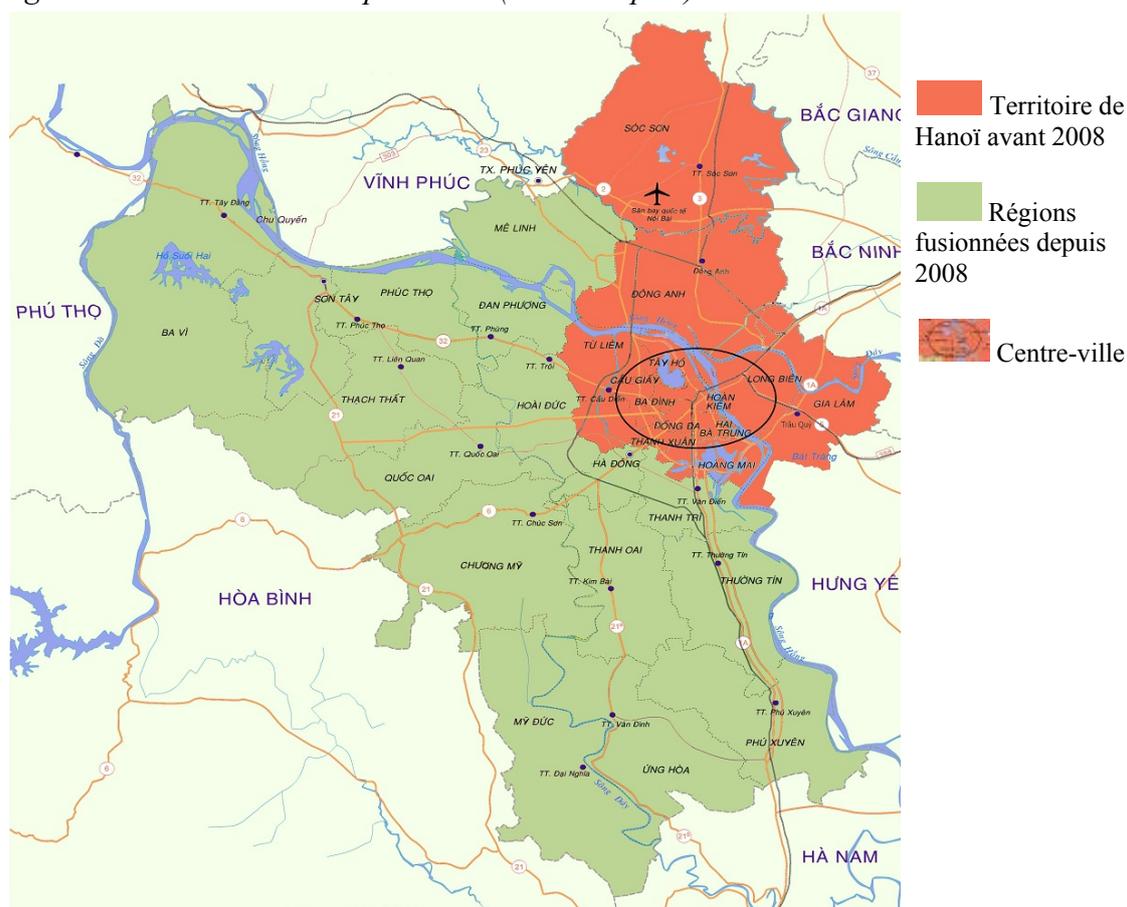
Qualifiée de capitale millénaire du Vietnam, Hanoï a fêté en 2010 mille ans d'accession au statut de capitale du Vietnam. Le volume géographique et démographique de cette ville a sans cesse augmenté en raison de l'arrivée des habitants de toutes les régions du Vietnam, des vagues de migrations et des politiques géographiques du pays.

Selon les statistiques officielles, Hanoï connaît depuis sa libération en 1954 un accroissement de population et ses limites administratives évoluent vers un élargissement géographique des limites de la ville (voir le tableau et la figure ci-dessous).

Tableau 1 : Hanoï : Population et superficie depuis 1954

Année	Population (d'habitants)	Superficie (km ²)
1954	53 000	152
1961	91 000	584
1978	2 500 000	2 136
1991	2 000 000	924
1999	2 672 122	924
2005	3 200 000	924
2007	3 398 889	924
2008	6 233 000	3 344,7
2009	6 451 909	3 344,7
30/10/2010	6 913 000	3 344,7

Figure 1 : Hanoï avant et depuis 2008 (carte adaptée)



Hanoï est de fait un centre politique, économique, culturel et social du pays. Hanoï est également un espace de rencontres, d'échanges entre habitants non seulement venus de différentes régions du Vietnam, mais aussi des quatre coins du monde. Elle est par conséquent un lieu de contacts de langues et de cultures de toutes sortes.

Hanoï est un terrain sociolinguistique intéressant pour deux raisons : parce que l'élargissement de 2008 « n'est pas dû à un élargissement a posteriori de la population qui aurait afflué vers la ville, mais à une volonté de construire une ville à échelle mondiale » (Dang et Bulot, 2015 : 26), et parce que la mise en mots de l'identité hanoïenne et de l'identification à l'espace hanoïen de référence constituent un enjeu identitaire lié à la langue. Le parler hanoïen est construit comme unique, distinct et mono-normé et par conséquent le discours épilinguistique sur les pratiques linguistiques devient, pour les habitants de la ville, « un outil de catégorisation discriminant, mais structurant les différents groupes sociaux qui la composent » (*ibid.*).

Échantillon et langues d'enquête

Notre objet d'étude interrogeant un espace urbain dans les rapports complexes entre la langue et la société nous demande de construire une approche spécifique en fonction du contexte urbain de Hanoï.

Nous avons choisi comme échantillon enquêté les étudiants sortants de deux promotions QH2007 et QH2008¹ du Département de français de l'Université de Langues et d'Études Internationales de l'Université nationale de Hanoï au Vietnam. Originaires de différentes régions du Vietnam dont Hanoï, ces étudiants habitent dans cette ville depuis au moins trois ans. Par conséquent, dans des contacts et des échanges avec les gens vivant dans cette ville, ils doivent faire un choix parmi les différentes variétés du vietnamien. Cet échantillon est une population non seulement marquée par la compétence de la norme de référence (la langue vietnamienne enseignée à l'école), mais aussi par une compétence linguistique altéritaire. Leurs discours sur l'identité hanoïenne, sur la langue/le parler hanoïen, sur les pratiques linguistiques des gens vivant dans cette ville nous permettront de mieux comprendre le paysage linguistique actuel de la ville.

Les données sont recueillies en deux temps : la pré-enquête par entretiens semi-directifs a été réalisée en 2011 auprès de dix informateurs², chaque entretien a duré de trente à quarante-cinq minutes ; l'enquête par questionnaire est réalisée en 2012 auprès de soixante-quinze enquêtés.

Avant de commencer l'entretien, nous avons demandé à nos informateurs francophones : « Quelle langue³ voulez-vous utiliser pour l'entretien ? » La réponse fut la même pour nos dix informateurs : « Le vietnamien ». Selon eux, ils ne pouvaient bien s'exprimer qu'en vietnamien. Lorsque nous leur avons proposé de parler en français, car ils avaient fait au moins quatre ans d'études en et de français, ils ont répondu négativement en expliquant qu'il y avait des choses que l'« on n'arrive pas à exprimer en français, mais uniquement en vietnamien ». Vu que les entretiens avaient pour but d'inviter nos informateurs à exprimer leur point de vue personnel concernant notre thème de recherche, nous avons alors décidé d'utiliser la langue vietnamienne pour la pré-enquête.

Suite aux échanges avec les informateurs après les entretiens, nous avons par la suite décidé d'utiliser le français pour construire le questionnaire de notre enquête. En effet, comme il s'agissait d'un travail écrit, nos enquêtés disposaient du temps nécessaire pour la lecture des questions, la réflexion et l'écriture des réponses. La majorité des questions étaient des questions fermées, ou des questions avec une échelle d'attitude où les enquêtés n'avaient qu'à

¹ QH est le sigle de Quocgia Hanoï (Université nationale de Hanoï) et 2007 ou 2008 est l'année de l'entrée à l'université des étudiants enquêtés.

² Nous utilisons le terme *informateurs* pour désigner les étudiants interviewés lors de la pré-enquête en 2011 et *enquêtés* les étudiants ayant répondu au questionnaire et au test avec des locuteurs masqués de notre enquête en 2012.

³ Dans cette question, nous utilisons le terme de langue dans son sens général et non selon la conceptualisation de ce qu'est la langue dans une approche de la sociolinguistique.

choisir la case qui leur convenait. Quant aux questions ouvertes posées dans l'objectif de recevoir des explications, les exemples vécus par nos enquêtés, nous les avons invités à y répondre en trois lignes maximum.

Pour les questions où nous demandons à nos enquêtés de donner des exemples concernant le parler jeune, nous supposons qu'ils vont écrire dans leur « langue » souhaitée. Au questionnaire construit en français, nous invitons évidemment les enquêtés à répondre en français, mais le jour de l'enquête, ils ont voulu écrire certaines de leurs réponses en langue vietnamienne. Ils ont invoqué la même raison que nos informateurs, à savoir qu'ils ne pouvaient bien s'exprimer qu'en vietnamien. Nous avons également accepté cette proposition. Au final, au questionnaire de l'enquête, nous avons reçu les réponses en deux langues principales : le français et le vietnamien. Nous avons noté d'autres langues dans les exemples fournis par nos enquêtés servant à illustrer leur emploi de plusieurs langues dans leurs échanges quotidiens.

Parmi dix informateurs, M1, M3 et F6⁴ déclarent qu'ils sont nés à Hanoï « ancienne » (dans le territoire de Hanoï avant 2008) ; M2 à Hanoï « élargie » (dans la région qui est fusionnée avec Hanoï en 2008) ; M4 et F5 dans le centre du Vietnam ; F3 dans le sud du Vietnam ; F1, F2 et F4 dans le nord du Vietnam.

Parmi soixante-quinze enquêtés⁵, vingt sont nés à Hanoï « ancienne » ; trois à Hanoï « élargie » ; quarante-cinq dans le nord du Vietnam et sept dans le centre du Vietnam ; aucun enquêté n'est né dans le sud du Vietnam.

Méthodes d'enquête et d'analyse

Dans le cadre de cet article, notre attention porte sur les discours épilinguistiques et topologiques enregistrés lors de la pré-enquête par entretiens semi-directifs et de l'enquête par questionnaire. Le guide de questions pour l'entretien et le questionnaire sont thématiques en trois temps : le territoire de Hanoï, l'identité hanoïenne et le(s) parler(s) hanoïen(s). Les questions sont de natures différentes : questions ouvertes, questions à choix multiples et questions à échelle d'attitude.

Nous avons choisi les entretiens semi-directifs individuels afin de recueillir des données qualitatives lors de notre pré-enquête. Nous avons opté pour une approche directive (ou non directive) tout en sachant que ces deux méthodes peuvent influencer sur le statut de nos données d'enquête, comme le dit Alain Blanchet :

Directivité et non-directivité dans l'entretien engagent un certain statut des données recueillies. La directivité permet une définition claire de l'outil concret d'investigation, un contrôle de son utilisation et la neutralité verbale de l'interviewer ; elle favorise la comparabilité et la précision des réponses ; elle détermine la validité de l'information. La non-directivité repose sur une conception théorique de l'investigation, sur une possible prise en compte, à posteriori, des interventions concrètes de l'interviewer et sur sa neutralité éthique ; elle favorise l'authenticité et l'authentification des réponses par la prise en compte de leur contexte ; elle détermine la fiabilité de l'information. (Blanchet et al., 1985 : 53).

Selon nous, l'entretien semi-directif permet aux informateurs d'exprimer librement leurs pensées, leurs points de vue, leurs représentations avec une richesse et une précision dans les informations sur les thèmes de l'enquête. Il offre aussi à l'enquêteur une possibilité d'être en interaction avec l'informateur, de discuter, d'approfondir et/ou de recentrer les discours selon

⁴ Les informateurs sont codés selon le sexe et l'ordre chronologique des entretiens. Ainsi, M1 désigne le premier étudiant interviewé et F1 la première étudiante.

⁵ Les enquêtés sont codés de EQ-01 à EQ-75.

les objectifs de la recherche. Raymond Quivy et Luc Van Campenhout décrivent l'entretien semi-directif comme suit :

Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. (Quivy et Van Campenhout, 2006 : 174).

Nous sommes persuadés que cette méthode est nécessaire et indispensable dans notre cas d'étude : le terrain de Hanoï est un terrain jusqu'à maintenant peu exploité, voire « vierge » en sociolinguistique urbaine et particulièrement dans les recherches francophones. Nous avons donc adopté les pratiques d'entretiens « semi-directifs » inscrites dans la sociolinguistique qualitative décrite par Aude Bretegnier en ces termes :

(...) la sociolinguistique qualitative n'a certainement pas opté pour la voie la plus économique en temps et en questions délicates à régler mais elle a permis de souligner l'importance de ne pas enfermer les témoins dans des hypothèses, questions, formulations pré-définies, et posé autrement les questions d'objectivité et de subjectivité. Pour les chercheurs, il s'est ainsi agi de réfléchir aux postures interactionnelles leur permettant de favoriser la prise de parole et l'engagement dans l'entretien, à la façon dont, participant à l'entretien, ils participaient également à la dynamique des réflexions et des questionnements construisant les discours, et finalement à reconsidérer les clivages jusque-là maintenus comme rigides entre les phases de « collecte » et d'« analyse ». (Bretegnier, 2009 : 34).

Nous prenons évidemment en compte les principes de cette méthode dont le déroulement et la réalisation doivent être flexibles, en fonction de la conversation entre l'enquêtrice et les informateurs. C'est pourquoi au fil des entretiens, la conversation s'est déroulée naturellement et en fonction des réactions des informateurs. Il arrive aussi que l'enquêtrice doive, selon l'informateur et le contexte, paraphraser les questions, donner des suggestions, relancer la question, reformuler des réponses...

La pré-enquête terminée, nous avons procédé aux dépouillements et aux premières analyses afin de déterminer les indicateurs importants pour réaliser l'enquête par questionnaire. Nous sommes conscients que la construction du questionnaire n'est pas facile et demande du soin. À ce sujet, Alain Blanchet et *al.* affirment que :

Le questionnaire, lui, implique que l'on connaisse le monde de référence, soit qu'on le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations recherchées. (Blanchet et al., 1992 : 41)

Mais pour pouvoir recueillir des données et surtout pour élaborer un questionnaire fiable et valide, il faut un travail d'élaboration qui « relève tout autant de « l'art » et de « l'artisanat » [...] que de principes et de théories » (Berthier, 2006 : 93). Toujours selon Nicole Berthier, ce questionnaire ne doit pas être ennuyeux, monotone, rébarbatif, inutile et pour cela il faut varier la façon de poser des questions. Pour notre cas, nous avons décidé de construire notre questionnaire avec des questions de trois types différents : ouvertes, fermées et à échelle d'attitude.

Notre corpus s'inscrit dans la perspective de l'analyse du discours. Une question se pose : comment définir le discours et comment construire un corpus à partir des discours ? Le terme de discours est utilisé et compris d'une façon très différente selon les courants théoriques, les chercheurs en fonction de leurs recherches scientifiques. Par conséquent, une définition adéquate qui convient à tout chercheur dans tous les domaines est sans aucun doute impossible. Dominique Maingueneau affirme ainsi :

Linguistes et non-linguistes font du concept de « discours » un usage souvent incontrôlé et quand certains en ont une conception très restrictive, d'autres en font un synonyme très lâché de « texte » ou d'« énoncé ». (Maingueneau, 1976 : 11)

Par la suite, Dominique Maingueneau propose d'utiliser le terme d'énoncé pour les énoncés dépassant les limites de la phrase si on les considère dans leur structuration strictement linguistique, et d'utiliser celui de discours quand on considère les conditions de production d'un énoncé qu'il comporte une seule phrase ou plusieurs : bien qu'« *il soit fort rare qu'on ait à considérer des discours d'une seule phrase* » (Maingueneau 1976 : 12).

Nous adoptons dans la présente recherche le terme de « discours » de l'école française selon laquelle une étude linguistique des conditions d'un texte en fera un discours et par conséquent cette école conceptualise le discours comme l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Ce choix a été fait parce que notre corpus se veut un corpus de terrain construit par des discours de jeunes, des mises en mots recueillies dans des travaux de terrain qui sont réalisés en prenant en compte les conditions de production verbale des enquêtés et informateurs. Ainsi sommes-nous persuadés que l'application de la méthode d'analyse du discours sera pertinente dans nos recherches. Nous sommes évidemment conscients que l'application de cette méthode n'est qu'un « point d'attaque » des discours en sciences humaines et sociales et nous partageons l'affirmation de Jean-Baptiste Marcellesi selon laquelle :

Il faut postuler que le texte constitue une matière inépuisable par rapport à une méthode choisie. De même que la réflexion sur l'univers conduit à admettre l'existence de quelque chose toujours « plus loin », l'application d'une méthode à un texte avec des points d'attaque précis implique toujours la possibilité de chercher d'autres points d'attaque susceptibles de révéler de nouvelles perspectives. (Marcellesi et al., 2003 : 239)

Nous voulons souligner que, dans le présent travail, notre corpus est analysé scientifiquement du point de vue de la sociolinguistique urbaine. Par conséquent, notre attention porte aussi sur le point de vue de Thierry Bulot et de Vincent Veschambre concernant les discours :

Les discours ne sont pas à considérer comme un simple de prise de parole, de performance linguistique voire de texte écrit ou oralisé, ils ne doivent pas être appréhendés comme une ressource pour confirmer telle ou telle hypothèse de recherche (la valeur descriptive des énoncés), mais comme un matériau à analyser en lui-même, afin de décrire les pratiques et représentations de l'espace, et au-delà comme un facteur de production de l'espace. (Bulot et Veschambre, 2006 : 310)

Nous adoptons également la conception méthodologique proposée par ces auteurs pour qui :

L'analyse du discours consiste à penser que les discours sont nécessairement opaques [...] et que l'objet même d'une analyse est de rendre compte des facteurs extradiscursifs [...] ; une analyse du discours, par son travail sur la surface des énoncés et la mise en rapport avec les autres formes discursives disponibles et usitées à ce même moment

socio-historique d'énonciation, devra rendre compte des conditions idéologiques de la production et/ou de la transformation des rapports sociaux. (op. cit : 310-311)

Nous sommes aussi conscients que le travail sur du discours en sociolinguistique urbaine « revient à prendre conscience que l'on analyse des réponses à un questionnement, réponses qui peuvent être en parfait décalage avec une réalité donnée : **quelqu'un qui déclare parler une langue ne fait que le déclarer et peut ne pas la parler effectivement** (nous soulignons) ; de même, l'affirmation selon laquelle une personne pratique tel ou tel espace ne doit pas être prise pour argent comptant. Mais à chaque fois ces réponses font état du fonctionnement social du langage et des représentations sociales des espaces » (*ibid.*).

Hanoï et les mises en mots

La ville et l'identité hanoïenne mises en mots

À la question « Que représente Hanoï pour toi ? » / « Qu'est-ce que Hanoï pour toi/vous ? », nos informateurs ne parlent pas d'une Hanoï « vécue », mais d'une Hanoï « perçue » par des lectures :

« Je pense à Hanoï d'autrefois et à celle dans les livres. Il y a très longtemps, à cette époque-là je n'étais pas encore né... » (M3)

« Avant, pour moi Hanoï était très belle. C'était à travers la littérature, la poésie, les chansons. Hanoï est très belle dans des chansons... » (F1)

« J'ai regardé d'anciens documentaires sur Hanoï, j'aime beaucoup tout ce qui appartient à la tradition. » (F5)

Hanoï dans l'image de nos informateurs se limite aux arrondissements intérieurs de la ville, aux vieux quartiers :

« D'après moi Hanoï se limite à l'ancienne Hanoï et ce n'est pas Hanoï élargie. » (F3)

« Quand on parle de Hanoï, on pense tout de suite au lac de l'Épée restitué, aux vieux quartiers du centre de Hanoï, aux arrondissements de Hoàn Kiếm, de Hồ Tây, de Ba Đình, de Đống Đa, de Cầu Giấy, de Thanh Xuân, de Từ Liêm, de Hà Đông... » (F2)

« Depuis que je suis toute petite Hanoï pour moi [...] se limite seulement aux arrondissements du centre-ville [...] jusqu'à maintenant Hanoï dans mon image comprend la partie centrale et ses communes. » (F1)

« Pour moi, Hanoï comprend seulement les anciens arrondissements qui existent depuis longtemps. C'est l'ancienne Hanoï avec les anciens arrondissements tels que Hoàn Kiếm, Ba Đình, Đống Đa, Cầu Giấy. » (F5)

« D'après moi Hanoï se limite au centre. Elle comprend les arrondissements et les communes autour du centre-ville. » (M1)

« Personnellement quand je pense à Hanoï je ne pense qu'au lac de l'Épée restituée qui est le centre de la ville et à quelques rues autour du lac. » (M2)

« Depuis que je suis plus grand, en lisant des livres et à travers les médias je suis persuadé que Hanoï se limite seulement aux trois arrondissements de Đống Đa, de Hoàn Kiếm et de Hai Bà Trưng. » (M3)

« Quand je parle de Hanoï, je pense qu'elle se limite à l'ancienne carte de Hanoï et plus précisément qu'elle est plus petite. Elle se limite aux vieux quartiers. » (M4)...

Les opinions de nos informateurs sont divisées au sujet de l'élargissement de Hanoï en 2008. Si M2 a montré des avantages pour les régions fusionnées suite à l'élargissement, les autres informateurs n'y voient que le côté négatif vis-à-vis de Hanoï. F2, qui elle-même n'était pas contre le projet de l'élargissement, a affirmé que l'élargissement avait touché des régions qui ne convenaient pas et qu'il ne fallait pas fusionner avec Hanoï (F2). Les autres informateurs (F3, F5, F6, M1, M4) ont manifesté leur désaccord vis-à-vis de l'élargissement parce qu'il s'agit de deux cultures, de deux identités tout à fait différentes et que l'on ne doit pas mélanger. Les résultats de l'enquête par questionnaire coïncident avec les discours de nos informateurs. Les enquêtés catégorisent aussi tout ce qui est hors centre dans les arrondissements les moins hanoïens.

Hanoï n'est donc pas définie par nos étudiants comme un simple espace géographique, mais comme un *espace urbanisé* (Bulot, 2002 : 98), un centre de référence. En effet, à la question « Quelles sont les limites de Hanoï à ton avis ? », nos jeunes enquêtés ne peuvent pas tracer les frontières géographiques de cette ville. Lorsque nous leur avons posé des questions concernant les arrondissements et communes autres que ceux du centre historique de la ville, ils ont tendance à affirmer que ces lieux n'appartiennent pas à Hanoï et que Hanoï dans leur image ne comprend pas tout le territoire géographique de cette ville. Autrement dit, ces jeunes considèrent que tout ce qui n'appartient pas au centre n'est pas de Hanoï.

Ces discours mettent en valeur l'espace central et dévalorisent tout ce qui est « de l'extérieur ». Hanoï est aussi définie comme un espace citadin représentant la richesse de la ville-capitale. Tout ce qui est « de la campagne », « pauvre » n'appartient donc pas à Hanoï et par conséquent, est rejeté. Les discours sur cet espace de référence valorisent Hanoï en insistant sur les valeurs morales, culturelles et historiques de celle-ci. « *Pour moi, Hanoï appartient à quelque chose de culturel, c'est la culture des Vietnamiens. D'un point de vue général, c'est tout ce qu'il y a de mieux en culture* » (F5).

À notre demande de définir une personne hanoïenne, nos informateurs ont donné plusieurs désignations non exclusives les unes des autres :

- « C'est une personne qui est née et qui a grandi à Hanoï. »
- « Être né et habiter à Hanoï. »
- « La famille habite à Hanoï depuis des générations. »
- « Les parents sont originaires de Hanoï. »
- « Une personne cultivée, intellectuelle, riche, polie ... »
- « Une personne citadine élégante. »
- « Une personne respectant les valeurs traditionnelles. »
- « Une jolie fille en aodai⁶. »
- « Une personne qui se comporte bien. »
- « Ils parlent doucement. »
- « Ils parlent le hanoïen. »...

Bref, pour définir une personne hanoïenne, nos informateurs ont tendance à définir une personne hanoïenne de souche et à parler de l'origine, du lieu et de la durée de résidence à Hanoï, des qualités humaines, du mode de vie et de la façon de se comporter de la personne en question. Selon eux, un Hanoïen de souche doit être originaire de Hanoï, être né, avoir

⁶ Le aodai est une robe traditionnelle des Vietnamiennes.

grandi à Hanoï et la famille doit habiter à Hanoï depuis au moins trois générations, avoir les caractéristiques des Hanoïens, la façon de vivre, de parler et de se comporter des Hanoïens.

Lors de l'enquête par questionnaire, nous trouvons que nos enquêtés se basent sur trois critères principaux : l'origine de la personne et la durée de résidence de la famille à Hanoï ; les qualités humaines et la façon de parler. 27/75 enquêtés insistent sur le premier critère. Ils ont affirmé qu'une personne hanoïenne doit être quelqu'un qui est né et qui a grandi à Hanoï. 66/75 enquêtés ont défini une personne hanoïenne en parlant de ses qualités humaines. Ils ont utilisé un lexique très étendu, souvent très positif pour décrire une personne hanoïenne : polie, sérieuse, belle, cultivée, douce, élégante, traditionaliste (respecter les valeurs traditionnelles de Hanoï et/ou du pays), généreuse, intellectuelle, aimable, souriante, ouverte, sympathique, riche, délicate, gentille, accueillante, honnête, dynamique, enthousiaste, joyeuse, hospitalière, moderne, travailleuse, gracieuse, charmante, joviale. Les adjectifs : poli, élégant, cultivé, intellectuel, gentil sont les plus cités (par la plupart des enquêtés). Quatre enquêtés pensent qu'une personne hanoïenne doit avoir une bonne prononciation (EQ-05), une belle voix (EQ-48) et parler le hanoïen (EQ-26, -68).

L'incarnation de l'identité hanoïenne renvoie à une modélisation de l'espace marqué par la présence d'une population respectueuse des valeurs traditionnelles. Les personnes qui représentent le mieux l'identité hanoïenne sont les vieilles personnes, gardiennes des traditions culturelles, des vieux qui ont une vie plus lente (que les jeunes), des femmes commerçantes dynamiques, entreprenantes, des jeunes filles en tunique traditionnelle, des filles élégantes sachant faire la cuisine, de bons plats pour les fêtes et au quotidien et jouer d'un instrument... et dont la présence est autour du lac de l'Épée restituée ou dans les vieux quartiers, un espace de référence de la ville.

Nous retrouvons dans les discours de ces jeunes la question de la centralité urbaine qui tend à valoriser un espace de référence et de vestige. Leur mise en mots de cet espace catégorise et hiérarchise les lieux de ville. Elle valorise le centre avec son identité idéalisée, l'identité « à la norme » hanoïenne, et rejette toute autre identité hors du centre. Autrement dit, tout ce qui ne correspond pas « à la norme » ne devrait pas appartenir au centre, il est du « dehors » rejeté par les discours portant sur le territoire et l'identité de Hanoï. Ce type de discours a par conséquent des retombées sur les discours sur la langue, le parler hanoïen.

Le parler hanoïen et les discours épilinguistiques

« *La question de langue est centrale à Hanoï dans la mesure où le vietnamien qui est dit y être parlé est censé être la norme* » (Dang et Bulot, 2015 : 33). Le parler hanoïen a de fait le statut de la langue de la capitale et nous pouvons remarquer que dans tous les États centralisateurs la langue de la capitale est censée être la norme, la langue de l'État, de la nation même si les pratiques langagières de ladite capitale sont tout aussi hétérogènes que dans les autres parties du territoire linguistique.

D'abord, selon les discours de nos étudiants, il existe un parler hanoïen et nos étudiants affirment que les Hanoïens ont un « accent » différent.

« Hanoï est aussi une province donc c'est naturel que le parler hanoïen soit différent de celui des autres provinces. » (F3)

« Je trouve que l'accent de quelques Hanoïens est vraiment particulier. » (F1)

« Je pense que les Hanoïens ont leur façon de parler. » (F6)

Lorsque nous demandons aux enquêtés comment les gens jugent le parler hanoïen, les réponses sont différentes. Nos étudiants disent que selon la plupart des gens, le hanoïen est un parler « agréable à entendre, à écouter » que « tout le monde (tous les Vietnamiens) peut comprendre ». Plusieurs disent que « les Hanoïens parlent doucement » et que « leur

voix/accent est doux/léger », mais pour d'autres personnes, les Hanoïens parlent avec un peu de « *coquetterie* ».

En ce qui concerne la prononciation des Hanoïens, les avis sont opposés. Les uns disent que « *les Hanoïens prononcent bien* », qu'ils ont « *une prononciation, un accent standard* », les autres pensent que la prononciation des Hanoïens n'est pas standard.

Les uns apprécient que les Hanoïens ne confondent pas [n] et [l] :

« Dans ma région les gens confondent entre le [l] et le [n], les Hanoïens ne font pas cette confusion. » (F2)

« Ils (les Hanoïens) ne zézaient pas, la prosodie phonétique n'est ni trop élevée ni trop basse. Ils ne confondent pas les accents toniques. Ils ne confondent pas quelques lettres comme dans d'autres provinces. » (F1)

Les autres affirment que les Hanoïens et les gens du Nord en général confondent entre *ch* [c] et *tr* [t], *x* [s] et *s* [ʃ] :

« Si on parle d'un accent standard, l'accent hanoïen n'est pas standard. Les Hanoïens ne prononcent pas toujours bien selon les règles de prononciation décrites dans l'alphabet du vietnamien. » (F1)

« Pour quelques sons les Hanoïens ne prononcent pas correctement comme dans d'autres régions [...] les habitants de Hanoï et près de Hanoï ne roulent pas le [z]. » (F2)

« Peut-être qu'ils ne prononcent pas bien correctement [...] on peut dire que leur prononciation ne se conforme pas aux normes. » (F3)

« Les Hanoïens confondent parfois des sons [...] il y a des sons que les gens ici n'arrivent pas à bien prononcer. [...] Prenons un exemple, pour le *r* [z] les gens du Centre comme nous, nous articulons bien le mot *rôi* (achevé/terminé/accomplis), mais les Hanoïens prononcent *d* [z] *dôi* (qui signifie boudin/andouille), ou de même avec [c] et [t], ce sont des erreurs sur le plan phonétique n'est-ce pas, mais ce sont ces prononciations qui sont reconnues comme appartenant au hanoïen standard. » (F5)

« Maintenant le hanoïen est choisi comme parler scolaire, à ma connaissance avant on a voulu choisir le parler de Vinh parce que dans le parler de Vinh tous les mots sont bien prononcés comme [t] ou [z] mais la prononciation de Vinh est trop lourde. Par la suite on a choisi le parler de Hanoï parce que la prononciation des Hanoïens est légère et facile à entendre. Pourtant ils ne prononcent pas correctement quelques mots comme [z] et [z] ils prononcent *dôi* au lieu de dire *rôi* (qui signifie oui) ; ils prononcent *xong dôi* au lieu de *xong rôi* (c'est fini). Pourtant comme j'ai dit tout à l'heure, pour des objectifs de communication on a finalement choisi le parler hanoïen. Standard ou non ? Je ne sais pas, mais il semble que c'est logique. » (M4)

En ce qui concerne les différences lexicales F1 dit que « chaque région a son vocabulaire », il est donc évident que les Hanoïens ont un vocabulaire différent :

« Les Hanoïens emploient le mot *bố* (père) et on dit que dans le vocabulaire régional d'autres provinces c'est le mot *ba* (père) et c'est le même cas pour le mot *má* et *mẹ* (mère). » (F1)

« Pour désigner le grand bol à potage les gens de ma région le désignent par *bát loa* tandis que les Hanoïens le désignent par *bát tô*. » (F2)

« Pour désigner le maïs, les gens du nord du Vietnam utilisent *ngô* tandis que ceux du Sud utilisent *bắp* ou pour désigner le cochon les gens du Nord utilisent *con lợn* tandis que ceux du Sud utilisent *con heo* etc. et plusieurs autres mots. » (M1)

Lors des entretiens, nos informateurs disent que le parler hanoïen doit être considéré comme une norme car pour eux, c'est le « *parler de la capitale* », « *le lieu des normes* ». Nos informateurs tiennent le discours affirmant que les Hanoïens utilisent un « *vocabulaire*

standard comme dans le dictionnaire du vietnamien ». Ils apprécient le fait que les Hanoïens parlent doucement. Par conséquent, ils disent que les habitants d'autres provinces et surtout ceux du Centre du Vietnam ont un « *accent lourd* » et que cela crée « *des inconvénients* » pour les locuteurs d'autres parlers et « *des sentiments désagréables* » pour les locuteurs du hanoïen lorsque ces personnes sont en communication. Ce type de discours valorise sans aucun doute le hanoïen, mais il fait aussi de ce parler un élément de distinction identitaire voire un facteur de stigmatisation identitaire, une discrimination linguistique ou une sorte de « *glottophobie* » (Blanchet, 2016) qui dans ce cas rejette les accents et les identités considérés comme non hanoïens.

Le parler jeune hanoïen

Idéalisé et incarnant la pureté linguistique, le parler hanoïen reflète une identité de référence, l'identité des Hanoïens de souche qui selon nos étudiants ne sont pas nombreux, voire très rares de nos jours. Les vieux⁷ qui sont considérés comme gardiens des traditions et des valeurs morales de Hanoï deviennent, dans les discours de nos étudiants, gardiens des normes linguistiques hanoïennes. Selon eux, le parler hanoïen n'est maîtrisé que par les « *vieux* » de Hanoï, par les « *Hanoïens d'autrefois* » :

« Je pense que l'accent des Hanoïens d'autrefois, l'accent des vieux Hanoïens ou des Hanoïens d'âge mûr est plus léger, plus agréable. » (F1)

« Je pense que le parler standard hanoïen n'est parlé que par les très vieux d'autrefois. » (F4)

La mise en mots de nos étudiants sur le parler des vieux a un lien étroit avec l'image qu'ils se font de cette identité valorisée. Ces jeunes tiennent aussi un discours affirmant que les vieux et les jeunes ont des parlers différents les uns des autres. Ces différences deviennent des obstacles linguistiques pour les vieux qui selon nos informateurs « *n'arrivent pas à comprendre* » (M4) le parler des jeunes :

« Cela (les différences linguistiques) crée parfois des malentendus, l'un ne peut pas comprendre l'autre [...] les vieux ne peuvent pas comprendre car ils sont de la génération précédente [...] les vieux ne peuvent pas comprendre quand les jeunes ajoutent des langues étrangères ou quand ils utilisent un certain vocabulaire qui n'existait pas avant, un langage fait de mélanges par exemple. Cela devient incompréhensible pour les vieux. » (F4)

« Des fois les vieux n'arrivent pas à comprendre le langage des jeunes. » (F2)

« Les jeunes d'aujourd'hui utilisent un parler très différent, à l'écrit il y a des signes et à l'oral les adultes ne peuvent pas comprendre. Il y a des mots que les adultes ne peuvent pas comprendre quand nous leur parlons. » (F5)

« Il y a de grandes différences [...] les vieux ne peuvent pas les comprendre [...] une grande différence entre le parler des jeunes et des vieux. » (M2)

Les informateurs partagent l'idée de M4 affirmant que « les différences les plus importantes sont l'écriture et le vocabulaire » (M4). Selon eux, « la langue a un caractère permettant la créativité » et les jeunes « créent des mots nouveaux, des signes étranges », « ils créent de plus en plus de formes de communications entre eux ». Lorsque les jeunes sont en contact avec des langues étrangères, ils « sont influencés par les langues étrangères, ils veulent ainsi créer des nouveautés » :

« Ils utilisent des raccourcis, des mots argotiques, des langues étrangères. » (F1)

« Ils raccourcissent ou ajoutent quelque chose pour créer leurs propres signes. » (M4)

⁷ Le terme « vieux » n'a pas l'aspect péjoratif dans son utilisation vietnamienne.

« C'est un parler qui est influencé par les langues étrangères et il y a des mots argotiques. D'abord, les jeunes utilisent des mots d'insultes en langues étrangères à la place des mots en vietnamien [...] maintenant beaucoup de jeunes utilisent des phrases d'insultes comme ça. » (F2)

« Le parler actuel est plus [...] plus de mélanges de langues [...] il y a aussi des inversions de mots et des jeux de mots. » (F3)

« Certains jeunes font exprès d'ajouter des mots venant de langues étrangères [...] le parler de la jeune génération hanoïenne est un parler très riche. Les jeunes ont la chance d'être en contact avec différentes cultures [...] ils utilisent des langues étrangères, ils parlent le langage du chat. » (F4)

« Les jeunes ajoutent souvent des mots anglais quand ils parlent [...] ils emploient beaucoup de mélanges, ils ajoutent des langues occidentales et ils emploient souvent des gros mots. » (M1)

« Les jeunes Hanoïens actuels adoptent de nombreux mots nouveaux [...] les jeunes utilisent des mots *mô-đi-phê* (modifié) et des mots inventés [...] il y a des mots anglicisés, occidentalisés [...] c'est un parler influencé par leur apprentissage des langues étrangères surtout l'anglais mais il n'y a pas beaucoup de gros mots. » (M2)

« Quand je parle du parler des jeunes, je pense à un parler qui est influencé par les langues étrangères c'est-à-dire qu'il y a des mélanges des langues étrangères quand ils parlent » (F6)

Lors de l'enquête par questionnaire, les exemples donnés par nos étudiants montrent qu'il y a un « mélange codique » dans les pratiques linguistiques des jeunes :

« *Ti nữa gửi mail cho tớ nhé* » (Envoie-moi tout de suite un **mail** s'il te plaît) (EQ-04)

« *Bạn này trông thật manly. Cô ấy thật perfect* » (Qu'il est **viril**. Qu'elle est **parfaite**) (EQ-09)

« *Mày có đang onl (online) không ? Send cho tao cái bài tập cô gửi* » (Es-tu **en ligne** ? **Envoie-moi** l'exercice envoyé par notre professeur) (EQ-10)

« *Hi, khỏe không ? Khỏe, mày thế nào ? Tao cũng vậy, bọn mình đi uống nước đi ? OK* » (**Salut**, ça va ? – Ça va, et toi ? – Moi aussi, on va boire quelque chose ? **D'accord** ?) (EQ-18)

« *Lấy cho tao cái bút mày ơi ! - Nè. Thanks mày* » (Passe-moi le stylo s'il te plaît ! – Tiens. – Je te **remercie**) (EQ-24)

« *Họ có chắn barrière đằng trước* » (Il y a une barrière devant) / « *Đưa cho moi cái bút* » (Donne-moi la clé) (EQ-28)

« *Cô ấy trông sexy quá nhỉ ?* » (Elle semble très **sexy**, non ?) (EQ-32)

« *Post ảnh lên facebook* » (**Poster** des photos sur **facebook**) (EQ-40)

« A : *Ê, mai đi shopping không ? B: Ok, time ? A : 8h. B : OK* » (A : Tiens, on va faire du **shopping** demain ? B : **D'accord**, à quelle heure ? A : 8h. B : **D'accord**) (EQ-44)

« *Đây là boyfriend của tớ* » (C'est mon **petit ami**) / « *Tớ rất like bài hát này* » (J'aime beaucoup cette chanson) (EQ-47)

« A : *Mày gửi mail cho tao đi. B : OK. Đợi tí. A : Nhanh lên, rùi tao reply lại luôn. Send cho bọn nhóm mình luôn* » (A : Envoie-moi un **mail**. B : **D'accord**, un instant. A : Vite, je vais te **répondre** tout de suite. **Envoie** aussi à tout notre groupe) (EQ-48)

« *Tớ vừa mua 1 cái áo. Where ? Cầu Giấy. Combien ? 420k* » (Je viens d'acheter un vêtement. **Où** ? Cầu Giấy. **Combien** ? 420 mille) (EQ-54)

« *Search đi. Check mail khẩn cấp nhé !* » (**Recherchez. Vérifiez** tout de suite la boîte mail) / « *Bonjour, khỏe chứ ? Merci mày nhiều nha* » (**Bonjour**, ça va ? Je te **remercie** beaucoup) (EQ-56)

« *Cả lớp check mail đi nhé. - D'accord* » (Toute la classe, vérifiez votre boîte **mail**. - **D'accord**) (EQ-60)

« *Ton sur ton. Kool* » (EQ-64)

Nos enquêtés ont aussi donné des listes de mots qui selon eux, sont souvent utilisés par les jeunes : *baby, online, chat, facebook, email, fail, lag, status, yes, no, thanks, music, photo, bye, ok, party...*

« *Đi sleep* » (Va **dormir**) (EQ-06)

« *Cô ấy trông thật baby* » (Qu'elle paraît très **jeune**) / « *cậu ấy có online không ?* » (Est-il **en ligne** ?) (EQ-08)

« *Damn ! Tao vừa mất máy tính. -Pooru* » (**Merde**. J'ai perdu mon ordi. **Mon pauvre**) (EQ-12)

« *Tối nay đi party nhé* » (Ce soir, on va faire la **fête**) (EQ-29)

« *Book vé* » (**Réserver** les billets) (EQ-30)

« *Hôm nay trông bạn thật hot. Chà! Bạn thật pro* » (Tu es **beau** aujourd'hui. Qu'est-ce que tu es **professionnel**) (EQ-33)

« *Thưa anh, phải làm theo format nào ạ ?* » (Monsieur, quel **format** dois-je suivre ?) (EQ-52)

« *Search google, edit lại bài tiểu luận* » (**Recherchez** sur google, **modifiez** votre travail de recherche) / « *Bạn đã check mail mà không confirm lại à ? Reply tin nhắn đi* » (Tu as **vérifié ta boîte mail** mais tu n'as pas **confirmé** ? **Réponds** au message) (EQ-57)

« *Update thông tin* » (**Mettre à jour** les informations) / « *Down phim trên mạng về* » (**Télécharger** les films) (EQ-59) ...

Nos analyses montrent que nos étudiants tiennent un discours affirmant que le parler des jeunes est différent sur le plan lexical et morpho-phonologique incluant des mots empruntés aux langues étrangères (anglais, français, chinois, japonais, coréen... mais surtout l'anglais), des gros mots, des mots argotiques, des contrepèteries, des insultes... Ils utilisent aussi le langage du *chat*. Ils « *inventent* » le vietnamien, ils remplacent des lettres, prolongent, raccourcissent, détournent les mots. Ils changent le sens des mots, ils utilisent des signes et symboles. Bref, nos informateurs tiennent le discours de M2 et F4 affirmant que :

« Le parler de la jeune génération hanoïenne a quelque chose de très libre dans les termes d'adresse et dans les conversations ils utilisent des mots qui sonnent de façon bien étrange. » (M2)

et que

« C'est un parler très riche, mais un peu en désordre, un peu trop libre » (F4)

Dans le discours, le parler des jeunes est considéré comme le non-respect des normes linguistiques voire un non-respect de l'identité vietnamienne. Utiliser le parler jeune c'est utiliser un parler qui « *n'est pas standard, n'est pas officiel et ça fait perdre la langue vietnamienne* » (F5). Et utiliser ce parler est considéré comme la perte de leur identité. Ce type de discours exerce des conséquences sur nos informateurs au point qu'ils affirment ne pas vouloir utiliser le parler des jeunes même s'ils se présentent comme appartenant à la jeune génération.

Le hanoïen : un élément identitaire, un facteur de stigmatisation et d'intégration sociale

Le hanoïen est un élément identitaire : être locuteur du hanoïen signifie prendre part à l'identité hanoïenne, à l'identité valorisée restreinte. La « *douceur* » dans l'accent et dans la prononciation du hanoïen est considérée comme un élément distinctif.

Les informateurs affirment qu'ils peuvent identifier les Hanoïens et les gens originaires de la province en se basant sur leur accent et leur prononciation :

« Si j'entends ce parler et les parlers d'autres provinces je peux les distinguer par exemple les gens de Thanh Hóa parlent avec un accent différent. Ceux du centre parlent aussi avec un accent très différent, de même pour ceux du sud voire pour certaines provinces pas très éloignées de la ville comme la province de Nam Định⁸. Je trouve qu'ils ont aussi certaines prononciations différentes par rapport à celle de Hanoï. Je peux donc distinguer les Hanoïens de l'extérieur. » (M3)

« Quand on trouve qu'une personne a une bonne prononciation et un accent léger on pense que c'est une personne hanoïenne. Si la personne a un fort accent ou que sa prononciation n'est pas bonne on va tout de suite penser que la personne est originaire d'une autre province. Hanoï a son propre parler, le parler des Hanoïens. » (M2)

Selon F4, les Hanoïens peuvent à travers leur façon de parler montrer qu'ils sont des gens très intelligents et très délicats. Ils ne doivent pas beaucoup parler entre eux pour comprendre des choses :

« Ils parlent lentement et doucement. Ils sont brefs et logiques. Ils comprennent rapidement les interlocuteurs après très peu d'échanges d'informations. » (F4)

F1 affirme que l'on peut reconnaître les Hanoïens à travers leur façon de parler car ils utilisent un vietnamien scolaire et ils parlent doucement :

« Lorsque la mère, les frères et sœurs de ma tante parlent ils utilisent des phrases complètes avec tous les éléments de la phrase, le sujet, le prédicat. Ils causent gentiment. La grand-mère, les tantes et les oncles saluent et parlent doucement aux enfants, aux neveux, aux nièces, aux petits-enfants. Même quand ils ne sont pas contents ils ne montent pas la voix comme pour nous gronder, ils nous parlent doucement justement pour nous montrer notre faute. » (F1)

Nos étudiants affirment que les Hanoïens ont un parler différent qui « *n'est pas vraiment standard* ». Ils insistent sur le fait que la « *douceur* » dans la prononciation des locuteurs crée des erreurs phonétiques par rapport à la prononciation enseignée à l'école. Pourtant et paradoxalement, selon F5, « *ce sont ces erreurs qui font de ce parler un parler standard* » (F5), car c'est le parler de la capitale.

Les différences phonétique et lexicale du parler de la capitale font du hanoïen le parler standard, voire « la norme » tandis que les différences d'autres parlers sont jugées comme les éléments qui bloquent l'intercompréhension entre les gens. Aussi, les locuteurs et les non-locuteurs du hanoïen considèrent-ils la confusion des consonnes faites par les Hanoïens comme un adoucissement phonétique. Ils n'ont pourtant pas les mêmes attitudes linguistiques devant la confusion faite par les gens d'autres provinces, considérée comme des « *empreintes provinciales* » que leurs locuteurs veulent effacer dans les conversations avec « les habitants d'ici ». La survalorisation du parler hanoïen provoque des attitudes de rejet du parler standard scolaire normé : nos enquêtés disent qu'à Hanoï les gens originaires du centre et du sud du pays doivent changer leur parler, car leur prononciation correcte est jugée comme « *très*

⁸ Nam Định est situé à environ 90 km du sud-est de Hanoï.

lourde » et pourrait créer « *des difficultés dans les communications quotidiennes et professionnelles* » :

« Il vaut mieux apprendre la façon de parler et le mode de pensée des Hanoïens. » (F4)

« Oui, évidemment car quand on travaille en groupe et qu'il y a quelqu'un parlant avec un accent différent on a du mal à comprendre. On ne peut pas avancer. » (M1)

Lorsque nous avons demandé aux enquêtés s'ils trouvaient que leurs amis changeaient leur parler/façon de parler au cours des études universitaires, 58/75 enquêtés ont eu une réponse affirmative. Ces enquêtés ont affirmé que leurs amis avaient adopté des changements linguistiques quand ils parlaient aux professeurs et aux amis « *pour faciliter la compréhension* » et « *pour ne pas être identifiés* », mais ils « *gardent le parler du pays natal avec les gens de leur province* ».

Si M1 considère ce changement comme un effort fait pour « *mieux prononcer* », les autres y voient comme un acte d'effacement ou d'abandon de leur identité. L'enjeu linguistique devient enjeu identitaire : changer le parler signifie changer l'identité, mais garder l'identité en refusant de changer le parler risque d'entraîner l'élimination. Ce qui provoque chez F5 un sentiment de déchirement. À notre question lui demandant si elle est fière d'être considérée comme hanoïenne, elle avoue être partagée entre un sentiment de joie et de tristesse :

« Oui, un peu, mais à la fois oui et non, je suis un peu triste car je suis déracinée. » (F5)

Si F5 et M4 (originaires du Centre) acceptent de changer leur parler en disant que c'est simplement pour des objectifs communicatifs, F3 qui est originaire du Sud le refuse radicalement. Elle affirme ne pas parler le hanoïen ni changer son parler régional parce que selon elle, les différences linguistiques ne provoquent pas de blocages dans l'intercompréhension entre les locuteurs de parlers différents :

« Les autres peuvent toujours comprendre ce que je dis alors pourquoi dois-je changer. » (F3)

Le refus radical de F3 peut être compris comme sa revendication devant les attitudes des habitants de Hanoï vis-à-vis des différences linguistiques des gens originaires d'ailleurs :

« Cela dépend de chacun. Comme moi par exemple j'utilise le parler de ma région et je peux toujours exister ici. Certaines personnes ne m'aiment pas, mais tant pis pour elles. Si elles ne m'aiment pas, pourquoi devrais-je faire en sorte qu'elles m'aiment ? Ces gens-là n'acceptent pas les différences donc quoi que je fasse je serai toujours différente et ils me détesteront toujours. Alors pourquoi devrais-je changer ? » (F3)

Les analyses des discours de nos enquêtés nous permettent de dire que ceux qui sont nés à Hanoï affirment qu'ils parlent le hanoïen dans tous les cas, ceux qui sont nés dans le Nord ont tendance à garder leur parler en adoptant des « modifications », des « mots nouveaux » et ceux qui ne sont pas nés dans le Nord ont tendance à adopter un « nouveau parler » ou une « nouvelle façon de parler » quand ils parlent aux habitants de Hanoï (ceux qui y habitent ne sont pas forcément hanoïens selon les discours de nos étudiants). Mais ces gens utilisent leur parler régional quand ils sont à la maison ou dans leur province, entre membres de la famille ou avec les habitants de leur province. Bref, ils gardent tous leur identité en utilisant leur parler lorsqu'il le faut.

Le hanoïen est alors perçu comme un élément de l'identité hanoïenne. Il est un facteur de stigmatisation, mais aussi un facteur efficace de l'intégration sociale.

En disant qu'il vaut mieux « *parler comme les Hanoïens* », « *être comme eux* » si on veut habiter et travailler à Hanoï, nos jeunes enquêtés croient aussi que les personnes de la province qui « *veulent habiter et travailler ici* » doivent changer leur parler pour que « *les*

autres les comprennent ». L'intégration sociale semble efficace via la langue, car être locuteur du hanoïen signifie aussi que la personne fait partie d'une identité valorisée, que la personne a de quoi être fière.

« Quand je parle aux Hanoïens je fais tous mes efforts pour apprendre leur façon de parler, je suis sûre qu'un jour je parlerai le hanoïen [...] j'apprends l'accent hanoïen pour avoir plus de confiance en moi dans les communications avec les autres. » (F2)

« Les gens de Hải Phòng sont plus ouverts tandis que les Hanoïens sont plus fermés, plus élégants dans les conversations. Je pense que je dois apprendre ça chez les Hanoïens. Comme j'ai dit tout à l'heure je veux que quand les autres me rencontrent ils trouvent que j'ai un mode de vie plus élégant, que je suis comme les Hanoïens [...]. Je fais des efforts pour parler comme eux parce que cela est très utile dans les échanges communicatifs et ça plait aux interlocuteurs. D'habitude les gens de Hải Phòng parlent assez vite, ils parlent vite et c'est difficile de les comprendre, donc moi je m'efforce d'apprendre à parler comme les Hanoïens. » (F4)

M2 ne se présente pas comme étant Hanoïen bien qu'il le soit sur les plans géographique et administratif (il est né dans « Hanoï élargie »). Il dit que les membres de sa famille ne parlent pas le hanoïen :

« Nous utilisons le parler régional, c'est-à-dire que ce soit les grands-parents, les parents et les enfants, les petits-enfants... Nous utilisons le même parler [...] nous habitons tous à la campagne, nous fréquentons rarement Hanoï, nous ne parlons pas le hanoïen. » (M2)

Cet informateur affirme qu'il ne parle pas le hanoïen et ne veut pas changer non plus son parler régional :

« Personnellement, je garde toujours le parler de ma région, ils comprennent toujours quand je leur parle, je ne dois donc pas apprendre leur parler pour pouvoir étudier et travailler ici. » (M2)

Pourtant, il veut « *s'adapter à la vie ici* » et il corrige quelques sons qui selon lui ne sont pas bien prononcés par les habitants de sa province :

« Ma province de Hà Tây⁹ a son propre parler par exemple il y a des sons différents par rapport aux sons standards de Hanoï. Quand j'étais petit je confondais le [l] et le [n], maintenant j'ai corrigé. Dans ma province les gens confondent aussi l'accent aigu et l'accent interrogatif aigu. » (M2)

Deux informateurs nés dans le Centre du Vietnam, F5 et M4, affirment qu'ils utilisent leur parler du Centre quand ils sont entre eux, mais ils utilisent le parler du Nord quand ils parlent « aux autres » à Hanoï. Pour eux, les gens du Centre prononcent et distinguent bien quelques sons que les gens du Nord en général confondent, mais ils pensent que l'emploi du parler régional à Hanoï leur crée « des inconvénients » et ils n'ont pas d'autre choix que d'adopter le hanoïen ou le parler du Nord. Autrement dit, ces deux informateurs disent qu'ils sont obligés de changer leur parler quand ils habitent à Hanoï.

Pour F5, le changement linguistique est facile et elle affirme que parfois les gens croient qu'elle est hanoïenne quand ils lui parlent. Contrairement à F5, M4 trouve que l'apprentissage du hanoïen « *est très difficile* », mais, il pense pouvoir le maîtriser en faisant des efforts :

« Je crois que si j'habite près des Hanoïens de souche pendant un certain temps, je pourrai corriger mon parler. D'abord grâce à mes efforts et puis grâce à leur aide c'est comme quand on apprend une langue étrangère. » (M4)

⁹ La province de Hà Tây est fusionnée à Hanoï en 2008

Par leurs discours, nos jeunes enquêtés affirment que la maîtrise du hanoïen facilite et garantit l'intégration sociale de ses locuteurs.

Conclusion

Hanoï change. Le territoire, la culture, les espaces de la ville changent au fil de son histoire. En 2008, sa population a doublé passant de plus de 3 millions à plus de 6 millions. Les différents contacts (de populations, de langues et de cultures) et l'élargissement de 2008 viennent renforcer des discours de stigmatisation linguistique et identitaire des habitants de la ville. Le centre-ville est discursivement constitué comme centre de référence, comme un « modèle » de Hanoï, marqué par la présence d'une population respectueuse des valeurs traditionnelles vietnamiennes en général et hanoïennes en particulier, porteuse des qualités propres aux Hanoïens et « vraie » locutrice du parler urbain. De ce fait, le « dehors » (les arrondissements et les communes extérieures mais surtout les régions récemment fusionnées avec Hanoï suite à l'élargissement en 2008) est rejeté par les discours et devient la cible de tous types de stigmatisation (linguistique, spatiale et identitaire) : ne sont pas hanoïens ceux qui ne sont pas nés à Hanoï, ceux qui n'habitent pas dans le centre-ville, ceux qui ne parlent pas le hanoïen ; sont identifiés comme Hanoïens (de souche) ayant toutes les qualités humaines valorisées, ceux qui parlent (bien) le hanoïen.

Des pratiques (écrites et orales) du parler des jeunes sont mises en question dans les discours tenus par nos étudiants. Ils dénoncent le mélange des langues (surtout au niveau lexical et phonétique). C'est un parler employant des mots et expressions provenant des langues étrangères, des mots argotiques, des gros mots, des mots en verlan, des signes, des symboles, des raccourcis... acquis soit à l'école par divers contacts personnels quotidiens, soit à travers des films, des contacts médiatiques et journalistiques... Les discours épilinguistiques de nos étudiants montrent que le parler et l'identité des jeunes sont en rupture avec la représentation qu'ils se font de l'identité hanoïenne et du parler de Hanoï. Ils affirment également que le hanoïen est un facteur permettant d'effacer des stigmatisations (sociales et identitaires...) entre Hanoïens et les gens originaires d'autres provinces, qu'à Hanoï, parler le hanoïen constitue un facteur d'intégration.

Sous l'angle de la sociolinguistique urbaine, Hanoï est un espace plurilingue où existent des tensions entre *espace*, *identité* et *langue*. Nous trouvons que les contacts de populations d'origines diverses provoquent des contacts de langues et de cultures et remettent en question l'occupation spatio-sociolinguistique. Bien qu'il soit un pays pluriethnique et comporte 54 langues appartenant aux différentes familles linguistiques, le Vietnam est réputé pour être « *un espace monolingue* » (Hoang Tue, 1985, Nguyen Xuan Tu Huyen, 1991). Lorsqu'ils parlent de Hanoï, de l'identité hanoïenne et du hanoïen, les jeunes de nos enquêtes n'évoquent aussi que le vietnamien mais ils soulignent qu'il est parlé différemment selon les régions. Selon eux, les gens tiennent des discours valorisant/dévalorisant les langues perçues comme révélatrices des espaces de la ville : le centre-ville est le lieu où le hanoïen est mieux parlé (par les Hanoïens) alors que dans les arrondissements extérieurs, dans les nouvelles régions et dans d'autres provinces les gens ne parlent pas comme les Hanoïens.

Bibliographie

BERTHIER Nicole, 2006, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Armand Colin.

- BLANCHET Alain, GIAMI Alain, BEZILLE Hélène, FLORAND Marie-France, PAGES Max, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales : L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod.
- BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain - Méthode et théorie*, Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHET Philippe, 2016, *Discrimination : combattre la glottophobie*, Paris, Ed. Textuel, coll. Petite Encyclopédie critique.
- BRETEGNIER Aude, 2009, « Sociolinguistique alter réflexive : du rapport au terrain à la posture du chercheur » dans ROBILLARD Didier de, (Dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique n° 14, Presses Universitaires de Rennes, pp. 27-42.
- BULOT Thierry, TSEKOS Nicolas, (dirs.), 1999, *Langue urbaine et identité. (Langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons)*, Paris, L'Harmattan.
- BULOT Thierry, 2002, « La double articulation de la spatialité urbaine : « espaces urbanisés » et « lieux de ville » en sociolinguistique », dans *Marges Linguistiques* n° 3, pp. 91-105. <http://sociolinguistique-urbaine.com/spip.php?article47>.
- BULOT Thierry, 2013, « L'approche de la diversité linguistique en sociolinguistique » dans BULOT Thierry, BLANCHET Philippe, 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 5-25.
- BULOT Thierry, VESCHAMBRE Vincent, 2006, « Sociolinguistique urbaine et géographie sociale : articuler l'hétérogénéité des langues et la hiérarchisation des espaces », dans SéchetRaymonde et Veschambre Vincent, (dirs.), *Penser et faire la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 305-324.
- CANUT Cécile, 2000, « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours « épilinguistique » » dans *Langage et société*, Paris, MSH, n° 93, pp. 71-97.
- DANG Thi Thanh Thuy, BULOT Thierry, 2015, « Sociolinguistique, urbanité(s) langagière(s) et mobilité(s) : Hanoï ou la circulation des normes », dans S.Y. Kalidou (Dir.), *Logiques de l'hétérogène. Langages de ville et production de singularités*, GRADIS 1, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Saint-Louis du Sénégal, pp. 23-40.
- HOANG Tue, 1985, « Évolution sociolinguistique du Vietnam », dans *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, Publications de L'Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, pp. 225-234.
- MAINGUENEAU Dominique, 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Classique Hachette Université.
- MARCELLESI Jean-Baptiste, BULOT Thierry, BLANCHET Philippe (Coll.), 2003, *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan.
- MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguisme et école*, Collection LAL, Éditions Didier, Paris.
- NGUYEN Xuan Tu Huyen, 1991, « Les aspects polynomiques du vietnamien », dans *PULA* 3/4, Université de Corse, pp. 294-300.
- QUIVY Raymond, CAMPENHOUDT Luc Van, 2006, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Liens Internet

[La décision 78-CP du Conseil de Gouvernement, relative à la division du centre-ville et de la banlieue de la ville de Hanoï] « Quyết định 78/CP chia các khu vực nội thành và ngoại thành của thành phố Hà Nội » <http://thuvienphapluat.vn/archive/Quyet-dinh/Quyet-dinh-78-CP-chia-khu-vuc-noi-ngoai-thanh-thanh-pho-Ha-Noi-vb20286t17.aspx> consulté le 06 décembre 2016.

[La résolution de l'Assemblée nationale de la République démocratique du Vietnam relative à l'élargissement de la ville de Hanoï] « Nghị quyết về việc mở rộng thành phố Hà Nội, Quốc Hội Việt Nam Dân chủ Cộng hoà » <http://thuvienphapluat.vn/archive/Nghi-quyet/Nghi-Quyet-mo-rong-thanh-pho-Ha-Noi-vb42689t13.aspx> consulté le 06 décembre 2016.

[La résolution de l'Assemblée nationale de la République Socialiste du Vietnam relative à la modification des limites administratives de la ville de Hanoï, de de Ho-Chi-Minh ville et des provinces de Ha-Son-Binh, de Vinh Phu, de Cao Lang, de Bac Thai, de Quang Ninh et de Dong Nai] « Nghị quyết phê chuẩn việc phân vạch lại địa giới thành phố Hà Nội, Hồ Chí Minh và các tỉnh Hà Sơn Bình, Vĩnh Phú, Cao Lạng, Bắc Thái, Quang Ninh và Đồng Nai » <http://thuvienphapluat.vn/archive/Nghi-quyet/Nghi-quyet-phe-chuan-viec-phan-vach-lai-dia-gioi-thanh-pho-Ha-Noi-TPHCM-cac-tinh-Ha-Son-Binh-Vinh-Phu-Cao-Lang-Bac-Thai-Quang-Ninh-va-Dong-Nai-vb42744t14.aspx>, consulté le 6 décembre 2016.

[La résolution de la session 9 de l'Assemblée nationale VIII le 12 août 1991 relative à la modification des limites administratives des villes et des provinces relevant directement du gouvernement central] « Nghị quyết của kỳ họp thứ 9, Quốc Hội khoá VIII, ngày 12-8-1991 về việc điều chỉnh địa giới hành chính một số tỉnh, thành phố trực thuộc TW », <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Bo-may-hanh-chinh/Nghi-quyet-dieu-chinh-dia-gioi-hanh-chinh-mot-so-tinh-thanh-pho-truc-thuoc-Trung-uong-42808.aspx> consulté le 13 février 2018.

[La résolution N°15/2008/QH12 de l'Assemblée nationale de la République socialiste du Vietnam relative à la modification des limites administratives de Hanoï et de certaines provinces] « Nghị quyết về việc điều chỉnh địa giới hành chính thành phố Hà Nội và một số tỉnh liên quan » <http://thuvienphapluat.vn/van-ban/Bat-dong-san/Nghi-quyet-15-2008-QH12-dieu-chinh-dia-gioi-hanh-chinh-thanh-pho-Ha-Noi-va-mot-so-tinh-co-lien-quan/68076/loi-dung.aspx> consulté le 04 juin 2016.

[Recensement général de la population et de l'habitat en 1999 (Office général de Statistique)] « Tổng điều tra dân số và nhà ở năm 1999 (Tổng cục Thống kê) » <http://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=407&idmid=4&ItemID=1346> consulté le 11 octobre 2016.

[Recensement général de la population et de l'habitat en 2009 : Résultats d'enquête, (Office général de Statistique)] « Tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2009 : Công bố kết quả điều tra toàn bộ » (Tổng cục Thống kê) <https://gso.gov.vn/default.aspx?tabid=577&ItemID=9783> consulté le 11 octobre 2016.

« The Vietnam War, The Bitter end 1969-1975 » <http://www.historyplace.com/unitedstates/vietnam/index-1969.html>, consulté le 10 mars 2016.

TRENTE ANS DE PLURILINGUISME CANTONNAIS - UNE ÉTUDE LONGITUDINALE

Louis-Jean CALVET
Aix-Marseille Université

Luwei XING
**Université du Shandong, Weihai et Université des Études Étrangères du
Guangdong**

Lihua ZHENG
Université des Études Étrangères du Guangdong

Introduction

Nous allons présenter et commenter trois enquêtes menées sur le même terrain et avec la même méthodologie sur un marché de la ville de Canton, en Chine, et sur un campus universitaire de la même ville. Il s'est agi dans les trois cas de mesurer l'utilisation du cantonais, langue locale, et du *putonghua* (普通話), langue officielle de la République Populaire de Chine¹.

Sur le marché, il a été procédé par observation et notation à la volée, les enquêteurs n'interrogeant les vendeurs ou les clients que lorsqu'ils voulaient vérifier la forme linguistique utilisée dans les interactions observées. Chaque interaction comptabilisée est un échange, soit entre vendeur et acheteur, soit entre vendeurs, soit entre acheteurs. Quant à l'enquête sur le campus, menée avec un questionnaire en français et en chinois, elle reposait sur un corpus aléatoire.

La première enquête date de 1985, menée par L-J Calvet avec ses étudiants chinois à la fois sur le marché de Qing Ping Lu et sur le campus de Bai Yun Shan lors d'un séjour de trois mois à l'Institut des langues étrangères de Canton. Elle a donné lieu à un article-intitulé « Le plurilinguisme à Canton » (Calvet, 1987a). La deuxième enquête date de 1999. Alors que L-J Calvet devait venir enseigner une semaine sur le même campus, Zheng Lihua menait la même enquête, avec le même protocole pour le marché de Qing Ping Lu et le même questionnaire pour le campus de Bai Yun Shan. L-J Calvet en tira une publication, « Le plurilinguisme à

¹ On trouvera plus bas, dans la troisième partie de l'article, une définition plus précise du *putonghua*.

Canton revisité » (Calvet, 2002), dans laquelle les données de 1999 étaient comparées à celles de 1985 et les différences entre elles analysées et commentées.

En octobre et novembre 2015, L-J Calvet revint enseigner un mois à Canton, dans la même université, et une troisième enquête fut entreprise avec Xing Luwei et Zheng Lihua², en focalisant sur des indicateurs qui paraissaient importants pour mesurer l'évolution de la situation sur trente ans. Ainsi, sur le marché, nous avons négligé la qualité de *putonghua* des marchands pour n'observer que les langues d'interaction. Sur le campus, nous avons utilisé le questionnaire suivant, légèrement transformé par rapport à celui des deux enquêtes précédentes³ :

1. Age :
2. Sexe :
3. Profession :
4. Né à :
5. Habite Canton depuis :
6. Dialecte du père :
7. Autres dialectes parlés par le père :
8. Dialecte de la mère :
9. Autres dialectes parlés par la mère :
10. Quel est votre dialecte maternel ? :
11. Autres dialectes parlés par vous :
12. À quel âge avez-vous appris le *putonghua* ? :
13. Où avez-vous appris le *putonghua* ? :
à la maison ; au jardin d'enfants ; à l'école primaire

Nous allons donc tout d'abord présenter les résultats et l'analyse de l'enquête de 2015 puis une réflexion sur l'évolution de la situation en trente ans et, de façon plus large, sur les pratiques linguistiques plurilingues, leur évolution et les politiques linguistiques menées en Chine. Sur ce dernier point nous utilisons en outre le témoignage de Roland Barthes qui, en 1974, participa à un voyage de groupe organisé par la revue *Tel Quel*, au cours duquel il eut l'occasion d'interroger des universitaires chinois sur la politique linguistique en cours.

Le marché de Qing Ping Lu

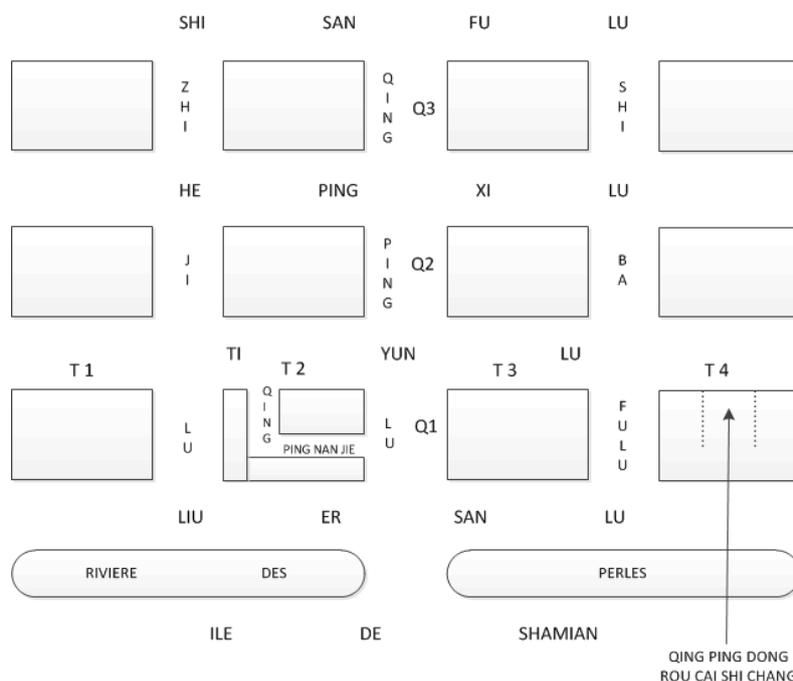
En 1985, Qing Ping Lu était un marché de rue. Il est devenu en grande partie un marché couvert. Nous avons alors enquêté sur deux rues, Qing Ping Lu et Ti Yun Lu que nous avons découpées chacune en trois tronçons, comme on le verra sur le plan situé à la fin de l'article de 1987 :

- Q1 : partie sud de Qing Ping Lu
- Q2 : partie centrale de Qing Ping Lu
- Q3 : partie nord de Qing Ping Lu
- T1 : partie ouest de Ti Yun Lu
- T2 : partie centrale de Ti Yun Lu
- T3 : partie est de Ti Yun Lu

Mais la disposition des lieux a changé, comme le montre ce plan :

² Ainsi que les étudiants suivants : Chen Zefan, Chu Bin, Gong Siqiao, Li Fengling, Li Xinru, Sun Hua, Tang Yongbin, Wang Yu, Yang Hua, Yu Xiaomei, Zhang Fengqiao, Zhang Xunan.

³ Le questionnaire était rédigé en français et en chinois.



D'une part une petite rue en angle droit, Qing Ping Nan Jie, a été ouverte dans le carré délimité par Ti Yun Lu, Qing Ping Lu, la berge de la rivière des perles (Liu Er San Lu) et Zhu Ji Lu. D'autre part le marché aux légumes, à la viande et au poisson a été déplacé dans une longue traverse couverte (*qing ping dong rou cai shi chang*, « marché de légumes et de viande de Qing Ping Lu Est »), dans un autre tronçon de Ti Yun Lu que nous appellerons T4. Voici donc les points d'enquête de 2015, avec les produits que l'on trouve en chacun d'entre eux :

- Bord de la rivière des perles (Liu Er San Lu) : produits de la pharmacopée traditionnelle.
- Q1 (y compris Qing Ping Nan Jie) : produits de la pharmacopée traditionnelle. Un immeuble a d'ailleurs été construit entre Qing Ping Nan Jie et Ti Yun Lu où l'on ne vend sur trois étages que ces mêmes produits.
- Q2 : produits de la pharmacopée traditionnelle.
- Q3 : nourriture pour animaux, accessoires pour animaux (laises, etc.), aquariums, poissons, lapins, cobayes, un peu de brocante et de porcelaine.
- T1 : Alimentation diverse, épicerie, viandes (essentiellement de la chèvre), poissons, volailles (essentiellement des oies).
- T2 : Produits de la pharmacopée traditionnelle.
- T3 : Produits de la pharmacopée traditionnelle, scorpions, crevettes, crabes, coquillages.
- T4 : Légumes, fruits et, dans l'allée couverte, fruits, légumes, viandes, abats, volailles, œufs, poissons.

Mais si la forme et l'organisation des lieux ont changé, si des bâtiments ou des allées couvertes ont remplacé la rue, la fonction reste la même : un marché urbain, où l'on vient à la fois acheter de la nourriture et des produits médicinaux traditionnels. Et nous considérerons que Qing Ping Lu, au delà de ces variations formelles, reste la même entité et joue le même rôle dans la ville. C'est donc ce marché que nous avons observé lors des trois enquêtes (1985, 1999, 2015). Le tableau ci-dessous nous donne pour ces trois enquêtes le pourcentage d'interactions observées en cantonais, en putonghua, en alternance codique entre cantonais et putonghua et en d'autres langues ou dialectes. On y observe une baisse brutale du cantonais

entre la deuxième et la troisième enquête et une montée spectaculaire du putonghua dont le pourcentage d'interactions double entre 1985 et 1999 (5% - 10%) puis est multiplié par 2,5 entre 1999 et 2015. Les variations sont moins spectaculaires pour les alternances codiques et pour les interactions dans d'autres langues ou dialectes.

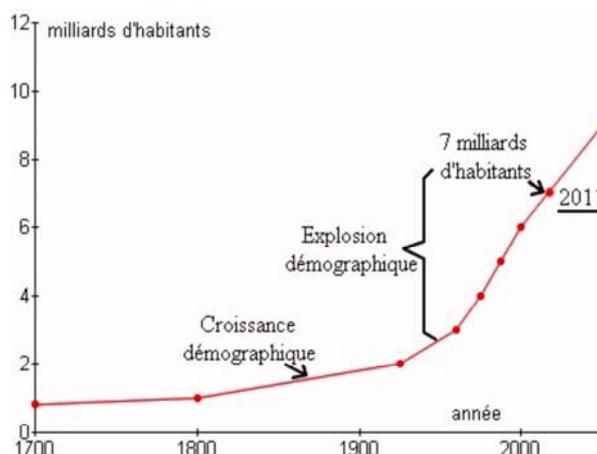
	1985	1999	2015
Nombre d'interactions observées	283	631	816
Cantonais	88%	85,7%	68,2%
Putonghua	5%	10%	24,5%
Alternances codiques cantonais/putonghua	3,5%	2%	4,8%
autres langues ou dialectes	3,5%	2,3%	2,5%

Tableau 1 : Comparaison générale des trois enquêtes

Pour ces dernières, si leur nombre ne baisse que peu, c'est la diversité des parlers qui augmente, passant de trois en 1985 (hakkahua, hunanhua, sichuanhua), à treize en 2015 (henanhua, zhejianghua, jiangxihua, guangxihua, dongbeihua, minnanhua, hunanhua, jiangsuhua, chaozhouhua, sichuanhua, xinjianghua, anglais – une interaction pour chacun de ces parlers – et huit interactions en hakkahua).

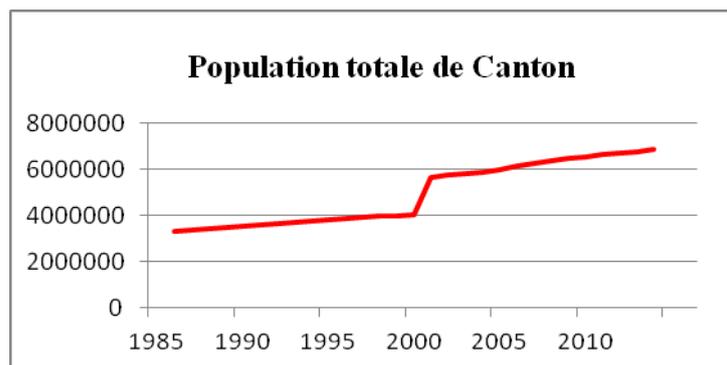
Ces modifications dans les langues en présence, dans leur nombre et dans leur utilisation, doivent bien sûr être analysées d'un point de vue sociolinguistique : derrière la variation des pourcentages d'interactions sur le marché de Qing Ping Lu en trente ans il y a des mutations sociales et démographiques qui à la fois les produisent et les expliquent. Il nous faut donc analyser cette multiplication des langues en présence à la lumière de la modification de la population cantonaise.

Pour préciser les différentes modalités possibles d'une croissance démographique, considérons la courbe ci-dessous qui présente la croissance de la population mondiale du 18^e siècle à nos jours.



On voit au milieu du 20^e siècle qu'elle change de forme, monte brusquement, témoignage d'une explosion démographique explicable en partie par les progrès de la médecine et par la diminution de la mortalité infantile. On observe le même type de courbe pour la population des villes cibles de migration : une montée brusque explicable non pas par un accroissement naturel (la balance entre les naissances et les morts), mais par l'arrivée de migrants, leur urbanisation.

Pour ce qui concerne Canton, la population a doublé, en trente ans, comme le montre la courbe ci-dessous.



La brusque montée de la courbe en 2000 s'explique par le fait que deux nouveaux districts ont été ajoutés à la ville, qui est passée de 8 à 10 districts, englobant des localités autrefois autonomes, comme Panyu et Huadu. Mais, après cette forte variation, la population a continué d'augmenter après 2001 (plus d'un million en 15 ans, soit près de 20%), et cette augmentation ne peut pas s'expliquer par l'accroissement naturel, que la politique de « l'enfant unique » a fortement limité : elle est donc le produit de migrations internes, de la campagne vers la ville.

Cette urbanisation de populations rurales aurait pu engendrer deux phénomènes différents, deux types d'intégration linguistique : l'un par l'acquisition du cantonais ou l'autre par celle du putonghua. Ainsi, l'urbanisation aurait pu donner une fonction véhiculaire soit au cantonais soit au *putonghua*. Notre enquête montre que c'est la seconde hypothèse qui est en train de se produire.

Il peut être ici utile d'analyser la situation en termes d'écologie des langues. Si nous considérons qu'il y a à la surface du monde deux populations, celle des êtres humains et celle des langues, les rapports entre les êtres humains et les langues sont de type hôte/parasite. De la même façon que certains végétaux parasites ne peuvent vivre que sur certains arbres, comme le gui sur les pommiers en Europe ou en Chine le champignon *mu er* (木耳) qui comme son nom l'indique (« oreille d'arbre ») pousse sur les arbres, il n'y a pas de langues sans locuteurs et les langues ont donc aux êtres humains un rapport de « parasitage ». Mais les rapports entre langues sont d'un autre type, du type proie/prédateur. La multiplicité des langues en présence engendre la prédation : nous l'avons dit, on ne notait en 1985, à côté du putonghua et du cantonais, que quelques interactions en hakkahua, en hunanhua et en sichuanhua. En 2015, le nombre de langues ou de dialectes a augmenté, même si leur pourcentage ne varie que peu : henanhua, zhejianghua, jiangxihua, guangxihua, dongbeihua, minnanhua, hunanhua, jiangsuhua, chaozhouhua, sichuanhua, xinjianghua, hakkahua... Or plus il y a de langues en présence et plus l'on s'éloigne d'une situation dans laquelle le cantonais et le putonghua étaient seuls face à face. De nombreuses enquêtes sur les villes plurilingues, en particulier en Afrique (cf. Calvet, 1987b ; 1992 ; Juillard, 1995 ; Canut 1996 entre autres), ont montré que le plurilinguisme favorise l'émergence de langues véhiculaires et que celles-ci tendent à s'imposer face aux langues minoritaires. On voit ainsi le wolof s'imposer au Sénégal, le bambara au Mali, le haoussa et le songhay au Niger, le lingala et le munukutuba au Congo Brazzaville, etc. Et, pour ce qui concerne le cas de Canton, même si le cantonais résiste dans les familles, nous allons voir que c'est, dans l'espace public, la langue officielle – le *putonghua* – qui a le plus de chances de s'imposer lentement.

Le campus de Bai Yun Shan

L'enquête sur le campus a, nous l'avons dit, été réalisée à l'aide du questionnaire présenté plus haut, et nous présentons ci-dessous les résultats concernant quatre questions : l'origine géographique des étudiants, l'âge auquel ils ont appris le *putonghua* et la transmission des

langues dans les familles dont le père et la mère sont de langues différentes ou de même langue. Considérons tout d'abord le tableau ci-dessous concernant l'origine des étudiants.

	1985	1999	2015
<i>Nombre de questionnaires</i>	237	258	446
Guangdong	33,7%	55%	47,8%
Jiangsu	10%	1,5%	2%
Hubai	8,4%	2,7%	6,7%
Guangxi	5%	1,9%	0,9%
Jiangxi	4,6%	1,5%	5,2%
Hunan	4,6%	3,8%	9,6%
Henan	3,7%	1%	4,3%

Tableau 2 : Origine des étudiants dans les trois enquêtes

On voit que le principal changement est l'augmentation du pourcentage d'étudiants originaire de la province du Guangdong avec une baisse corrélative de certaines origines (Jiangsu, Hubai, Guangxi...) et une légère montée d'autres origines, surtout pour les étudiants venant du Hunan. Ceci s'explique par le changement de statut de l'Université. Créé en 1965, l'Institut des langues étrangères de Canton était un des trois instituts des langues étrangères d'Etat. En 1995, après un regroupement avec l'Institut du commerce international, il devient sous le nom d'Université des études étrangères du Guangdong une université provinciale qui est tenue de recruter plus largement sur place.

Les changements sont beaucoup plus importants pour ce qui concerne l'âge d'acquisition de la langue nationale, le *putonghua*.

	1985	1999	2015
<i>Putonghua</i> première langue	22%	33,5%	26,3%
Appris au jardin d'enfants	4%	43,6%	42,2%
Appris à l'école primaire	64%	22,5%	30,9%
Appris à l'école secondaire	5,5%	0,4%	0,4%
Appris à l'Université	4,5%	0%	0,2%

Tableau 3 : Âge d'acquisition du *putonghua* dans les trois enquêtes

Le *putonghua*, même s'il est en légère augmentation, reste minoritaire comme langue première : plus de 70% des étudiants ont acquis une autre langue avant d'apprendre la langue nationale. Mais ils acquièrent cette dernière de plus en plus tôt : au jardin d'enfants pour 42,2% d'entre eux en 2015 et à l'école primaire pour 30,9%. C'est-à-dire que 64% des élèves arrivaient en 1985 à l'école primaire sans connaître le *putonghua* et que ce pourcentage a été divisé par deux en 2015.

Enfin pour ce qui concerne la transmission de la langue ou des langues des parents, nous voyons que lorsque les parents ont la même première langue, qui n'est pas le *putonghua*, l'enfant acquiert très largement le *putonghua* en première langue (10 répondants, soit plus de 70%) :

Le <i>putonghua</i>	La langue de la ville	<i>Putonghua</i> et la langue de la ville	La langue d'un parent et la langue de la ville
6 répondants	3 répondants	4 répondants	1 répondant

Tableau 4 : Quand ses parents sont de même langue, l'enfant parle... (14 étudiants, 2015)

Et lorsque les parents n'ont pas la même langue, l'enfant est le plus souvent bilingue, avec le *putonghua* dans plus de 55 % des cas (cf. tableau 5), et lorsqu'il est monolingue (cf. tableau 6), il a le *putonghua* comme langue dans 75 % des cas.

<i>Putonghua</i> + langue d'un parent	Langues des parents	Langue d'un parent + langue de la ville	<i>Putonghua</i> + langue de la ville
7 répondants	5 répondants	2 répondants	2 répondants

Tableau 5 : Quand il a des parents de langues différentes, l'enfant est bilingue (16 étudiants, 2015)

<i>Putonghua</i>	La langue de la ville
9 (soit 75%)	3

Tableau 6 : Quand il a des parents de langues différentes, l'enfant parle une autre langue que le *putonghua* (12 étudiants, 2015)

Si nous synthétisons ces résultats pour les comparer à ceux des deux enquêtes précédentes, nous obtenons le tableau suivant :

	En 1985, les répondants	En 1999, les répondants	En 2015, les répondants
Parlent la langue du père	32%	40%	37,5%
Parlent la langue de la mère	44%	32%	15,3%
Parlent une autre langue	4%	26%	20,3%
Sont bilingues	20%	2%	27,1%

Tableau 7 : Comparaison entre les trois enquêtes

La politique linguistique en Chine

Nous allons maintenant proposer une lecture de ces résultats, ceux de l'enquête de 2015, mais aussi ceux des deux enquêtes précédentes, à la lumière de la politique linguistique menée en Chine depuis 1949.

Lorsque les communistes arrivent au pouvoir, 80 % de la population chinoise est analphabète, et le pays est linguistiquement divisé. En effet on ne parle pas en Chine *le* chinois mais *des* chinois, huit, neuf voire treize langues *han* selon les différents spécialistes, langues différentes donc mais qui utilisent le même système graphique (Coyaud, 1969 ; Rygaloff, 1973 ; Li et Thomson, 1981 ; Wang Jun, 1995). La Chine est répartie en 9 zones linguistiques : le *guanhua* (le mandarin), le *jin*, le *gan*, le *hui*, le *wu*, le *xiang*, le *hakka*, le cantonais et le *ping*.

Il n'y a pas d'intercompréhension orale entre des gens parlant cantonais, pékinois, minnanhua, etc. En 1949, les autorités décident donc d'instituer une langue nationale, le *putonghua* (普通話, « langue d'unification »), définie par trois critères : la prononciation de Pékin, le lexique des dialectes du Nord et la syntaxe de la langue de la littérature populaire (la *baihua*, 白話, littéralement « langue blanche », c'est-à-dire « claire », « facile »)⁴.

Puis, en 1956, le gouvernement chinois lance une réforme du système d'écriture. L'écriture chinoise est faite de caractères dont chacun comporte un certain nombre de traits que l'on doit tracer dans un ordre et dans un sens précis, ce qui implique une importante mémorisation : il faut non seulement connaître plusieurs milliers de caractères pour lire un journal, mais encore,

⁴ Yuan Zhongrui, *la diffusion du putonghua en Chine nouvelle*, site : le langage de la Chine http://www.chinalanguage.gov.cn/63/2008_3_10/1_63_3386_0_1205124588531.html

pour écrire, savoir dans quel ordre et dans quel sens il faut tracer les traits composant chacun de ces caractères. Dans le but de faciliter au peuple l'accès à l'écriture et de lutter contre l'analphabétisme, il fut décidé de simplifier un certain nombre de caractères, un peu plus de 500 (Wu, 1956). Par exemple le caractère pour le cheval qui dans sa forme classique, 馬, compte 10 traits fut ramené à trois traits, 马, ou encore celui pour la tortue, 龜, passa de 19 traits à 7, 龟. Cette écriture simplifiée, qui concernait donc un nombre limité de caractères, se répandit rapidement grâce à la presse, à l'école, aux romans et à Mao lui-même dont le *Petit livre rouge* fut édité dans ce système graphique.

Mais la réforme, ou plutôt le projet de réforme, n'allait pas s'arrêter là. En 1975, le comité de réforme des caractères soumettait au premier ministre Zhou Enlai une proposition de nouvelle simplification portant sur 111 caractères (*di-er ci hanzi jianhua fangan*, 第二次汉字简化方案, « projet de deuxième simplification des caractères ») que Zhou refusa, car il la considérait comme trop timorée : il fallait selon lui simplifier un plus grand nombre de caractères (Wang Jun, 1995 : 75).

En mai 1977, l'année suivant la mort de Mao et de Zhou, le comité proposa donc deux listes de caractères, la première de 248 caractères et la seconde de 605. Il fut alors décidé de tester la première liste en l'utilisant dans le *Quotidien du peuple* à partir du 20 décembre 1977 (Wang Aiyun, 2014 : 132). Cette utilisation d'un nouveau train de réforme suscita un feu nourri de critiques, en particulier de trois linguistes, Wang Li, Hu Juzhi et Zhou Youguan, qui avaient été membres du comité de réforme de 1956, avaient été écartés pendant la révolution culturelle, puis avaient été réhabilités. Le 4 mars 1978, ils envoyaient une lettre aux autorités expliquant que les caractères simplifiés étaient laids, « comme des gens dont on a coupé les bras et les jambes », qu'ils avaient été « simplifiés pour être simplifiés », sans respecter la logique interne du système (Wang Jun, 1995 : 54). En 1986, la réforme était officiellement retirée et les deux listes enterrées⁵. Le comité de réforme des caractères fut rebaptisé « comité de travail pour la langue et l'écriture » et chargé de normaliser et de standardiser la langue.

Or nous disposons d'un document exceptionnel sur cette période, qui constitue un regard extérieur. Du 11 avril au 4 mai 1974, une petite délégation de la revue *Tel Quel*, composée de Roland Barthes, Philippe Sollers, Julia Kristeva, Marcellin Pleynet et François Wahl, effectue une visite en Chine. Barthes tient un journal de bord pendant tout ce voyage, qui ne sera publié que beaucoup plus tard (Barthes, 2009). Et nous pouvons tenter de lire à travers ces carnets l'état d'avancement de la politique linguistique mise en place en Chine et la façon dont elle est exprimée par les intellectuels chinois. Le 18 avril, les membres de la délégation ont rendez-vous avec des professeurs de philosophie de l'université Fudan de Shanghai auxquels ils ont adressé la veille, comme on leur a demandé, un certain nombre de questions concernant les sciences politiques, la philosophie, l'histoire et la langue chinoise. C'est Ying Pi Chan qui planche sur les problèmes linguistiques et voici ce que Barthes en note, ajoutant parfois ses commentaires entre parenthèses :

Linguistique ? -Cours de langue chinoise. Langage ancien, actuel, règles pour écrire : « Bien écrire ? » Oui. Critères du bien écrire ? -Autrefois, enseignement langue maternelle, mais détaché des masses ; Révolution culturelle : réforme : langue maternelle enseignée en rapport avec enquêtes sociales des étudiants > bilans, rapports d'enquête. On amène les étudiants à participer à la réforme de l'écriture : actuellement simplifier les caractères –apprendre le pin yin.

Différences entre le parler des intellectuels et celui des masses. Aussi Mao a recommandé aux intellectuels de se rapprocher du parler vivant des masses.

⁵ Avis de l'abrogation du « projet de deuxième simplification des caractères » et de la correction de la confusion des caractères, *Construction du chinois*, 1986, n° 3.

Article de Mao sur le style stéréotypé dans le parti. Intellectuels, souvent, s'expriment en langue écrite. D'où distance. Il faut raccourcir cette distance sur la manière de penser.

Linguistique théorique, générale ?

(Dehors, le temps se brouille)

(Le petit linguiste, un peu grassouillet ou en tout cas rond, a une expression très douce)

-Linguistique : 1) apprendre langage vivant des masses 2) apprendre langage classique, assimiler le bon, le vivant 3) étude des langues étrangères, ce qu'il y a de bon, création de mots utiles. Ces points sont à l'étude. Entre intellectuels et masses, vocabulaire et grammaire : pas beaucoup de différences ; mais ce que l'intellectuel doit apprendre, c'est à partager les sentiments des masses à travers leur langage. Souvent, intellectuels : langage insipide, vide de sens ; donc à travers le langage, on apprend les sentiments. (p. 70-71, le 18 avril 1974)

Et puis à la veille de leur départ, le 3 mai, les Français ont une longue, très longue rencontre (de 9h30 à 16h40, repas sur place) avec des professeurs à Beida, l'université de Pékin. Beida est une université prestigieuse et on a dû leur réserver les professeurs les plus importants. Apparemment épuisé (il confesse s'être endormi un instant « comme à un cours, ou à un sermon qui reprend ses strophes après chaque traduction »), Barthes continue cependant à noter un long exposé (près de deux pages du livre) sur la linguistique, qui constitue un témoignage important sur ce qui se pense alors en Chine dans ce domaine. Bien sûr, comme tout au long du voyage et donc des carnets, ces notes viennent d'une traduction en français d'un discours tenu en chinois, mais nous pouvons supposer que les interprètes sont bons (ils sont au nombre de cinq !), et que la traduction a été soigneusement préparée, puisque les enseignants chinois disposaient dans les deux cas (à Shanghai et à Pékin) des questions des Français la veille de la réunion. En voici le texte complet :

La linguistique ? – Section de la langue Han. 1) Langue moderne 2) Langue classique 3) Théorie et histoire de la langue. Orientation : critiquer la théorie bourgeoise et révisionniste de la linguistique à la lumière du marxiste. Vulgarisation de la langue parlée de Pékin : réforme, simplification des caractères. S'engager dans la voie de la latinisation, car malgré immense contribution des caractères à la civilisation chinoise, des insuffisances. Recherches sur les dialectes, nombreux, pour savoir règles communes entre dialectes et pékinois : les parler en même temps. On pourra ensuite – après la généralisation du parler – romaniser les caractères, bien que les deux tâches soient menées en même temps.

(Le plus étrange de tout, ce n'est pas la Chine, c'est le Marxisme au degré radical)

-Points de vue des linguistes occidentaux sur la langue chinoise : non objectifs, ne correspondent pas à la réalité de la langue chinoise. Lier la réalité chinoise à ces recherches. Comment employer avec simplicité cette langue Han.

(Cette université : super-orthodoxe, super-radical, super catéchistique donc, effectivement : avant-garde – mais pas dans notre acception !)

Nous menons la lutte contre les linguistes bourgeois de l'Europe occidentale et révisionnistes. Théorie occidentale et réviso = des insuffisances ; car cette théorie = des insuffisances ; car cette théorie : fondée sur l'indo-européen, aussi caractères incomplet de cette théorie, car ils n'ont pas fait entrer la très grande langue chinoise dans leur

système. Aussi notre recherche : grande signification pour enrichir la théorie linguistique et corriger les insuffisances. Se conformer au caractère approprié de chaque langue.

Pour la synthèse linguistique, il faut tenir compte de toutes les langues. France, pays à tradition linguistique : à l'avenir nous espérons contribution linguistique réciproque.
(p. 210-211, le 3 mai 1974)

Nous avons là un témoignage exceptionnel, de l'intérieur, sur ce que pensaient des linguistes « officiels », ou plutôt sur ce qu'on leur faisait penser. Il est évident que les interlocuteurs rencontrés par la délégation de *Tel Quel* n'avaient pas été choisis au hasard⁶, qu'ils étaient triés sur le volet, et nous pouvons donc considérer le discours qu'ils tiennent comme quasiment officiel. Que disent-ils ?

On trouve dans les notes de Barthes trois grands thèmes. D'une part un discours idéologique concernant les théories « bourgeoises et révisionnistes » de la linguistique opposées au marxisme. Nous sommes dans ce que nous pourrions appeler la queue de la « comète révolution culturelle », sans qu'aucun argument concret ne vienne montrer ce qui caractériserait une linguistique « bourgeoise et révisionniste » : aucune présentation des résultats différents auxquels aboutiraient le marxisme et la linguistique « bourgeoise ».

En second lieu la projection sur la langue des slogans de la révolution culturelle : apprendre le langage des masses, du peuple, abandonner le langage insipide des intellectuels, partager les sentiments des masses à travers leur langage, etc.

Enfin une affirmation théorique, qui reste à démontrer, selon laquelle cette linguistique « bourgeoise » pêcherait en ce qu'elle ne s'appuierait que sur les langues indo-européennes et négligerait « la très grande langue chinoise ». En fait, au-delà des différences typologiques entre cette langue et d'autres langues du monde, ce qui fait surtout la spécificité du chinois, c'est son système d'écriture, non alphabétique.

Pour ce qui concerne la politique linguistique, on voit apparaître brièvement, à Shanghai comme à Pékin, le thème de la simplification des caractères, du *pinyin* et de la romanisation, le projet de « s'engager dans la voie de la latinisation », de passer des caractères au *pinyin*, qui nous l'avons vu était le souhait de Mao et sera plus tard abandonné. Mais, de façon plus intéressante, apparaît dans la bouche du linguiste pékinois, comme un lapsus : « vulgarisation de la langue parlée de Pékin ». Rappelons que le *putonghua* était officiellement défini par la prononciation de Pékin, le lexique des dialectes du Nord et la syntaxe de la *baihua*. C'est donc une sorte de centralisme, de jacobinisme, qui jaillit comme un aveu, le *putonghua* n'étant plus ce qu'on dit qu'il était, une « langue d'unification » composite, mais « la langue parlée de Pékin », la langue de la capitale.

Conclusions

Notre but, nous l'avons dit, dans ces trois enquêtes s'étalant sur trente ans, était de mesurer l'évolution de l'utilisation du cantonais et du *putonghua*, sur un marché et un campus de la ville de Canton, mais aussi d'interroger l'efficacité de la politique linguistique chinoise.

Sur ce dernier point, nous avons vu qu'au delà d'un discours idéologique (« linguistique bourgeoise et révisionniste » contre « linguistique marxiste », « ligne révolutionnaire tracée par le président Mao », etc.) apparaissait à travers les notes de Roland Barthes un programme de politique linguistique dont une partie (diffusion du *putonghua*, simplification partielle des caractères) sera appliquée, et l'autre (généralisation de la simplification, voire passage au *pinyin*) sera abandonnée.

⁶ Barthes n'a pas noté le nom des intervenants chinois.

Est-il possible de mesurer le degré de réussite de ce programme, de l'évaluer ? Concernant l'écriture, le bilan est équilibré. En effet, si tout le monde connaît et utilise les caractères simplifiés, les caractères classiques sont de retour dans l'environnement graphique, en particulier dans les enseignes des commerces. Mais il est difficile de faire sur ce point un bilan chiffré. En revanche, pour ce qui concerne la diffusion du *putonghua*, nous avons vu plus haut que, même s'il est en légère augmentation, il reste minoritaire comme langue première dans la région de Canton : 74% des étudiants ont acquis une autre langue avant d'apprendre la langue nationale. Mais nous avons également vu qu'ils acquièrent cette dernière de plus en plus tôt : au jardin d'enfants pour 42,2 % d'entre eux en 2015 et à l'école primaire pour 30,9 %. C'est-à-dire que 64 % des élèves arrivaient en 1985 à l'école primaire sans connaître le *putonghua* et que ce pourcentage a été divisé par deux en 2015.

Les trois quarts des étudiants ont donc pour langue première une autre langue que le *putonghua*. Mais ce résultat doit être relativisé, eu égard à la particularité du lieu d'enquête. Canton est en effet situé au Sud de la Chine, et le cantonais y est toujours très parlé. Il faut donc considérer que ces résultats témoignent peut-être d'une spécificité méridionale et il serait intéressant d'enquêter sur le même point au Nord du pays. Mais il demeure que l'énorme chantier constitué par l'établissement d'une langue nationale et la simplification d'une partie des caractères est bien avancé. Seules deux choses ont changé en quarante ans : l'idée de remplacer l'ensemble des caractères par le *pinyin* a été abandonnée et les constantes références politiques ou idéologiques (linguistique « bourgeoise », « révisionniste » ...) dont témoignent les notes de Barthes ont disparu.

Mais ces fluctuations, ou ces aménagements, posent une question plus générale. Il y a toujours une politique derrière une politique linguistique. Lorsqu'en 1814 la Norvège se lance dans une série de réformes dont le résultat est aujourd'hui la coexistence de deux formes, le *nynorsk* et le *bokmål*, elle a pour visée principale de se donner une langue nationale qui soit la plus éloignée possible du danois, qui lui a été imposé pendant trois siècles. Lorsqu'Atatürk lance, à la fin des années 1920, sa « révolution linguistique » (*dil devrimi*), débarrassant le turc ottoman de tous ses emprunts au farsi et à l'arabe et remplaçant l'alphabet arabe par un alphabet latin légèrement modifié, il agit dans le cadre d'une volonté de laïciser la Turquie. Et lorsqu'en 1949 la Chine se lance dans la politique de diffusion du *putonghua*, qu'en 1951 elle lance les travaux de préparation du *pinyin*, qu'en 1956 elle décide de la simplification de certains caractères et qu'ensuite Mao Zedong envisage d'imposer le *pinyin* comme système d'écriture, il y a derrière ces différentes réformes le projet politique d'unifier linguistiquement le pays et de l'alphabétiser, avec en toile de fond le « grand bond en avant » (1958-1960) puis la « révolution culturelle » (1966-1976), ainsi que différentes luttes de pouvoir.

Dès lors on peut se demander ce qu'il advient de ces politiques linguistiques lorsque les conditions politiques dans lesquelles elles sont nées s'estompent ou disparaissent. La situation norvégienne, qui a fluctué pendant deux siècles, semble aujourd'hui stable. L'islamisme au pouvoir en Turquie tente chaque jour de rogner les acquis de la laïcité, mais il est difficile d'imaginer qu'on y revienne à l'alphabet arabe, qui notait d'ailleurs très mal les voyelles du turc, et encore moins au turc ottoman. Le cas de la Chine est un peu différent puisque nous avons assisté à un léger recul sur la simplification des caractères et à un demi-tour spectaculaire sur la romanisation. Mais il s'agissait là de réformes envisagées et non pas réellement appliquées : Les caractères classiques qui ont été simplifiés ne seront sans doute pas officiellement « réhabilités », même s'ils peuvent réapparaître dans les pratiques individuelles et coexister avec leurs doubles simplifiés.

Dans l'enseignement public, il y a toujours un rapport diglossique entre les langues régionales et le *putonghua*. À Shanghai, par exemple, bien que ce dernier ait été défini en 1956 comme « langue commune », les Shanghaiens ont eu du mal à le parler au commencement, parce que la langue officielle leur semblait trop sophistiquée. En 1957,

« dans les écoles normales à Shanghai, à part les enseignants de chinois, les enseignants d'autres disciplines ne pratiquaient pas le *putonghua*. Les élèves ne parlaient le *putonghua* qu'au cours de chinois »⁷. Le 12 septembre 1983, le gouvernement a publié « la proclamation de la diffusion du *putonghua* et du *pinyin* dans les écoles normales », demandant aux étudiants des écoles normales de bien maîtriser le *putonghua* et le *pinyin* afin de pouvoir les enseigner après leurs études. Et ce n'est qu'en 1994 que la Chine a mis en place un « test de *putonghua* », pour en évaluer le niveau oral des Chinois⁸. Il s'agit d'un certificat indispensable pour ceux qui veulent être recrutés comme enseignants.

La situation n'a pas fondamentalement changé aujourd'hui, puisqu'on affiche dans les écoles primaires ou secondaires le slogan « Parlez *putonghua*, s'il vous plaît ! », ce qui implique que tout le monde ne le parle pas. Et ceci nous mène à une conclusion balancée : en 60 ans, le *putonghua* a pris une place de plus en plus importante sur le marché de Qing Ping Lu comme dans les écoles, mais le cantonais reste majoritaire comme langue des échanges commerciaux et comme langue première des étudiants. Cette situation, répétons-le, est régionale et ne peut pas être considérée comme caractéristique de l'ensemble de la Chine. Et il est difficile d'avancer la moindre hypothèse sur les effets de deux facteurs contradictoires : la politique linguistique de l'Etat d'une part, qui va dans le sens de la généralisation du *putonghua*, et la résistance du cantonais qui tire aussi sa force de la proximité de Hong Kong et de Macao où cette langue est largement parlée.

Et c'est le résultat le plus frappant de ces enquêtes. D'une part, sur le marché de Qing Ping Lu, le cantonais est toujours utilisé dans près de 70 % des interactions et le *putonghua* dans environ 25 %. Et, sur le campus de Bai Yun Shan de l'Université des études étrangères du Guangdong, le pourcentage des étudiants interrogés ayant le *putonghua* pour langue première est passé de 22 % en 1985 à 26 % en 2015. La résistance du cantonais est donc forte, et il serait intéressant de voir ce qu'il en est dans d'autres régions du pays avec, face au *putonghua*, d'autres langues han, comme le *hakka*, le *wu*, le *hui*, le *minnan*, etc.

Bibliographie

- BARTHES, R., 2009, *Carnets de voyage en Chine*, Paris, Christian Bourgois.
- CALVET, L.-J., 1987a, « Le plurilinguisme à Canton », *Langage & Société* n° 20, pp.7-19
- CALVET, L.-J., 1987b, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CALVET, L.-J. (dir.), 1992, *Les langues des marchés en Afrique*, Paris, Didier Erudition
- CALVET L.-J., 2002, « Le plurilinguisme à Canton revisité », dans Santacroce, M., *Faits de langue, faits de discours. Données, processus et modèles*, Paris, L'Harmattan, pp. 163-196.
- CANUT, C., 1996, « Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali », *Langage et Société* n° 78, pp. 55-76.
- COYAUD, M., 1969, *Questions de grammaire chinoise*, Paris, Centre de linguistique quantitative de la Faculté des Sciences de Paris.
- JUILLARD, C., 1995, *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, Paris, éditions du CNRS.
- LI, Ch. et THOMSON, S., 1981, *Mandarin Chinese, a functional Reference Grammar*, Berkeley, University of California Press.
- RYGALOFF, A., 1973, *Grammaire élémentaire du chinois*, Paris, PUF.

⁷ Rapport sur la diffusion du *putonghua* dans les écoles normales 1, 2, 3, 4, Archives de Shanghai, 1957 : 39.

⁸ Avis de promulguer « le test du *putonghua* », Ministère de l'Éducation nationale http://www.moe.gov.cn/moe_879/moe_329/moe_66/tnull_572.html

- WANG, Aijin, 2014, *La recherche sur la réforme de l'écriture en Chine contemporaine*, Université de Wuhan, (王爱云《当代中国文字改革研究》, 武汉大学).
- WANG, Jun, 1995, *La réforme de l'écriture en Chine contemporaine*, Editions de la Chine d'aujourd'hui, (王均《当代中国的文字改革》, 当代中国出版社).
- WU Y., 1956, « La réforme de l'écriture en Chine », in *Enseignement et recherche*, n° 3 (吴玉章《中国文字改革的道路》, 教学与研究).

Documents officiels

- Ministère de l'Éducation nationale, Avis de promulguer « le test du putonghua », (关于颁布《普通话水平测试等级标准(试行)》的知, 中华人民共和国教育部)
http://www.moe.gov.cn/moe_879/moe_329/moe_66/tnull_572.html
- Rapport sur la diffusion du putonghua dans les écoles normales 1, 2, 3, 4, Archives de Shanghai, 1957 (《第一、二、三、四师范学校推广普通话工作情况报告》, 上海档案馆)

GOUVERNEMENT, ÉCOLE ET FAMILLE. ARTICULATION ENTRE PERSPECTIVE MACRO ET MICRO-SOCIOLINGUISTIQUE DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE CHINOISE

Yufei GUO

Université Sun Yat-sen, Guangdong, Chine

Introduction

La Chine est un pays multilingue avec des centaines de parlers sur son territoire. Les langues des groupes ethniques minoritaires mises à part, il existe sept ou huit variétés linguistiques au sein du groupe majoritaire (Ramsey, 1987 ; Chen, 1999) : le mandarin (comprenant le mandarin du nord, de l'est et de sud-est), le wu, le xiang, le gan, le min, le hakka et le cantonais. Au sein de chaque variété, il existe de nombreuses sous-variétés. Depuis les années 1950 jusqu'à nos jours, le mandarin a été promu systématiquement dans toute la Chine en tant que *langue commune* (普通话). Alors que les langues des groupes ethniques minoritaires jouissent d'un statut juridiquement égal à celui du mandarin et de politiques de protection, le statut des variétés et des sous-variétés linguistiques du groupe ethnique majoritaire, vaguement appelées « dialectes » (方言) selon la convention, n'est pas reconnu par la loi. Face à l'influence de la promotion du mandarin, de la mondialisation et de l'urbanisation, l'usage et la transmission des dialectes sont en pleine régression dans les grandes villes chinoises d'aujourd'hui. Pourtant, le statut des dialectes reste un sujet écarté dans la politique linguistique chinoise.

En 2010, un évènement sous le nom du « mouvement pour la défense du cantonais » a brisé le silence sur la question des « dialectes ». Cet évènement a été généré par une polémique sur l'usage du cantonais dans les médias audiovisuels. En Chine, il existe de nombreuses restrictions sur l'usage de dialectes dans les médias. Mais le cantonais est une exception : à Guangzhou, la plupart des chaînes télévisées et des radios utilisent le cantonais comme langue principale dans l'émission des programmes télévisés. Pourtant, cette « légitimité » prétendue a été remise en cause en 2010 par deux actions gouvernementales : un sondage publié en ligne par la Conférence consultative politique du peuple chinois de Guangzhou (CCPPCDG) en juin 2010, puis un projet de résolution déposé par le vice-président de la CCPPCDG à la mairie, tous les deux suggérant une éventuelle réduction des émissions en cantonais au profit de celle en mandarin. Ces actions gouvernementales ont suscité une vive émotion parmi la population cantonnaise de différents milieux socioculturels.

Des reportages ou des commentaires fusaient dans les journaux locaux, montrant une désapprobation unanime contre l'éventuelle réduction du cantonais dans les médias audiovisuels. Progressivement, le champ de bataille s'élargit : Le 9 juillet 2010, un article journalistique¹ dénonçait la discrimination linguistique dans une école primaire située en centre-ville. Selon le reportage, une petite fille d'origine cantonaise ne savait pas parler cantonais, ce qui entraînait des malentendus dans la communication avec sa grand-mère qui ne comprend pas bien le mandarin. Le père de la petite fille a confié au journaliste que l'école de sa fille interdisait l'utilisation du cantonais dans la vie quotidienne, et que si l'enfant était surpris à prononcer plus de 10 phrases en cantonais, il/elle était privé de toute possibilité d'être sélectionné parmi les leaders de la classe, et serait même réprimandé devant tous les enseignants et les élèves lors de la réunion d'école. Ce reportage journalistique a eu pour effet de jeter de l'huile sur le feu : désormais, la polémique ne porte plus uniquement sur la réduction du cantonais dans les médias mais sur la régression de la langue dans l'ensemble de la société cantonaise. Sur *Weibo* – un réseau social dont la fonction ressemble à celle de *Tweeter* –, on appelle à des manifestations dans la rue.

La première manifestation a eu lieu à Guangzhou le 25 juillet 2010. Environ 2000 personnes se sont rassemblées à une station de métro située au centre-ville pour revendiquer la « défense du cantonais » contre la tendance dite hégémonique du mandarin. La deuxième manifestation a eu lieu cinq jours plus tard. Cette fois-ci, elle est organisée simultanément à Guangzhou et à Hong Kong. Ces manifestations sont largement médiatisées à Hong Kong, elles sont aussi couvertes par des médias étrangers connus². Face à la tension publique, le gouvernement du Guangdong a dû déclarer que la conjoncture sur la suppression du cantonais dans les médias n'était qu'une rumeur.

Aujourd'hui, sept années se sont passées depuis les manifestations de 2010, mais la tension linguistique entre le mandarin et le cantonais persiste dans la société cantonaise. À partir de ce débat autour du cantonais, on se pose ainsi les questions suivantes : comment la politique linguistique est-elle mise en œuvre aujourd'hui aux échelles macro, méso et micro à Guangzhou, une ville où l'usage du cantonais a prédominé jusqu'au début des années 1990 ? Concrètement, quelle est la position du gouvernement sur la question des « dialectes » ? Comment la politique linguistique du gouvernement est appréhendée et mise en œuvre par les différents acteurs sociaux ? Nous appuyant sur le débat autour du cantonais, nous essayons de comprendre la synergie entre les pratiques, les aménagements et les idéologies linguistiques, ainsi que l'articulation des perspectives macro et microsociales dans la politique linguistique chinoise.

Dans le cadre de notre étude, la politique linguistique est définie comme « l'ensemble des orientations, implicites ou explicites, prises par une autorité politique, ou par d'autres acteurs sociaux, ayant pour but ou pour effet de régir l'usage des langues au sein d'un espace social donné » (Loubier, 2002 : 4). Nous nous appuyons sur la théorie de Bernard Spolsky (2014), qui considère la politique linguistique comme un système composé de trois parties à la fois indépendantes et interconnectées : pratique, idéologie et aménagement. La pratique linguistique désigne les choix linguistiques dans différentes situations de communication d'une communauté linguistique donnée. C'est ce qui se passe dans la réalité, la politique

¹ « L'École Zhixinnan "exige" que les écoliers parlent mandarin, quel que ce soit dans les cours ou après le cours 越秀区执信南路小学“要求”学生不管是上课还是课余时间，都要讲普通话 » (2010 : 7-9). *Yangcheng evening news*, p. A17.

² Voir par exemple « Cantonese in China protest over language loss fears », *Reuters*, 26/07/2010, disponible sur <http://in.reuters.com/article/idINIndia-50392420100726>; « Protesters gather in Guangzhou to protect Cantonese language », *The Guardian*, disponible sur <https://www.theguardian.com/world/2010/jul/25/protesters-guangzhou-protect-cantonese>; « Move to Limit Cantonese on Chinese TV Is Assailed », *The New York Times*, 26/07/2010, disponible sur <http://www.nytimes.com/2010/07/27/world/asia/27cantonese.html>

linguistique *in vivo*. L'aménagement linguistique signifie l'intervention délibérée effectuée par les instances politiques, les institutions sociales ou les individus qui possèdent ou qui croient posséder le pouvoir d'influer sur les pratiques linguistiques des autres. C'est la politique linguistique *in vitro*. L'idéologie linguistique renvoie au système de croyances ou de représentations sur les langues. C'est ce qui explique la logique qui sous-tend la pratique et l'aménagement des langues. Selon la théorie de Spolsky, une recherche en politique linguistique devrait étudier ces trois éléments (pratique, aménagement et idéologie linguistique) et leur interaction dans différents domaines sociolinguistiques (appelés aussi domaines de comportement langagier). La notion de domaine sociolinguistique, développée par Fishman (1964) comme un concept nécessaire à l'analyse des choix de langues, renvoie à une abstraction des composantes sociales présentes dans les différentes situations de communication définissables par trois dimensions significatives : les relations-rôles, les lieux et les moments de communication. Dans cette étude, nous avons choisi trois domaines situés dans un continuum de macro à microsocial de la politique linguistique :

1. Domaine gouvernemental : nous avons étudié et comparé les textes normatifs sur la politique linguistique officielle depuis l'établissement de la République populaire de la Chine en 1949.
2. Domaine scolaire : afin de comprendre la réalité linguistique dans l'école ciblée dans le débat médiatique durant l'été 2010, nous avons procédé à des entretiens auprès des enseignants et des élèves de cette école.
3. Domaine familial : nous avons recours aux questionnaires et aux entretiens auprès des élèves de cette école et de leurs parents, ayant pour objet principal de comprendre la situation de la transmission linguistique intergénérationnelle du cantonais.

La politique linguistique du gouvernement

Depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui, la promotion du mandarin a toujours été la priorité dans la politique linguistique de l'État chinois. Une centaine de lois, de réglementations et de circulaires, publiées entre 1987 et 2005, définissent le statut du mandarin, obligent ou encouragent son usage dans le domaine public³. La Constitution de 1982 stipule que « l'État promeut l'usage du mandarin à l'échelle nationale » (article 19), fournissant la base législative pour la promotion de cette langue comme seule langue officielle de facto. La Loi sur la langue et l'écriture communes nationales (2001) – la seule loi linguistique chinoise – précise davantage le statut et l'usage du mandarin dans différents domaines sociaux. Il y est stipulé que l'utilisation du mandarin est obligatoire dans l'administration publique (article 9), dans l'enseignement (article 10) et dans les médias (article 12).

Selon la Constitution, un statut juridiquement égal au mandarin est accordé à la centaine de langues des groupes minoritaires (article 4). La loi sur l'autonomie des régions ethniques (1984) garantit aussi le droit de chaque groupe ethnique minoritaire d'utiliser sa langue maternelle dans l'éducation (article 37), dans l'administration (article 21), dans le domaine judiciaire (article 47) et dans les médias (articles 37 et 38).

Pour les autres langues du groupe majoritaire, traditionnellement appelées « dialectes », leur statut n'est pas précisé par la loi ; il n'y a pas non plus de textes législatifs garantissant des droits linguistiques aux locuteurs ou aux communautés linguistiques. En effet, il existe de

³ Voir « Inventaire des règlements et des lois concernant la politique linguistique chinoise », sur le site du Comité linguistique national : www.china-language.gov.

nombreuses sanctions sur l'usage de dialectes dans les médias⁴. Dans le domaine de l'éducation, cependant, l'exclusion se présente sous une forme implicite et déguisée.

Depuis les années 1990, la valorisation du mandarin comme « langue d'école⁵ » est toujours au cœur de la politique linguistique éducative. Les limites de cette promotion du mandarin ne sont cependant jamais clarifiées. La plupart des documents ne contiennent pas d'explication au sujet de la notion de « langue d'école ». Dans quelques rares documents qui l'ont mentionnée, les définitions sont variables : si, dans les années 1990, la langue d'école est définie comme la langue de communication à tout moment au sein de l'école⁶, dans un document normatif en date de 2000⁷, elle est redéfinie comme « la langue utilisée par les enseignants et les élèves dans l'enseignement, les conférences, les activités de propagation et toutes sortes d'activités scolaires ».

La campagne de sélection des écoles « pilotes linguistiques » (ministère de l'Éducation et comité national de linguistique, 2004) a pour principal objectif d'encourager l'usage du mandarin comme langue d'école. Mais la définition de ce terme est encore une fois absente du document directif du gouvernement central. Ce manque de précision laisse une grande marge d'interprétation aux différentes autorités locales, puisque la méthode d'application est à fixer par les gouvernements provinciaux. Par exemple, le règlement du Zhejiang (Bureau d'éducation de la province du Zhejiang, 2009) et celle du Hunan (Bureau d'éducation de la province du Hunan, 2013) préconisent un usage du mandarin en tout temps par les élèves et les enseignants, que ce soit à l'école, dans la famille ou dans les lieux publics. Une telle stipulation n'est pas trouvée dans le règlement de la province du Guangdong (Bureau de l'éducation de la province du Guangdong, 2007). Cependant, dans le cas où un enseignant n'aurait pas réussi le test sur le niveau du mandarin⁸ ou ne parlerait pas mandarin en classe, l'école où il travaille sera exclue de la sélection.

Un autre aspect contesté de la politique linguistique éducative consiste en la promotion du mandarin comme langue de l'éducation morale et patriotique des élèves et comme la langue qui permet d'avancer dans la carrière d'enseignant (ministère de l'Éducation et comité national de linguistique, 2004). On demande aux écoles d'intégrer la promotion du mandarin dans la gestion courante de l'établissement, de faire en sorte qu'elle s'infilte dans l'éducation

⁴ Voir les régulations publiées par l'Administration nationale de la radio diffusion, du cinéma et de la télévision (国家广播电影电视总局) pendant 1987 et 2014.

⁵ Terme original en chinois : 校园语言.

⁶ L'expression « langue scolaire » est apparue pour la première fois dans la « Notification sur la promotion du mandarin dans les écoles primaires » (« 关于小学普及普通话的通知 ») publiée par le comité de l'éducation nationale et le comité national de linguistique en 1992, où il est stipulé que la promotion du mandarin dans les écoles doit comprendre deux étapes : premièrement, les élèves et les enseignants doivent utiliser le mandarin pendant les cours et les activités collectives ; puis, ils devront progressivement l'utiliser à tout moment au sein de l'école. (texte original : « 学校普及普通话可分两个阶段, 第一阶段做到师生按要求掌握普通话, 在教学和集体活动中使用普通话; 第二阶段做到在校园内使用普通话 »). En 1993, la « Notification sur la promotion du mandarin dans les écoles secondaires » (« 关于普通中学普及普通话的通知 ») publiée par les mêmes comités donne une définition similaire : la langue d'école signifie « la langue de communication entre les enseignants et les élèves et entre les élèves au sein de l'école » (texte original : « 使普通话成为校园语言, 即在校内, 干部教师同学生之间, 学生同学生之间的交谈使用普通话 »).

⁷ Comité de l'éducation nationale et comité national de linguistique, « Notification sur le renforcement de la promotion du mandarin et l'écriture standard dans les écoles » (« 关于进一步加强学校普及普通话和用字规范化工作的通知 »), 2000.

⁸ Comité de l'éducation nationale et comité national de linguistique et département de la radiodiffusion, du cinéma et de la télévision (1994), « Décision sur l'établissement du système d'évaluation du niveau du mandarin » (« 关于开展普通话水平测试工作的决定 »), 2000.

éthique et intellectuelle des élèves⁹ (ministère de l'Éducation et comité national de linguistique, 2000 ; 2004). Selon le Règlement des comportements des écoliers (ministère de l'Éducation, 2004), les enfants à l'école primaire doivent « être polis avec les autres et dans leur langage, parler mandarin et savoir utiliser les mots de politesse¹⁰ » (article 5). Selon le Règlement des comportements des collégiens et des lycéens (ministère de l'Éducation, 2004), on demande aux enfants « d'utiliser une langue polie, d'être gentil avec les gens et de parler mandarin¹¹ » (article 11). Le fait que « parler mandarin » soit associé à « la politesse » ou à « la gentillesse » véhicule une image négative des autres langues en les présentant comme non civilisées. Depuis 1998, la troisième semaine de septembre est « la semaine de la propagation du mandarin¹² ». Instituée par le gouvernement, c'est une campagne qui appelle à la participation de toute la société, notamment dans les domaines éducatifs et médiatiques, et durant laquelle l'inspection sur la promotion du mandarin est renforcée. Chaque année, un nouveau slogan l'accompagne, autour duquel une série d'activités sont organisées à l'échelle nationale et locale. Certains slogans imposent le lien entre le mandarin, le nationalisme et le patriotisme, par exemple : « utiliser la langue et l'écriture standard, c'est promouvoir et développer la culture traditionnelle chinoise¹³ » (slogan proposé en 2010) ; « promouvoir le mandarin, c'est réaliser le rêve chinois¹⁴ » (slogan proposé en 2013).

Politique linguistique à l'école et dans la famille

Il est important de noter que dans cet article, le terme « politique linguistique » possède la même signification que le terme « glottopolitique » défini par L. Guespin et J-B. Marcellesi en 1986. En d'autres termes, il englobe non seulement les interventions du gouvernement sur le statut ou sur le corpus des langues, mais aussi « les actes minuscules et familiaux » (Guespin & Marcellesi, 1986 : 15) de la vie quotidienne des individus.

Après avoir examiné les actes gouvernementaux sur le statut et l'usage des dialectes, nous nous posons ensuite les questions suivantes : Comment la politique linguistique du gouvernement est-elle appréhendée par les différents acteurs sociaux ? Quels sont les choix et les représentations linguistiques des gens dans la vie quotidienne ? Nous avons effectué une enquête de terrain dans l'école en question en 2013 et 2014, visant trois publics : élèves, enseignants et parents.

La partie quantitative de l'enquête a été conduite sous forme de questionnaire destiné aux enfants et aux adultes. Les deux versions comprennent des questions à choix unique ou multiple ainsi que des questions ouvertes. Chaque version est composée de questions sur les informations de base (lieu de naissance, âge, langue acquise comme L1, etc.), sur les pratiques langagières dans différentes situations (langue parlée en famille, à l'école, au travail, etc.) et sur les représentations sur le cantonais et sur le mandarin (sentiment affectif, valeur

⁹ Texte original : « 把普及普通话和语言文字规范化的要求纳入培养目标, 纳入管理常规, 纳入基本功训练, 渗透到德智体美和社会实践等各项教育教学活动中 ».

¹⁰ Nous traduisons. Voir le Règlement des comportements des écoliers, article 5, ministère de l'Éducation, 2004 : « 待人礼貌, 说话文明, 讲普通话, 会用礼貌用语 ».

¹¹ Nous traduisons. Texte original : « 使用礼貌用语, 讲话注意场合, 态度友善 要讲普通话 ».

¹² Département de la propagande du comité central du Parti communiste chinois et comité de l'éducation nationale et département de la radiodiffusion, du cinéma et de la télévision et comité national de linguistique, « Notification sur le lancement de la semaine de la propagande sur la promotion du mandarin » (« 关于开展全国推广普通话宣传周活动的通知 »), 1998.

¹³ Nous traduisons. Texte original : « 规范使用国家通用语言文字, 弘扬中华优秀传统文化传统 ».

¹⁴ Nous traduisons. Texte original : « 推广普通话, 共筑中国梦 ».

pragmatique, volonté de transmission, préférence langagière, valeurs associées etc.). Les questionnaires pour les enfants ont été remplis par les élèves à la fin de leurs cours et récupérés sur place. Les questionnaires destinés aux adultes ont été emportés par les élèves à domicile et remplis par leurs parents. Ils ont été récupérés le lendemain. Au total, 120 questionnaires enfants et 103 questionnaires parents sont considérés comme validés.

La partie qualitative est réalisée sous formes d'entretiens individuels semi-directifs auprès de 6 élèves, 6 parents et 2 enseignants. Les enfants ont été trouvés sur la base du sondage : dans le questionnaire, nous avons demandé aux questionnés s'ils acceptaient de participer à des entretiens en face en face. Certains élèves ont donné une réponse positive et laissé leurs coordonnées pour les contacts futurs. À travers ces enfants, nous avons aussi contacté leurs parents pour un entretien. Finalement, 6 élèves et leurs parents (soit le père, soit la mère) ont participé à ces entretiens, dans lesquels nous essayons d'approfondir nos connaissances sur leurs profils linguistiques et les raisons de leurs choix linguistiques dans différentes situations de communication. À travers le réseau personnel, nous sommes parvenue à trouver deux enseignants pour un entretien, pendant lequel nous leur demandons leur propre profil linguistique et leur posons des questions sur l'aménagement linguistique dans l'école et leur lieu de travail. Tous les entretiens ont été enregistrés. Dans les conditions habituelles de ces entretiens, il suffit en général d'évoquer le thème de la langue locale pour que les personnes présentes abordent peu à peu une grande partie des points recherchés. Une question ciblée permet souvent de passer à un nouveau thème assez naturellement. Voici les thèmes principaux qui ont été abordés :

- Histoire linguistique des personnes interrogées ;
- L'usage des langues au domicile et à l'école ;
- Représentation linguistique (ce qu'ils pensent du cantonais, du mandarin et d'autres dialectes).
- Ce qu'ils considèrent comme règle de jeu dans l'usage de langues à l'école.

Parler en dialectes après les cours : découragé, interdit ou toléré ?

Mme Xia est enseignante en lettres chinoises pour les enfants de 1^e année et de 3^e année (de 6 ans à 8 ans). Elle enseigne dans cette école depuis 22 ans. L'entretien a eu lieu dans un café. Originnaire de Nanjing, Mme Xia est venue s'installer à Guangzhou il y a 25 ans, et parle aujourd'hui couramment le cantonais. Au début de l'entretien, elle me raconte comment elle est arrivée à maîtriser et à adorer le cantonais qui n'est pas sa langue maternelle. Les extraits ci-dessous sont traduits du mandarin.

Pendant les trois premières années de ma vie à Guangzhou, je pouvais comprendre le cantonais, mais je n'osais pas ouvrir la bouche. C'est après la naissance de mon fils que j'ai été poussée à parler le cantonais avec notre nounou, qui ne comprenait pas le mandarin. Donc, on pourrait dire que j'ai appris le cantonais à cause de mon fils.

Au fur et à mesure de son apprentissage, elle a commencé à aimer cette langue. Selon ses propres mots, « il y a tellement de choses concises et vivantes [en cantonais] qu'on n'arrive pas à exprimer en mandarin ». Après son récit sur sa propre expérience linguistique, je lui ai posé des questions sur la pratique langagière des enfants à l'école où elle travaille (extrait 3.17).

GUO <Mandarin>: Pendant le mouvement pour la défense du cantonais, j'ai entendu dire qu'il y avait eu un reportage...

XIA <M>: [me coupant la parole] Ah, oui, le reportage qui disait que notre école interdit aux enfants de parler cantonais après les cours. Je m'en souviens très bien. Le nom de notre école apparaît noir sur blanc dans le reportage.

GUO<M> : Le reportage disait que si un élève est surpris en train de parler cantonais plus de dix fois après les cours, il sera privé de la mention « très bien » à la fin du semestre. Est-ce que cela correspond à la vérité ?

XIA<M> : Eh, non, je ne pense pas... [pause 0.5 secondes]. Mais il est vrai que beaucoup de nos élèves ne parlent que mandarin aujourd'hui. Nous (les professeurs) leur demandons, enfin, les encourageons à parler mandarin. Peut-être que certains élèves ont mal interprété le sens en pensant qu'il est aussi interdit de parler cantonais à la maison.

D'après Mme Xia, ce reportage repose sur un malentendu : l'école primaire où elle travaille n'a pas « interdit » l'usage des dialectes. Simplement, les professeurs « encouragent » l'usage du mandarin. Cependant, nous avons remarqué dans son discours une hésitation entre les mots « encourager » (“提倡”) et « demander » (“要求”) à propos de la promotion du mandarin dans son école. Il semble que Mme Xia, en tant qu'enseignante, ne sache pas elle-même si l'usage du mandarin doit être appréhendé comme une obligation ou comme une incitation. Le second extrait choisi concerne la thématique du monolinguisme à l'école.

GUO<Mandarin> : En général, en quelle langue les enfants communiquent-ils après les cours aujourd'hui ?

XIA<M> : Essentiellement en mandarin, surtout les enfants les plus jeunes.

GUO<M> : Est-ce qu'ils savent parler cantonais alors ?

XIA<M> : Eh... Oui [ton hésitant]. Mais la plupart ont des problèmes avec la prononciation. L'autre jour, la chorale de notre école participait à une représentation où les enfants devaient chanter des chansons enfantines en cantonais. Ça a été un casse-tête pour les enseignants de musique, parce que les enfants n'arrivaient pas à bien prononcer les paroles en cantonais. En fait, ils ne l'utilisent plus (le cantonais).

GUO<M> : Pourquoi ils ne le parlent plus, à votre avis ?

XIA<M> : Eh, en fait, il y a de plus en plus d'enfants issus de familles immigrées. Vous savez, ce quartier est connu pour la qualité de son éducation. Beaucoup d'immigrés y achètent un logement pour inscrire leurs enfants dans une école de ce quartier. [...] Même les écoles maternelles de ce quartier demandent aux enfants de parler mandarin. Plus le niveau de l'école maternelle est bon, plus les enfants d'immigrés y sont nombreux. Les enfants sont habitués à parler mandarin dès l'école maternelle. [...] Alors, les enfants d'immigrés ont grandi sans apprendre le cantonais à cause de l'environnement linguistique de leurs familles, et les enfants d'ici sont obligés d'opter pour le mandarin quand ils atteignent l'âge d'entrer à l'école, parce que l'environnement est dominé par le mandarin ; s'ils tombent sur un professeur qui ne parle pas cantonais, il est encore plus évident (que les enfants ne parleront plus cantonais).

D'après Mme Xia, la plupart des enfants ne parlent que le mandarin dans la vie quotidienne. Elle a attribué la cause de ce phénomène à deux éléments : le flux d'immigration et l'obligation de parler mandarin dès l'école maternelle. Selon Mme Xia, les enfants d'immigrés qui ont grandi sans avoir acquis la connaissance du cantonais, ont peu à peu assimilé l'habitus linguistique des enfants autochtones. Et les restrictions contre l'usage des dialectes, qui commencent dès l'école maternelle, ne font que contribuer à cette tendance à l'assimilation linguistique.

Le phénomène du monolinguisme est aussi discuté dans un entretien avec une autre enseignante. Mme Wu enseigne les mathématiques dans cette école depuis 25 ans. Originnaire de Dongguan (une ville près de Guangzhou), le cantonais est sa langue maternelle. Selon elle, la situation linguistique de son école a beaucoup changé pendant ces vingt ans : « Auparavant, les enfants parlaient cantonais tout le temps ; aujourd'hui, vous n'entendez plus que le

mandarin », raconte-elle, en soulignant aussi qu'« au début des années 1990, il y avait même des enseignants qui ne parlaient pas mandarin dans les cours ». Je lui demande son opinion sur la cause de ce changement linguistique.

GUO <Cantonais> : Pourquoi la situation a-t-elle tellement changé, d'après vous ?

WU <C> : Je pense que le contrôle des autorités est de plus en plus strict. Aujourd'hui, le mandarin est accolé à toutes sortes d'évaluations. Si l'on constate qu'un enseignant parle cantonais dans ses cours, ce prof peut ne pas être sélectionné comme un « professeur excellent de l'année ». De même, une classe où les enfants ne parlent pas mandarin, ne pourra pas être sélectionnée comme « classe excellente de l'année ».

GUO <C> : C'est-à-dire qu'on ne peut pas parler en dialecte tant qu'on est à l'école ?

WU <C> : Eh, comment dire... Il vaut mieux pas... de ne pas parler [pause de 1.5 secondes]. Mais chaque professeur gère à sa manière l'usage de la langue dans sa classe. Je ne sais pas ce que font les autres, mais moi, je n'interdis jamais l'usage des dialectes après la classe.

Mme WU n'a pas beaucoup mentionné l'influence de l'immigration sur l'usage de la langue. En revanche, elle a souligné la surveillance et le contrôle des autorités sur la promotion du mandarin à l'école, qui, selon elle, s'est de plus en plus renforcée. Les deux exemples d'« évaluation » dont elle parle nous permettent de comprendre plus clairement comment l'usage des dialectes pourrait être déprécié dans toutes sortes d'activités extrascolaires. Mme Wu met aussi en avant le rôle des enseignants dans la mise en pratique de la politique linguistique éducative du gouvernement.

Dans le domaine scolaire, les enseignants constituent les agents de l'aménagement linguistique. Nous voyons ici que l'interprétation des deux enseignants sur la règle du jeu n'est pas la même : alors que Mme Wu ne pense pas que l'interdiction de l'usage de dialectes après le cours soit nécessaire, Mme Xia considère que l'usage de dialectes devrait au moins être découragé, si ce n'était pas interdit.

Est-ce que l'usage de dialectes devrait être considéré comme interdit, découragé ou toléré ? Si une politique linguistique éducative pose des problèmes de compréhension chez les enseignants, est-ce qu'on peut s'attendre à ce qu'elle soit correctement appréhendée chez les élèves ? Nous essayons d'approfondir notre compréhension à travers les entretiens avec des enfants. Les six enfants de notre étude sont nés et ont grandi à Guangzhou. Leur choix linguistique dans la famille et à l'école est synthétisé sous forme de tableau (tableau 1).

Tableau 1- réponses des élèves sur leur pratique linguistique à l'école primaire

	Type de famille	Pratique linguistique à la maison	Pratique linguistique à l'école	Raisons du choix linguistique à l'école
E1	Famille native ¹⁵	Cantonais	Mandarin en cours, mandarin et cantonais après cours	« Je me sens mieux exprimé en cantonais »
E5	Famille native	Mandarin aux parents, mandarin et cantonais aux grands-parents	Toujours en mandarin	« Le prof nous demande de parler mandarin dans les lieux publics »
E10	Famille mixte ¹⁶	Mandarin	Toujours en mandarin	« Je suis <i>sanhao xuesheng</i> (三好学生) »
E12	Famille mixte	Mandarin	Toujours en mandarin	« Le prof nous dit de parler mandarin » ; « Les dialectes sont vulgaires »
E16	Famille immigrée ¹⁷	Mandarin	Toujours en mandarin	« Le prof dit qu'il faut parler mandarin à l'école » ; « Le mandarin est le plus élégant »
E17	Famille immigrée	Mandarin	Toujours en mandarin	« Je n'aime pas le cantonais »

Comme présenté dans le tableau 1, E1 et E5 sont issus d'une famille native dont les deux parents sont nés et ont grandi à Guangzhou. E10 et E12 sont issus d'une famille mixte dont un parent est habitant et natif de Guangzhou. Quant à E16 et E17, ils sont issus d'une famille immigrée où aucun des deux parents n'est né ou a grandi à Guangzhou. À propos de l'usage de la langue dans la famille, quatre d'entre eux (E10, E12, E15 et E16) déclarent parler uniquement le mandarin dans leur famille. Par rapport à la pratique linguistique à l'école, cinq élèves (sauf E1) déclarent parler uniquement mandarin après les cours.

Quand je leur ai demandé la raison de leur choix linguistique à l'école, quatre élèves (E5, E10, E12 et E16) ont mentionné les consignes de leurs professeurs : selon E5, E12 et E16, l'usage des dialectes est interprété soit comme interdit au sein de l'école, soit comme interdit dans les lieux publics, soit comme découragé dans toute la vie quotidienne. La réponse de E10 est la plus étonnante : il croit que parler en dialecte est en contradiction avec les normes du *Sanhao xuesheng*.

GUO <Mandarin> : Tu sais parler quelles langues ?

E10 <M>: Le chinois et l'anglais.

GUO <M>: Tu parles aussi cantonais ?

E10 <M>: Le cantonais n'est pas une langue. C'est un dialecte.

GUO <M>: Bon, est-ce que tu sais parler ce dialecte alors ?

E10 : Non.

GUO : Ah bon ? Mais ta mère dit que tu le parles avec tes grands-parents.

E10 : [silence de 1.5 secondes] Je n'aime pas (parler le cantonais).

GUO : Pourquoi ?

E10 : [réflexion d'une seconde] Je suis *sanhao xuesheng*.

GUO : Hum ? Un *sanhao xuesheng* ne peut pas parler cantonais ?

E10 : Non. Un *sanhao xuesheng* ne parle que des langues civilisées.

¹⁵ Le terme « Famille native » signifie, ici, famille où les parents sont tous originaire de Guangzhou.

¹⁶ « Famille mixte » signifie ici famille dont un parent est originaire de Guangzhou.

¹⁷ « Famille immigrée » signifie famille où les deux parents sont originaires d'une autre ville que Guangzhou.

Pour E10, parler en dialecte n'est pas considéré comme un comportement civilisé et ne répond pas non plus aux normes des *Sanhao xuesheng* (élèves aux trois Mérites). Le système des *Sanhao xuesheng* est un programme élitiste lancé dès les années 1950, qui récompense chaque année un nombre limité d'élèves considérés comme s'étant distingués dans leur comportement moral, leurs performances scolaires et sportives. Les critères sont, dans la plupart des cas, décidés arbitrairement par l'école ou les enseignants. Selon l'appréhension de E10, parler mandarin est considéré comme un mérite ; parler en dialecte, au contraire, n'est pas une conduite de « bon élève ». Ici, nous voyons comment le fait d'associer l'usage des langues à la performance scolaire et à la morale pourrait avoir des conséquences importantes sur l'idéologie linguistique des enfants. Nous verrons plus loin également comment ces critères scolaires pourraient influencer le choix linguistique de l'enfant dans d'autres domaines de la vie.

Influence du domaine scolaire sur le domaine familial

L'analyse de cette partie est basée sur les entretiens ainsi que sur les questionnaires. Dans les questionnaires, nous avons comparé les questions posées en commun aux enfants et à leurs parents sur l'acquisition de la langue maternelle, sur le maintien de la langue maternelle et sur l'usage des langues dans la famille. La grande majorité (81,6 %) des enfants questionnés est née et a grandi à Guangzhou. Seuls 18,33 % des enfants sont nés ailleurs et ont ensuite migré à Guangzhou. Pour les adultes interrogés, cependant, presque la moitié d'entre eux sont nés ailleurs et ont migré à Guangzhou (42,7 %). Pour que les données des deux générations soient comparables, nous avons analysé les réponses aux questions en fonction du lieu de naissance (c'est-à-dire, selon qu'ils sont nés et ont grandi à Guangzhou).

Le résultat, illustré dans les paragraphes suivants (pour les chiffres précis, voir Guo, 2017), révèle un déclin dans la transmission intergénérationnelle de la langue maternelle, accompagné par une tendance à l'assimilation linguistique du mandarin. Ce déclin est encore plus évident pour d'autres dialectes que pour le cantonais.

Parmi la population qui est née et a grandi à Guangzhou :

84,1 % des adultes interrogés contre 52,0 % des enfants considèrent le cantonais comme leur langue maternelle (44,9 % des enfants natifs considère le mandarin comme leur langue maternelle) ; 72,7 % des adultes, contre 29,6 % des enfants, se sentent encore plus à l'aise avec cette langue aujourd'hui (68,4 % des enfants natifs disent qu'ils se sentent plus à l'aise avec le mandarin). Quant à l'usage des langues dans la famille, si 84,1 % des adultes natifs communiquent avec leurs parents toujours en cantonais, seuls 41,8 % des enfants natifs déclarent le faire (39,8 % des enfants déclarent qu'ils ne parlent que le mandarin avec leurs parents).

Par ailleurs, les parents natifs montrent un attachement sentimental plus fort que leurs enfants pour le cantonais : 79,5 % des adultes, contre 47 % des enfants, disent qu'ils sont d'accord ou fortement d'accord avec la proposition « J'adore le cantonais » ; 86,3 % des adultes, contre 59,1 % des enfants trouvent que le cantonais leur procure un sentiment de familiarité. Face à la question « Lequel trouvez-vous le plus joli à l'oreille : le mandarin ou le cantonais ? », les parents qui choisissent le cantonais (36,4 %) sont plus nombreux que ceux qui choisissent le mandarin (13,6%), alors que les enfants qui préfèrent le mandarin (32,7 %) sont plus nombreux que ceux qui préfèrent le cantonais (20,4 %).

Parmi la population qui est née ailleurs et a ensuite émigré à Guangzhou :

Le déclin de la transmission de la langue d'origine est plus important : 42,4 % des adultes ont appris le dialecte de leur région natale comme langue maternelle, dont 10,2 % se sentent

encore plus à l'aise avec cette langue aujourd'hui. Par contraste, seuls 18,2 % des enfants immigrés ont appris leur dialecte d'origine comme langue maternelle (72,7 % qui ont appris le mandarin comme langue maternelle). 13,6 % des enfants se sentent plus à l'aise avec leur dialecte d'origine aujourd'hui. Concernant l'usage des langues dans la famille, presque une moitié des adultes (45,8 %) déclare utiliser leur dialecte d'origine avec leurs parents, alors que moins de seuls 9,1 % des enfants disent l'utiliser. La majorité des enfants non natifs (72,7 %) disent qu'ils ne parlent qu'en mandarin avec leurs parents.

Interrogé sur leurs attitudes linguistiques pour le cantonais, la plupart des enfants immigrés montrent une désaffection. Cela est en vif contraste avec leurs parents dont la plupart montre un sentiment affectif ou de familiarité envers la langue de la ville.

Nous avons interviewé l'enfant et un parent dans chacun des six familles. Concernant les profils des six familles, F1 et F5 sont les « familles natives » dont le père et la mère sont tous nés et ont grandi à Guangzhou, F10 et F12 sont les « familles mixtes » dont un parent est un habitant natif et l'autre est habitant immigré. F16 et F17 sont deux « familles immigrées » où les parents sont tous originaires d'ailleurs et ont emménagé à Guangzhou à l'âge adolescent ou adulte. Tous les enfants interviewés sont nés et ont grandi à Guangzhou. Leur profil linguistique et leur choix linguistique dans la communication avec d'autres membres de la famille sont synthétisés dans tableau 2.

Tableau 2-Pratique linguistique déclarée par les parents et les enfants des familles natives

Famille	Membre de famille	Bagage linguistique	Langue acquise en premier	Langue la mieux maîtrisée	Langue principale pratiquée avec les membres de la famille
F1 (natif)	P*1	C* et M*	C	C	C à tous les membres de la famille
	E*1	C et M	C	C	C à tous les membres de la famille
F5 (natif)	P5,	C et M	C	C	C à l'époux et aux parents, C et M à l'enfant
	E5,	C et M	C	M	M aux parents, C et M aux grands-parents
F10 (mixe)	P10	C et M	C	C et M	C aux parents, M et C à l'époux et à l'enfant
	E10	M	M	M	M à tous les membres de la famille
F12 (mixe)	P12	C, M et Hunanhua	Hunanhua	C et M	Hunanhua aux parents, M à l'époux et à l'enfant
	E12	C et M	M	M	M à tous les membres de la famille
F16 (immigré)	P16	C et M	M	M	M à tous les membres de la famille
	E16	M	M	M	M à tous les membres familiaux
F17 (immigré)	P17	C, M et Hubei hua	Hubeihua	Hubeihua	Hubeihua aux parents et à l'épouse, M à l'enfant
	E17	M	M	M	M à tous les membres familiaux

N.B. pour *: E signifie enfant, P signifie parent, C signifie cantonais et M signifie mandarin

Comme présenté dans le tableau, cinq enfants (E5, E10, E12, E16, E17) sur six utilisent le mandarin le plus souvent dans le domaine familial. À travers les entretiens, nous avons remarqué que l'environnement scolaire jouait un rôle important dans l'usage de langue au sein de la famille. Parmi les six familles interviewées, les parents de trois d'entre elles (F5, F10 et F12) déclarent avoir remarqué un phénomène de conversion linguistique chez leur enfant après la scolarisation.

P5 est mère d'une famille native. Selon sa description, elle parle toujours en cantonais avec sa famille. Sa fille, E5, parlait aussi en cantonais dans la famille. Mais l'enfant a tendance à parler de moins en moins le cantonais depuis qu'elle est entrée à l'école primaire. Un extrait des entretiens avec P5 et sa fille E5 est rapporté ci-dessous :

GUO <C>: Pourquoi y a-t-il eu un tel changement (dans l'usage des langues chez votre fille) d'après vous ?

P5 : Peut-être (c'est parce que) elle parle mandarin plus souvent à l'école.

GUO : Et vous ? Vous parlez dans quelle langue à votre fille aujourd'hui ?

P5 : Eh, pour m'adapter à elle, je lui parle souvent en mandarin, moi aussi. Mais elle me comprend totalement quand je lui parle cantonais.

GUO : Alors, elle parle quelle langue avec ses grands-parents ?

P5 : Elle parle encore cantonais avec les grands-parents... de temps en temps. Mes parents ne comprennent pas bien en mandarin.

GUO : Est-ce que vous est-ce que vous craignez qu'elle oublie le cantonais un jour ?

P5 : Ah, non. C'est sa langue maternelle, après tout. Maintenant c'est l'école qui lui demande parler mandarin. Mais elle reparlera le cantonais un jour lorsqu'elle aura grandi.

Malgré les propos de sa mère, E5 considère qu'il vaut mieux parler mandarin dans le contexte public :

GUO <M> : Tu sais parler quelle langue ?

E5 : Le mandarin et le cantonais.

GUO : Comment tu trouves ton niveau du mandarin ?

E5 : Je le trouve très bien, moi. C'est le (mandarin) standard.

GUO : Et ton niveau de cantonais, comment tu le trouves ?

E5 : Euh... comme ci comme ça.

GUO : Ça te plait, le cantonais ?

E5 : Oui, c'est ma langue maternelle. Je le parle encore avec mes grands-parents. C'est juste... c'est juste que... mon cantonais est moins bon qu'avant.

GUO : Parce que tu as moins d'occasions de le parler ?

E5 : Oui. La maitresse nous dit qu'il faut toujours parler mandarin dans les lieux publics.

GUO : Ah ? Pas seulement à l'école ?

E5 : Non, il vaut mieux l'utiliser dans tous les lieux publics

Selon la mère P5, sa fille, ayant appris le cantonais comme L1, ne parle le cantonais que de temps en temps avec les grands-parents aujourd'hui. Mais la mère ne croit pas que sa fille va oublier le cantonais dans l'avenir, en reposant sur une simple logique que la langue maternelle est quelque chose d'acquis et inoubliable, comme on apprend à faire du vélo et à nager. Cependant, cette croyance linguistique ne correspond pas à ce que raconte sa fille (E5), qui considère que son niveau de cantonais est en dégradation suite à un manque de pratique. E5 ne fait que suivre l'instruction de son professeur – parler mandarin autant que possible dans tous les lieux publics. Le manque de pratique dans les domaines publics entraîne une régression de compétence en général, ce qui amène P5 à l'utiliser de moins en moins dans la vie quotidienne, même dans le cercle familial.

Les retombées scolaires se manifestent sous une forme plus explicite pour la famille F10. P10 est une mère cantonophone dans une famille mixte. Son mari vient de la province du Shandong, et, selon P10, il sait parler un peu le cantonais. P10 parle un mélange des deux langues – parfois en cantonais et parfois en mandarin –, à son époux comme à son fils. Mais d'après elle, la pratique langagière de son fils est passée du bilinguisme au monolinguisme

après son entrée à l'école primaire. Cependant, la mère insiste sur le fait que son fils n'a pas oublié le cantonais et qu'il ne l'oubliera jamais, car « il l'utilise encore avec ses grands-parents » et « ce n'est pas possible pour quelqu'un d'oublier sa langue maternelle ». Pourtant, comme nous avons constaté dans l'entretien avec son fils E10 (voir plus haut), non seulement il essaie de cacher le fait qu'il parle encore occasionnellement le cantonais, mais il manifeste un sentiment de mépris envers cette langue avec laquelle il a pourtant été familiarisé dans l'enfance. Comme discuté plus haut, ses représentations linguistiques sont étroitement liées à la violence symbolique subie à l'école.

F17 est une famille immigrée. Le père, P17, originaire de Hubei, est venu s'installer à Guangzhou avec sa famille il y a six ans. À notre grande surprise, P17 parle assez couramment le cantonais. Comment un adulte parvient-il à acquérir une nouvelle langue au bout de six ans dans une ville qui n'est pourtant pas sa ville natale ? Selon P17, cela est dû à l'environnement à son travail et aussi à son propre intérêt envers le cantonais.

GUO : Comment êtes-vous parvenu à apprendre le cantonais ? Vous n'êtes à Guangzhou que depuis 6 ans.

P17 : Je travaille dans une entreprise de construction. Beaucoup de mes collègues sont cantonophones. D'ailleurs, j'ai toujours eu envie d'apprendre le cantonais, c'est quelque chose qui me fascine depuis l'enfance. Alors, je profite de mon travail pour apprendre à parler (le cantonais).

GUO : Pourquoi voulez-vous apprendre le cantonais depuis l'enfance ?

P17 : C'est à cause des films hongkongais, je pense. Les films de Zhou Xingchi m'ont accompagné dans mon adolescence. À cette époque-là, le cantonais est une langue qui fait rêver. Tout le monde dans mon district veut l'apprendre.

[...]

GUO : Et votre fils, il parle aussi le cantonais ?

P17 : Lui ? Eh, Non. Il ne parle que le mandarin. Il n'y a pas les conditions pour apprendre les dialectes. À l'école, tout est en mandarin.

GUO : Vous parlez quelle langue dans la famille ?

P17 : Avec ma femme, c'est en hubeihua. Avec notre fils, c'est toujours en mandarin.

GUO : Pourquoi vous n'apprenez pas l'hubeihua à ton fils ?

P17 : Ben, parce que c'est un patois¹⁸. En plus, ça sert à rien. Qu'est-ce qu'il peut faire avec l'hubeihua à Guangzhou ?

GUO : Est-ce que le cantonais est aussi un patois, d'après vous ?

P17 : Eh, pour moi, c'est un dialecte... Ben, un dialecte respectable. Mais de toute façon, le dialecte n'est pas utile pour les études. En plus, l'enfant a déjà trop de choses à apprendre à l'école...

Ici, nous voyons que l'idéologie linguistique de P17 est fortement pragmatique : bien qu'il parle toujours dans son dialecte d'origine avec sa femme, il ne le parle jamais avec son enfant, parce qu'il ne voit pas l'intérêt de lui apprendre un « patois » qui « ne servirait pas à grand-chose dans la vie ». De même, bien qu'il soit motivé pour apprendre le cantonais, il n'encourage pas son fils à apprendre cette langue, parce que les dialectes ne sont pas censés être utiles pour les études. Encore une fois, le besoin scolaire et socioéconomique joue un rôle déterminant dans la transmission linguistique intergénérationnelle.

¹⁸ (tu hua 土话)

Mis en perspective avec de nombreux travaux effectués ces vingt dernières années sur les transmissions familiales des langues dans le monde entier (par ex. Deprez, 1999 ; Moore, 2006 ; Adelilah-Bauer, 2008 ; Schwartz, 2010), il n'est pas difficile de conclure que le processus de socialisation de l'enfant est un processus d'apprentissage contextualisé, pendant lequel l'usage fréquent de la L1 dans divers domaines sociaux favorise le maintien de cette langue chez l'enfant, tandis que son usage restrictif favorise la substitution linguistique par la langue dominante.

Conclusion

À travers notre analyse, nous avons constaté la présence d'une violence symbolique (Bourdieu, 1982) dans la politique linguistique officielle de la Chine. Cette violence est implicite : déguisée sous l'affichage du respect de la diversité linguistique dans les discours politiques, elle s'effectue à travers les nombreuses restrictions explicites ou sous-entendues contre l'usage des dialectes dans le domaine public. Cette violence est omniprésente : le fait d'intégrer la promotion du mandarin dans l'éducation morale des élèves, d'en faire un des enjeux de la qualification ou de la promotion des enseignants ainsi que de l'évaluation des écoles, a pour effet d'inculquer aux citoyens une représentation non légitime des dialectes, ce qui peut entraîner une sorte de culpabilité chez les enfants s'ils veulent parler leur langue maternelle.

La mise en œuvre de la politique linguistique officielle dans le domaine scolaire peut être un processus arbitraire. Dans le cas de notre étude, les deux enseignantes ne savent pas elles-mêmes si l'usage du mandarin devrait être considéré comme une obligation ou une recommandation en milieu scolaire. Cependant, à travers leurs paroles, nous savons que l'usage des dialectes est en effet fortement déprécié, si ce n'est pas interdit, dans toutes les activités scolaires et extrascolaires dans l'école où elles travaillent. Cette violence symbolique a fortement influencé l'idéologie linguistique des enfants ainsi que leur choix linguistique dans d'autres domaines sociaux.

Les deux domaines étudiés dans nos enquêtes de terrain – la famille et l'école –, sont en relation d'interdépendance. Parmi les 120 élèves et 103 parents ayant participé au sondage, le résultat montre un déclin dans la transmission de la langue maternelle entre les générations, accompagné par une tendance à l'assimilation linguistique du mandarin. À travers des entretiens, nous comprenons que ce déclin est étroitement lié au domaine scolaire : puisque la maîtrise du mandarin est imposée par le système scolaire, le désir d'intégration ou de distinction sociale amène certains enfants et des parents à adopter des stratégies conscientes ou inconscientes en faveur de l'assimilation linguistique par le mandarin. Même si les parents socialisent leurs enfants dans leur langue maternelle, ces derniers la délaisseront ou négligeront de l'utiliser, si les autres instances de socialisation que la famille ne la valorisent pas ou ne véhiculent pas des représentations et des attitudes positives à l'égard de cette langue.

Bibliographie

- ABDELILAH-BAUER Barbara, 2008, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues* (3ème édition), La Découverte, Paris.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- CHEN Ping, 1999, *Modern Chinese-History and sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

- DEPREZ Christine, 1999, « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère », *Estudios de Sociolingüística*, n°1, pp. 59-74.
- FISHMAN Joshua Aaron, 1964, « Language maintenance and language shift as a field of inquiry », *Linguistics*, n°9, pp. 32-70.
- GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste, 1986, « Pour la glottopolitique », *Langages*, n° 21, pp. 5-34.
- GUO Yufei, 2017, *Politique linguistique intérieure de la Chine : entre unité et diversité. Le débat autour du cantonais au début du 21^{ème} siècle*, thèse de doctorat, sous la direction de Joël Bellassen, Inalco, Paris.
- LOUBIER Christiane, 2002, « L'Aménagement linguistique. Fondements de l'aménagement linguistique », document téléchargé sur <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48262>, consulté le 16/10/2017.
- MOORE, Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Éditions Didier, Collection LAL, Paris.
- RAMSEY S. Robert, 1987, *The languages of China*, Princeton University Press, Princeton.
- SPOLSKY Bernard, 2014, *Language policy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHWARTZ Mila, 2010, « Family language policy: Core issues of an emerging field », *Applied Linguistics Review*, n°1, pp.171-192.

Textes officiels

- Bureau de l'éducation du Zhejiang & Commission linguistique local du Zhejiang (2009). « Publication de la Méthode de la selection des écoles pilotes linguistique de la province du Zhejiang (amendée) 浙江省语言文字工作委员会关于公布《浙江省语言文字规范化示范校评定标准 (修订稿) 的通知 »
- Bureau de l'éducation du Hunan & Commission linguistique local du Hunan (2013) « Directives sur la continuation des campagne de la sélection des écoles pilotes linguistiques à l'échelle provinciale et municipale 关于在全省各级各类学校中继续开展语言文字规范化示范校创建活动的意见 »
- Constitution de la République populaire de Chine (1982)
- Loi sur la langue et l'écriture communes nationale (2000)
- Loi sur l'autonomie des régions ethniques (1984)
- Ministère de l'éducation & Commission linguistique national. (2004). « Directives sur le lancement de la campagne sur la selection des écoles pilotes en matière de l'usage de langue standard et des caractères normalisés 关于开展语言文字规范化示范校创建活动的意见 »
- Ministère de l'éducation (2004) « Règlements des comportements des écoliers (amendement) 小学生日常行为规范 (修订) »
- Ministère de l'éducation (2004) « Règlements des comportements des collégiens et des lycéens 中学生日常行为规范 (修订) »

INTERNATIONALISATION DU PUTONGHUA ET OUVERTURE DES RÉPERTOIRES À LA DIVERSITÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN CHINE

Béatrice BOUVIER LAFFITTE

CIRPaLL, EA7457, Université d'Angers, SFR Confluences

Introduction

Les politiques linguistiques chinoises de ces dernières années n'ont plus, comme dans les années 50, pour objectif de construire un nouvel État-nation. Elles servent désormais les ambitions politiques culturelles du pays au travers du développement de cette puissance douce qu'on appelle le *soft power*¹. Sa puissance économique étant mondialement reconnue (deuxième puissance économique mondiale depuis 2010), il manque à la Chine cette autre puissance, la puissance douce autrement dit le soft power qui est désormais le bras armé de l'affirmation des nations sur la scène internationale et mondialisée. Traduit en chinois par « force douce – (*ruanshili*) », Joseph Nye définit le soft power comme « une dynamique créée par une nation par laquelle d'autres nations cherchent à l'imiter, à se rapprocher d'elle et à aligner ses intérêts en conséquence » (2004). Dans cette perspective, les langues sont désormais considérées comme facteur de rayonnement international, d'ouverture économique et culturelle. C'est ainsi que les planifications linguistiques récentes ont non seulement privilégié la promotion du chinois standard (Zhou Qingsheng, 2014) tout en défendant la diversité dialectale mais ont aussi largement ouvert les répertoires linguistiques nationaux aux langues étrangères, notamment européennes. Au sein de cette reconfiguration des priorités linguistiques chinoises, le français se trouve propulsé à une place privilégiée. En effet, parmi toutes les langues étrangères que ce marché linguistique offre aux sujets-apprenants du niveau supérieur de l'enseignement, le français occupe une place caractérisée par un développement rapide du nombre de départements universitaires et du nombre d'apprenants (Pu, 2009 ; Ambassade de France en Chine, 2014 ; Bel, 2014) soutenu par une mobilité importante en direction de la France et des pays francophones (Afrique, Canada). On compte actuellement entre 110 et 125 000 apprenants de français en Chine ce qui place la langue française en quatrième position des langues étrangères les plus étudiées après l'anglais, le japonais et le russe, qui ont relativement une longue histoire d'apprentissage comme langues étrangères.

¹ Ce concept imaginé par Joseph Nye dans les années 70-80 et développé dans son ouvrage *Bound to Lead* en 1990 défend l'idée que la diffusion de la culture, des valeurs politiques et de l'autorité morale d'un pays (en l'occurrence les États-Unis d'Amérique) constitue un véritable pouvoir et contribue à sa puissance autant sinon plus que la puissance militaire et économique.

Cet article se propose d'étudier les mécanismes et les répercussions de ces évolutions récentes sur un paysage plurilingue complexe structuré autour d'une double tension :

1. celle d'une politique interne de promotion active et obligatoire du *putonghua* et de protection de la diversité linguistique constituée de l'ensemble des régiolectes (issus ou non du mandarin) et les langues non chinoises des minorités nationales ;
2. celle d'une politique d'expansion internationale du *putonghua* et d'une ouverture massive des cursus scolaires et universitaires à la diversité des langues étrangères.

L'analyse de ces phénomènes nécessite de faire un rapide retour sur la situation sociolinguistique du pays afin de comprendre les modalités et les pratiques plurilingues en langues nationales et de resituer dans leur historicité les rapports aux langues étrangères qui s'établissent en Chine.

Évolutions d'un multi-plurilinguisme complexe

Contrairement à la force centripète (centralisée et politique) à vocation d'uniformisation et d'homogénéisation qui caractérise la civilisation chinoise, c'est une tendance centrifuge qui régit l'organisation linguistique. Ce qui signifie en l'occurrence que la gestion et l'appropriation linguistiques relèvent principalement du domaine individuel et ne sont réellement entrées dans les préoccupations politiques que tardivement, au cours des réformes des années 1920-50. Cette gestion non centralisée produit donc de la variation, de la dialectisation et de la pluralité en ce qui concerne les usages et les fonctions. C'est ainsi que jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle (1951-1958), date à laquelle les premières planifications de standardisation du chinois mandarin sont mises en place, il n'y a que peu ou pas de rivalité entre les normes qui sont essentiellement locales, plurielles, souples et fonctionnelles. Le locuteur chinois est un locuteur polylectal c'est-à-dire dégagé de l'idéologie diglossique en ce qui concerne l'oralité. Nous verrons comment le chinois standard (*putonghua*) vient bouleverser cet ordonnancement traditionnel.

La langue écrite relève, quant à elle, d'une toute autre gestion et a fait l'objet de manipulations importantes tout au long de son histoire. Accusée de faire obstacle à la modernisation du pays, menacée d'être remplacée par une écriture alphabétique par les réformistes des années 30 puis à nouveau en 1950 (Chu, 2007 ; Leclerc, 2015), elle est finalement plébiscitée par le PCC (Parti communiste chinois) à la fin des années 50 et enfin « célébrée comme révélation de l'originalité de la pensée chinoise » (Chu, 2007 : 277) depuis qu'elle a franchi avec succès l'étape numérique.

La pluralité linguistique du territoire chinois (RPC) s'exprime donc par l'imbrication de nombreuses langues chinoises et non chinoises sur de vastes aires territoriales (Chine méridionale, Centre, Nord-est etc.). On compte en Chine continentale une large majorité de Han qui parle soit des langues chinoises (mandarin et ses variantes et dialectes issus du mandarin) soit des langues chinoises issues de six autres groupes dialectaux – les langues wu, gan, xiang, hakka, yue et min (minbei et minnan) – dans le Centre et le Sud. Chacune de ces familles dialectales comprend un grand nombre de variantes, « ainsi le Sud de la Chine est linguistiquement très morcelé, et il est chose commune pour les habitants de deux communautés voisines de ne pas se comprendre » (Saillard & Boutet, 2001). Par ailleurs, une petite minorité de populations non Han désignées comme « minorités nationales » parlent des langues non chinoises. Au nombre de 55 reconnues par le gouvernement central, mongole, tibétaine, ouïghoure, hmong, naxi, etc., ces populations, majoritairement situées aux marges du pays, parlent et écrivent des langues appartenant à d'autres familles linguistiques (indo-

européenne, austro-asiatique, tibéto-birmane, etc.) (Sanjuan, 2015 ; Ambassade de RPC en France, 2016).

Au sein de la famille des langues chinoises, ce sont les dialectes issus du mandarin qui sont les plus nombreux (une dizaine). Ils sont parlés par la plus grande majorité de la population. Il faut savoir que ces dialectes issus du mandarin ne sont pas toujours apparentés à une famille dialectale mais plutôt à des variantes du mandarin et regroupés sous l'appellation « langues chinoises ». Cette appellation est de plus en plus fréquente mais n'est pas encore stabilisée car selon les auteurs, elle comprend soit seulement le mandarin et les régiolectes issus du mandarin, soit le mandarin et tous les régiolectes du territoire.

Compte tenu des caractéristiques de ce paysage linguistique, on préférera utiliser le terme « régiolecte » plus apte à traduire le mot chinois (*fangyan* 方言 – parler local). En effet, le terme « dialecte » est moins approprié en particulier lorsqu'il s'inscrit dans une dichotomie avec celui de langue. Précisons enfin que les langues des minorités nationales (tibétain, zhuang etc.) sont des langues « non chinoises » mais qu'elles ne sont pas qualifiées de langues étrangères (*waiyu*), terme réservé aux langues de pays étrangers.

Cette pluralité conduit à une grande complexité de la situation sociolinguistique et démultiplie les possibilités de contacts de langues. D'autant plus qu'à ce paysage linguistique composite, il faut ajouter le *putonghua* ou langue commune issue du chinois mandarin qui fait l'objet d'une standardisation active depuis l'avènement de la République populaire de Chine en 1949.

Pour résumer la question des contacts de langues, on peut donc trouver les configurations suivantes :

- la coexistence du standard et de vernaculaires apparentés ;
- la coexistence du standard et de vernaculaires non apparentés (wu, min...) ;
- la coexistence du standard et de langues des minorités (langues non chinoises telles que le hmong, le mongol ou le ouïghour ...) ;
- la coexistence de vernaculaires apparentés et non apparentés ;
- et enfin pour Pékin et ses environs, la présence majoritaire du *putonghua* y compris dans différentes variétés du fait de l'exode rural massif des régions du Nord vers la capitale.

Le principe de primauté-diversité

Une des deux tensions que soutient la politique linguistique actuelle est celle qui consiste à promouvoir activement le *putonghua* comme langue commune (Loi de 2001 sur la langue et l'écriture communes de la RPC) tout en protégeant la diversité linguistique territoriale selon un principe dit de primauté-diversité (primauté = promotion de la langue commune sur l'ensemble du territoire et diversité = liberté pour les minorités de développer et d'utiliser leurs langues et écritures) (Zhou Qingsheng, 2014 : 96).

Le putonghua

Cette langue est le résultat du lent rapprochement entre la langue écrite et la langue orale (*baihua*) qui s'est opéré au début du XX^{ième} siècle pour aboutir à la langue standard actuelle. Elle a été créée sous l'impulsion des politiques réformistes chinoises qui se sont succédé depuis la fin de la dernière dynastie, la dynastie Qing (1908) dans l'objectif de doter le pays d'une langue véhiculaire commune au-delà des parlers régionaux. Au début de l'avènement de la République populaire de Chine (1949), cette nouvelle langue commune était considérée comme une nécessité dans l'entreprise nationale de moderniser la Chine.

Le *putonghua* est « le parler commun » mais pas le parler unique. Destinée à devenir plus ou moins « commune » à tous, cette langue s'est peu à peu, mais pas complètement, intégrée dans le paysage linguistique, modifiant progressivement la hiérarchie interne des répertoires

sans pour autant faire disparaître la configuration multilingue originelle (Saillard & Boutet, 2001). D'après une étude publiée en 2014² menée conjointement par le ministère de l'Éducation nationale, la Commission nationale de travail sur la langue et l'écriture et la province du Hebei, soixante-dix pour cent de la population de Chine peut communiquer en *putonghua* ce qui ne signifie pas que le niveau de compétence de communication soit élevé ou que l'expression dans cette langue soit fluide. Une enquête récente menée par mes soins auprès de trente étudiants chinois en séjour d'études en France (désormais E/BBL, 2016) révèle que 95 % des répertoires sont composés du *putonghua* et d'un régiolecte. L'enquête montre aussi une prédominance déclarée du *putonghua* dans la communication entre sinophones (pendant le séjour à l'étranger) et la volonté de valoriser le standard dans le discours face aux étrangers : « Le mandarin est notre langue nationale, scolaire et sociale ; quand on est Chinois on dit qu'on parle chinois c'est pour dire mandarin, c'est pas pour dire un dialecte » (E/BBL, 2016).

Un texte de loi intitulé « Loi sur la langue et l'écriture communes nationales de la République populaire de Chine » (2001) composé de 28 articles réitère celui établi en 1956 en donnant au *putonghua* le statut non pas de langue officielle mais celui de « langue et écriture communes nationales » (Zhou Qingsheng, 2014 : 97). On comprendra que l'appellation « langue commune nationale » est une subtilité destinée à privilégier le maintien de l'identité multiethnique et à résoudre la tension conflictuelle entre les différentes langues chinoises et les langues des ethnies minoritaires (Li, 2014). Les enjeux de cette tension sont d'ordre identitaire, en particulier en ce qui concerne les manifestations et les résistances aux planifications nationales qui donnent régulièrement lieu à de violents affrontements ethniques, tels que les révoltes tibétaine et ouïgoure de 2008 et 2009, respectivement.

Le *putonghua* peut néanmoins être considéré comme la langue dominante de ce milieu largement multi-plurilingue dans le sens où elle est imposée comme langue de scolarité et comme langue obligatoire.

La diversité dialectale

La question de la diversité dialectale et linguistique en Chine se pose plus crucialement depuis une quinzaine d'années aussi bien au plus haut niveau de l'État dans le cadre des politiques linguistiques nationales (Li, 2014), qu'au niveau des instances régionales qui organisent la recherche et les enquêtes de terrain locales (Cao, 2014). Si la variété dialectale (nombre de régiolectes) est menacée par la standardisation du *putonghua*, la vivacité dialectale ne semble pas en danger. En effet, en Chine comme ailleurs, les « petits » dialectes disparaissent au profit des plus pratiqués. À ce sujet, Calvet parle de *glottophagie* (1975) comme stade ultime de la diglossie, soit la disparition de l'idiome dominé au terme d'un processus plus ou moins long.

Les jeunes pratiquent moins les dialectes régionaux que les générations précédentes et certains régiolectes sont en passe de disparaître : sur les 130 langues répertoriées en Chine, 99 sont utilisées par moins de cent mille personnes et 20 par moins de dix mille personnes (Cao, 2014). Les résultats d'une enquête chinoise menée par sina.com (sina.com.cn) indiquent que seulement 39 % de la population utilisent régulièrement un dialecte tandis que 10 % n'en pratiquent ou n'en connaissent aucun. Ce sondage fondé sur l'interprétation du terme « régulièrement » donne des chiffres plus faibles que les statistiques officielles (Ambassade de Chine, 2014).

L'atlas des langues en danger de l'Unesco, quant à lui, comptabilise 51 langues de Chine en danger, 40 langues vulnérables et 24 en situation critique (Moseley, 2010). Le

² 我国尚有4亿多人不能用普通话交流, 2014年09月21日, 新华网 我有话说 (131人参与) 收藏本文, <http://news.sina.com.cn/c/2014-09-21/184630891549.shtml>

gouvernement chinois s'en émeut et a lancé en 2008 un grand projet national de protection des régiolectes. Dans ce cadre, une banque de données constituées d'enregistrements oraux produits dans les parlers les plus menacés est réalisée dans une perspective de conservation des prononciations et d'archivage des littératures orales (*Quotidien du peuple* du 28/09/2012). De son côté l'Institut de recherche sur les langues travaille à produire des dictionnaires dialectaux (*Quotidien du peuple* : 28/03/2012). La tension entre la promotion active et obligatoire du *putonghua* et la protection des régiolectes s'exerce au travers d'initiatives locales qui autorisent certaines émissions de télévision ou de radio en régiolecte afin de maintenir du lien entre les habitants d'une région et leurs médias. De son côté, la dialectologie chinoise est un domaine universitaire dynamique et actif doté de plusieurs revues spécialisées, qui produit de nombreuses publications et notamment un *Atlas des dialectes chinois* ainsi que plusieurs dictionnaires des dialectes (Cao, 2014 : 361). En effet, les régiolectes constituent une part du patrimoine culturel et historique du pays. C'est en parlers régionaux que sont nées et vivent les littératures orales locales (théâtre, opéras, chants...). Des artistes contemporains comme le cinéaste Jia Zhangke³ ou l'écrivain nobélisé en 2013, Mo Yan, font de l'inscription du plurilinguisme interne du chinois, langue standard et parlers locaux, une caractéristique de leur style. Ils jouent de l'alternance, des variations, de la polysémie entre vernaculaires et véhiculaire pour innover et créer (Zhang, 2014) mais aussi pour rendre compte du vécu personnel, des sentiments éprouvés, des émotions : « Un dialecte se parle entre soi et n'est pas opposable au reste du monde, c'est quelque chose de privé, de l'ordre de la maison étendue, et pas du public » (Cassin, 2012 : 53).

Si de nombreux dialectes disparaissent, certains au contraire prospèrent. Le yue (cantonais) par exemple, fait preuve d'un dynamisme sans faille tant dans sa région initiale (Sud-Est et Hongkong) qu'à l'étranger : « Dans certaines villes canadiennes, telles Toronto ou Vancouver, le cantonais est d'ores et déjà devenu la langue la plus parlée après l'anglais » (Yang Drocourt, 2007 : 118). Pratiqué par environ 60 millions de personnes dans la région du Guangzhou, il est l'emblème d'une identité régionale et culturelle forte et ancienne qui a brillamment réussi son développement économique pour devenir une des régions les plus riches du pays⁴ : « À l'aube du XXI^{ème} siècle, le cantonais demeure la force sereine d'une affirmation identitaire quotidienne s'exprimant à travers une langue qui a accompagné la modernisation de cette région » (David, 2007 : 33).

En 2012, la question linguistique de la Chine est promue à un niveau encore jamais atteint de sa politique intérieure avec la publication du « *Précis de planification de réforme et de développement de la cause de la langue et de l'écriture à moyen et à long terme de l'État (2012-2020)* »⁵. À la politique habituellement fondée sur la promotion du *putonghua* et la protection des langues de tous les groupes ethniques et leurs variantes, ce texte définit la planification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères et la normalisation de la langue des signes chinoise (Ministry of Education of The People's Republic of China, 2011).

Relation ambiguë aux langues étrangères

Au cours des siècles, l'espace public chinois a alterné entre ouverture et fermeture (protectionnisme impérial et idéologie autarcique maoïste), réservant de ce fait un sort inégal à l'enseignement des langues étrangères. Dans un premier temps, l'étude des langues

³ Dans *Still Life* (2006), *Useless* (2007), *A Touch of sin* (2013), il fait parler les personnages de ses films en vernaculaire ou en standard. Les parlers suivent le rythme des déplacements et des lieux où se déroulent les scènes de films.

⁴ Elle compte parmi les six régions les plus riches de Chine en termes de PIB et de revenu fiscal par habitants selon le National Bureau of Statistics of China <http://eps.revues.org/docannexe/image/3767/img-1.jpg>.

⁵ 国家中长期语言文字事业改革和发展规划纲要 (2012-2020).

étrangères ne faisait pas partie des préoccupations de la culture classique lettrée Han, et ce sont les dynasties étrangères (mongole, mandchoue) qui, en imposant leur propre langue comme langue d'État aux côtés des langues chinoises puis en établissant des relations avec d'autres pays étrangers, ont progressivement formalisé et structuré l'enseignement des langues étrangères sur le territoire chinois. On situe un second temps aux débuts officiels de l'enseignement des langues sous la dynastie mongole des Yuan (1279-1368) qui non seulement, eut besoin d'enseignants, de traducteurs et d'interprètes pour imposer la langue mongole dans les administrations et les établissements scolaires, mais instaura un rapport aux langues étrangères plus ouvert que les dynasties précédentes (Zhou Wei, 2011). La première école officiellement dédiée à l'enseignement apprentissage des langues, le *Siyiguan*, est fondée en 1407, c'est aussi un bureau de traduction :

On y forme à de nombreuses langues (tartare, jurchen, mongol, turc, tangout, ouïghour, persan, birman, thaï) les fonctionnaires affectés aux relations avec les pays tributaires. Une partie des professeurs sont des étrangers originaires des régions concernées. C'est aussi un office d'information où sont traduits des ouvrages et documents relatifs aux pays tributaires. C'est là que se constitue la bianxue (l'étude des frontières), qui devient une branche spéciale et très développée de la géopolitique (fangzhixue), surtout sous les Qing, et sur laquelle se greffe la xixue (l'étude de l'Occident) dans la première moitié du XIXe siècle. (Bastid-Bruguière, 2004)

Notons que le nom de cette école « Bureau des quatre Barbares » (Corée, Siam, Tonkin et Birmanie) ne manque pas de traduire le rapport de méfiance que la Chine établit à cette époque avec ses voisins étrangers.

Le troisième temps est celui des guerres de la fin du XIX^{ième} siècle (guerres de l'opium 1840-1895 et sino-japonaise 1894-1895)⁶. La prise de conscience brutale de la puissance technologique et militaire des pays européens et du Japon ainsi que des valeurs qui fondent leur modernité (souveraineté et égalité des États-nations) remet violemment en question le système confucéen hiérarchique⁷ et familial et oblige la Chine à réévaluer son positionnement politique et social. L'enseignement des langues entre alors dans l'espace politique et éducatif chinois : « De nombreuses écoles fondées entre 1895 et 1900 proposent un enseignement de langues étrangères. Il devient la règle dans le cursus de l'élite avec les règlements scolaires de 1902 qui instituent un système scolaire sur le type japonais, dérivé lui-même de l'Allemagne » (*ibid.*). Ce mouvement, porté par l'effervescence intellectuelle (révolution par l'encre 1911-1917) et les ambitieuses tentatives de réformes (4 mai 1919) qui caractérisent la première moitié du XX^{ième} siècle chinois donne à la connaissance des cultures et langues étrangères une place centrale. Jusqu'en 1949, les programmes universitaires et secondaires (premier et second cycles) comprennent une langue étrangère obligatoire minimum, parfois deux à raison de 8 heures par semaine. L'intérêt politique et culturel se porte principalement sur l'anglais et le japonais, le russe apparaîtra plus présent et même obligatoire dans certaines régions à partir des années 50.

L'avènement de la République Populaire de Chine (1949) met un coup d'arrêt à cette orientation éducative : la langue vivante disparaît des cursus du 1^{er} cycle du secondaire ainsi que des épreuves de l'examen d'entrée à l'université, le *gaokao*. Entre 1950 et 1960, la principale langue vivante enseignée dans le second cycle du secondaire est le russe et dans un volume horaire réduit à 3 ou 4 heures par semaine jusqu'à être complètement supprimée, comme la plupart des enseignements pendant la Révolution culturelle (1966-76). Certains

⁶ Entre 1839 et 1905, la Chine est engagée dans cinq guerres ; quatre face aux nations occidentales et une contre le Japon. Elle les perd toutes...

⁷ Système des 5 relations hiérarchiques : souverain/sujet ; père/fils ; mari/épouse/grand frère/petit frère ; ami/ami.

établissements spécialisés en langues continuent toutefois à former des linguistes sous strict contrôle du Parti. Il s'agit principalement de servir les besoins diplomatiques, stratégiques ou économiques du gouvernement : Wei-Wei, romancière francophone raconte dans son récit intitulé *Une fille Zhuang*, comment elle s'est vue sélectionnée pour des études de français qu'elle ne souhaitait pas faire à la fin de la révolution culturelle « parce que nous avons besoin d'interprètes pour accompagner nos équipes de médecins qui partent chaque année travailler en Afrique francophone » (2006 : 28).

Enfin en 1978, s'ouvre un quatrième temps et dernier temps. Les langues étrangères reviennent en force avec la réouverture des frontières et du marché chinois vers l'extérieur et retrouvent leur place dans les cursus scolaires (4 à 8 heures par semaine selon le cycle et la spécialité) et comme épreuve obligatoire au *gaokao* (l'anglais est désormais obligatoire). Le développement rapide de la mobilité étudiante en direction de l'étranger donne aux langues étrangères une importance qui ne cesse de s'amplifier. En 2013-2014, le nombre d'étudiants chinois qui séjournent à l'étranger pour se former oscille entre 700 000 et 800 000 selon les chiffres de 2014⁸. Ils vont prioritairement vers des pays anglophones (30,3 % aux États-Unis) puis en Asie (28,2 %) puis en Europe et en Russie (23,2 %) et enfin en Océanie (14,2 %) (Sanjuan, 2015 : 33).

Pour conclure ce chapitre, on retiendra que malgré différentes prises de conscience du rôle que jouent les langues dans l'exercice du pouvoir international, l'étude des langues étrangères a évolué de manière inégale selon les époques et les territoires :

- D'une part, parce que « L'intérêt pour les langues étrangères resta longtemps tout à fait marginal dans la culture lettrée des Han » (Bastid-Bruguière, 2004) ;
- D'autre part, parce que les contacts avec les langues étrangères se sont fait principalement au travers de guerres, d'invasions, d'annexions et que les enseignements de langues étrangères ont longtemps été dispensés par des établissements spécialisés en langues afin de fournir des experts destinés à servir le pays ;
- Et enfin, parce que l'idéologie socialiste souhaite contrôler les influences venues de l'étranger et que s'élèvent régulièrement des protestations contre la part réservée aux langues étrangères dans la formation et l'évaluation des élèves et étudiants chinois.

Internationalisation du *putonghua* et ouverture des répertoires à la diversité des langues étrangères

Dans cette réaffirmation du projet chinois de rayonner sur le monde au moyen de son influence intellectuelle, économique, politique, artistique à l'instar du Japon ou des États-Unis (Sanjuan et Trolliet, 2010), le pouvoir des langues est pleinement exploité et l'étude de ce paysage linguistique peut rendre compte des significations, des interprétations du monde ainsi que des relations qui s'établissent entre l'expansion internationale du chinois standard et l'ouverture des cursus scolaires à la diversité des langues étrangères. En 2004, Marianne Bastid-Bruguière conclut son article « L'introduction des langues vivantes et leur enseignement en Chine » en constatant qu'au cours de l'histoire, plus les Chinois ont pratiqué les langues étrangères, plus leur langue s'est répandue dans l'empire et au-delà. Les évolutions des quinze dernières années confirment pleinement son propos.

Ces dernières années, différentes reconnaissances institutionnelles ainsi que de nouvelles pratiques ont contribué à revaloriser le statut du chinois standard et à faire évoluer les

⁸ 712 000 étudiants chinois sont en mobilité en 2014, selon les statistiques de l'Unesco <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx> contre 726 995 selon les sources de campus France, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_12_hs_fr.pdf (sites consultés le 27 août 2015).

représentations concernant cette langue : on mentionnera l'accélération du processus de standardisation du *putonghua* depuis le début des années 2000 en Chine même ; la diasporisation de cette langue standard qui devient une nouvelle langue frontalière, une langue de communication dans les diasporas et enfin le développement de l'offre d'enseignement du chinois standard à tous les niveaux scolaires et universitaires dans de nombreux pays étrangers comme en France : « Hier langue exotique et lointaine, le chinois devient dans un tel contexte une nouvelle langue frontalière » (Bellassen, 2013 : 1) ainsi que la politique linguistique chinoise en faveur du chinois langue étrangère⁹ (CLÉ). Longtemps considérée comme une langue inaccessible et peu utile, les représentations sociales du chinois ont évolué avec le développement de l'apprentissage de cette langue par des non sinophones partout dans le monde : « En à peine trois décennies sur près de deux siècles d'enseignement institutionnel, le chinois a donc vu son statut passer de voie d'accès aux études sinologiques savantes à celui de langue de communication, bénéficiant des effets de la mondialisation en termes d'échanges et de mobilité » (Bellassen, 2010 : 29). Ling Xi, romancière chinoise francophone, souligne d'un trait ironique la nouveauté de la situation en interpellant ses compatriotes : « À quoi nous sert de parler une langue étrangère à une époque où le monde entier fait des efforts pour apprendre la nôtre ? » (2011).

Ouverture des cursus à la diversité des langues étrangères

Dans la mouvance « des différentes modernisations » (Cotesta, 2011) ou d'une modernisation multiple (Eisenstadt, 2003), s'est opérée en Chine une prise de conscience que la pratique des langues étrangères était un facteur de développement et d'ouverture économiques et constituait une stratégie pertinente pour favoriser l'essor scientifique et éducatif du pays. C'est ainsi que l'offre de formation en langues étrangères s'est développée et diversifiée, elle s'est notamment ouverte aux langues européennes grâce aux réformes du système éducatif supérieur.

En effet, l'enseignement supérieur chinois a subi d'importantes mutations ces dernières années (pas seulement dans le domaine des langues mais nous ne parlerons pas des autres domaines ici) qui tiennent en deux mots-clés : massification (augmentation du nombre d'étudiants) et diversification (de l'offre de langues étrangères). Les deux phénomènes sont liés, le premier a commencé avec la promulgation de la loi sur l'éducation (plusieurs décrets entre 1990 et 1995) et le second a suivi avec la loi sur l'enseignement supérieur de 1998 (Xing, 2004).

Entre 2000 et 2011, le nombre d'étudiants inscrits dans les universités chinoises est passé de 7 millions à 24 millions (allant jusqu'à 27 millions en 2008) (Campus France, 2014 : 3). Le tableau ci-dessous montre une nette évolution du TBS (taux brut de scolarisation), qui reste cependant faible par rapport à l'évolution d'autres pays sur la même période : France : (53%-55%), Norvège (63%-79%), Finlande (81%-94%), États-Unis d'Amérique (69%-95%).

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
8	10	13	15	18	19	21	22	22	24	26	26.5

Tableau 1 : Taux brut de scolarisation au niveau supérieur en 2011 en Chine continentale UNESCO, <http://www.uis.unesco.org/éducation/Pages/tertiary-éducation.aspx> [consulté le 14 juin 2016]

⁹ Deux actions créées et gérées par le *Hanban* vont impulser une nouvelle dynamique dans la diffusion du chinois dans le monde. La première sous la forme d'envoi de jeunes professeurs volontaires recrutés dans les universités chinoises et formés au chinois langue étrangère. La seconde action est la création des Instituts Confucius qui, à l'instar des Instituts Goethe, des British Council, des Alliances françaises et des Instituto Cervantes ont pour mission la diffusion de la langue et de la culture dans le monde.

Cette période marque un tournant important car jusqu'alors, l'enseignement des langues étrangères en Chine, strictement dispensé par des universités en nombre limité, très spécialisées et prestigieuses (l'université des langues étrangères de Pékin ou l'université des études internationales de Shanghai pour ne citer que les plus connues) avait pour vocation principale de former des experts en langues étrangères, futurs professionnels en linguistique, en interprétation et traduction ou en diplomatie : « La formation d'interprètes, traducteurs et enseignants de langue possédant une maîtrise reconnue d'une langue étrangère a été traditionnellement et prioritairement assignée en tant qu'objectif essentiel et fondamental à l'enseignement supérieur des langues étrangères en milieu institutionnel » (Fu, 2005 : 29).

Les évolutions économiques et sociales puis l'ouverture du marché chinois ont depuis considérablement modifié les besoins du pays et les aspirations des apprenants. Désormais les diplômés des universités de langues étrangères se destinent autant à des carrières dans le commerce international, dans l'import-export que dans le domaine de l'enseignement ou de l'interprétation.

Massification ou augmentation du nombre d'étudiants

La notion de « massification » prend un sens tout particulier dans un système qui privilégie depuis si longtemps la sélection et l'élitisme dans le domaine éducatif. En effet, l'examen d'entrée à l'université appelé *gaokao* est, en réalité, un concours national destiné à opérer une sélection sévère et à réguler le nombre d'étudiants à l'échelle nationale. Avant 1990, les universités publiques et gratuites formaient un nombre d'étudiants soumis à un quota national et l'État décidait de l'affectation professionnelle des jeunes diplômés qui pouvaient indistinctement être envoyés dans un service administratif, une agence de voyages, une entreprise, une université, un établissement scolaire du secondaire situé n'importe où dans le pays. Mais depuis l'ouverture du marché chinois au capitalisme, les conditions de l'emploi ont radicalement changé et l'État ne pourvoit plus à 90 % des emplois depuis longtemps.

Actuellement, et ce malgré les réformes successives et l'ouverture à un plus grand nombre, le système fonctionne encore sur cette cohérence initiale. Chaque université, classée par ordre de prestige, n'offre qu'un nombre limité de places. Le concours national reste extrêmement concurrentiel compte tenu du faible ratio entre le nombre de candidats et le nombre de places disponibles (selon les années, environ 26 % d'une classe d'âge seulement accède à l'enseignement supérieur). En fonction de ses résultats à ce concours, le futur étudiant est « orienté » vers telle ou telle université, vers telle ou telle discipline. Seuls les élèves les mieux notés du concours peuvent émettre des souhaits et opter pour telle ou telle université de premier rang et pour une discipline parmi les plus cotées ; les autres sont « orientés » d'office. Ajoutons que les critères de choix n'ont pas grand chose à voir avec la motivation, le goût personnel de l'étudiant. Il s'agit de se mettre en adéquation avec la demande du marché, avec la politique linguistique du moment, avec les attentes de la famille. L'ouverture des quotas pour l'accès aux formations universitaires signifie qu'un plus grand nombre de personnes ont accès au « savoir » qui était, jusqu'alors, réservé à une élite dirigeante restreinte plus ou moins acquise au gouvernement ou du moins plus facile à contrôler. La masse de diplômés ou de futurs diplômés va non seulement prétendre à des postes en lien avec son niveau d'études sur le marché du travail mais aussi pouvoir porter un regard critique sur les agissements des autorités. Parallèlement, les diplômés contribuent au développement économique du pays et si les conditions le permettent, au développement de ce *soft power* recherché par la Chine. Il faudrait pour cela que le système éducatif se donne d'autres objectifs que la réussite au *gaokao* et modifie ses pratiques d'évaluation sommative tout au long des cursus pour adopter des systèmes d'évaluation plus diversifiés et développer les coopérations internationales en sciences humaines au même niveau que celui mis en œuvre pour les sciences dures, prioritaires depuis plus de vingt ans.

Diversification des offres de formations en langues

La diversification de l'offre de langues fonctionne sur deux axes : le premier concerne la variété et le nombre de langues étrangères proposées dans les universités, le second concerne l'ouverture des universités à la pluridisciplinarité et l'orientation des cursus vers l'hétérogénéité. Aujourd'hui, en raison du développement économique et de la coopération internationale, la compétence linguistique en langue étrangère est souvent exigée par les employeurs. L'anglais étant déjà obligatoire en Chine, la demande concerne une seconde voire une troisième langue étrangère. C'est pourquoi, la politique éducative en matière de langues abandonne progressivement ses orientations traditionnelles élitistes de formation d'experts et de spécialistes et se tourne résolument vers la polyvalence et les formations dites « à compétences composées » ou « compétences diversifiées » (Wang Mingli, 2005, Wang Xiaolin, 2014 ; Fu, 2005).

Par ailleurs, les universités de langues traditionnellement dédiées à la formation en langues étrangères se diversifient et offrent désormais à leurs étudiants des parcours mixtes de langues combinés avec d'autres disciplines telles que l'économie, la gestion, etc. Et inversement des universités non spécialisées en langues ouvrent des départements de langues étrangères. La mise en œuvre de cette orientation vers la polyvalence se traduit au niveau du cursus de la licence par un système équivalent à la formule « majeure/mineure » appelée en chinois licence composite. La majeure « langue » est associée à une mineure « d'une autre spécialité » ou « à orientation professionnelle » ou « une autre langue », etc. : « Au niveau des connaissances acquises, les étudiants restent avant tout spécialistes de langue, mais ils possèdent également une base de savoir et savoir-faire liés à une spécialité professionnelle afin qu'ils soient davantage performants, flexibles et opérationnels une fois en poste dans le monde du travail » (Fu, 2005 : 30).

La pluridisciplinarité des universités a contribué à l'ouverture vers des langues jusqu'alors moins présentes dans les cursus en particulier le français, l'allemand, l'espagnol, le coréen voire le portugais, l'italien. Le japonais et le russe encore relativement présents dans les cursus sont les principales langues étrangères enseignées en Chine avec l'anglais qui est obligatoire et cela a un lien avec l'histoire du pays (annexion d'une partie de la Chine par le Japon et relations de proximité ; liens politiques étroits du PCC avec la Russie).

Dynamique du développement du français

Si l'enseignement du français en Chine est en progression constante dans le supérieur, il ne s'impose que très lentement au niveau de l'enseignement secondaire, à cause de fortes barrières structurelles. En effet, le français est encore actuellement classé comme une langue « mineure » par le ministère chinois de l'Éducation. Les langues « majeures » étant l'anglais, le russe et le japonais. Cette évolution de l'apprentissage du français correspond au développement des relations commerciales, économiques, industrielles avec la France ainsi qu'à l'ouverture du marché du travail en Afrique francophone qui offre de nombreux postes bien rémunérés aux Chinois francophones (Pu, 2009 : 22).

Le français est proposé comme première ou seconde spécialité universitaire, et aussi comme seconde ou troisième langue étrangère dans un très grand nombre de cursus non linguistiques. L'essor actuel du français en Chine est à mettre en lien, on l'a dit, avec le développement généralisé de l'enseignement des langues étrangères. Pourtant si cette langue se place en première position des langues européennes (après l'anglais), c'est aussi parce que le français était déjà enseigné en Chine au XX^{ième} siècle et que les liens privilégiés qui s'établissent actuellement au niveau diplomatique ont déjà une longue histoire. Lors de l'établissement des tous premiers contacts diplomatiques en 1964 (la France du général de Gaulle a été le premier pays du bloc occidental à reconnaître la Chine), le français avait déjà connu un premier essor en Chine : « Avec l'établissement des relations diplomatiques sino-

françaises, le français a été choisi, en quelque sorte, par les Chinois comme une langue pionnière pour s'orienter vers l'étranger et l'Occident, afin de sortir de son isolement et d'avoir une ouverture internationale, d'autant plus que la France n'était un pays ni du camp socialiste ni du Tiers Monde » (Dai, 2014 : 142).

Depuis les années 90, les coopérations universitaires ne cessent d'augmenter dans toutes sortes de disciplines mais celles qui concernent la formation en français comme seconde langue sont celles qui se sont le plus développées (Ambassade de France, 2013 et 2014). Le nombre de départements de français dans le supérieur a connu un développement spectaculaire en quinze ans, passant de 32 départements de français en 1999 à 86 en 2009, puis à 153 en 2014 dans les universités pluridisciplinaires. On compte entre 110 000 et 125 000 apprenants de français en Chine aujourd'hui : environ 30 000 dans le supérieur, 10 000 dans le secondaire, 35 000 dans le réseau des Alliances françaises, et plus de 24 000 dans l'enseignement privé (Ambassade de France, 2013 ; Bel, 2014).

À cette multiplication des départements ou des classes de français, il faut ajouter une implantation réussie des Alliances françaises sur le territoire chinois (16 établissements à ce jour) qui comptabilisent entre 30 et 40 000 inscriptions (Alliance française en Chine, 2016). En s'associant systématiquement à des universités locales et en adoptant un statut d'école « de coopération sino-française laïque », l'Alliance française a réussi à conquérir une part de marché conséquente sur un territoire très protectionniste en matière éducative (en particulier ce qui concerne les risques d'occidentalisation de la jeunesse). Elle attire les apprenants sur les bases d'un discours promotionnel fondé sur la qualité de son enseignement (variété des cours, groupes restreints et enseignants qualifiés et bien formés au FLE) et le dynamisme de son offre culturelle.

Ce développement relayé par les médias chinois (Suryadinata, 2011) contribue à construire une représentation positive auprès du public chinois en particulier en ce qui concerne les rémunérations et les opportunités professionnelles. En effet plusieurs articles de presse se font le relais de sondages qui classent les diplômés de français dans les dix meilleures rémunérations des diplômés des principales disciplines (*ibid.*) même si le site myfrfr.com consacré au français et à la France (apprentissage, offres d'emplois etc.) tente de modérer le discours sur la prospérité du français et minimise les revenus des Chinois francophones (www.myfrfr.com). À cela il faut ajouter la prise de conscience de la France des avantages d'accueillir des étudiants étrangers qui a conduit à la simplification des procédures de visa, à l'instauration d'un test de niveau (le TCF) et au travail sur le terrain d'éduFrance qui a su s'adapter au système chinois, offrant ainsi des facilités pour le développement d'une mobilité étudiante très recherchée en Chine.

Parmi les principaux atouts des études de français, les étudiants chinois mentionnent (Pu, 2009 ; Sondage Sofres, 2013 ; enquête E/BBL, 2016) :

- Le rayonnement culturel de la France : Le patrimoine culturel, intellectuel, artistique et scientifique est connu et reconnu. Il contribue à une certaine valorisation liée au pays et à la culture.
- La qualité de l'enseignement : L'attractivité du système d'enseignement supérieur français repose sur la qualité de la formation, l'environnement confortable, le prix raisonnable des inscriptions et la reconnaissance du diplôme au niveau international.
- La rareté : Le français comme seconde langue étrangère est considéré comme un atout sur un CV : « *Une deuxième langue comme le français est une compétence en plus, sur un CV ça se remarque, ça pourra favoriser et élargir mon choix de travail* » (Q6 : E/BBL 2016).
- Les opportunités d'emplois lucratifs en Afrique francophone.

Même si les pays anglophones et l'anglais américain conservent toute leur valeur sur le marché du travail, les langues européennes, perçues comme plus authentiques et culturelles,

gagnent peu à peu en prestige en particulier lorsqu'elles sont associées à une expérience de mobilité internationale.

Conclusion

En ce début de XXI^{ème} siècle, la notion de diversité linguistique et culturelle n'est plus seulement une aspiration européenne, elle devient transnationale et préoccupe aussi la Chine, comme l'indique le thème du Séminaire international des politiques et programmes franco-chinois (中法语言政策研究) qui, pour sa troisième édition à Pékin en 2016, a choisi l'intitulé suivant : « Linguistique et diversité culturelle »¹⁰. Les politiques linguistiques chinoises, contraintes de s'adapter aux récentes et rapides mutations économiques et politiques dans lesquelles est engagé le pays témoignent des assignations imposées par les contextes politiques et économiques et révèlent les rapports de force socio-économiques du monde contemporain.

Les types de catégorisation et de hiérarchisation entre les langues du répertoire (langues et régiolectes), la manière d'instrumentaliser telle ou telle langue (le *putonghua* langue commune et non pas langue unique), le choix d'enseigner telle ou telle langue étrangère (le français en lien avec le développement du marché africain), ouvrent de nouveaux espaces de références, de nouvelles configurations représentationnelles et identitaires et « mettent en lumière ces liens en transformant les rapports de pouvoirs historiques entre les groupes, et en laissant émerger de nouvelles valeurs et positionnement idéologiques concernant les langues et la pluralité » (Moore, Py, 2008 : 275).

Par ailleurs, la pluralité du discours intellectuel chinois, bien que toujours contrôlée, n'est plus, comme par le passé, étouffée par un système de pensée fermé et dogmatique. Elle participe aux questionnements épistémologiques, aux engagements intellectuels qui traversent nos sociétés en cours de transformation et aux adaptations que cela impose aux individus dans le tracé de leurs appartenances multiples tant individuelles que collectives. Les évolutions du paysage multi-plurilingue chinois peuvent alors être considérées comme des indicateurs fiables des changements qui, au regard de la spectaculaire croissance économique et des turbulences politiques du pays, s'opèrent silencieusement mais n'en sont pas moins significatives des évolutions générales de la pluralité linguistique dans le monde.

Bibliographie

- Délégation générale de la fondation Alliance française en Chine, 2012, *La vitalité de la langue française en Chine, Alliances*, n°6, www.afchine.org, [consulté le 12/05/2015]
- AMBASSADE DE FRANCE EN CHINE, 2013, Les dossiers - *Chine* - n°14, Campus France, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/dossiers/fr/dossier_14_fr.pdf [consulté le 13/05/2014]
- AMBASSADE DE FRANCE EN CHINE, 2014, *La langue française dans les universités chinoises, Éléments statistiques*, http://www.afpc.asso.fr/IMG/pdf/dep08web_1.pdf [consulté le 13/05/2014]
- AMBASSADE DE RÉPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE EN FRANCE, <http://www.amb-chine.fr/fra/gzzg/t829195.htm>

¹⁰ Rencontre de haut niveau organisée à Pékin du 29 octobre au 2 novembre 2016 par l'université des langues et des cultures de Beijing sous l'égide de l'Ambassade de France en Chine, de l'Institut français de Pékin, du Ministère de la culture et de la communication français, du Ministère de l'éducation chinois et de la commission nationale de Chine pour l'UNESCO.

- BASTID-BRUGUIERE Marianne, 2004, « L'introduction des langues vivantes et leur enseignement en Chine », *Actes du séminaire national - Enseigner le chinois* 26-27 mars 2004, visible sur le lien <http://eduscol.education.fr/cid46208/l-introduction-des-langues-vivantes-et-leur-enseignement-en-chine.html>
- BEL David, 2014, « L'enseignement du français en Chine », in Wolff (dir.), *La langue française dans le monde*, Paris, OIF/Nathan
- BELLASSEN Joël, 2010, « La didactique du chinois et la malédiction de Babel. Emergence, dynamique et structuration d'une discipline », *Études chinoises*, Hors-série, pp.79-91.
- BELLASSEN Joël, 2013, « L'état du chinois », <http://afpc.asso.fr/wp-content/uploads/2013/06/ETAT-DU-CHINOIS-avril-2013.pdf>
- CALVET Louis-Jean, 2002 (1975), *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Poche.
- CAMPUS FRANCE, 2014, « L'essentiel des chiffres clefs » n° 10, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n10_essentiel.pdf
- CAO Zhiyun, 2014, « Vision pour la recherche sur les dialectes chinois », *Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine*, 中法语言政策研究 (édition bilingue), Beijing : The Commercial Press, pp. 360-377.
- CASSIN Barbara, 2012, *Plus d'une langue*, Paris, Bayard, coll. Les petites conférences.
- COTESTA Vittorio, 2011, « La théorie de la modernité de Max Weber et la voie chinoise à la modernisation », *Società MUTAMENTO politica*, vol. 2, n°3, pp. 263-284.
- CHU Xiaoquan, 2007, « Identité de la langue, identité de la Chine » in Anne Cheng (dir.), *La pensée chinoise aujourd'hui*, Paris, folio essais, pp. 270-279.
- DAI Dongmei, 2014, « L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises », *Synergies Chine* n° 9, pp. 129-142.
- DAVID Béatrice, 2007, « Cantonais », *Dictionnaire de la Chine contemporaine*, Paris, Armand Colin, pp. 32-33.
- EISENSTADT Shmuel Noah, 2003, *Comparative Civilizations & Multiple Modernities – 2 volumes collection of essays*, Brill Leiden-Boston.
- FU Rong, 2005, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine* n° 1, pp. 27-39.
- LE QUOTIDIEN DU PEUPLE, 2012, visible en français sur le site <http://french.peopledaily.com.cn/>
- LECLERC Jacques, 2015, « La politique à l'égard du chinois officiel » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asi/chine-4pol-chinois.htm>, [consulté le 03/09/2016]
- LI Yuming (dir.), 2014, *Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine*, 中法语言政策研究 (édition bilingue), Beijing : The Commercial Press.
- LING Xi, 2011, « Errances linguistiques », *Le blog de la Quinzaine littéraire* [consulté en ligne sur <http://laquinzaine.wordpress.com/2011/09/26/errances-linguistique-un-article-de-ling-xi> ; 11/04/2014]
- MINISTRY OF EDUCATION OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2792/ [consulté le 07/12/2016]
- MOORE Danièle et PY Bernard, 2008, « Discours sur les langues et représentations sociales », in Zarate, Lévy et Kramsch, (dirs.), *Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- MOSELEY Charles (ed.), 2010, *Atlas des langues en danger dans le monde*, 3^{ème} édition, Paris, Editions UNESCO. Version en ligne, <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

- NYE Joseph, 2004, *Soft Power : The Means to Success in World Politics*, New York, Public Affairs.
- PU Zhihong, 2009, « Essor de l'enseignement du français en Chine : causes et tendances » in Dreyer et Juan, *Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique*, Paris, L'Harmattan
- SAILLARD Claire, BOUTET Josiane, 2001, *Langue et recherche : Pratiques des langues chez les jeunes issus de l'immigration chinoise à Paris en 2001*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Etudes-et-recherches/Langues-et-recherche-pratiques-des-langues-chez-les-jeunes-issus-de-l-immigration-chinoise-a-Paris-en-2001>
- SANJUAN Thierry, 2015, *Atlas de la Chine*, Paris, Autrement.
- SANJUAN Thierry, TROLLIET Pierre, 2010, *La Chine et le monde chinois : une géopolitique des territoires*, Paris, Armand Colin.
- SINA, Xinwenzhongxi, 2014, 我国尚有4亿多人不能用普通话交流, 2014年09月21日18:46 新华网 我有话说 (131人参与) 收藏本文<http://news.sina.com.cn/c/2014-09-21/184630891549.shtml>
- SURYADINATA Leo, 2011, *Migration, Indigenization, and Interaction: Chinese Overseas and Globalization*. Singapour : World Publishing Company Co.
- SOFRES SONDAGE, 2013, <http://www.tns-sofres.com/etudes-et-points-de-vue/image-et-attractivite-de-la-france-aupres-des-etudiants-etrangers-2013>
- WANG Mingli, 2005, *L'enseignement universitaire du français en Chine, permanences et (r)évolution*, Thèse de doctorat en sciences du langage, université Lyon 2
- WANG Xiaohui, 2014, « L'éducation en Chine, entre tradition et modernisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque : *L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?* mis en ligne le 04 juin 2014, consulté le 07 septembre 2016. URL : <http://ries.revues.org/3712>
- WEI-WEI, 2006, *Une fille Zhuang*, L'Aube.
- XING Kechao, 2004, « Le système éducatif chinois », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 35, pp.129-137.
- YANG Guang, 2003, « Amélioration du niveau de normalisation linguistique au sein de la société par la diffusion et l'application de la Loi nationale sur la langue et l'écriture communes », *Aménagement linguistique en Chine*, *Revue d'aménagement linguistique*, Québec, Office québécois de la langue française, Les Publications du Québec, pp. 197-202.
- YANG-DROCOURT, Zhitang, 2007, *Parlons chinois*, Paris, L'Harmattan
- ZHANG Yingde, 2014, *Mo Yan, le lieu de la fiction*, Paris, Le Seuil.
- ZHOU Qingsheng, 2014, « L'évolution des politiques chinoises « primauté-diversité » », *Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine*, 中法语言政策研究 (édition bilingue), Beijing : The Commercial Press, pp. 95-132.
- ZHOU Wei, 2011, « L'enseignement des langues étrangères en Chine ancienne », *Synergies Chine*, n° 6, pp. 189-194

LE DÉVELOPPEMENT DU CHINOIS EN FRANCE : QUELQUES LOGIQUES CONTEXTUELLES

Qingyuan NIE-BAREILLE

Université d'Angers

Il s'agit ici d'évoquer la Chine et plus précisément la/les langue(s) chinoise(s) dans le paysage linguistique français. Depuis plus d'un siècle en Chine, nation plurilingue, ont eu lieu de multiples débats sur la place et le statut de sa/ses langues/dialectes. Dans les années 1950, les autorités ont décrété une langue officielle nationale commune dont l'impact est tel qu'elle est dès lors considérée comme la seule langue véhiculaire du pays et même au-delà de la frontière de la Chine.

En France, le plurilinguisme qui se traduit aujourd'hui, entre autres, par l'enseignement de plusieurs langues étrangères proposées à tous les niveaux d'éducation n'a vu émerger celui du chinois qu'à partir du 19^e siècle. La France, pays traditionnellement marqué par l'apprentissage des langues européennes favorise à présent l'enseignement de cette langue qui s'inscrit désormais et plus que jamais dans le paysage et les politiques linguistiques actuelles.

Nous analyserons les modalités du développement de cet enseignement en France dans sa dimension historique, le choix de la part des établissements d'enseigner cette langue plutôt qu'une autre ainsi que l'impact qu'ont les logiques institutionnelles et familiales sur les pratiques éducatives et sur l'engagement des apprenants. Pour ces deux derniers points, nous nous appuyerons sur deux enquêtes que nous avons menées auprès d'apprenants de chinois à Angers (2014-2015)¹.

L'évolution de l'enseignement du chinois en France

Au 19^e siècle, le besoin de connaître le chinois se fait ressentir en Europe, car les moyens d'accès et les relations bilatérales entre la France et la Chine se développent. La traduction de textes utiles à la connaissance de la littérature et de la civilisation chinoises devient nécessaire et c'est donc dans ce cadre que la première chaire de sinologie de toute l'Europe est créée au

¹ Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons mené une première enquête par questionnaire auprès de 426 apprenants de chinois de la ville d'Angers, comprenant collégiens, lycéens, étudiants, actifs, retraités et chômeurs entre février et avril 2014. Suite à cette première analyse, nous avons réalisé deux enquêtes complémentaires en juin 2015 : (1) un entretien semi-directif auprès de 14 apprenants adultes volontaires, 4 enseignants de chinois, dont 2 d'origine chinoise et 2 d'origine française, et 4 responsables de structures ou chefs d'établissement où le chinois est enseigné ; (2) un questionnaire ouvert distribué à 30 collégiens et à 30 lycéens, à savoir deux classes par niveau, choisies de manière aléatoire.

Collège de France en 1814 dont le premier professeur nommé fut Jean-Pierre Abel-Rémusat (Gernet, 1994 : 251).

Pendant près de 30 ans, le chinois, jugé « insurmontable » (Bergère, 1995 : 30) par Lakanal, n'a pas trouvé sa place au sein même des écoles les plus spécialisées pour accueillir ce type de discipline. Il faut attendre 1841 pour qu'une chaire de chinois soit créée à l'École des langues orientales grâce à Antoine Bazin (Bourgon, 1996 : 71).

À peine moins ancienne que la chaire de chinois du Collège de France, la chaire de chinois de l'École des langues orientales représente un élément essentiel du cadre institutionnel dans lequel s'est développée la sinologie française depuis le début du XIX^e siècle. Bien qu'elle ait souvent inscrit son action dans le sillage de sa prestigieuse aînée, elle n'en a pas moins préservé son originalité et, sans renoncer à l'érudition, elle a privilégié une approche pratique de la sinologie. (Bergère, 1995 : 3)

En 1958, le lycée de Montgeron est le premier établissement d'enseignement secondaire occidental à introduire l'enseignement du chinois (Bellassen, 2006). Cette ouverture se fonde sur une initiative personnelle de la part du professeur de philosophie Suzanne Frammery-Vayssac dans le but de « faire partager à ses élèves cette ouverture d'esprit vers l'Asie » (Association les amis de Suzanne Vayssac, 2012). Passionnée de langue et de pensée chinoises, elle « convainc le fondateur du Lycée et premier Proviseur, Alfred Weiler, d'instaurer l'enseignement du chinois dans le Lycée. Il lui donne rapidement carte blanche » (*ibid.*). Dans les années 1980, la proportion des apprenants inscrits en chinois langue vivante 3 (LV3) ou langue facultative hors programme est très largement majoritaire et constitue 80 à 90 % des effectifs par rapport aux apprenants inscrits en chinois LV1 ou LV2 (Bellassen, *op.cit.*). En 1984, l'Association Française des Professeurs de Chinois (AFPC) est fondée. Elle rassemble aujourd'hui 517 membres, comprenant des enseignants de chinois de l'enseignement primaire au supérieur, en passant par des associations ou autres « sympathisants ». Son objectif est de représenter et de promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture chinoises².

Pour mieux se rendre compte de l'évolution de l'apprentissage du chinois, voici quelques chiffres représentant les effectifs d'apprenants, les différents acteurs ainsi que les différents statuts liés à cette langue en France depuis la fin des années 1990. Ces chiffres proviennent des rapports de l'Inspection Générale du chinois, rattachée au Ministère de l'Éducation nationale (Bellassen, 2011 à 2015). Il faut préciser qu'à l'exception de ces rapports, les données quantitatives ou qualitatives dans ce domaine sont très rares. Par exemple, nous ne pouvons qu'exceptionnellement déterminer précisément les conditions d'ouverture des classes de chinois, en se demandant si elles sont liées à des initiatives locales, à des politiques nationales et/ou régionales ou enfin à une demande économique.

Du milieu des années 1990 jusqu'à la fin des années 1990, 2500 élèves apprennent le chinois dans l'enseignement secondaire en France et 5 assistants³ interviennent en collège et en lycée (Bellassen, 2006). Au début des années 2000, le chinois, dans l'enseignement secondaire, est à la 9^{ème} place des langues étrangères enseignées en France. Il est proposé dans une quinzaine d'académies. Dans l'enseignement supérieur, 2 810 étudiants se sont inscrits dans des formations spécialisées autour du chinois, telles que Langues Étrangères Appliquées (LEA) ou Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE). En 2002, des programmes

² AFPC, s.d.

³ « Les écoles et les établissements du second degré accueillent chaque année les assistants étrangers de langues vivantes dont l'affectation en France résulte d'accords bilatéraux ou d'obligations internationales. Ces assistants étrangers sont des étudiants, inscrits dans une université de leur pays d'origine. Ils contribuent à développer des compétences langagières et culturelles dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. » (Ministère de l'éducation nationale, 2009).

pour l'enseignement primaire sont créés, et 4 écoles primaires proposent un enseignement du chinois (Bellassen, 2006).

C'est réellement entre les années 2000 et 2010 que l'enseignement du chinois connaît un tournant important. En effet, dans l'enseignement secondaire, le chinois passe à la 5^{ème} place des langues étrangères enseignées en France. En 2005, l'enseignement du chinois en France connaît une croissance de 30% du nombre d'apprenants et une montée en puissance du statut de la langue par rapport à la rentrée 2004. De plus, les effectifs passent à 9 543 apprenants dans 194 collèges et lycées. Sans oublier le nombre d'enseignants qui évolue à 190 dont la moitié sont titulaires ; ils étaient 135 en 2004. L'implantation géographique de l'enseignement du chinois s'étend à la rentrée 2005 à 26 académies, et 15 assistants de chinois interviennent en collège et en lycée. S'y ajoutent, pour la première fois, des « Volontaires en enseignement de chinois langue étrangère »⁴ financés par le Ministère chinois de l'éducation.

Dans l'enseignement primaire, 12 écoles offrent un enseignement de chinois, soit trois fois plus que 5 ans auparavant, avec un total de 1 200 écoliers et 15 enseignants. Dans l'enseignement supérieur, 14 départements universitaires dispensent un enseignement du chinois sanctionné par des diplômes nationaux de LLCE ou de LEA – 5 d'entre eux offrent un cursus allant jusqu'à la maîtrise spécialité chinois : Aix-Marseille 1, Bordeaux 3, Lyon 3, Paris 7 et l'INALCO. Ces deux derniers proposent un cursus allant jusqu'au doctorat. Au total, ces enseignements de spécialité ont été suivis en 2004-2005 par 3 750 étudiants. Par ailleurs, 110 universités, instituts et « grandes écoles » dispensent des cours de chinois destinés à des non spécialistes : initiation, diplômes d'université et enseignements optionnels (Bellassen, 2006). Depuis la rentrée de 2010,

la carte géographique de l'enseignement du chinois s'étend sur toutes les académies métropolitaines, contre une quinzaine au milieu des années 90. (Bellassen, 2011 ; souligné par l'auteur)

Contrairement à l'enseignement du russe, très soutenu par l'institution scolaire dans les années 1960-1970, l'essor du chinois vient d'abord d'une forte demande des familles. (Pech, 2010)

C'est aujourd'hui la cinquième langue vivante enseignée dans le secondaire derrière l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien [...] Et contrairement aux idées reçues, le chinois n'est pas l'apanage des "grands lycées" des grandes villes. (Bellassen, 2008)

En 2011, l'enseignement du chinois s'est également développé à l'étranger par le biais des établissements scolaires français basés à l'étranger. De plus, les effectifs n'ont cessé d'augmenter tant au niveau des apprenants qu'au niveau des enseignants, et ce, à tous les niveaux d'apprentissage.

Il est intéressant de noter que le développement de l'enseignement du chinois en France suit la même évolution qu'à l'international. Pour le continent asiatique, par exemple, le chinois est enseigné dans tous les établissements scolaires en Thaïlande. En 2011, l'Inde a demandé à Taiwan la mise à disposition d'enseignants de chinois en vue de développer cet enseignement dans 10 000 lycées. Aux États-Unis, dans certaines universités, cet apprentissage se place en deuxième position des langues étrangères étudiées juste derrière l'espagnol. En Afrique du Sud, il est prévu que 50 universités dispensent des cours de chinois. En Europe, l'Angleterre et les Pays-Bas proposent le chinois dans l'enseignement secondaire ; en Italie même, il devance le français comme langue de spécialité dans certaines universités.

⁴ Programme lancé et financé en 2004 par le Hanban (Bureau de la commission pour la diffusion internationale du chinois sous la tutelle du Ministère chinois de l'Éducation), afin de répondre à la demande massive d'enseignants de chinois dans le monde (Bellassen, 2011).

Il est aussi enseigné dans certains lycées français hors-Chine (Bellassen, 2013).

Ci-dessous, voici trois tableaux récapitulatifs des différentes données en termes d'effectifs en lien avec l'apprentissage du chinois de l'enseignement primaire au supérieur, des années 1990 à la rentrée 2015-2016. Certaines informations et certaines années sont manquantes, car elles n'ont pas été publiées par l'Inspection Générale du chinois rattachée au Ministère de l'Éducation nationale.

Tableau 1 : Le chinois dans l'enseignement primaire de 1990 à 2016⁵

Période	1990	2000	2005	2011	2012	2013	2014	2015
Écoles	0	4	12	19	23 + 12 à l'étranger	23 + 12 à l'étranger	-	24 + 15 à l'étranger
Écoliers	0	-	1 200	3 000	4 500	4 500	-	6 000
Enseignants	0	-	15	30	30	30	-	-
Sections internationales	0	0	0	12	14	14	14	14

Tableau 2 : Le chinois dans l'enseignement secondaire de 1990 à 2016

Période	1990	2000	2005	2011	2012	2013	2014	2015
Académies	15	15	26	30	30	30	30	30
Place du chinois	-	9 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}
Collèges/Lycées	-	111	194	535	593 + 60 à l'étranger	618 + 40 à l'étranger	-	663 + 40 à l'étranger
Elèves	2 500 (80-90 % de LV3)	-	9543	29 505 (40 % de LV1-LV2)	33 556 + 4100 à l'étranger (50 % de LV1-2)	37 108 + 4800 à l'étranger (50 % de LV1-2)	41 000	44 227 + 6000 à l'étranger (50 % de LV1-2)
Enseignants	-	-	190 (50 % de titulaires)	400 (40 % de titulaires)	487 (1/3 de titulaires)	501 (1/3 de titulaires)	-	559 (40 % de titulaires)
Assistants	5	-	15	61	61	61	-	64
Volontaires du Hanban	-	-	-	42	42	52	-	64
Sections internationales	-	-	-	16	17	18	-	26

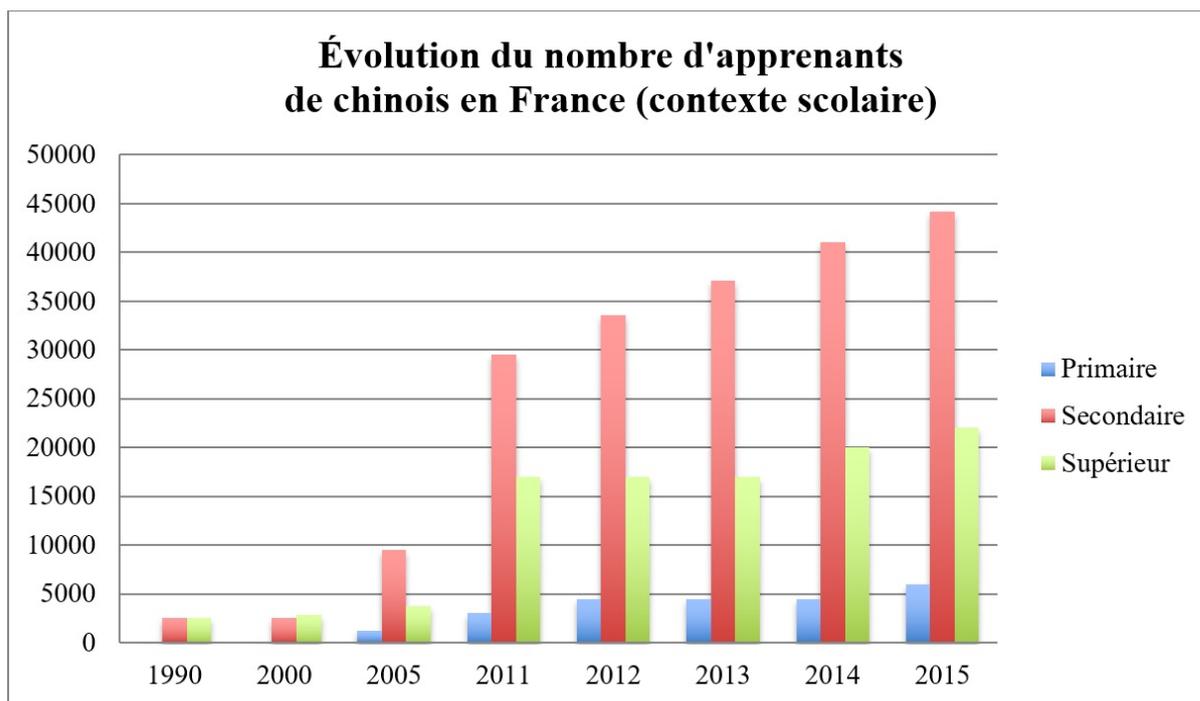
Tableau 3 : Le chinois dans l'enseignement supérieur de 1990 à 2016

Période	1990	2000	2005	2011	2012	2013	2014	2015
Établissements	-	-	110 + 14 départements spécialisés	150	150	150	150	150
Étudiants	-	2 810	3750	17 000	17 000	17 000	20 000	22 000

À cela, il faut ajouter les grandes écoles ou encore les Instituts Confucius, dont le premier en France a été créé en 2004 à Poitiers, et qui sont à ce jour au nombre de 15 sur l'ensemble du pays, dont 1 sur l'île de La Réunion⁶.

⁵ Les tableaux 1, 2 et 3 et le graphique 1 ont été réalisés par l'auteure à partir des rapports ministériels établis par Joël BELLASSEN de 2011 à 2015 (voir bibliographie).

⁶ Institut Confucius des Pays de la Loire d'Angers, 2014



Graphique 1 : Évolution du nombre d'apprenants de chinois en France (contexte scolaire)

En observant ce graphique, nous pouvons nous rendre compte que l'apprentissage du chinois a connu une croissance exponentielle en France dans l'enseignement secondaire et supérieur, particulièrement entre 2005 et le début des années 2010. Depuis 2011, cette croissance reste positive à tous les niveaux d'apprentissage. Comment expliquer cet essor considérable ? Nous pensons que les enjeux politiques, diplomatiques, économiques et culturels franco-chinois ont influencé de manière importante l'enseignement du chinois en France.

Les raisons du développement de l'enseignement du chinois : l'exemple de la ville d'Angers

Nous nous appuyerons à présent sur une enquête que nous avons menée à Angers, ville située dans l'Ouest de la France, préfecture du Maine-et-Loire et ville à forte population étudiante – près de 40 000 étudiants pour environ 150 000 habitants⁷ –, afin de mieux cerner les raisons de ce développement dans le contexte d'enseignement des langues étrangères actuelles. Puis, nous verrons de quelle manière se positionnent les politiques éducatives en la matière à un niveau régional et local.

La ville est pourvue de plusieurs structures dans lesquelles le chinois est enseigné. En outre, les publics y sont également très variés tant au niveau des âges qu'au niveau socio-professionnel. De plus, l'enseignement du chinois y est développé depuis quelques années déjà et continue de s'accroître principalement dans l'enseignement secondaire et supérieur. L'enseignement primaire a également ouvert des classes « découverte » depuis peu. Nous ne pouvons pas affirmer de manière claire les raisons pour lesquelles les structures d'enseignement du chinois se développent de cette manière, mais nous savons que la politique régionale et locale favorise les partenariats avec la Chine et principalement avec la province du Shandong, province jumelée avec la région des Pays de la Loire depuis 2005. « *Coopération institutionnelle et dans les domaines de l'économie, de l'enseignement*

⁷ Angers Loire Développement, 2017.

supérieur, de la culture, du sport ou encore du tourisme : les liens tissés entre le Shandong et les Pays de la Loire ont permis des rencontres fructueuses lors de missions sectorielles successives et de poser les bases d'une coopération décentralisée originale et ambitieuse avec la Chine »⁸. Par ailleurs, de nombreuses coopérations entre la Chine et la France ont vu le jour en matière de partenariats et programmes entre établissements d'enseignement secondaire ; des assistants chinois sont venus en France pour effectuer des tâches d'enseignement et des jumelages entre lycées français et chinois ont été établis. Il en est de même dans l'enseignement supérieur, de par la création de conventions de partenariats entre universités ; sans oublier l'implantation d'un Institut Confucius à Angers. Nous pouvons en conclure que ces éléments politiques ont sans doute joué, et continuent de jouer en grande partie, un rôle dans le développement de l'enseignement du chinois en région et plus précisément à Angers, du fait que les actions menées par la Ville vont dans le même sens que celles de la Région. La ville d'Angers est de surcroît jumelée avec une ville de la province du Shandong : Yantai.

Qu'en est-il des modalités de développement du chinois dans les établissements directement concernés ?

Dans l'enseignement secondaire, il existe différentes politiques d'enseignement qui contribuent à l'existence de statuts pour les langues étrangères, en l'occurrence LV1, LV2 et LV3. Ce sont des offres institutionnelles qui ont des effets sur la réussite des élèves et sur les choix que font les élèves ou leurs familles. De plus, ces logiques institutionnelles correspondent à des stratégies de la part des chefs d'établissement pour recruter certains publics et pour accroître leur prestige ou pour améliorer leur position dans l'ensemble de l'offre scolaire. Ce « marché scolaire » laisse aux élèves et à leurs familles un degré de liberté de choix parmi les établissements. Les familles doivent trouver un compromis entre les offres proposées : le statut de langue (LV1, LV2 ou LV3), la localisation de l'établissement, son prestige et le niveau de réussite des élèves. Les chefs d'établissement tentent de répondre aux demandes et aux attentes des élèves ou de leurs familles, et doivent pour cela faire des choix politiques.

Nous comprenons que les chefs d'établissement appliquent différentes stratégies afin de se tailler une meilleure place sur le marché scolaire que l'établissement soit public ou privé. Généralement, les établissements d'enseignement privé sont plus sélectifs quant au choix de leurs élèves par rapport aux établissements publics, et ce, d'autant plus au niveau du lycée. Par ailleurs, ils favorisent certains enseignements plutôt que d'autres dans les parcours offerts aux élèves notamment en LV2 et LV3. Pour avoir ces mêmes possibilités, les établissements publics doivent d'abord avoir l'accord et le soutien financier du rectorat d'académie. Or, les établissements privés disposent de plus de souplesse dans ce domaine, et peuvent employer des stratégies d'offres variées en LV2 et LV3 qui sont créées sur les fonds propres de l'établissement. Nous pouvons citer l'exemple du lycée privé Sacré-Cœur à Angers, dont le chef d'établissement a décidé d'ouvrir un enseignement du chinois suite à une forte demande des élèves et/ou des parents.

En ce qui concerne les établissements publics, malgré une souplesse moindre, les chefs d'établissements opèrent d'autres stratégies afin de cibler et d'attirer de nouveaux publics. Nous pouvons, par exemple, citer le collège Jean Monnet et le lycée Bergson, qui se trouvent tous deux hors du centre-ville, dans une zone en périphérie, avec une position défavorable a priori par rapport au marché scolaire. Pour faire contrepoids à cette situation, les chefs d'établissement, pour élargir leur recrutement à une population scolaire hors de leur propre secteur et désireuse de s'intégrer à une filière plus prestigieuse, ont opté pour l'ajout du chinois. Autre stratégie, celle du collège public Rabelais par exemple, où les cours sont

⁸ Conseil Régional des Pays de la Loire, s. d.

dispensés dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement éducatif et non intégré au cursus. C'est une initiation périscolaire dans l'optique de sensibiliser les élèves à une ouverture à la langue et à la culture chinoises avant d'intégrer, pour ceux qui le souhaitent, les cours de chinois LV3 dans le lycée de secteur.

Nous pouvons par ailleurs constater à Angers que la proportion collège/lycée est assez équilibrée, tout comme la proportion public/privé. Au niveau de l'enseignement secondaire, le chinois s'est développé favorablement à Angers, car les apprenants peuvent commencer dès le collège et poursuivre jusqu'au baccalauréat ou débiter dès le lycée. Le système d'apprentissage « continu » est solide du secondaire, voire du primaire, jusqu'au supérieur, ce qui montre une volonté de la part de l'académie d'une part et des chefs d'établissement d'autre part, de développer l'apprentissage de cette langue à long terme. Il est important de noter qu'un établissement privé, comme le lycée Sacré-Cœur, qui ouvre un cours de chinois sur ses propres fonds, souhaite tout de même que cette initiative soit confirmée ultérieurement par le rectorat en vue d'assurer la pérennité de cet enseignement.

Dans l'enseignement supérieur, nous constatons que le choix de l'apprentissage du chinois dépend davantage de stratégies liées au « marché du travail international ». Les logiques institutionnelles sont généralement directement liées à des logiques professionnelles. La concurrence existe non seulement entre les établissements privés et publics, mais surtout entre les grandes écoles et les universités, et implique de nouvelles stratégies institutionnelles pour l'enseignement public. Antérieurement, quand l'enseignement du chinois existait à l'Université, son objectif n'avait rien à voir avec la « professionnalisation », il s'agissait plutôt d'enjeux d'ouverture culturelle dans la revendication d'un universel humain malgré les différences. Il y a donc là une stratégie de défense de l'Université pour son existence propre face à la politique et au mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, tous les établissements essaient de jouer la carte du « marché du travail international » pour recruter de futurs étudiants. Les grandes écoles tentent de fonctionner en élaborant des partenariats avec la Chine dans les milieux d'enseignement – semestre à l'étranger, doubles diplômes – mais aussi professionnels – stages, relations directes entre entreprises et établissements – afin de former de futurs professionnels spécialisés dans les échanges commerciaux, industriels, informatiques ou agricoles. De leur côté, les universités rattrapent peu à peu leur retard en matière de stratégies professionnelles et proposent des filières nouvelles comme LEA, LLCER ou Tourisme.

À la différence des stratégies de « marché scolaire » des établissements secondaires ou des stratégies de « marché du travail international » des établissements supérieurs, d'autres organismes privés ont également d'autres stratégies. L'intérêt de ces diverses associations est d'attirer soit des apprenants qui se situent dans des logiques scolaires et professionnelles, comme celles évoquées ci-dessus – c'est surtout le cas pour celles dont la majorité des apprenants du chinois sont des étudiants et/ou des professionnels – soit des apprenants qui ne se retrouvent dans aucune de ces logiques, à savoir le troisième âge, les personnes ayant un projet de tourisme ou encore un lien familial avec une personne chinoise. C'est le cas, en partie, des Instituts Confucius par exemple (Nie, 2016 : 81-89).

Pourquoi les structures d'enseignement concernées choisissent-elles de proposer le chinois plutôt qu'une autre langue étrangère ?

Dans certains cas, créer l'enseignement du chinois dans l'établissement a été l'occasion, comme le dit un directeur, « d'enrichir la carte » des options qui était très pauvre dans l'établissement :

« Nous sommes un grand lycée à Angers. L'ouverture d'une option chinois était devenue indispensable pour satisfaire la demande forte de la part des familles. » (entretien DD, lignes 19-21).

Selon lui, il s'agissait de satisfaire une demande forte de la part des familles ; demande qui est en accord avec les représentations des enseignants. Le directeur ajoute :

« une autre raison est tout à fait économique, la Chine est devenue aujourd'hui peu ou prou la première puissance économique du monde, comme l'étaient les Etats-Unis jusqu'à maintenant. Deuxièmement, c'est un grand pays. Troisièmement, les rapports commerciaux entre la Chine et la France sont appelés à s'intensifier, il est donc impensable, à l'époque où nous savons que la Chine parle encore peu anglais [...] de ne pas proposer d'apprendre, de se familiariser avec la culture chinoise dès l'âge du lycée. » (entretien DD, lignes 52-62).

Lors de l'ouverture du chinois dans son lycée, les responsables ont hésité entre le chinois et le japonais, le choix du chinois s'est fait sur des critères purement économiques : « *la Chine est la première puissance économique en Asie* » (entretien DD, ligne 71). Un tel choix relève-t-il d'une politique linguistique locale ou nationale et quel(s) impact(s) cette politique linguistique peut-elle avoir sur le fonctionnement d'un établissement ?

De son point de vue, et prenant en exemple la situation de son lycée, le directeur nous a précisé qu'il avait déjà fait la demande « *2 ou 3 ans de suite* » auprès du rectorat pour l'ouverture de l'option chinois, sans qu'elle aboutisse. Il suppose que la raison de ce refus est de « *ne pas déstabiliser le régime des options entre les langues européennes* » (entretien DD, lignes 28-29), alors que le chinois « *bénéficie sans doute d'un effet de mode incontestable* » (entretien DD, lignes 30-31). Ainsi, l'ouverture croissante de l'option chinois se fait au détriment des langues européennes optionnelles.

Une croissance que viennent également mettre en valeur les médias comme les journaux, les magazines et Internet. Nous pouvons supposer que le fait d'évoquer la Chine au cœur de l'actualité, que ce soit de manière valorisante ou critique, lui confère un statut à part et la met en exergue aux yeux des intéressés. Selon Calvet (1999 : 105), « *l'avenir des langues dépend en partie du rapport entre besoin social (la demande) et les potentialités des langues en présence (l'offre)* ». Nous pouvons définir cette proposition en termes économiques, comme le suggèrent les termes d'offre et de demande ; nous pouvons aussi élargir le sens de cette proposition à tous les bénéfices possibles offerts par cette langue aux apprenants. Cela crée une sorte d'émulation chez les apprenants, car la publicité dont bénéficie le pays, et donc la langue, aboutit aussi à une idéalisation du marché du travail. Par ailleurs,

les changements sociaux, économiques et politiques qui accompagnent aujourd'hui le développement et la promotion sociale des plurilinguismes mettent en lumière ces liens en transformant les rapports de pouvoirs historiques entre les groupes, et en laissant émerger de nouvelles valeurs et positionnement idéologiques concernant les langues et la pluralité. (Moore et Py, 2008 : 275)

En matière d'objectifs et d'attentes économiques, la Chine est régulièrement considérée à chaque niveau d'apprentissage comme un Eldorado économique, un pays et une langue grâce auxquels il est facile de trouver un emploi et gagner de l'argent. Nous allons voir dans la partie suivante quels peuvent être les effets d'une telle idéalisation sur l'engagement des apprenants, notamment du point de vue institutionnel et familial.

L'impact des logiques institutionnelles et familiales sur l'engagement des apprenants

La logique institutionnelle, en ce qui concerne le chinois, s'est traduite au plan national par la création d'une Inspection Pédagogique Régionale et d'une Inspection Générale de chinois, ainsi que l'instauration d'un CAPES, d'une Agrégation de chinois et par la création d'un

certain nombre de postes de professeurs de chinois en régions. Dans les Pays de la Loire, le jumelage actif avec une province chinoise, le Shandong, a amené le rectorat à ouvrir un certain nombre de filières de chinois dans le second degré et il a favorisé l'ouverture d'un Institut Confucius à Angers. Parallèlement, quelques établissements dans une situation locale de concurrence et soucieux d'être plus attractifs sur le marché scolaire ont offert l'enseignement du chinois, en jouant auprès des familles la carte soit de l'élitisme, soit des perspectives professionnelles. À cela s'ajoute l'influence d'initiatives individuelles, qui se révèle parfois d'un grand poids, comme par exemple au lycée de Montgeron. L'ouverture de la section de chinois dans ce lycée, fruit de la volonté d'une enseignante soutenue par le chef d'établissement, a abouti à la création de cette filière en 1958.

Aujourd'hui, nous constatons que le développement de l'enseignement du chinois est plutôt favorisé par les politiques éducatives régionales et locales. Néanmoins, ces logiques institutionnelles, entre autres, peuvent avoir l'effet inverse sur les apprenants dans la pratique. Elles peuvent favoriser ou au contraire être un obstacle pour l'apprentissage. Pour vérifier à quel niveau se joue le rôle de ces logiques dans le désengagement des apprenants, nous avons soumis un questionnaire à 426 apprenants du chinois comprenant collégiens, lycéens, étudiants, actifs, retraités et chômeurs, afin d'avoir un spectre le plus large possible. Suite à cette première analyse, nous avons réalisé deux enquêtes complémentaires :

- un entretien semi-directif auprès de 14 apprenants adultes volontaires, 4 enseignants de chinois, dont 2 d'origine chinoise et 2 d'origine française, et 4 responsables de structures ou chefs d'établissement où le chinois est enseigné ;
- un questionnaire ouvert distribué à 30 collégiens et à 30 lycéens, à savoir deux classes par niveau, choisies de manière aléatoire.

Malgré une augmentation annuelle constante des effectifs, nous avons pu remarquer à l'échelle locale, que sur nos 426 enquêtés, un tiers d'entre eux souhaitaient mettre un terme à leur apprentissage. Afin de répondre au mieux à la problématique de départ, les résultats que nous exposerons ci-après s'attachent à l'analyse du choix des apprenants face au positionnement des institutions et de l'entourage vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du chinois.

Dans les réponses au questionnaire et dans les témoignages délivrés lors des entretiens, le rôle de l'influence de l'entourage et du système institutionnel s'avère très important. En effet, certains apprenants se retrouvent en situation d'apprentissage du chinois par obligation ou du moins ont été influencés par l'entourage ou par le système institutionnel ; le choix d'une LV2 ou d'une LV3 est obligatoire par exemple. C'est parfois par élimination entre plusieurs langues possibles : l'allemand, le russe, l'espagnol et le chinois qu'ils choisissent cette dernière. Ainsi, leur engagement personnel dans l'activité d'apprentissage du chinois est-il induit soit par des stratégies et contraintes d'établissements, soit par des stratégies familiales.

En ce qui concerne les logiques d'établissements, elles constituent un phénomène important qui influe sur les formes d'engagement dans l'apprentissage de l'apprenant. Selon une étude américaine, Bressoux note que chaque structure d'enseignement applique son propre système – règles, normes et valeurs – et que ce n'est pas sans influence sur les acquis des apprenants (Viau, 2009 : 77) : « *C'est sur la base du système de valeurs qui règne dans une école que ses dirigeants mettent en place des règlements liés aux horaires, à la tenue vestimentaire, aux retards et aux absences, à la discipline, etc.* ». Par conséquent, ce système de valeurs peut avoir un impact sur l'engagement de l'apprenant à participer à des activités de classe. Si une sanction est donnée en cas de non-respect du règlement cela incitera certains apprenants à être plus attentifs en classe alors que d'autres y verront un trop plein d'autorité et refuseront de s'investir dans un esprit de contestation (*ibid.*). Nous allons voir d'ailleurs que les logiques de l'établissement sont très souvent à l'origine de représentations plutôt négatives. Dans ce cas de figure, l'utilité du chinois apparaît moins évidente, le choix de cette

langue permet simplement aux apprenants de valider des crédits dans le cadre de leur cursus. Ils n'éprouvent pas non plus de grand intérêt ni de plaisir à apprendre cette langue. Or, pour soutenir leur engagement, n'est-il pas souhaitable qu'ils jugent la matière à la fois intéressante et utile ? (Viau, 2009 : 25).

Sur les 73 étudiants interrogés, 12 déclarent avoir choisi d'apprendre le chinois par élimination ; ce qui indique une décision par défaut ou imposée par l'établissement et non un choix pleinement affirmé de l'apprenant. Ceci implique que l'apprenant souhaite accomplir un certain cursus, mais qu'il doit accepter cet apprentissage supplémentaire pour pouvoir le suivre. Dans ce cas, le chinois devient un moyen périphérique pour arriver à ses fins, il ne constitue pas du tout une priorité, et peut vite même être un poids pour l'apprenant. Un enseignant concerné par cette situation a déclaré durant notre entretien : « *Je dirais il y a quand même un grand tiers d'étudiants qui ont choisi c'est parce qu'ils veulent pas faire le russe. Il y a pas plus de passion dans ce sens, voilà.* » (Entretien GF, lignes 23-25) ou encore « *la troisième langue est obligatoire et ils veulent pas faire du russe, donc y a pas d'autres choix, parce que entre... enfin on propose que le russe et le chinois, donc du coup les malheureux...* » (Entretien GF, lignes 30-32). Ce propos confirme aussi la réponse « obligation d'une troisième langue » citée 10 fois, par 8 étudiants et 2 lycéens.

Les quatre enseignants interviewés lors de nos entretiens ont tous évoqué avec insistance la situation d'obligation d'apprendre le chinois. Dans l'enseignement secondaire, nous retrouvons également ce genre de situation en collège et en lycée. Les apprenants se trouvent dans une situation d'apprentissage qu'ils n'ont pas choisie de leur plein gré ou qu'ils ne peuvent quitter car le système les en empêche, comme dans le cas des LV2 et LV3 obligatoires. Selon l'enseignant JC, seuls 20 % de ses lycéens qui apprennent le chinois en LV2 l'ont choisi de leur plein gré. Parmi eux, une partie de ses apprenants ont commencé dès la 6^{ème}, or elle considère qu'environ 5 % d'entre eux auraient choisi le chinois de leur plein gré lorsqu'ils ont débuté au collège. Ceci est moins vrai pour les apprenants en LV3 – lycéens – car ils sont généralement plus matures et leurs projets se clarifient.

La plupart des établissements imposent aux élèves de poursuivre une matière d'apprentissage pour l'ensemble du cursus même, après qu'ils l'ont choisie, s'ils ne sont pas heureux de ce choix. Le problème est que les élèves concernés se retrouvent bloqués dans un apprentissage non-souhaité, un apprentissage souvent commencé par curiosité et qui se transforme en contrainte. Par exemple, nous avons relevé le témoignage d'un collégien qui apprend le chinois depuis deux ans, il déclare :

« Je pense qu'il faudrait essayer en CM2, car moi je n'ai pas eu la chance d'essayer et si cette langue ne me plaît pas, c'est un choix, mais on ne peut pas arrêter. Je pense que la 6^{ème} devrait être un niveau d'essai et si la langue ne nous plaît pas, on ne l'apprend pas en 5^{ème}. » (Questionnaire ouvert, collégien SE).

Autrement dit, certains élèves voulaient apprendre le chinois pour essayer, mais une fois engagés, le système ne leur permet pas de l'abandonner : « *Je voulais essayer en 6^{ème}, mais je n'ai pas du tout aimé, et on peut pas changer.* » (Questionnaire ouvert, collégien SE). Ces apprenants, des élèves du second degré généralement, se retrouvent donc dans une situation de découragement parfois total.

Cette « obligation » peut être un moyen d'ouvrir les apprenants à l'apprentissage de nouvelles langues étrangères, mais elle peut également constituer une raison d'abandon, car ils s'engagent sur une année voire toute une période de scolarité et peuvent avoir le sentiment d'être « pris au piège ». En classe, leur manque d'intérêt est évident et peut déstabiliser l'enseignant et le groupe. Ici, leur engagement dans l'activité d'apprentissage est par conséquent induit ou contraint par des logiques institutionnelles. Dans ces cas-là, le chinois n'est ni choisi par intérêt, ni par utilité ou par curiosité, simplement par élimination et/ou obligation. Les représentations de départ étant plutôt négatives, il devient difficile de les

transformer en représentations positives, puisque les apprenants ne perçoivent pas la valeur de l'activité et n'ont aucun désir de s'impliquer.

Nous pouvons donc nous demander si l'obligation de suivre des cours de langue en LV2 et LV3 imposés par le système institutionnel est vraiment appropriée. De telles mesures permettent, certes, de poser un cadre, mais certains apprenants apprennent le chinois par élimination ou par obligation et fonctionnent sur des représentations négatives. Dans ce cas, est-il vraiment pertinent qu'ils intègrent le cours, particulièrement pour des étudiants dont les objectifs se précisent en fonction des spécialités choisies ? Cette contrainte aboutit, en classe, à la création de groupes hétérogènes dans lesquels se mêlent des apprenants qui considèrent que le chinois ne leur est d'aucune utilité et qui n'éprouvent aucun intérêt à l'apprendre, et des apprenants engagés dans leur apprentissage. Ces conditions peuvent perturber ceux qui souhaitent réellement progresser et constituer une difficulté pour l'enseignant qui se retrouve à gérer des situations délicates.

S'agissant des logiques familiales, les parents sont naturellement les personnes les plus influentes en dehors du milieu scolaire ; ils jouent un rôle primordial dans les formes d'engagement dans l'apprentissage de leurs enfants. Les études recensées par Wigfield *et al.* (2006) et confirmées par d'autres recherches, démontrent que l'engagement de l'enfant est influencé par l'implication de ses parents dans son éducation et ses apprentissages. Comme le dit Viau,

ces études montrent qu'en général les parents favorisent de façon positive la motivation de leur enfant : 1) s'ils ont des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes ; 2) s'ils ont une grande confiance en ses capacités de réussir ; 3) s'ils créent un climat de soutien et chaleureux ; 4) s'ils ont des modèles d'apprentissage. (Viau, 2009 : 73)

En matière d'apprentissage du chinois, les familles orientent le choix de leurs enfants vers cette langue soit par filiation, mémoire familiale ou par désir de maintenir des liens familiaux au-delà des frontières. Cependant, d'autres stratégies familiales peuvent être reconnues, notamment, des stratégies pour choisir le meilleur établissement scolaire et être affectés dans des classes de bon niveau, comme ce fut longtemps le cas pour l'allemand, pour leur ouvrir de meilleures perspectives professionnelles – nouvelle importance de la Chine sur le marché du travail – ou pour se singulariser et donc se valoriser auprès de leur cercle social. Nous allons voir que l'entourage peut être à l'origine d'un choix positif ou négatif.

D'après l'analyse des questionnaires et des entretiens, les enseignants considèrent, également, que la famille est un facteur considérable dans le choix d'apprentissage des apprenants. Selon eux, ce sont les parents qui poussent leurs enfants à choisir le chinois plutôt qu'un choix par contrainte relevant d'une décision personnelle face à une obligation imposée par le système scolaire ou universitaire. Lors des entretiens, ils ont particulièrement signalé l'influence familiale en collège. L'enseignant ED a d'ailleurs déclaré : « *c'est les parents qui influent, qui ont une grande influence sur leur choix.* » (Entretien ED, lignes 40-41). Nous le remarquons surtout « *avec les élèves de collège, parce que ce sont des enfants qui commencent en 4^{ème}, donc certains sont beaucoup influencés voire poussés par leur famille, par les parents* » (Entretien HM, lignes 58-60). Des propos aussi parfois confirmés par les apprenants, un élève du collège Saint-Exupéry a déclaré : « *J'ai pris le chinois car on m'a pas obligé, mais j'ai été influencé.* » (Questionnaire ouvert, collégien SE). Leur engagement dans l'activité d'apprentissage est ici, par conséquent, induit par les stratégies familiales.

Les choix par contrainte concernent principalement les collégiens et dans une moindre mesure les lycéens. À cet âge-là, le choix personnel rejoint de manière assez logique le choix proposé ou imposé par les parents qui restent décisionnaires dans la plupart des cas. L'influence de l'entourage s'inscrit bien dans un processus général dans lequel le chinois

devient un moyen d'atteindre un but final, à savoir un métier. Ainsi, pour les lycéens, l'intérêt pour le chinois a parfois plus d'évidence que pour les collégiens. Il apparaît, par ailleurs, qu'un choix guidé par les parents n'empêchera pas nécessairement l'adolescent de s'engager dans son apprentissage dans la mesure où il peut s'y épanouir.

Le statut actuel du chinois sur le marché du travail peut être un élément d'explication. Cette hypothèse est confirmée par les propos recueillis durant notre entretien auprès des enseignants de chinois et responsables/chefs d'établissement. Selon l'enseignant HM : « *les parents pensent que la Chine, le chinois c'est une langue du futur, donc ce sera certainement utile un jour pour eux* » (Entretien HM, lignes 60-62). L'enseignant JC complète en précisant que les parents « *suivent les dernières informations, l'évolution de la Chine, donc ils pensent que ça peut être intéressant pour leur enfant de maîtriser cette langue* » (Entretien JC, lignes 49-50). Enfin, pour l'enseignant ED, la question des débouchés professionnels compte énormément pour les parents et a une grande influence sur le choix des enfants : « *le fait que la Chine soit redevenue une grande puissance commerciale [...] C'est clair que ça influe sur le choix des parents et un autre élément aussi c'est qu'on pourrait dire que le chinois d'aujourd'hui c'est l'allemand d'il y a 20 ans.* » (Entretien ED, lignes 42-47).

Simplement, une telle idéalisation par l'apprenant de son avenir en se basant sur cette représentation – représentation appuyée par les institutions – peut engendrer un désengagement de ce dernier et même un arrêt de l'apprentissage, car il n'a pas conscience du parcours et des obstacles à franchir pour atteindre le but souhaité. Ici, il est donc important que l'apprenant soit bien conseillé, bien orienté afin de l'aider à pallier les éventuelles difficultés qu'il peut rencontrer tout au long de son parcours d'apprentissage.

Par ailleurs, les parents et les apprenants s'accordent généralement avec les enseignants à dire que les classes de chinois sont « *souvent de très bonnes classes* » (Entretien ED, ligne 49) et, en particulier au collège, avec des classes comme la 6^{ème} « *bilangue* » anglais/chinois. Un enseignant déclare : « *Il faut quand même être assez solide pour pouvoir faire ça dès la 6^{ème}, [...] c'est quand même un gros changement pour les élèves. Et donc souvent en fait, ça fait de facto, ça fait une classe un peu d'élite.* » (Entretien ED, lignes 52-54). Nous retrouvons cette idée dans les témoignages de certains élèves ; un élève déclare : « *c'est intéressant de dire aux autres que je parle chinois, car tout le monde croit que le chinois est la langue la plus compliquée* » (Questionnaire ouvert, collégien JM). Ainsi, la complexité de la langue n'est qu'une représentation, sur laquelle s'appuie la stratégie de distinction sociale de l'élève et de sa famille. Un autre élève mentionne que « *c'est une chance de faire du chinois* » (questionnaire ouvert, collégien SE), tandis qu'un troisième affirme : « *C'est une langue "rare", peu de lycées donnent des cours de chinois.* » (Questionnaire ouvert, lycéen SC). Ces élèves ont le sentiment d'être privilégiés et pensent que l'apprentissage du chinois les démarque dans une certaine mesure par rapport aux autres élèves. Ils se considèrent eux aussi comme « *rare* » et donc différents, uniques et à travers la mise en valeur de leur langue d'étude, ils se mettent eux-mêmes en valeur. Rappelons que parmi les établissements et particulièrement les trois lycées qui proposent le chinois à Angers, deux sont privés et classés parmi les meilleurs de la ville. Le directeur d'un des établissements va assez loin dans la valorisation du chinois, puisqu'il considère les apprenants du chinois comme des « *futurs cadres commerciaux* », des « *futures élites de la nation* » (Entretien DD, lignes 60-61). Ces stratégies sont bien entendu comprises par les parents qui connaissent le système scolaire et qui vont en utiliser les règles. D'où la rencontre entre stratégies institutionnelles et stratégies familiales. Il n'y a stratégie familiale que quand il y a degré de liberté et de choix : par exemple privé plutôt que public. De plus, nous voyons ici que les stratégies familiales et institutionnelles s'accordent avec les logiques professionnelles.

Les établissements concernés sont très attentifs au développement de l'apprentissage du chinois et savent que le proposer peut être un moyen d'attirer de nouveaux apprenants et de

promouvoir ou renforcer la réputation de leur établissement sur le marché scolaire. Aux familles et aux élèves, ils présentent généralement la Chine comme un Eldorado au potentiel économique considérable, qui sera accessible à ceux qui auront la capacité de s'adapter et de comprendre la langue et la culture du pays. Rappelons que lorsqu'il s'agit d'un établissement d'enseignement secondaire, les parents sont généralement les premiers décideurs, tandis que pour un établissement supérieur ou un centre privé, les décideurs sont les apprenants eux-mêmes.

Aujourd'hui à Angers, les grandes écoles ou écoles spécialisées, dans le commerce et l'électronique par exemple proposent systématiquement le chinois en LV2 ou 3 dans le but de développer des partenariats économiques avec la Chine. Dans le cadre de leurs études, les apprenants ont la possibilité de partir en Chine étudier, faire des stages, voire trouver du travail. « *Au niveau universitaire, la perception de la valeur par les étudiants est un bon prédicteur de leur persévérance à finir leurs études.* » (Viau, 2009 : 32). L'intérêt est donc d'autant plus évident et direct que le projet professionnel se situe dans un futur proche. Dans le même ordre d'idée, la responsable d'une structure privée qui propose le chinois ajoute : « *Donc on a un vrai travail sur les publics de manière à amener la langue et la culture chinoises à un plus grand public [...] je dirais aussi l'objectif d'éducation populaire.* » (Entretien CLS, lignes 356-360). Ainsi, pour elle, semble-t-il, l'enseignement du chinois n'est pas assez répandu, « démocratisé ». Un travail de fond est nécessaire afin de toucher toutes les catégories sociales.

Conclusion

En conclusion, le plurilinguisme du paysage linguistique de la France qui se traduit traditionnellement par l'enseignement des langues européennes voit émerger, dans ses institutions, des langues telles que le russe, le japonais, l'arabe ou encore le chinois. Ce dernier est aujourd'hui la langue non-européenne la plus enseignée en France. Les établissements mettent en place des politiques différentes. Certains d'entre eux, tout en suivant la politique générale mise en place par le cadre institutionnel, analysent également leurs propres besoins et laissent, entre autres, un certain degré de liberté aux apprenants dans leurs modalités d'apprentissage de la langue chinoise. D'autres sont totalement tributaires du cadre institutionnel national, et le chinois devenant obligatoire, intégré au cursus, ils ont donc moins de souplesse.

Ces positionnements institutionnels ont des impacts différents à la fois sur les pratiques éducatives et sur l'engagement des apprenants et particulièrement lorsqu'il y a désengagement. Dans ce cas, la volonté de développement du chinois de la part des institutions étatiques n'est pas toujours en adéquation avec les pratiques appliquées dans les établissements. Par exemple, la mise en place de classes bilangues au collège, peut parfois, lorsqu'il y a désengagement voire souhait d'abandon de la part des élèves, mettre le chef d'établissement, l'enseignant et les apprenants concernés dans une situation délicate à gérer. En effet, le cadre prévoit qu'une fois le choix effectué, l'élève n'a plus la possibilité de changer de langue étrangère, sauf exception rare. Un autre exemple est celui de certains établissements qui montrent leur volonté de développer le chinois en ouvrant des cours, mais dont les moyens mis en place restent trop faibles pour aboutir à un développement durable et progressif, en raison d'un manque de formations d'enseignants et d'outils didactiques, ou encore à cause du problème du statut de la langue et du nombre d'heures consacrées à son enseignement.

Outre les politiques institutionnelles, l'influence des stratégies familiales est tout aussi considérable sur l'engagement des apprenants, particulièrement dans l'enseignement

secondaire. Le choix d'apprentissage du chinois par les parents peut se traduire soit par lien familial, soit le plus souvent par stratégie économique, professionnelle ou encore pour se démarquer socialement ou intellectuellement. Finalement, nous constatons que dans la carte des langues étrangères offertes aux parents par les établissements, le choix du chinois sera donc lié à des représentations similaires à celles évoquées par la majeure partie des institutions, représentées par les chefs d'établissement et les enseignants.

Les stratégies institutionnelles et familiales s'accordent sur leur volonté de mettre en place l'enseignement du chinois en France. Que cette demande pour le chinois soit un effet de « mode » ou non, le développement de l'enseignement du chinois est relativement récent et de nombreuses actions ont déjà été menées en France à cet égard. Cependant de nombreuses réflexions et études restent à mener afin de consolider cette discipline et lui donner les fondements indispensables pour assurer la qualité de son enseignement/apprentissage et sa pérennité. Réussir à attirer les apprenants est chose faite. Aux enseignants et aux chercheurs désormais de se concentrer sur les pratiques, les méthodes, les outils et les moyens de maintenir l'engagement des élèves, et de rendre le plus efficace possible leur apprentissage.

Bibliographie

- AFPC, s.d., « Présentation » <http://afpc.asso.fr/Presentation>, Consulté le 23/02/2018.
- ANGERS LOIRE DEVELOPPEMENT, 2017, « En chiffres ». <https://www.angers-developpement.com/le-territoire/en-chiffres/>. Consulté le 2/10/2017.
- ASSOCIATION LES AMIS DE SUZANNE VAYSSAC, 2012, « L'enseignement du Chinois dans les lycées. Une initiative de Suzanne Frammery-Vayssac ». *Mémoires vives du lycée de Montgeron*. <http://mem.viv.free.fr/Musee/Frammery/>. Mis en ligne en mars 2012. Consulté le 14/02/2016.
- BELLASSEN, Joël, 2006, *L'enseignement du chinois dans le système éducatif français*. <http://media.education.gouv.fr/file/62/0/620.pdf>. Consulté le 14/03/2015.
- BELLASSEN, Joël, dec 2011, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2010-2011 », *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, dec 2012, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2012-2013 » *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, dec 2013, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2013-2014 ». *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, dec 2015, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2015-2016 », *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, le 11 février 2008, « Le grand bond en avant du chinois en France », *Radio 86*, dans Bouvier Béatrice, « Le chinois, langues émergente : discours et représentations », *Synergies Chine*, n° 5, pp. 27-38. <http://gerflint.fr/Base/Chine5/bouvier.pdf>. Mise en ligne en 2010. [consulté le 18/09/2013].
- BERGERE, Marie-Claire, PINO Angel (dirs.), 1995, *Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des Langues Orientales : 1840-1945*, Paris : l'Asiathèque, 381 p.
- BOURGON, Jérôme, Janvier-Février 1996, « L'Histoire des Langues 'O », compte-rendu de : [Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des langues orientales de M.-C. Bergère et A. Pino (1995), Paris : l'Asiathèque], *Perspectives chinoises*, n° 33, pp. 71-73.
- CALVET, Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon, 304 p.

- CONSEIL REGIONAL DES PAYS DE LA LOIRE, non daté, « Shandong (Chine) », site internet de la Région Pays de la Loire, http://www.paysdelaloire.fr/no_cache/actualites/actu-detaillee/n/shandong-chine/. Consulté le 15/02/2016.
- GERNET, Jacques, 1994, *L'intelligence de la Chine, Le social et le mental*, Paris : Gallimard, 416 p.
- INSTITUT CONFUCIUS DES PAYS DE LA LOIRE D'ANGERS, 2014, *L'Institut Confucius des Pays de la Loire d'Angers*. <http://www.confucius-angers.eu/linstitut/linstitut-confucius-des-pays-de-la-loire-dangers/>. Consulté le 13/04/2014.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2009, *Assistants de langues vivantes*, Bulletin officiel n° 1, <http://www.education.gouv.fr/cid23324/mene0800971c.html>. Consulté le 16/12/2012.
- MOORE, Danièle et PY, Bernard, 2008, *Discours sur les langues et représentations sociales. Précis du plurilinguisme et pluriculturalisme*, Paris : Archives contemporaines.
- NIE, Qingyuan, 2016, *L'apprentissage du chinois en France : impact des représentations et engagement des apprenants*. Thèse de doctorat, Université d'Angers.
- PECH, Marie-Estelle, 2010, « Vif engouement pour l'enseignement du chinois », dans *Le Figaro*. <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/02/11/01016-20100211ARTFIG00013-vif-engouement-pour-l-enseignement-du-chinois-.php>. Consulté le 2/02/2018.
- ROUCHER, Dorian et XU, Bei, 2014, *La Chine ralentit : quels risques pour l'économie mondiale*, INSEE, http://www.insee.fr/fr/indicateurs/analys_conj/archives/D1_062014.pdf. Consulté le 2/02/2018.
- VIAU, Rolland, 2009, *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 217 p.

QUEL SENS DONNER AUX ÉTUDES SUR LE PLURILINGUISME EN ASIE ?

Pierre MARTINEZ

Université Paris 8 Saint-Denis

Préalables épistémologiques et méthodologiques

L'articulation entre études sociolinguistiques et didactique des langues semble toujours donner lieu au même malentendu. C'est une entreprise difficile que de comprendre ce qu'est un répertoire plurilingue : tenter, avec un mauvais filet à papillons, d'attraper des phénomènes linguistiques, cognitifs, interactionnels que leur évanescence, leur instabilité, leur caractère discret empêchent de percevoir dans leurs significations multiples. Comprendre comment s'élabore et se vit le plurilinguisme d'un individu dans un milieu social où cohabitent et tourbillonnent langues maternelles, nationales, officielles... choisies ou imposées. Une éducation peut favoriser, structurer, sinon donner forme et consistance à ce répertoire élargi dont disposera l'adulte, le citoyen.

Le contexte géographique et humain sur lequel porte la présente réflexion est celui de la grande région de l'Asie Pacifique. Il est exemplaire de cette problématique de la complexité, en ce que les cultures éducatives y présentent autant de traits convergents qu'elles n'en révèlent de divergents¹. On se proposera de donner ici un large éclairage à la question, à travers trois étapes : d'abord, avec une *réflexion épistémologique et méthodologique*, appuyée sur des études de cas significatives, puis dans une *recherche de finalités* conformes à un projet de plurilinguisme asiatique, enfin dans la formulation d'une hypothèse de *didactique endogène* fondée sur des *réseaux* de savoirs et de moyens.

Dans un ouvrage de référence, Hsieh P.-T. J. (ed.), 2013, pointe du doigt l'importance qu'a eue l'éducation dans le processus de développement de ce continent-monde. Cette éducation repose fondamentalement, nous rappelle Hsieh, sur des valeurs : une tradition culturelle liée à un sens aigu du groupe, avant tout celui de la famille, et, parallèlement, une émulation, voire une compétition permanente, non pour la réussite personnelle, mais pour un gain de statut social de ce groupe auquel on appartient (Hsieh *et al.*, 2013, *passim*). Cette observation d'une spécialiste, qui connaît aussi bien l'Europe que l'Afrique sub-saharienne et l'Inde, sera à nuancer plus loin, mais elle a toute son importance. La tradition culturelle est certainement l'élément dominant dans la construction des cultures linguistiques et éducatives en Asie : elles sont le résultat d'un tissage de rapports à l'écrit et au respect du code, de la transmission par le

¹ Asies, au pluriel, semblerait approprié. Le pluriel trouve son écho ailleurs, entre autres lieux dans le nom de l'équipe plurilinguistique et pluridisciplinaire ASIEs EA 4512 de l'Inalco.

maitre et à l'appropriation dans le *par cœur* (l'apprentissage, le cas échéant, des idéogrammes en est l'illustration), du respect du savoir et du lettré qui le possède². Les facteurs de cette construction font appel à l'Histoire, et à des histoires humaines et nationales qui ne sauraient être confondues entre elles, même s'il faut cependant, comme l'écrivent Margolin et Markovits (2015) apprendre à les *connecter*, à les regarder à la fois ensemble et différemment, dans leur mouvement diachronique.

Sur le plan proprement linguistique, les configurations actuelles sont le produit de conflits, d'influences, de dominations incessantes entre les langues, mais aussi de glissements, d'adhésions imperceptibles, d'attachements nostalgiques. Le japonais n'a pas, à Taïwan et en Corée, où furent créées des universités impériales nipponnes durant les dures décennies de colonisation (1895-1945 et 1910-1945, respectivement), l'image d'une langue simplement voisine. Les systèmes graphiques idéogrammatiques proches ou distincts depuis l'adoption d'alphabets spécifiques (Corée, Vietnam) présentent des parentés, anciennes ou encore actuelles³. Celles-ci ne sont pas sans effet sur la motivation à l'apprentissage ou sur les conditions d'appropriation. Ces voisinages induisent, sur les plans phonologique, lexical ou sémantique, des métissages qui ne sont pas non plus sans incidence sur les pratiques et les parlars plus ou moins spécialisés, jargons ou argots : *konglish* anglo-coréen, *singlish* singapourien, *engrlish* au-delà du *wasei-eigo*, l'intégration de mots d'origine anglaise historiquement si notable dans la production artistique au Japon, *franponais*, encore, du commerce nippon. Au-delà de cette approche plurinormaliste, la compréhension que nous avons aujourd'hui des répertoires verbaux et des compétences plurilingues (Coste *et al.*, 2009 (1997), Blanchet *et al.*, 2009) pourrait aider à construire une didactique au plus près des réalités socioculturelles.

Ces cultures éducatives tiennent également, bien sûr, au niveau de la croissance économique, en voie de nivellement rapide pour plusieurs des pays concernés : la Chine (qui est désormais la deuxième puissance économique mondiale, et où la progression du PIB annuel tournait en 2016 autour de 8 %), l'Inde, et encore les quatre ou cinq Dragons (ou Tigres) de l'Asie : Corée, Hong Kong, Singapour, Taïwan et Japon. Mais Vietnam, Thaïlande, Philippines, Indonésie, Malaisie figurent aujourd'hui aussi au nombre des pays émergents ou en puissance de l'être.

Il serait, bien entendu, excessif d'inscrire le développement de l'éducation plurilingue asiatique dans la seule vision d'une croissance technocapitalistique. Mais il est clair que ce sont les besoins économiques qui ont suscité la naissance de pôles de formation scientifiques et technologiques multilingues. Il n'est pas sans importance de savoir que ceux-ci sont doublés aujourd'hui, par l'offre de formation des institutions européennes ou nord-américaines délocalisées, dites *off shore*⁴. Sur ces campus où la vie s'organise en autarcie, fonctionnent des réseaux transnationaux, autour de moyens numériques importants. Étudiants et enseignants en mobilité ou sur invitation peuvent y échanger et y travailler dans un environnement linguistique le plus souvent réduit à l'anglais, ou plutôt, en termes de variété linguistique, à l'anglo-américain. Toute une production scientifique et une réflexion sociopolitique sont nées autour de la sphère d'influence qu'a suscitée cette nouvelle *lingua*

² On ne saurait tomber ici dans le stéréotype, mais il s'agit de mettre en avant quelques constantes et de donner quelques clés. Par ailleurs, il ne peut, à l'évidence, être question de traiter séparément culture linguistique et culture éducative. Voir Beacco, J.-C. *et al.*, 2005.

³ Ce texte est incapable, évidemment, de rendre compte de toute l'information dont on pourrait vouloir disposer sur les langues aréales concernées, une information qu'on trouvera aisément sur les sites Laval/CEFAN ou SIL/Ethnologue.

⁴ Je mentionne comme un exemple parmi bien d'autres, le cas de l'île coréenne de Jeju, réputée pour son écosystème et ses activités halieutiques, joyau du tourisme vert du pays, désormais transformée en campus international. Une brève description du projet sur :

https://en.wikipedia.org/wiki/Jeju_Free_International_City_Development_Center

franca et je ne reviendrai pas davantage, dans le cadre de ce texte, sur ce *globish* ou *globalais*. (Crystal, 2003, McCrum, 2010, Ostler, 2010). La problématique, du moins pour les pays de l'ASEAN⁵ où il coexiste aux côtés du *putonghua* chinois et du *bahasa indonesia*, a été, d'ailleurs, parfaitement posée par Kirkpatrick, 2010. En tout cas, c'est largement dans cette langue véhiculaire que sont élaborés les curriculums et que sont assurés les enseignements. Il est donc pertinent de prendre en compte le rôle qu'elle remplit dans le contexte asiatique actuel de pensée et de formation.

Les cultures éducatives de la zone sont à relier encore à des états de développement technologiques qui impactent profondément les sociétés dans leur tissu et leur fonctionnement. Ils accroissent, par exemple, les écarts entre ville et campagne, entre générations, entre communautés d'esprit. L'existence de réseaux sociaux est un des dispositifs (au sens de Foucault) qui y contribuent. Parfois en connexion avec les religions, ils ne sont pas forcément ceux que nous connaissons en Europe. L'équipement individuel ou collectif en outils de communication, studios de visioconférence, plateformes, *smartphones* et tablettes n'est pas non plus sans effet sur les pratiques cognitives, langagières, comportementales et, partant, sur la construction des identités sociales. Le suréquipement dépasse fréquemment 100 % de la population en Asie du Nord-Est, en d'autres termes chaque individu possède plusieurs de ces outils. Il est évidemment riche de potentialités pour les projets collaboratifs, les mobilités virtuelles, les apprentissages nomades, la confrontation des idées et l'actualisation des connaissances. Dans une classe, il peut arriver que l'enseignant fasse cours en anglais sur une thématique liée à une autre langue ou culture (grammaire française, littérature...) et que les étudiants renforcent leurs acquisitions (vérifiant, complétant, traduisant...), en même temps sur leurs *smartphones*, dans leur propre langue⁶.

Les cultures éducatives asiatiques, dans leur diversité, sont souvent encore marquées par une géopolitique complexe. Les conflits et les alliances, les rapports marchands, les formes de la colonisation et la sortie de celle-ci avant et après Bandoeng, ont eu un impact profondément différent selon les lieux, les temps, les groupes humains. On peut souligner que la cartographie asiatique présente actuellement au moins deux visages, celui de la gestion stratégique-militaire de la région après la Seconde Guerre mondiale et celui des échanges économiques, qui ne se recouvrent pas.

D'abord, la longue succession des guerres, la capitulation japonaise de 1945, le conflit de Corée, la guerre du Vietnam, ont fait que les pays de la zone vivent dans une certaine mesure toujours sous le « parapluie » militaire des bases américaines, dans une tension permanente avec la Chine et ses alliés. Sur le plan linguistique et culturel, la sphère d'influence des Etats-Unis, le *soft power* décrit par Joseph Nye, est entré à des degrés divers en composition ou en opposition avec les cultures asiatiques. Le sens de la collectivité, l'esprit qui fait vivre ensemble l'équipe ou le « groupe de pairs » (collègues avec lesquels on sort, après le travail ou camarades de classe), y restent au centre des pratiques et des discours, et les religions et la spiritualité y ont aussi leur place : le bouddhisme, le confucianisme, le catholicisme, les églises réformées et les sectes, notamment, jouent ainsi sur les mentalités et les structures sociales, autour des lieux de réunion, des prêches et des publications. Telle que les médias la présentent dans les séries télévisées, le sport et la publicité, la vie sociale manifeste, avec les variantes qu'on imagine, des résistances et des contradictions, mais aussi des syncrétismes indéniables entre ses propres valeurs et celles du *soft power*. Ce que résume une chanson quand elle emprunte aux règles de l'alternance codique la plus classique pour *commencer dans une langue et terminer dans une autre*.

⁵ ASEAN : *Association of South-East Asian Nations*. À vocation politique, économique et culturelle, l'ASEAN (parfois ANASE) regroupe dix pays du Sud-Est asiatique.

⁶ Ces pratiques, qui ne sont évidemment pas générales, sont de celles que j'ai connues dans mes enseignements à l'Université Nationale de Séoul.

L'emprise de la mondialisation, quant à elle, démultipliée par internet et, dans la période récente, par des accords commerciaux et culturels intrarégionaux et intercontinentaux en progression constante, est un phénomène dont la réalité n'est, évidemment, pas nouvelle⁷. Pour ne prendre qu'un exemple, les échanges hors zone se développent selon des processus historiques de longue date, dans certains cas séculaires, voire millénaires : la *Route de la Soie* n'a pas attendu les GAFAM, les géants du numérique, et le monde de la Toile pour susciter de solides courants marchands – et par là-même culturels – en Asie centrale et orientale. Ces courants sont d'ailleurs en cours de réactivation, avec les projets chinois transasiatiques vers Djibouti et la Corne de l'Afrique, et aujourd'hui, les Instituts Confucius et les bourses d'études offertes aux jeunes Africains se multiplient. En Afrique, certaines entreprises chinoises exigent même de leurs cadres locaux la connaissance du *putonghua* (cas observé en République Démocratique du Congo). On sait bien qu'à l'inverse, l'enseignement du français bénéficie, partout en Asie, des nécessités des échanges – ceux du commerce, de la mobilité étudiante, de la recherche technologique – avec les pays africains francophones.

Dans ce contexte de développement, les formes linguistiques (dialectales ou sociolectales) et les pratiques qui caractérisent la communication marquent fortement la distinction sociale suscitée par une richesse souvent profondément inégalitaire. On entend, dans un film du Taïwanais Edward Yang, un personnage interpellé l'un de ses amis : « Tu fréquentes le *pub* et tu ne sais même pas parler anglais ? »⁸. Ce qu'on appelle au Japon « l'après-guerre » révèle, au-delà des frustrations et des tensions de l'occupation, un engouement de la jeunesse pour l'*american way of life*, sa langue, ses chansons, qui fait écho aux vagues et modes successives, matrices du Japon moderne depuis l'ère Meiji (Souyri, 2016). Mais, en période de crise, quand la société exhibe sa violence, la langue devient plus visiblement encore outil de distinction ou de discrimination : l'histoire sociale des langues nous a appris que la sanction du *schibboleth* est toujours prête à se répéter⁹. Une vision qui se voudrait fixiste de la problématique asiatique du plurilinguisme n'aurait donc guère de sens, pas plus qu'une photographie holistique de ses visages actuels.

En bref, au delà de la formule immortalisée par de Gaulle, « Vers l'Orient compliqué, je volais avec des idées simples », il y a lieu d'aborder l'écart entre ce contexte humain et ce que nous en percevons munis de l'information nécessaire et d'assez de finesse pour ne pas tomber dans les clichés, le schématisme, la caricature. Toute une littérature de voyageurs, mais aussi les approximations d'analystes modernes trop hâtivement portées, sont là pour nous dire combien le risque en est élevé¹⁰.

⁷ Pour un aperçu géopolitique global : Anquetil *et al.*, 2014, et plusieurs numéros de la revue *Hérodote* consacrés à l'Asie. Voir aussi : « L'Afrique au cœur de la nouvelle route de la Soie », *Le Monde*, 24 avril 2017 : http://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/24/l-afrique-au-c-ur-de-la-nouvelle-route-de-la-soie_5116739_3212.html Consulté le 13/10/2017. Sur les aspects humains et communicationnels des relations entre étudiants francophones africains et pays d'accueil asiatiques : Martinez & Yamamoto, 2013.

⁸ Edward Yang, *Taipei Story*, 1985. Pour la réception des cultures francophones et anglo-saxonnes dans un pays tel que la Corée, voir Martinez & Choi, 2012.

⁹ En 1923, lors du tremblement de terre du Kantô, des milliers de Coréens qui vivaient au Japon furent accusés par la rumeur de profiter du désordre. Repérés par leur prononciation caractéristique d'un mot ou d'une locution (on mentionnera : *gagigugego*), ils furent victimes de graves exactions, en dépit, de l'intervention – certes, ambiguë, voire discutée – des autorités. Source : De Voos & Lee, 1982.

¹⁰ Un exemple du regard occidental jeté sur deux pays asiatiques dans « Corée et Japon dans les récits des voyageurs français en Corée », Martinez & Takahashi, 2014.

Irréductible diversité méthodologique. *Quid des transferts de technologie ?*

Tenons nous-en donc à cerner des cultures éducatives *situées*, autour desquelles pourront émerger des conceptions chaque fois spécifiques du plurilinguisme¹¹. Avant même qu'un environnement didactique ait pris corps, des ressources techniques devraient être rendues disponibles, des finalités définies, des mentalités acquises. Avant même que la *doxa* de l'enseignement se traduise dans le réel, avant aussi qu'une évaluation des effets d'une nouvelle approche pédagogique (visant à la communication ou à d'autres objectifs) ait pu être faite sur une durée assez longue, la tentation est pourtant grande, d'emprunter l'innovation, de l'adopter, au mieux de l'adapter. Loin de là où elle est née, ailleurs dans le monde, on se jette sur elle sans réserve ou presque. Les causes de cette soif de nouveauté peuvent être bien banales – du genre « tout nouveau, tout beau » – mais elles sont parfois aussi, rationnellement plus explicables, comme on le précisera plus loin. Les mises en garde contre une excessive circulation de technologies ou de concepts didactiques à des situations peu prêtes à les recevoir ont beau se multiplier (Zarate & Liddicoat, dirs., 2009, *passim*). Elles n'empêchent pas d'observer que le processus avance inéluctablement, alors même que sur le terrain de naissance de l'innovation, celle-ci est peut-être déjà perçue comme inappropriée ou prématurée, comme inapplicable ou encore dépassée.

Un détour par l'expérience d'un autre continent éclairera la question qui nous intéresse. Le cas de cette Afrique postcoloniale où la langue de l'école est le français et où le plurilinguisme se vit si souvent dans la difficulté (la littérature s'en est fait l'écho) peut être utilement cité. Je rapportais, dans un ouvrage paru voici longtemps, ce mot d'un responsable pédagogique : « Heureusement, nous n'avons pas les moyens d'acheter vos dernières méthodes. Vous les considérez déjà comme périmées. C'est un moindre mal si nous passons directement aux suivantes, qui d'ailleurs font retour sur celles du passé. » (Martinez, 2017 (1^{ière} éd. 1996) : 122). L'expansion des empires coloniaux d'abord, la globalisation des sphères d'influence (militaire, économique, culturelle) ensuite, n'ont laissé que peu de place à des réflexions endogènes qui auraient permis aux sociétés non occidentales de déployer une didactique propre à leurs intérêts, à leur développement, à leur conception de ce qu'est une éducation. Les casseroles chinoises et les poulets surgelés bretons déferlent de nos jours sur Dakar, comme les didacticiens et les méthodes depuis le XIX^{ème} siècle. L'inspecteur de l'éducation Georges Hardy écrivait pourtant en 1917 : « Nous ne tenons pas à ce que l'école s'oppose au village et apparaisse aux habitants comme une importation », et encore : « La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens »¹².

Pour en rester à l'enseignement des langues, on ne saurait passer sous silence que des formes de conciliation, sinon de coopération et d'interdisciplinarité, ont été proposées bien trop tard. On mentionnera, sans pouvoir, cela va de soi, s'attarder sur la question, l'ensemble des travaux sur le Français Langue Seconde, qui procédaient de ce point de vue scientifique (Cuq, Dumont, Martinez, Maurer, Spaëth, Verdelhan-Bourgade) ou encore ceux d'une *sociodidactique* éclairée (Cortier, Clerc, Dolz, Dreyfus, Rispail). Ces travaux étaient guidés, à juste titre sans doute, par la conscience qu'il existait une profonde hétérogénéité, voire une opposition entre des univers de vie et de pensée, tels qu'ils se rencontrent dans les situations

¹¹ Le présent texte reprend fondamentalement les définitions du plurilinguisme proposées par Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. et focalise sur la gestion stratégique du déséquilibre que suscite le contact des langues, sous les angles du parcours, de la familiarité et du rapport à l'institution éducative. (Coste, D. *et al.*, 2009 :19)

¹² Cité par Barthélémy, P., 2010. L'auteure convoque un cadre d'analyse pertinent à notre problématique de politique éducative, celui de l'articulation entre association, spécificité plutôt attribuée au colonialisme britannique, et assimilation, propre – en dépit de fluctuations historiques patentes – à la conception française. Sur le rôle d'un capitalisme mondialisé et sur les importations agricoles en Afrique : « Exportations de poulets : l'Europe plume l'Afrique ! » http://ccfd-terresolidaire.org/IMG/pdf/dossier_vola0f1b.pdf Consulté le 10/10/2017.

coloniales et postcoloniales ou celles de l'immigration. Ils montraient, par conséquent, comment les systèmes éducatifs pouvaient et devaient les prendre en compte. Nous n'avons peut-être pas été assez rigoureux et n'avons pas assez fortement fait comprendre ce qui se cachait sous la bonne parole, sous une sorte d'évangélisme, et parfois d'angélisme ; souvent aussi de nouvelles ingérences se substituaient-elles à la pensée autochtone¹³. Faute, peut-être d'une cristallisation épistémologique conséquente (on s'est parfois trouvé empêtré dans un jargon limité aux spécialistes) ou de moyens d'action, elles n'ont, en tout cas, pas renversé, sur les terrains concernés, la tendance profonde, parfois le goût irréflecti, pour l'innovation importée¹⁴. Il me semble, pour ce qui nous concerne, que notre regard sur le paysage des langues et de ceux qui les parlent ou les apprennent en Asie pourrait gagner en modestie de ce que nous avons éprouvé ailleurs.

Le fond du problème réside, comme l'ont montré Légèlise et Garric (dirs., 2012), dans le rapport entre expertise, savoir et pouvoir. Là encore, l'expérience devrait aider à comprendre. On sait les difficultés de la France à ratifier la *Charte européenne des langues régionales*, en butte à un possible conflit de droit constitutionnel quand les sociolinguistes, les opinions publiques et la représentation nationale semblent avoir évolué sur la question (Truchot, 2008 ; Beacco & Cherkaoui Messin, 2010). En Afrique postcoloniale ou dans les aires créolophones, les propositions avancées par les spécialistes des situations multilingues depuis le soleil des indépendances ou la départementalisation, n'ont que bien parcimonieusement été reprises par les politiques. Elles ont rarement dépassé les projets, les thèses de doctorat ou les pamphlets militants, qui ont leur légitimité, mais ne suffisent pas. Elles ont été ignorées des politiques ou nous n'avons pas été capables de les faire entendre.

On en viendra, pour expliquer cet état de faits, à des notions sociolinguistiques bien connues, celles de *status* et de *corpus* (au sens de Kloss ou de Chaudenson), et à leur fonctionnement nécessairement systémique. La position d'une langue dans le répertoire commun, son *status*, induit un va-et-vient avec le *corpus*, les fonctions qu'elle remplira dans une société, et c'est, ensuite, de sa transmission, de son appropriation, à travers une politique linguistique et éducative planifiée, que dépendra en grande partie la vie de ce *corpus*. La question du plurilinguisme et du pluriculturalisme en Asie entre dans le cadre de cette réflexion générale sur l'articulation entre un travail de description, de proposition et d'impulsion sociolinguistique extérieur et la définition d'une politique éducative dotée de finalités et de moyens didactiques visant à agir sur le réel.

J'ai laissé entendre plus haut que la sociolinguistique devait trouver au delà des territoires qui lui sont traditionnellement reconnus (variation, configurations, représentations, discours, politiques...) d'autres moyens d'appréhender la réalité didactique dans sa complexité. Il manque à notre approche des situations éducatives un décryptage plus profond de la tectonique à l'œuvre, une lecture plus attentive : celle des facteurs historiques et culturels qui ont entouré et influencé des émergences spécifiques, telles que celles de l'Asie. Un auteur comme Mizoguchi Yuzo, 1991, peut nous aider, selon moi, à y voir plus clair. Mizoguchi distingue, parmi les cultures qui partagent les idéogrammes et le confucianisme, exceptées donc l'Inde et les Philippines, trois critères de différenciation qui induisent en chacune d'elles des attitudes et des comportements particuliers. Il retient un premier critère, celui des différences avec l'Europe vis-à-vis de la modernité (soit en tant qu'entités politiques autonomes ou colonisées, soit dans le traitement de cette modernité). Un deuxième critère

¹³ Trait immémorial, peut-être, de la pensée prométhéenne occidentale, et part maudite de l'héritage des Lumières, qui voulurent repenser et transformer la terre, c'est-à-dire, contradictoirement, abolir l'esclavage et exporter leur vision du monde, y incluant ainsi démocratie et consommation (cette *dissipation* des richesses dont parle Georges Bataille, 1949).

¹⁴ Voir Castellotti, V. *et al.*, 2016, et la *Postface* que j'ai consacrée aux limites de la contextualisation, dans Chardenet, P. & Blanchet, Ph. (dir.), 2011, rééd. 2014 : 509-517.

porte sur les différences nées de l'Histoire et de la culture propres à chaque pays. Enfin, un critère, est relatif aux différences nées des relations entre les pays concernés. Cette typologie factorielle – le rapport à la modernité, l'histoire propre et les relations dans l'aire asiatique – fait sens et aidera à lire les cultures éducatives spécifiquement nationales de chaque entité.

En ce qui touche notamment la diffusion des langues occidentales, le succès remporté dans plusieurs pays asiatiques par le *Cadre Européen* (CECRL) a souvent été mis à juste titre sur la sellette (Castellotti & Nishiyama, coord., 2011). Il est significatif, à mon sens, de ce que j'ai appelé ailleurs *les voyages d'Alice au Pays des Merveilles*. Ce succès est le résultat d'une rencontre assez logique : d'un côté, celle du goût pour l'évaluation qui est au centre de systèmes éducatifs héritiers d'une histoire (par exemple celle des lettrés, serviteurs des Empires) et d'une philosophie (confucéenne, en particulier, mais non seulement), et, d'un autre côté, la séduction docimologique présentée par le *Cadre* : échelles de compétence, niveaux communs de référence, descripteurs. Quiconque a sélectionné des étudiants étrangers pour une entrée en Master ou en doctorat sait pourtant quel crédit relatif accorder aux données d'un dossier quand il s'agit de juger des potentialités humaines. Le candidat ou la candidate *n'est pas* dans son dossier académique, ni même dans une biographie langagière qu'il ou elle aura retracée sous forme de portfolio (car il y a, pour beaucoup d'étudiants asiatiques, tant de réticences d'origine culturelle à se dévoiler, et ils ne sont pas les seuls).

Si la vision du plurilinguisme donnée par le projet européen était à l'évidence idéologique (Maurer, 2011) et ethnocentrée, elle était légitime, conforme, justement, à un projet humain et collectif, celui qu'initia le processus de Bologne entamé en 1998. Le paysage des langues en Asie et la phase de recomposition qu'elles vivent, les cultures éducatives qui s'y déploient ne s'y retrouvent pas. Une universitaire européenne qui avait fait, dans quelque capitale asiatique, une intervention sur le thème de l'évaluation racontait plaisamment, à son retour, avoir travaillé dans une salle de conférences entièrement tapissée de grandes photographies reproduisant le texte du CECR, présence vigilante préposée à son discours. Les accordailles sont loin d'être novatrices. Elles renforcent au contraire, à l'évidence, une tendance à l'évaluation traditionnelle, aussi formelle que celle des lettrés de jadis, ancrée au cœur des systèmes éducatifs asiatiques¹⁵.

Il paraît à l'observateur que, si l'Asie a retenu comme une priorité, parmi les objectifs du Conseil de l'Europe, ceux qui touchent au pragmatique, c'est probablement parce que leurs histoires ont été différentes. En revanche, si elle n'a pas retenu ceux qui touchent au socio-politique, à l'éducatif ou à l'interculturel, c'est parce que ces derniers forment un pré-carré auquel elle tient et qu'elle veut, autant que possible, préserver d'influences exogènes¹⁶. Kuradate *et al.*, 2015, me semblent aller dans ce sens quand ils décrivent « *l'élaboration de descripteurs Can do, actuellement mise en avant et prônée avec insistance par le MEXT (NB. Ministère japonais de l'enseignement), mais reformulée et propagée (...) avec élimination de l'idée du plurilinguisme et du pluriculturalisme* » et, dirai-je, par conséquent de la perspective humaniste qui l'entourait, au profit d'objectifs utilitaristes.

Une deuxième remarque méthodologique vient presque à la suite : elle porte sur la nécessité d'une approche qualitative concernant les processus observables. Il apparaît souvent que le nombre des locuteurs non-natifs (étrangers résidents ou travailleurs immigrés) est souvent sans commune mesure avec l'importance sociétale qui est accordée à leur présence et à l'usage qu'ils peuvent faire de leur vernaculaire, ce qui est aussi, on le sait, le cas ailleurs,

¹⁵ Chaque année, en Corée, le jour de l'examen d'entrée à l'université, les avions sont détournés et le silence se fait sur les villes, pour ne pas gêner les candidats.

¹⁶ Voir l'ouvrage de Souyri, 2016, qui retrace les étapes de ces contacts ambigus, faits autant de rejets que d'adoptions. Sur la notion de pré-carré culturel, des phénomènes de refus du même type sont apparus aux Antilles quand il a été question d'enseigner le créole guadeloupéen à l'école. « Kréyol-la, sé patwa-an nou » (le créole nous appartient).

en Europe, par exemple, quant au « ressenti » *hic et nunc* de « l'étranger », avec toutes les dérives que l'on connaît. Il y a là, bien entendu, un débat plus large sur la quantification (de soi, des autres) et le pouvoir du nombre, débat dans lequel se situe mon point de vue. En tout état de cause, on passerait à côté de l'essentiel – la circulation idéologique, les représentations – si l'on s'en tenait à des données quantitatives brutes, d'ailleurs difficiles à obtenir et à corréliser. Le succès d'une conférence que j'ai donnée à l'*Alliance Française* de Bangalore, temple du numérique indien, m'a semblé beaucoup moins grand quand j'ai compris que la foule, que je croyais attirée par mon exposé sur les apprentissages multimodaux, était venue pour la dégustation de vins qui suivrait mon intervention. C'est pourquoi, anecdote mise à part, je privilégierais autant que nécessaire l'observation et l'expérience réfléchie sur la statistique¹⁷.

Une troisième remarque tiendra à la nécessité où nous sommes d'avouer nos ignorances. Trop souvent les travaux publiés par des spécialistes d'autres disciplines, dans d'autres langues et reflétant les points de vue des pays concernés, nous échappent, quand ils ne sont pas outrancièrement datés. À cet égard, les bibliographies de certaines thèses de doctorat révèlent dans quel état d'insécurité ou de dépendance sont nos étudiants venus de l'étranger, quand ils « oublient » de nous faire part de tout ce que nous ne savons pas, et que nous aurions pu apprendre de chez eux. On sait combien il est important de penser dans sa langue, et l'uniformisation croissante qui guette la production scientifique relève aussi d'une pensée réduite. Certes, le risque affecte bien d'autres domaines de l'activité humaine : les modes d'emploi des produits et objets quotidiens, d'une technologie sans cesse toujours plus complexe (la notice technique d'un Airbus représente des milliers de pages), la communication commerciale, les contrats et le droit des affaires. Mais en milieu scientifique, aussi, dans la recherche ou les colloques, la création et l'échange sont tributaires d'un *ethos* linguistique, langagier et comportemental, forcément altéré par l'emploi de moyens de pensée et d'expression *importés*. L'ethnologue Sophie Houdart, étudiant le fonctionnement d'un laboratoire japonais, parle d'une « *cosmologie locale dans un contexte teinté d'internationalisme* » (Houdart, 2007 : 19). Le problème est réel, vu les contraintes contemporaines de la recherche mondialisée et de la publication académique en *lingua franca*. Il n'échappe pas à nos collègues asiatiques et nombre d'entre eux s'y attachent, notamment à travers la traduction des concepts et les questions qu'elle leur pose¹⁸.

Quel projet téléologique pour un plurilinguisme asiatique ?

Une fois que sont posées les conditions épistémologiques (rejet de l'ethnocentrisme occidental, conscience de la complexité) et méthodologiques (approche qualitative, résilience et réflexion endogène), on doit en venir à la question de fond, qui est celle d'une recherche effective de finalités : pourquoi penser un plurilinguisme asiatique avec les outils de ce qu'on peut appeler une sociolinguistique ouverte et comment lui donner corps ? En somme, comment définir, dans la mesure du possible, un projet téléologique (c'est-à-dire portant en lui sa raison d'être) pour le plurilinguisme asiatique.

Longtemps, nous nous sommes couchés avec l'idée que le plurilinguisme nous attendrait au pied du lit, comme naturellement, le matin venu. Les représentations font leur effet. J'emprunte celle-ci, largement partagée dans l'opinion commune, à une intervention entendue lors d'un colloque asiatique : « Depuis que le monde a pris le nom de « Village global », il est

¹⁷ Je renvoie à l'excellent ouvrage de Nathalie Heinich, 2009 sur le *Bêtisier du sociologue*. Quant à la *gouvernance par les nombres*, on lira Supiot, A., 2015.

¹⁸ Par exemple, d'une part, Fu Rong, pour la Chine, et de l'autre, Himeta Mariko, pour le Japon, sur la traduction du CECRL, dans Zarate & Liddicoat, *op. cit.*, 2009.

indispensable d'être polyglotte pour intervenir dans les divers échanges internationaux ». Est-ce si sûr ? Et être polyglotte, est-ce avoir saisi ce que vaut le plurilinguisme ? Quelle part de la population scolaire est appelée à mettre à profit ses compétences en langue étrangère dans sa future vie d'adulte ? Quand on approche la question du plurilinguisme en Corée du Sud, on observe vite que l'anglo-américain sera la *lingua franca* des échanges obligés et que les cours de coréen pour étrangers n'atteindront guère que des publics limités. Hong Jiyeon, dans son article « South Korea : Education in a Multicultural Society » (*in* Hsieh, 2013 : 215-231), indique que les deux groupes concernés par l'apprentissage du coréen standard, mis à part les transfuges du Nord qui parlent leur propre variété, sont des étudiants en mobilité, des travailleurs immigrés et des couples internationaux¹⁹. Les non-coréanophones, quoiqu'en augmentation ces dernières années, représentent au plus 2 ou 3 % de la population.

On a donc affaire soit à un plurilinguisme fantasmagorique, soit à un projet largement anticipatoire pour l'avenir possible du pays. Il en est de même pour le Japon, où la démographie vieillissante et le plein emploi devraient, très vite, conduire soit à un recours accru à l'immigration, soit à une automatisation, une robotisation d'un maximum de tâches. Il ne semble pas que la première hypothèse se vérifie, au vu de différents indices : difficultés relationnelles (entre nurse philippine et grand-mère japonaise, la langue et les codes culturels paraissent forcément toujours un peu compliqués), progrès technologique apparemment sans limite (déjà, des robots peuvent apporter de l'aide sociale et même de l'affection), politique générale du pays.

Ma conclusion reste, comme je l'écrivais en 2013 – à ce moment-là en ce qui concernait la Corée – qu'il n'est pas de plurilinguisme institutionnel qui s'impose de lui-même, mais, au contraire, que nous assisterons à un jeu incessant d'avancées et de reculs. Ailleurs en Asie, le français a reflué depuis les années de l'intervention américaine dans la péninsule indochinoise, et en dépit d'un ancien et vif goût pour notre langue, mais il progresse en Chine. L'activité culturelle significative de *l'Espace français* de Hanoï, celle de *l'Instituto Cervantes* à New Delhi ou celle du *Goethe Institut* de la Villa Kamogawa à Kyoto ne passent pas inaperçues. Présences linguistiques et mouvements tendanciels demanderaient des études approfondies, mais la question du plurilinguisme n'est pas encore estimée à la mesure qui conviendrait, ni suffisamment traitée pour qu'on puisse tirer des conclusions durables.

Les informations disponibles – entre autres, celles qui viennent des associations d'enseignants – autorisent au moins à donner une vision d'ensemble intuitive du changement culturel dans la grande région, vision certes expérientielle et peut-être *impressionniste*, mais les impressions ne sont pas toujours fausses. Les motivations intellectuelles et morales décrites par Hsieh (cf. *supra*) se conjuguent à une éducation plurilingue liée encore à des valeurs collectives, mais aussi à un « retour sur investissement ». La compétence est incessamment mesurée à l'aune d'une évaluation obsédante, documentée par les enquêtes de l'OCDE dans les systèmes éducatifs asiatiques. Le seuil à franchir pour être reconnu et admis socialement entraîne une compétition sans frein. Certes, on accuse d'abord cette dérive d'entraver la créativité, l'imaginaire, le brassage d'idées (*Blue sky thinking*) au profit de l'esprit de système et du conformisme. Mais elle contribue aussi, et largement, aux suicides par *burnout* chez les étudiants, au harcèlement au Japon (*ijime*), à l'abus de cours supplémentaires, le soir, dans les institutions privées (*hagwon, shadow system*) en Corée.

Sans que les pays asiatiques aient le monopole de ce problème, l'enseignement des langues y renforce par ailleurs une éducation de classe et se révèle être un facteur de discrimination

¹⁹ En Corée, au Japon, à Taïwan, de jeunes hommes partent chercher une épouse, généralement plus au sud. L'intégration linguistique et culturelle de celles-ci ne va pas sans difficultés. Elle fait même parfois l'objet d'une préparation linguistique, bien sûr, relationnelle, culturelle (incluant le culinaire) avant le départ. Sur ces « mariages internationaux », souvent arrangés : <http://eglasiemepasie.org/asie-du-nord-est/coree-du-sud/2005-09-16-les-mariages-internationaux-en-coree/?SearchableText=avortement> Consulté le 8/10/2017.

sociale. Les établissements privés y jouent le premier rôle : chers d'accès, connotés « *western style* », placés sous le regard plus qu'attentif des parents, on y entre dès la « *baby-school* ». D'autres langues que l'anglais gagnent aussi à ce jeu de l'enseignement « valorisant ». On a dit plus haut l'avancée du français en Chine, explicable en partie par les contacts culturels et commerciaux avec la francophonie hors de France. Dans les lycées français, le nombre d'inscrits issus de la population locale est généralement majoritaire (les deux-tiers pour l'ensemble des établissements). Pour ce qui est de la langue japonaise, en Chine, à Taïwan encore, même si le nombre d'apprenants reste très modeste au regard de la démographie, il a progressé fortement, bien qu'à vrai dire il stagne depuis quelques années. On peut avancer sur ce point l'idée que la géopolitique régionale n'est pas étrangère à de telles variations : même si les touristes de République Populaire de Chine affluent dans les musées et les grands magasins de Tokyo, l'intérêt pour la langue et, dans une certaine mesure pour la culture japonaise, semble affecté par les tensions politiques actuelles, où s'additionnent les séquelles de la guerre (les événements de 1937, à Nankin, reviennent périodiquement), la question des îles contestées Senkaku/Diaoyu et la menace nord-coréenne²⁰.

On voit, à la faveur des indications données ci-dessus, combien l'existence d'un plurilinguisme, une fois reconnu et pris en compte par l'institution comme correspondant à un projet social, dépend du rapport sémantique entre définition d'une identité nationale *versus* une citoyenneté globale (*global citizenship*)²¹. Entre patriotisme et nationalisme, le concept importé de « citoyenneté globale », précisé par l'UNESCO, converge avec la Déclaration de 2001 sur la diversité culturelle où est promu comme objectif l'encouragement au plurilinguisme. Mais il n'a pas partout le même sens, ni la même importance. Il est fonction du stade de conceptualisation de l'identité nationale et cette identité tient à des institutions et à des opinions publiques forgées par l'Histoire, autour d'une langue, d'un parti, d'un roi ou d'un empereur²².

De cet ensemble de facteurs constitutif de la personne humaine, que je ne saurais, bien entendu, croire exhaustif, la langue émerge. Il est, d'emblée, généralement impossible de ne pas totalement maîtriser sa langue nationale (ou une des langues) reconnue(s) officiellement, ce qui ne signifie pas, bien entendu, que le répertoire individuel se limite partout également à celle(s)-ci : comment en serait-il autrement, se dira-t-on, sur un marché flottant, au bord du Mékong ? Mais cette compétence dans la langue maternelle peut aller jusqu'à constituer ce que l'on voit, au Japon, comme une véritable frontière entre intérieur et extérieur (*uchi/soto*) et l'attachement à l'écriture en *kanji* est un pilier de la culture nipponne que même McArthur et l'occupation américaine n'ont pu ébranler. Plus généralement, la maîtrise de la langue commune est une condition déterminante, un peu partout, pour l'intégration de l'individu au sein ou à côté d'une communauté nationale. Elle est même parfois une condition de la survie personnelle, quand l'on pense aux populations fragilisées – populations frontalières, immigrées, réfugiées – d'Asie du Sud-Est. D'un autre côté, aux yeux de certains États, l'existence même de minorités linguistiques nationales parait un obstacle à la construction ou au renforcement de l'identité commune. Dès lors, il n'est pas surprenant que les politiques

²⁰ En Chine : 387 924 (2003), 684 366 (2006), 1 046 490 (2012) mais on revient à 953 283 (2015). À Taïwan, on est passé de 120 000 (2003) à 190 000 (2009), puis à 233 000 (2012) mais on revient à 2200 00 en 2015. Source : *Japan Foundation*, 2017. http://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf Consulté le 13/10/2017. <http://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/china.html>. Consulté le 13/10/2017.

²¹ Voir UNESCO *Education à la citoyenneté mondiale* : <http://fr.unesco.org/ecm> Consulté le 13/10/2017. *Déclaration de 2001*, notamment Annexe II, 6 (« Stimuler le plurilinguisme ») : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consulté le 13/10/2017.

²² Par exemple, en Thaïlande, c'est autour de la famille royale que se sont historiquement construits l'intérêt pour le français et la francophilie.

linguistiques prennent les orientations les plus diverses, et parfois les plus coercitives²³. Elles vont rarement dans le sens d'un plurilinguisme harmonieux.

On peut toujours s'essayer à imaginer les politiques-fictions d'un plurilinguisme asiatique. Peut-être en sera-t-il peu d'heureuses. Je justifierai ces réserves par un exemple, emprunté à un ouvrage récent, non un ouvrage scientifique mais une remarquable bande dessinée française (Séchan, 2016). L'auteure y montre, sans prétention à jouer les spécialistes, comment, au Vietnam, les minorités ont été longtemps laissées de côté par le système éducatif central et continuaient donc à faire vivre au quotidien leur propre langue vernaculaire. Ici, il s'agit de l'ethnie *hmong*, qui attire beaucoup le regard étranger, par son histoire et la richesse de sa culture. En pays *hmong*, l'arrivée de touristes en nombre a répandu la présence d'un anglo-américain métissé tel qu'on le connaît partout en Asie. Mais le jour où, le pouvoir central « désenclave » la région de Sapa et la dote des écoles dont elle manquait, c'est évidemment le vietnamien, langue de scolarisation, qui s'installe partout, et le vernaculaire qui recule inéluctablement. Langue *hmong*, anglo-américain, vietnamien : entrant en conjonction avec l'évolution économique et sociétale du pays, avec son inscription dans l'ensemble régional de production et d'échanges qui se dessine en Asie de l'Est (la Chine et le Japon y ont leurs parts de marché), quel sera l'avenir du plurilinguisme de la région où vivent les Hmongs vietnamiens ?

Il ne peut y avoir de réelle diffusion des langues si les politiques culturelles et linguistiques ne révèlent pas une volonté d'ouverture et, plus encore, de constance dans l'ouverture vers le changement. Or c'est peu dire qu'elles sont souvent en retrait sur ce point. On sait à quels débats sociétaux l'implantation, la place ou la survie d'une langue étrangère dans le cursus (fût-ce, chez nous, le latin ou le grec) peut donner lieu : laquelle ? À quel âge ? Pour quoi ? Pour qui ? Au Japon, un parlementaire proposait, voici quelques années, de réduire l'enseignement en langues à ceux qui en avaient vraiment besoin, ce besoin étant estimé à quelques pour cent de la population. À l'inverse, le Japon, qui a tous les moyens technologiques et financiers nécessaires pour rendre plus présente sa langue à l'échelle internationale se prive comme volontairement – les causes en sont complexes – d'un réseau médiatique qui appuierait les efforts de la *Japan Foundation*. La méthode *Erin* mise en ligne par celle-ci est pourtant d'excellente facture. Mais sur la chaîne de télévision *NHK World* (qui offre également un cours en ligne, *Le japonais en douceur*), la langue presque exclusivement employée dans les informations, documentaires et reportages, est l'anglo-américain²⁴. À défaut d'une politique médiatique multilingue (comme celle de la *CCCT* chinoise, de *TV5 Monde* ou *France 24*), c'est le marché qui se charge de rendre sensibles langue et culture, à travers internet et les productions artistiques. Pour le japonais : *J-Pop*, *anime* et *manga*. Pour le coréen, le *drama*, le feuilleton télévisé, et la *K-Pop* en général, qui est un puissant vecteur du *hallyu* (la vague coréenne), jusqu'en Asie du Sud-Est et au-delà, en Europe même. Ce bouillonnement culturel, observable sur le terrain quand on y est plongé, correspond assez bien à ce qu'une Coréenne, enseignant en France, décrit comme une « perspective de développement culturel permanent animé par un processus génétique de fécondation croisée » (Bae, 2007 : 346). La culture reste le meilleur agent propagateur lorsqu'il s'agit de donner le goût d'apprendre les langues et les politiques linguistiques ne font souvent, malheureusement, que suivre le mouvement.

Je reprendrai, pour aller plus loin, quelques idées que m'ont inspirées les années où j'ai travaillé, vécu ou pris la parole dans plusieurs pays de cette (ces) Asie(s) en mutation. La

²³ Deux exemples. « Droits linguistiques » au Tibet : <https://www.hrw.org/fr/news/2016/05/22/chine-repression-accrue-au-tibet-liee-la-campagne-maintien-de-la-stabilite> Consulté le 8/10/2017. En revanche, aux Philippines : <http://www.deped.gov.ph/orders/do-16-s-2012> Consulté le 8/10/2017.

²⁴ Méthode de langue japonaise *Erin* <https://www.erin.ne.jp/fr/> Consultée le 15/10/2017. Méthode *Le japonais en douceur* <https://www.nhk.or.jp/lesson/french/> Consultée le 15/10/2017.

première d'entre elles m'amène à dire combien la grande région, entre nord et sud, montre son engagement dans des coopérations transdisciplinaires et translinguistiques toujours plus nombreuses. Elle le fait au sein des Départements d'éducation ou d'humanités, souvent bien moins cloisonnés que les nôtres. Elle le fait encore à la faveur d'accords interuniversitaires et associatifs, chaque jour plus étroits, entre la Corée et Singapour, entre le Japon et Taïwan, entre la Thaïlande et le Vietnam. Singapour a connu voici une quinzaine d'années, lors d'une série de séminaires régionaux, les balbutiements d'une réflexion sur l'intégration des TICE dans le curriculum de langues, quand, aujourd'hui, les travaux du *Centre for Language Studies* de la *National University of Singapore* montrent au grand jour les bouleversements éducatifs que suscitent le numérique et le multimédia. Avec de semblables moyens, c'est un bassin de formation scientifique et technologique est-asiatique qui est en vue. Il faut ajouter que ces rapprochements sont, parallèlement, le fait d'associations internationales scientifiques et professionnelles, régionales ou interrégionales, de plus en plus indépendantes des liens traditionnels avec l'Europe, plus autonomes et plus influentes. C'est le cas d'organisations liées à la francophonie comme la CAP/FIPF, dont le siège est actuellement à Tamkang, Taïwan, et comme le CREFAP/OIF, basé à Ho Chi Minh Ville, qui ont élaboré, depuis des années, une identité de partenariat des langues à travers leurs séminaires, leurs regroupements, leurs coopérations, leurs actions théoriques et de formation en Asie-Pacifique²⁵.

Pourtant, si la réflexion avance, la diversité de l'offre en langues étrangères est partout battue en brèche par l'anglo-américain. Quel plurilinguisme institutionnel peut-il donc être envisagé, en dehors de ce qui reste la langue véhiculaire et la langue étrangère jugée prioritaire, avec ce qu'elle apporte et ce qu'elle retire aussi aux savoirs et aux identités ? J'ai dit plus haut combien les campus multinationaux qui ont essaimé partout en Asie pesaient d'un poids non négligeable sur la construction intellectuelle et morale de la jeunesse scolarisée, des cadres, de l'élite intellectuelle formée aujourd'hui. De ce développement de strates sociales culturellement nouvelles, nées de la migration vers les grandes villes et qui constituent désormais une petite-bourgeoisie en forte augmentation, la Chine des mégalo-poles est le modèle le plus frappant.

Dans tous les cas, j'émettrai l'hypothèse que l'instruction et la formation, si elles se font de plus en plus à travers une langue étrangère, seront à l'origine de transformations sociétales qu'on n'attend pas. Elles affecteront les modes de production, d'échanges, de consommation et d'éducation. Effet de la transformation, l'éducation est, certes, par nature, du point de vue sociologique, moteur de celle-ci et je n'aurais pas l'idée de me substituer aux sociologues pour mieux le dire. Elle l'est, pour ce qui concerne plus directement notre réflexion, en termes de construction de savoir, d'*épistémè* collective, avec les ajustements qui l'accompagnent et les remises en question qu'elle impose. Qu'elle vienne à passer par le *medium* d'une langue étrangère interroge. Une spécialiste de phonologie anglaise pointait récemment, comme un phénomène croissant, le décalage entre l'enseignement universitaire donné en anglais (*English-medium Course*) et la qualité attendue de cet enseignement. Elle envisageait, dans un premier temps, que les étudiants ne tirent pas toujours le bénéfice espéré de tels enseignements, s'ils ne sont pas suffisamment préparés à les suivre. Elle imaginait même que la compétence de l'enseignant dans sa discipline puisse être remise en cause par son anglais, si celui-ci n'a pas la qualité requise (Henderson, 2017). Pour aller dans le sens de ces hypothèses, je crois possible qu'apparaissent, sinon des formes de rejet, du moins des réactions en faveur d'une approche différente de ce que peut être une éducation internationale donnée en anglais. Il m'a semblé en voir les prémices dans plusieurs rencontres

²⁵ Voir le site de la *National University of Singapore* : <http://e-flt.nus.edu.sg/board.html> et précisément *Electronic Journal of Foreign Language Studies*. Consulté le 15/10/2017. CAP/FIPF : Commission Asie Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. CREFAP/OIF : Centre Régional Francophone d'Asie Pacifique, Organisation Internationale de la Francophonie.

interuniversitaires en Asie du Nord-Est, notamment au niveau d'une gouvernance qui commence à juger excessive la pression des classements d'établissements et d'évaluation des enseignants soumis, comme on le sait, à la publication scientifique en langue étrangère²⁶.

On imagine le chemin parcouru et celui qui reste devant nous, avant que l'approche sociolinguistique et l'éducation, en particulier l'éducation en langues, puissent voir véritablement se conjuguer leurs efforts. Les étapes à franchir sont ardues : avoir prise sur des langues en contexte social, c'est savoir se débarrasser de certitudes arrêtées et de schémas ethnocentrés ; les transmettre à ceux qui pourront s'en servir pour élaborer les outils de leurs pratiques d'enseignement, c'est le faire dans une approche respectueuse des différences. Il n'y a pas les « sachants » et les « non-sachants », les « faiseurs » et les « penseurs ». Une expertise extérieure, sur laquelle j'ai émis d'ailleurs des réserves, appelle une réflexion endogène et collaborative. La didactique a vocation à être une science *participative* d'intervention sociale.

L'Asie, mais pas seulement. Vers un laboratoire du plurilinguisme ?

La diversité des situations asiatiques dont j'ai essayé de donner des indices nous enseigne que l'avenir éducatif des pays concernés présentera le visage d'un Janus biface : il entendra prendre en compte une tradition éducative, des formes d'expression littéraires, langagières, culturelles héritées d'une longue histoire et, simultanément, tirer profit d'une capacité scientifique et technologique en développement exponentiel. Le paradigme, en matière de méthodologie de l'enseignement / apprentissage des langues, ne se posera plus comme résidant entre une tradition et une modernité (dont la figure emblématique serait le communicatif / actionnel). Il appellera d'autres pistes, y compris celles qui empruntent à des pédagogies traditionnelles. Elles ont, soyons-en conscients, tout leur sens dans tel ou tel contexte et ne sont pas forcément les moins efficaces pour tel ou tel profil d'apprenant, comme le montrent bien les travaux particulièrement tournés vers l'Asie réunis dans Lin-Zucker *et al.*, 2011. Mais le paradigme intégrera, en même temps, toutes les connaissances émergentes que nous offrent aujourd'hui les technosciences. Il saura recourir aux outils de la réalité augmentée, à ce que nous connaissons de la cognition située, à une réforme profonde des curriculums, à des dispositifs immersifs physiques et virtuels.

Dans le fil des travaux bien connus d'Appadurai et de ses successeurs, mais aussi du *dochakuka* (indigénation) ou encore du *gemba kaizen* (collaboration horizontale) au Japon, de nouveaux agencements naissent. Ce n'est pas un éclectisme, mais ce sont des évolutions cohérentes qui se feront jour, loin des théories arrêtées, « car, même dans les sciences, les théories ont tendance, au fil du temps, à se figer en doctrines » (Edgar Morin, 2014 : 33). Des essais sont faits, des expériences réussissent, d'autres avortent. À Séoul, dans les années 2010, la municipalité avait décidé d'affecter un lecteur anglophone natif dans chaque établissement scolaire de la ville (plusieurs centaines au total) et l'impact de cette décision aurait pu être fructueux si des restrictions budgétaires n'étaient venues peu après faire rapporter, semble-t-il, la mesure²⁷. Peu importent les contradictions et les impasses qu'impliquent de nouvelles tentatives. « Tout ce qui doit être dépassé doit être aussi conservé, mais, aussi, tout ce qui doit être conservé doit être revitalisé », écrit encore Edgar Morin (2014 : 11).

²⁶ Par exemple, WUN, « Changing Roles of Universities in Social and Economic Governance », ZheJiang, RPC, 2012. On se doute que la sensibilité chinoise peut tout particulièrement avoir à s'exprimer sur la question d'une hégémonie linguistique nord-américaine.

²⁷ Programme ambitieusement intitulé « Innovative Education towards the Future for the Happiness of All » : http://english.sen.go.kr/3_relations/4_TeachingInSeoul.jsp Consulté le 15/10/2017

La question asiatique peut donc ouvrir la voie à une réflexion globale sur la constitution et la transmission du savoir, dont on ne saurait faire l'économie, même si la *doxa* éducative dominante est assez forte, chez nous, pour la réduire à la portion congrue. Les pays d'Asie sont conscients des enjeux actuels, qui se concentrent autour de la nature de l'innovation et du choix de la langue de formation. Il faudrait voir dans quelle mesure nos conceptions valent réponse pour le reste du monde et on aura compris que ma position personnelle n'incline pas dans ce sens. Je soutiens l'idée que nous avons à construire ensemble une *didactique réticulaire*, équilibrée, appuyée sur les technologies de notre temps, faite de réseaux de connaissances, et non d'idées simples voire simplistes et démenties par les faits : une approche méthodologique *tous-terrains*, la paix par les langues, un enseignement pratique, le plurilinguisme pour tous...²⁸ C'est une question d'éthique scientifique et d'éthique tout court, et c'est un tournant peut-être décisif pour les cultures asiatiques. Mais pas seulement pour elles.

Car, sans difficulté, on ose imaginer que l'Asie sera, là comme dans d'autres domaines, un laboratoire pour le XXI^{ème} siècle.

Bibliographie

- ANQUETIL, N., BOQUERAT, B., THEBAUT., V. & WEISSBERG, G., 2014 (4^{ème} éd.), *Géopolitique de l'Asie*, Paris, Nathan.
- APPADURAI, A., 1996, *Modernity at large. Cultural dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, trad. fr. 2005, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- BAE, J.S., 2007, *Regards interculturels vers l'Asie*, Belfort, UTBM, coll. Sciences humaines et technologie.
- BARTHELEMY, P., 2010, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, consulté le 11 avril 2017 : <https://histoire-education.revues.org/2252>
- BATAILLE, G., 1949, *La Part maudite*, Paris, Editions de Minuit.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. & VERONIQUE, D. (dirs.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BEACCO, J.-C. & CHERKAOUI MESSIN, K., 2010, « Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France », dans *Langue française*, 167 (3), pp. 95-111.
- BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL, S. (dirs.), 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/EAC.
- BLANCHET, Ph. & CHARDENET, P. (dir.), 2011, rééd. 2014, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, EAC.
- CASTELLOTTI, V. & NISHIYAMA, N. (coords.), 2011, *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est*, Revue Recherches et Applications, LFDM.
- CASTELLOTTI, V., DEBONO, M. & HUVER, E., 2016, « D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire » dans BABAULT, S., BENTO, M. & SPAETH, V. (dirs.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Berne, Peter Lang, pp. 49-76.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G., 1997, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe. Accessible sur

²⁸ Sur l'hypothèse d'une telle *didactique réticulaire*, voir mon ouvrage paru début 2018, où je décris un glissement de paradigme, *des sciences du langage aux NBIC*.

- https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf Consulté le 10/10/2017
- CRYSTAL, D., 2003 (2^{ème} ed.), *English as a Global Language*, Cambridge, CUP.
- DE VOOS, G. & LEE, Ch. S., 1982, *Koreans in Japan. Ethic Conflict and Accomodation*, Berkeley, UCP, pp. 31-57.
- HEINICH, N., 2009, *Le bêtisier du sociologue*, Paris, Hourvari-Klincksieck.
- HENDERSON, A., 2017, « Accented speech and English-medium instruction : What can Teachers and Students do ? », Conférence, EPIP, Université de Caen. Accessible sur : <https://epip5.sciencesconf.org> Consulté le 12/10/2017.
- HOUDART, S., 2007, *La cour des miracles. Ethnologie d'un laboratoire japonais*, Paris, CNRS.
- HSIEH, P.-T. J. (dir.), 2013, *Education in East-Asia*, London, Bloomsbury.
- KIRKPATRICK, Th. A., 2010, *English as a Lingua Franca in ASEAN. A Multilingual Model*, Hong Kong, HK University Press.
- KURADATE, K., KUNIEDA, T. & NOZAWA, A., 2015, « Programmation plurilinguale. Comment élaborer des descripteurs afin de s'orienter vers un curriculum commun des langues ? », Pré-actes, Congrès SJDF, Université Seinan Gakuin, Fukuoka.
- LEGLISE, I. & GARRIC, N. (dirs.), 2012, *Discours d'experts et d'expertise*, Berne, Peter Lang.
- LIN-ZUCKER, M., SUZUKI, E., TAKAHASHI, N. & MARTINEZ, P. (dirs.), 2011, *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- MCCRUM, R., 2010, *Globish. How English became the World's Language*, New York, Norton.
- MARGOLIN, J.-L. & MARKOVITZ, C., 2015, *Les Indes et l'Europe. Histoires connectées. XV^{ème}-XXI^{ème} siècles*, Paris, Folios Gallimard.
- MARTINEZ, P., 1996 (8^{ème} éd. actualisée, 2017), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Collection Que Sais-je ?
- MARTINEZ, P., 2011 (rééd. 2014), *Postface*, « Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? » dans Chardenet, P. & Blanchet, Ph. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 509-517.
- MARTINEZ, P., (dir.), 2013, *Dynamique des langues, Plurilinguisme et Francophonie. La Corée*, Paris, Riveneuve, coll. « Actes académiques ».
- MARTINEZ, P., 2018, *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- MARTINEZ, P. & CHOI, H.-J., 2012, « Une identité à l'épreuve de l'autre : représentation des cultures anglo-américaine et française chez des jeunes en Corée », dans Dinvaut, A. et al. (dirs.), *Voyages en littérature, langues et cultures*, Southampton, *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, pp. 255-264.
- MARTINEZ, P. & YAMAMOTO, S., 2013, « Intellectuels africains francophones en Asie. Parcours et regards », dans *Croisements*, Revue francophone de Sciences Humaines d'Asie de l'Est, n°3, *Asie/Afrique*, Editions Atelier des Cahiers, Séoul, pp. 12-32.
- MARTINEZ, P. & TAKAHASHI, N., 2014, « Corée et Japon dans les récits des voyageurs français en Corée », dans *Croisements*, Revue francophone de Sciences Humaines d'Asie de l'Est, n°4, *Voyages, Voisines*, Séoul, Atelier des Cahiers, pp. 22-38.
- MAURER, B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des Archives contemporaines.

- MIZOGUCHI, Y. & VANDERMEERSCH, L. (dirs.), 1991, *Confucianisme et Sociétés asiatiques*, Paris, L'Harmattan/Tokyo, Sophia University, Recherches asiatiques.
- MORIN, E., 2014, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Domaine du possible, Changer l'Education, Actes Sud/Playbac.
- OSTLER, N., 2010, *The Last Lingua Franca. The Rise and Fall of World Languages*, London, Penguin Books.
- SECHAN, L., 2016, *Les brumes de Sapa*, Paris, Editions Delcourt.
- SOUYRI, P.-F., 2016, *Moderne sans être occidental. Aux origines du Japon d'aujourd'hui*, Paris, NRF, Gallimard.
- SUPIOT, A., 2015, *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège France (2012-2014)*, Paris, Fayard.
- TRUCHOT, C., 2008, *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris, La documentation française.
- ZARATE, G. & LIDDICOAT, A. (dirs.), 2009, *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, revue *Recherches et Applications*, LFDM.

COMPTE RENDU

Maud Vadot, Françoise Roce et Chahrazed Dahou, 2017, *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives*, Presses universitaires de la Méditerranée, 318 pages.

par Claire LESACHER

Université Rennes 2

Coordonné par Maud Vadot, Françoise Roce et Chahrazed Dahou, l'ouvrage *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives* s'inscrit dans la lignée du colloque du même nom, organisé par des doctorantes du laboratoire Dipralang, et qui s'est tenu en novembre 2014 à l'Université Paul Valéry de Montpellier. L'ouvrage compile ainsi une sélection de contributions ayant fait l'objet de communications lors de ce colloque.

Plutôt que d'engager une contextualisation historisée du champ « genre et langage », comme il est régulièrement proposé au sein des publications francophones s'attachant à ces problématiques (Duchêne et Moïse : 2011 ; Chetcuti et Greco : 2012), les coordinatrices préfèrent introduire l'ouvrage en revenant sur les perspectives de travail engagées par le colloque et sur les quatre axes de réflexion autour desquels celui-ci s'est articulé. Ainsi, les participant·e·s se sont attaché·e·s aux distinctions genrées dans les discours, aux constructions sociales du genre avec les normes linguistiques et grammaticales, aux liens entre études de genre et didactique des langues, ainsi qu'aux cadres théoriques, épistémologiques et méthodologiques inhérents aux études sur le genre et le langage. Ce dernier axe représente un point crucial de la discussion sur les enjeux de l'articulation entre le genre et le langage, et la belle part qui lui est accordée au sein de cet ouvrage est salutaire.

L'ouvrage s'ouvre ainsi sur une partie dédiée à « l'épistémologie et l'histoire des études de genre ». À noter que l'intitulé de ce chapitre inaugural indique que les coordinatrices de l'ouvrage inscrivent manifestement ce dernier dans le champ des études de genre.

Dans un premier temps, Véronique Perry propose de réhabiliter les apports des positionnements constructivistes de Sapir au sein des travaux articulant le genre et le langage. Dès les années 1920, Sapir avait démontré que la question du genre linguistique ne se réduit justement pas au linguistique, et que « *cette construction idéale du genre métaphorise abusivement et artificiellement le sexe sur une expression binaire au niveau de la morphosyntaxe et du lexique* » (p. 30). Une interprétation des sexes, et du genre, qui produit des effets sur le langage et sur le social, et que Sapir qualifie d'ethnocentrique. On perçoit ici la force idéologique de ce « *figement catégoriel et matériel* », mise au jour par Sapir. Ainsi, c'est bien l'évidence de la bicatégorisation du monde en deux genres linguistiques, par

métaphorisation du sexe naturalisé en deux catégories *via* ces constructions linguistiques même, que Sapir a remise en cause.

S'attachant donc à rétablir la portée des analyses sapiriennes, Véronique Perry revient également sur l'invisibilisation de ses travaux au sein des recherches féministes, laquelle est liée à l'historicité même de ce champ. L'auteure revient ainsi sur les circulations transatlantiques des épistémologies féministes et les discordances entre approches matérialistes et poststructuralistes qui en sont les corollaires, pour expliciter la manière dont ce contexte a entraîné une non prise en compte des travaux précurseurs de Sapir.

Il est clair que le texte de Véronique Perry invite à relire Sapir et à discuter ses analyses dans nos recherches.

Poursuivant les réflexions épistémologiques au sein d'un exposé qui critique en filigrane l'organisation contemporaine et capitaliste de l'Université, Andrea d'Urso nous propose de « *traiter d'une convergence possible entre un féminisme matérialiste et une philosophie matérialiste du langage à partir de la sémiologie de Ferruccio Rossi-Landi (1921-1985)* » (p.41).

L'approche de Rossi-Landi se base sur l'idée d'homologie de la production matérielle et de la production linguistique, dont le travail représente le point de jonction. Pour Rossi-Landi, le langage est travail et marché (p.43). Dans une perspective matérialiste, il explore alors la question d'exploitation et de privilège linguistique en proposant le concept de « plus-value linguistique ». Andrea d'Urso reprend ce concept pour le mettre en discussion avec les travaux de l'auteur sur l'idéologie, lesquels interrogent notamment la place du langage et du système de signes dans la reproduction sociale. Andrea d'Urso souligne ensuite combien une approche féministe compléterait le cadre proposé par Rossi-Landi, qui évacue, de fait, la question de la reproduction sexuée.

Il revient ensuite sur les relations complexes entre féminisme et marxisme, et propose de mettre en place une forme de « *convergence dialectique* », possible grâce à l'appréhension rossi-landienne de la plus-value, laquelle convoque également ce qui relève de la linguistique, du signe et de l'idéologie au niveau de la reproduction sociale.

Au sein d'une dernière partie intitulée « *subsumption du travail et soumission de la femme* », Andrea D'Urso poursuit les réflexions sur les convergences entre sémiotique matérialiste et féminisme. Au-delà de l'intérêt de la discussion, on ne saurait taire ici notre désappointement face à l'intitulé de ce dernier axe, qui à notre sens, assigne discursivement un groupe social en tant que groupe naturalisé et homogène (LA femme), et ce, dans une perspective victimaire.

La troisième contribution à cette première partie interroge la « valeur générique » attribuée au masculin dans la langue française. Contrairement à la notion d'emploi générique, qui est cohérente, celle de genre générique renvoie, de manière plus équivoque à « *une capacité du genre masculin (et de lui seul) à dénommer indifféremment au sexe les référents concernés* » (p.61) Rappelant que cette règle s'est historiquement basée sur des représentations de genre et la croyance de la supériorité de ce qui relève du masculin face à ce qui est désigné comme féminin, Lucy Michel démontre la persistance de l'usage du genre grammatical féminin en tant qu'annexe de l'universel masculin. Elle va ainsi mettre au jour les ambiguïtés de la valeur générique en s'attachant à la langue elle-même. Observant les occurrences du mot sage-femme dans des textes officiels et au sein de forums de discussion en ligne, l'auteure relève que le terme recouvre un usage quasi-générique. Face à ce constat, elle émet la proposition selon laquelle le masculin dit générique, est en fait un « masculin culturel ». C'est parce que le référent prototypique d'une catégorie est de fait ou représenté comme masculin que l'on pose celui-ci comme générique. Les représentations socio-culturelles sont intriquées à la description sémantique du genre grammatical, produisant des « *effets de sens* » (p.69) : « *le*

mot cuisinière n'est pas seulement le mot « cuisinier + le trait (+ femelle) ». Ainsi, le sens porté par le genre grammatical n'est pas figé et peut changer en synchronie (en fonction du radical substantival auquel il est rattaché) et en diachronie (en fonction des représentations liées aux rapports sociaux de sexe, toujours en mouvement). S'en suit le postulat suivant : le féminin n'est pas une dérivation de la forme masculine, mais les formes masculines et féminines sont deux dérivations d'une base radicale. En définitive, ce que nous démontre Lucy Michel, c'est que l'organisation de la langue et les mécanismes mêmes de la valeur générique indiquent que celle-ci est réfutable et relève davantage d'une interprétation culturelle traversée par des rapports sociaux de sexe, elle-même renforcée par la règle linguistique.

Pour clore cette première partie axée sur les enjeux épistémologiques et historicisés de l'articulation du genre et du langage, Maria Candea axe son propos sur les études sur les perceptions de la parole. Après être revenue sur la constitution de ce champ, ainsi que sur ses objets et méthodes de recherche, l'auteure démontre que le poids des stéréotypes sociaux (de genre et de race, notamment) dans les processus perceptifs, ont été mis au jour depuis les années 1970. Mobilisant des formes d'expérimentations comme celles du/de la locuteur-trice masqué-e, les diverses études présentées attestent du rôle prépondérant du genre au niveau de l'activité perceptive, et met notamment au jour les inflexions produites par les représentations du féminin et du masculin sur l'interprétation d'une voix, du temps de parole mobilisé, etc. Pourtant, le champ des études sur la perception de la parole semble demeurer relativement hermétique aux problématiques impliquant le genre. Encore une fois, c'est en revenant sur l'historicité des disciplines, elles-mêmes inscrites dans des contextes sociétaux, que s'explique cette timide appréhension. La neutralisation d'une catégorie de classe, de sexe et de race dominante en tant que catégorie objective dans le domaine académique, couplée à un environnement traversé d'un postulat universaliste réfractaire à la prise en compte des éléments de différenciation, viennent ainsi expliciter la tardive prise en compte du genre dans les expériences perceptives. En outre, si la visibilité de plus en plus accrue des problématiques liées au genre dans les sciences humaines et sociales ont pu impulser une certaine prise en compte de « *la distribution par sexe des locuteurs et locutrices en interactions* », Maria Candea explicite combien une véritable épistémologie critique du genre doit être mobilisée pour mettre effectivement en place une étude intégrant cette dimension. Dans ce cadre, l'auteure défend une appréhension performative du genre, qui récuse une appréhension bicatégorielle des genres et engage à se saisir de ce qui relève de l'agentivité. Au-delà, c'est une interprétation plus fine et qui tient compte de la complexité des interprétations, des subjectivités, des réactions de chacun-e-s, de la part de conscient et d'inconscient qui se joue dans les pratiques individuelles que permettrait une mise en dialogue avec les épistémologies du genre et, au-delà, de l'intersectionnalité.

À la fois historicisante et épistémologique, résolument ancrée en études genre et en sciences du langage, cette première partie alimente de manière très stimulante les débats à l'œuvre au sein de la pensée féministe, entre approches postmodernes et matérialistes. Les diverses contributions invitent ainsi à poursuivre les discussions au sein de nos travaux respectifs.

La deuxième partie de l'ouvrage s'attache à l'étude des pratiques langagières à l'aune du genre. Celle-ci s'ouvre avec une contribution de Sylvie Dubois et de Natacha Jeudy sur les éloges funèbres des Ursulines de France et de Nouvelle France écrits entre le XVII^e et le XIX^e siècles. Après une instructive présentation du genre de l'éloge funèbre, ainsi que du contexte culturel et social de son origine et de son usage, les auteures se concentrent donc sur les éloges funèbres de la communauté des Ursulines. À noter que ces écrits représentent les quasi seuls documents publics produits par des femmes à une période où ces dernières étaient

cantonnées à la sphère privée. Les auteures explicitent combien ces éloges remplissent, au delà de leur rôle premier, une fonction de lien entre les communautés mais aussi et surtout une fonction idéologique. Lus à l'ensemble de la communauté, ces éloges qui dessinent le parcours et le rapport à la spiritualité et à la moralité des défunt(e)s, inculquent en filigrane une figure idéale de l'Ursuline : l'« *éloge funèbre est l'image de la perfection religieuse* ».

De ce passionnant exposé, on aurait aimé davantage de développements concernant la réflexion finale transmise Sylvie Dubois et Natacha Jeudy. Qu'entendent-elles lorsqu'elles évoquent la « sensibilité toute féminine » au travers de laquelle s'exprimerait la perfection religieuse ?

La deuxième contribution traite, elle aussi, de l'implication du genre au niveau la prise de parole dans l'espace public. Magali Guaresi observe le discours électoral des député(e)s élues en 1997, un scrutin marqué par le débat national sur la parité. Rappelant l'intrication du langage aux rapports sociaux de sexe, l'auteure explicite l'intérêt de mettre au jour les enjeux genrés du champ politique en se focalisant sur le discours politique (lieu de l'individuation politique, notamment). Dans ce cadre, Magali Guaresi s'intéresse aux stratégies d'énonciation qui sont à l'œuvre dans ces discours, en mettant en place une méthodologie d'analyse logométrique. Premier constat : les élues ont davantage utilisé le « je » que les élus qui, eux, ont favorisé le « nous ». Considérant que le discours politique participe de l'entreprise de légitimation des candidat(e)s en vue de leur élection, il n'est pas anodin que les stratégies discursives mises en place dans ce cadre soient différenciées. L'analyse de l'environnement discursif indique que l'usage du « nous » est associé à une dimension politique et collective, lorsque l'emploi du « je » renvoie davantage à une dimension apolitique et à l'identité personnelle (p.123). L'analyse des cooccurrences soulève alors le rôle du genre et de l'attribution sexuée des activités et des qualités au niveau des stratégies mise en œuvre vers l'élection : appartenant à la classe de sexe légitime dans le champ politique, les hommes « *limitent la mise en scène de leur individualité pour construire un territoire d'identification plus large* » (p.126). L'environnement discursif des discours des élues indique, *a contrario*, la mobilisation de leur individualité, dans un mouvement qui convoque un ethos féminin pouvant impliquer une posture différentialiste. Des stratégies qui s'insèrent dans un contexte de débat sur la parité, au cours duquel le discours pro-paritaire s'est notamment construit sur la base du retournement du stigmat. À l'issue de cette passionnante contribution deux réflexions émergent : l'auteure a-t-elle pu percevoir des manifestations du « salto du stigmat » relevé par Catherine Achin et Marion Paoletti lorsqu'elles ont examiné la construction des listes municipales de 2001 à l'aune du genre (Achin et Paoletti : 2002) ? Et cette dialectique entre le « nous » et le « je » peut-elle aussi être mise en perspective avec les travaux de Colette Guillaumin lorsqu'elle explicite les mécanismes selon lesquels que les femmes « *ne sont les paires de personnes* » (Guillaumin, 1992).

Alimentant les réflexions déjà abordées par Véronique Perry autour de la bicatégorisation du genre grammatical liée à la bicatégorisation du genre humain, Alice Coutant se penche sur les autodésignations des personnes trans FtM (*female to male*). Les prises de paroles relevées sur des forums en ligne témoignent de l'association du genre grammatical aux représentations de genre, et de l'implication des représentations normées de la masculinité à la féminité sur les usages linguistiques jugés corrects. En effet, Alice Coutant relève l'expression d'un « décalage » qui peut être ressenti par les locuteurs, entre leur identité vécue et leur identité perçue. Un décalage qui se joue notamment à niveau de l'apparence « *qu'ils renvoient ou pensent renvoyer à leur interlocuteur* » (p.146) et qui peut impacter les pratiques langagières. Les prises de paroles relevées témoignent de la complexité et de l'ambivalence des subjectivités et des pratiques sociales : le choix d'un « genre grammatical », l'autocorrection, le contournement d'une prise de parole genrée, etc. renvoient à des pratiques langagières qui

peuvent être mouvantes en fonction des personnes, des interactions, des moments, des ressentis. Les discours en ligne indiquent également le poids que peuvent avoir les règles de grammaire et les « règles de genre » inculquées dès l'enfance, au niveau de ces pratiques. Dans un contexte sociétal infusé de ces normes, la notion de risque est d'ailleurs palpable à travers les analyses d'Alice Coutant. Face à un contexte où l'autocatégoriesation n'est pas toujours satisfaisante puisque renvoyant forcément à une catégorie linguistique traversée des normes de genre (le « je » féminin doit renvoyer à un corps jugé comme tel), l'auteure note des pratiques de neutralisation de la langue qui relèvent parfois de véritable « exercices de style », et qui s'inscrivent dans un cadre plus large des débats sur l'antisexisme linguistique. L'exposé d'Alice Coutant met très concrètement en avant la violence de la bicatégorisation linguistique, mais aussi l'incongruité de l'apparente adéquation des règles de grammaire et des normes de genre.

Camille Lagarde-Belleville et Michel Otell poursuivent les réflexions sur les pratiques langagières en ligne, en se focalisant sur l'environnement discursif des hashtags #tweetcommeunefille (#TCUF) et #tweetcommeunmec (#TCUM), en ce qu'ils représentent une activité discursive de stéréotypisation de genre. Dans ce cadre, les termes mobilisés au sein de ces hashtags mériteraient eux-mêmes qu'on s'y arrête : les filles y restent « fille », lorsque les garçons deviennent ici des « mecs ». Un fait langagier qui rappelle la distinction prévue par la langue française, entre « mari » et « homme », alors que les « femmes » sont toujours des « femmes », que l'on fasse référence à un statut marital ou à un genre humain. Postulant une approche praxématique qui tient compte de la dialectique du même et de l'autre, et de ce qui relève du dialogisme et du préconstruit, les chercheur-e-s explicitent dans un premier temps la construction de la figure du « mec » et de celle la « fille » que nourrit l'usage de ces hashtags. Ainsi, les « mecs » seraient hypersexuels, amateurs de rap et experts en sports et en jeux vidéo. Les « filles », quant-à-elles, seraient moins intéressées par le sexe, ignorantes et/ou hostiles au sport et aux jeux vidéos, et plutôt amatrices de séries. A ce propos, il convient de souligner combien ces stéréotypes semblent aussi se construire selon un rapports où les « mecs » représentent une référence et où les « filles » sont interprétées en comparaison de cette figure masculine référentielle : les filles sont **moins** attirées par le sexe, elles sont désignées par leur ignorance concernant des activités maîtrisées par les hommes. Ce rapport hiérarchisant est d'ailleurs également palpable au niveau des formulations employées par les auteur-eure-s : « *la femme moins portée sur la chose* » (p. 165).

Par la suite, Camille Lagarde-Belleville et Michel Otell s'intéressent de plus près aux pratiques d'auto ou de d'hétéroreprésentation liées à l'usage de ces hashtags, ainsi qu'aux usages de ces hashtags, qui impliquent des usages critiques à l'encontre des stéréotypes véhiculés. Sans doute aurait-il été particulièrement intéressant que les auteur-e-s aillent ici puiser dans les études de genre. Par exemple, des liens auraient peut-être pu être faits avec les études problématisant la prétendue politesse des femmes et l'association des termes vulgaires aux hommes, clairement réactualisées ici au niveau du sens et de l'enveloppe langagière des segments associés aux hashtags observés.

La dernière partie de l'ouvrage est consacrée à l'implication du genre au niveau de la didactique des langues vivantes. La formation linguistique des migrant-e-s en France est particulièrement appréhendée au cours de cette section. Emilie Lebreton ouvre les réflexions en s'intéressant aux apports et aux enjeux du genre au niveau de l'appropriation linguistique des femmes migrantes. Explicitant dans un premier temps qu'adopter un perspective « genrée » n'est pas fondamentalement s'intéresser aux femmes, ou mettre en place une approche comparatiste entre les femmes et les hommes, elle propose d'interroger comment le genre permet d'éclairer le processus d'appropriation linguistique, de même qu'il peut devenir

un levier d'action didactique. Après avoir présenté le cadre contextuel de la formation linguistique pour les migrant-e-s en France, laquelle est particulièrement associée à la notion d'insertion depuis les années 1990, Emilie Lebreton revient sur l'historicité des recherches françaises sur les migrations, et sur leur propension à avoir construit et transmis une figure de « *la femme migrante* » forcément « *opprimée* » et « *isolée* » (p.183). A contrario, l'auteure insiste sur le caractère forcément hétérogène des parcours, des expériences et des identités que recouvre la désignation « femmes migrantes ». Inscrite dans une démarche de recherche-action, Emilie Lebreton revient ensuite sur la mise en place et l'expérimentation d'outils didactiques visant à appréhender les rapports à la norme linguistique et à l'apprentissage. Au cours des différents exercices proposés, la chercheure relève un intérêt fort de la part des femmes et des hommes rencontré-e-s pour la langue normée, en dépit de pratiques pédagogiques peu axées sur ces questions. Ainsi, son travail de terrain remet notamment en perspective les nombreuses recherches qui, depuis le début des années 1980, soulignent et explicitent l'attachement à la norme linguistique comme étant l'apanage des femmes. Ici, c'est bien l'ensemble des apprenant-e-s qui témoigne d'une volonté d'accès à la langue normée.

À la suite de cette contribution, Grace Ranchon propose d'interroger les représentations sexuées transmises dans les manuels de FLE, en mobilisant le concept d'hétéronormativité, lequel « *questionne aussi bien les représentations liées au masculin et au féminin, que l'organisation de ses catégories* » (p.206-207). Sa recherche s'inscrit dans un contexte de littérature de FLE marquée par des stéréotypes de genre et de classe depuis leur apparition. De nombreuses approches critiques ayant été menées sur la construction des personnages présentés dans ces manuels, Grace Ranchon se tourne plus particulièrement sur la question des « *modalités relationnelles des personnages* » (p.205), en se focalisant sur les relations hétérosexuelles. Examinant les données textuelles et iconographiques de trois manuels de FLE issus de maisons d'édition françaises, elle relève des positionnements disparates concernant les représentations de la famille et des relations hommes-femmes : certains ouvrages ne font que peu référence au couple ou à la famille, lorsque d'autres mobilisent les relations hommes-femmes comme support d'apprentissage, et ce, selon une perspective qui réactualise (et donc transmet) un cadre hétéronormatif hiérarchisant. On retient ainsi que lorsque les relations hommes/femmes sont représentées dans les manuels, c'est surtout dans la continuité d'une distribution traditionnelle des rôles et des places accordées aux genres, laquelle relève, tout en les alimentant, des rapports sociaux de sexes inégalitaires. Grace Ranchon conclut alors son exposé en rappelant combien les outils pédagogiques sont aussi politiques. En tant qu'agents de transmission, ils peuvent participer de la reproduction, mais aussi de la remise en cause des rapports de différenciation à l'œuvre dans les sociétés.

Poursuivant les réflexions sur les enjeux du FLE appréhendés du point de vue du genre, Maud Vadot s'attache à l'institutionnalisation de la formation linguistique des migrant-e-s depuis la deuxième moitié des années 2000, ainsi qu'à son impact sur les formations elles-mêmes. En effet, depuis la mise en place du CAI en 2007, l'État a paré la formation linguistique à destination des migrant-e-s adultes d'un rôle d'« enseignement des valeurs de la France », dont « l'égalité des hommes et des femmes » fait partie. Dans ce cadre, Maude Vadot s'intéresse à la manière dont le genre infuse les discours institutionnels et les supports pédagogiques à destination des apprenant-e-s. Outre le fait de cantonner la question des inégalités de sexe au niveau du couple (et donc à la sphère privée), la chercheure souligne combien le discours institutionnel énonce un « *un système de genre du type « homme violent, femme soumise* », présenté comme spécifique aux migrant-e-s » (p.224). Ainsi, le discours institutionnel, qui relègue le sexisme à ses frontières, neutralise simultanément toute

possibilité de remise en cause des inégalités au sein de la société française. À la suite de ce constat, Maud Vadot propose d'en examiner les implications sur le matériel pédagogique. Au cours d'un travail qui entre fortement en dialogue avec la contribution précédente de Grave Ranchon, la chercheuse analyse les personnages des manuels de FLE à destination des migrant-e-s d'un point de vue quantitatif (combien de personnages hommes et femmes), qualitatif (quels sont les rôles et qualités attribués à ces dernier-ière-s) et interactionnel. Elle relève que les personnages masculins sont davantage représentés dans les manuels de FLE, notamment lors de l'illustration textuelle ou visuelle de la sphère professionnelle. Par ailleurs, c'est lors de mises en scène d'interaction que les femmes ont le plus de chances d'être représentées, et ce, notamment dans des interactions qui ont lieu dans le domaine médical ou qui relèvent de la scolarisation des enfants. La distribution des activités professionnelles apparaît également influencée par les stéréotypes de genre (selon lesquels les femmes sont aussi associées à des domaines subalternes). Ainsi, si le cadre officiel érige la formation linguistique des primo-arrivant-e-s comme lieu de « formation » à l'égalité hommes-femmes, il s'avère que les outils pédagogiques mobilisés demeurent traversés par des stéréotypes de genre qui sont justement le produit et l'agent de stabilité de rapports sociaux de sexe. Il apparaît donc d'autant plus problématique que le discours gouvernemental et l'appareil législatif repoussent les questions de genre aux frontières du « nous », des frontières qu'ils contribuent simultanément à ériger et à cristalliser.

Mireille Baurens propose ensuite un retour sur ses questionnements et expériences d'enseignement et de recherche, qui ont impliqué et impliquent la problématique du genre dans le domaine de la « *didactique des langues-culture* ». Revenant sur les écrits féministes et en didactique qui accompagnent sa démarche, elle définit les « compétences » qui, à son sens, sont « *à cultiver pour articuler genre et langues-cultures* » (p.256). Suite à ce cadrage, Mireille Baurens attire l'attention sur plusieurs « *points de vigilance* », qui sont autant de points de concrétisation du genre en classe. Cette partie du texte est cruciale, car elle démontre combien le domaine de l'enseignement est traversé par les rapports sociaux de sexe. Que se soit au niveau des interactions enseignant-e-s/élèves, de l'occupation spatiale de la salle de classe, des savoirs qui sont enseignés, ou des pratiques langagières en séance de cours, le genre est impliqué. Mireille Baurens ne se contente pas de compiler les aspects genrés de l'enseignement, elle propose aussi des pratiques d'« agir-genre » à mettre en œuvre lors de la formation des enseignant-e-s. La prise en compte de ces problématiques auprès des futur-e-s enseignant-e-s et enseignant-e-s apparaît effectivement capitale, quand bien même elle ne semble pas complètement appuyée d'un point de vue institutionnel. Ouvrant plutôt que clôturant ce texte revenant sur un parcours croisant didactique, genre et sciences du langage, Mireille Baurens insiste la vigilance à garder dans nos champs de recherches et nos dynamiques collectives à ne pas « re-crée[r] de la hiérarchie entre nous » (p.267).

L'ouvrage se conclut avec une contribution marquante de Anne-Marie Houdebine, qui nous livre un retour historicisé et contextualisé sur son parcours et ses trajectoires de recherche. Un texte dense, qui prend aujourd'hui une valeur d'héritage laissé par une linguiste dont les travaux et les implications ont indubitablement marqués les parcours de plusieurs générations de (jeunes) chercheur-e-s et militant-e-s impliqué-e-s sur une appréhension féministe du langage.

Ainsi, cet ouvrage apporte une nouvelle pierre à la littérature scientifique francophone sur les problématiques articulant le genre et le langage, et démontre simultanément la dynamique grandissante de cette thématique au sein du champ scientifique français. Engagé-e-s autour d'axes et de perspectives de recherche diverses, mais qui se focalisent sur les pratiques

francophones et leur enseignement, l'ensemble des contributeur-trice-s démontre combien les rapports sociaux de sexe infusent le langage et les pratiques langagières. En plein débat médiatique et politique sur l'écriture inclusive, les différentes contributions témoignent donc non seulement de la vivacité des débats à l'œuvre, mais aussi de leur pertinence, sinon de leur nécessité. Le langage relève bien d'un lieu de reproduction des rapports de pouvoirs hiérarchiques, de même qu'il peut être impliqué dans leur remise en cause.

Relevant et problématisant divers aspects, mécanismes et effets de l'intrication du genre et du langage, cette publication fait également la part belle aux débats épistémologiques, ainsi qu'il invite à les poursuivre. À la fois bilan, analyses et perspectives, l'ouvrage coordonné par Maud Vadot, Françoise Roce et Chahrazed Dahou alimente avec sérieux la recherche et les discussions appréhendant le langage du point de vue du genre, tout en démontrant la constitution d'un champ « genre et langage » en France.

ACHIN Catherine et PAOLETTI Marion, 2002, « Le « salto » du stigmat. Genre et construction des listes aux municipales de 2001 », *Politix, (La Parité en pratique)*, vol. 15, n° 60, pp. 33-54.

CHETCUTI Natacha et GRECO Luca (dirs.), 2012, *La face cachée du genre : langage et pouvoir des normes*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris.

DUCHÊNE Alexandre et MOÏSE Claudine (dirs.), 2011, *Langage, genre et sexualité*, Éd. Nota bene, Québec.

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 Nicolaï, 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