



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°5 – Janvier 2005

*Situations de plurilinguisme en France : transmission,
acquisition et usages des langues*

SOMMAIRE

Clara Mortamet : *Présentation*

Jeanne Gonac'h : *Interférences linguistiques et culturelles dans les écrits des lycéens et étudiants d'origine turque en France*

Fabienne Leconte : *Récits d'enfants bilingues*

Clara Mortamet : *Usages des langues au quotidien : le cas des immigrations maghrébines, africaines et turques dans l'agglomération rouennaise*

Sophie Barnèche : *Vie urbaine et transmission des langues à Nouméa*

Anne-Frédérique Harter : *Cultures de l'oral et de l'écrit à Yaoundé*

Compte-rendu

Jacques Treignier : Frédéric François, 2004, *Enfants et récits, Mise en mots et « reste »*, Textes choisis et présentés par Régine Delamotte-Légrand, Presses universitaires du Septentrion, collection didactiques, Villeneuve d'Ascq, 230 pages.

Réactions au rapport parlementaire Bénisti

PRESENTATION

C. Mortamet

Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues

Les situations de plurilinguisme en France ont fait l'objet ces deux dernières décennies d'une activité de recherche sociolinguistique intense et riche. Que ce soit sur les langues régionales ou sur les populations issues de l'immigration en France, toutes les recherches ont permis de réunir des données et de nourrir des réflexions importantes. Si l'on ajoute les recherches menées sur les usages du français hors de France, et en particulier dans des communautés sociolinguistiques dont sont originaires certains des immigrés en France, il apparaît que notre connaissance des situations de contact de langues a considérablement progressé.

Pour ce numéro, nous avons voulu dessiner quelques perspectives ouvertes par ce champ de recherche. Tout en s'appuyant sur les recherches menées ces dernières années, les articles réunis ici ont donc en commun de proposer des prolongements plus que des états des lieux.

En l'occurrence, les contributions à ce numéro permettent de dégager trois pistes de recherche – qui ne prétendent d'ailleurs pas à l'exhaustivité des perspectives dans ce domaine :

1. la prise en compte des facteurs culturels dans l'étude des pratiques langagières en français des plurilingues (J. Gonac'h, F. Leconte) ;
2. la comparaison des comportements langagiers des différentes populations immigrées en France (C. Mortamet) ;
3. le prolongement du travail de recensement des usages du français dans des communautés plurilingues et francophones (S. Barnèche, A. F. Harter).

Les pratiques langagières des plurilingues en France : approche linguistique et culturelle

L'étude sociolinguistique du plurilinguisme a envisagé jusqu'ici différentes directions, qu'il nous semble possible de regrouper grossièrement en deux ensembles : celles qui ont tenté de dégager des principes d'explication sociaux et celles qui se sont concentré sur une approche linguistique des phénomènes de plurilinguisme –sachant bien entendu que plusieurs études ont emprunté ces deux directions à la fois. Dans le premier ensemble de recherches, figurent il nous semble les travaux sur la transmission et les usages des langues et des variétés

de langues en famille, réalisés à partir de questionnaires ou d'observations, l'étude des représentations et des jugements épilinguistiques des locuteurs, plurilingues ou non. L'étude des phénomènes d'alternance de langues, et l'étude des parlars mixtes tels que le parler des jeunes « de banlieue » ont davantage donné lieu à l'analyse de phénomènes linguistiques ou discursifs. Les travaux menés sur les pratiques bilingues par les chercheurs en acquisition du langage ou en didactique des langues appartiennent également pour l'essentiel à ce second ensemble de recherches.

Ces deux approches du plurilinguisme ont donc permis de couvrir un champ assez large d'objets, de terrains et de problématiques. Ce champ pourrait toutefois être complété utilement par la prise en compte d'un troisième paramètre, qui nous semble avoir été moins exploité que les deux autres : l'effet que peuvent avoir certains facteurs culturels sur les pratiques des plurilingues.

Les contributions de J. Gonac'h et F. Leconte ont en commun de s'engager dans cette voie, et de nous montrer l'intérêt d'une approche culturelle de ce terrain. En particulier, l'étude de corpus leur permet d'analyser les phénomènes d'interférences en distinguant ce qui pourrait relever d'interférences purement linguistiques et ce qui pourrait relever de phénomènes culturels. Si la distinction entre langue et culture reste bien sûr en travail, ces auteures démontrent toutes les deux, à partir de deux corpus et au moyen de deux analyses très différentes, l'intérêt d'élargir l'étude des interférences à des phénomènes non plus rigoureusement linguistiques (constructions de phrases, prépositions, genre et nombre, etc.), mais à des réalités socio-culturelles.

En comparant des productions écrites de monolingues français et de bilingues français-turcs en français (lycéens et étudiants), J. Gonac'h montre que les deux populations ne se distinguent pas vraiment dans leur application de la norme scolaire – ici réduite à l'orthographe – : les mêmes écarts sont constatés, et dans les mêmes proportions. Par contre, c'est dans l'analyse de phénomènes discursifs (image du professeur, utilisation des guillemets, etc.) que l'on observe le plus de différences entre les deux populations. Ainsi ce ne serait pas tant l'application de la norme scolaire que l'usage de procédés discursifs et l'expression de certaines valeurs qui caractériseraient le mieux les pratiques des jeunes bilingues français-turc.

De son côté, en étudiant des récits d'enfants plurilingues en français, F. Leconte montre elle aussi que ce qui caractérise ces pratiques ne tient pas tant à des interférences linguistiques qu'à des façons particulières de construire leurs discours et leurs récits. En d'autres termes, les récits qu'elle recueille ne portent pas des traces très visibles du plurilinguisme de leurs auteurs, mais beaucoup plus de leur appartenance à deux « univers culturels » et à deux cultures du récit différentes.

Ainsi, à partir d'analyses et de terrains de recherche très différents, ces deux articles montrent bien l'intérêt qu'il y a à travailler sur des pratiques langagières de locuteurs plurilingues, et de le faire en étudiant à la fois des phénomènes d'interlangue et des phénomènes interculturels.

Comparaison des populations issues de l'immigration en France

Les recherches sur le plurilinguisme des populations immigrées en France ont la plupart du temps concerné une seule population d'origine : les jeunes issus de l'immigration maghrébine, l'immigration négro-africaine, portugaise, italienne, les populations d'origine asiatique, etc. Peu de travaux ont à notre connaissance comparé ces populations entre elles du point de vue de leurs usages des langues. Une des perspectives offertes par les recherches sur

le plurilinguisme réside donc dans la comparaison des situations de plurilinguisme entre elles (en fonction des origines des locuteurs, mais aussi de leur âge, de leur profession, en comparant des villes entre elles, des situations urbaines / rurales, etc.).

Ces études ne sont pourtant pas sans poser certains problèmes méthodologiques et théoriques, à commencer par celui de la comparabilité des données, et de l'hypothèse d'une homogénéité interne à chaque sous-population. Sans prétendre les résoudre entièrement, mon article se lance néanmoins dans l'analyse, et montre comment la rigueur statistique permet de compenser le poids des présupposés inhérents à une telle étude.

L'objet plus particulier de l'article est la comparaison de certaines pratiques culturelles (lecture, écriture, radio, télévision, informatique, musique) et des usages des langues dans ces pratiques (en français, en langue étrangère, en langue d'origine) d'étudiants d'origines différentes. En travaillant à partir de pratiques déclarées recueillies par questionnaire auprès de quatre populations d'étudiants – étudiants d'origine turque, maghrébine, africaine et étudiants monolingues d'origine française – je dégage leurs particularités relatives. Mais en relevant par la même occasion les réponses qui ne les distinguent pas significativement, je montre aussi que tous ces locuteurs, indépendamment de leurs origines, partagent certains modes de vie, et témoignent ainsi de leur appartenance à la population étudiante de France.

Description des usages et des représentations du français dans des communautés plurilingues et francophones

Les deux derniers articles de ce numéro prolongent enfin une direction de recherche engagée depuis plusieurs années, mais qui reste encore loin d'être épuisée : la description des situations de contact de langues, et plus particulièrement des situations dans lesquelles le français se trouve en présence de langues locales, vernaculaires ou véhiculaires.

Ainsi, S. Barnèche nous propose une description sociolinguistique d'un quartier de Nouméa, où se concentre une population d'origines ethniques diverses. A travers la comparaison des compétences et des pratiques entre les générations, elle y observe en particulier le processus de transfert de langues au profit du français. Toutefois, si l'usage et la connaissance des langues d'origines sont en nette régression, leur importance identitaire et les liens maintenus de façon très ferme avec le village d'origine nuancent le pronostic de leur disparition.

A. F. Harter enfin, à partir d'un corpus de pratiques déclarées, étudie la place des différentes langues en présence à Yaoundé, ville particulièrement plurilingue. Elle observe également, dans les représentations des locuteurs de la ville, les valeurs et fonctions qu'ils attribuent à chacune des langues en présence. En s'attachant à décrire les usages écrits et oraux dans chaque langue, en distinguant pratiques médiatiques (radio, télévision, presse), pratiques scolaires et pratiques quotidiennes, elle montre ainsi que malgré le nombre de langues en présence, on observe une véritable complémentarité des usages à Yaoundé. Le conflit linguistique n'apparaît ainsi jamais explicitement dans les discours et les représentations des locuteurs ; seules leurs pratiques de minoration des langues camerounaises, le désir de s'inscrire dans une identité ethnique et l'insécurité linguistique vis-à-vis du français témoignent de la tension latente entre les langues au Cameroun.

Les contributions de ce numéro suivent donc des problématiques ou des terrains déjà explorés par le passé : le plurilinguisme des jeunes issus de l'immigration et leurs pratiques en français, les usages des langues de l'immigration en France, le français au contact d'autres langues hors de la France métropolitaine. Il reste que chacune d'entre elles apporte des

éléments nouveaux et prolonge utilement les travaux sociolinguistiques sur le plurilinguisme, que ce soit en proposant de nouvelles méthodes d'analyses, en dégagant de nouveaux paramètres de variation ou en décrivant de nouvelles situations sociolinguistiques.

INTERFERENCES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES DANS LES ECRITS DES LYCEENS ET ETUDIANTS D'ORIGINE TURQUE EN FRANCE

Jeanne Gonac'h

Université de Rouen – Laboratoire DYALANG

Notre article se propose d'étudier l'influence de la culture sur les pratiques d'écriture de lycéens et d'étudiants d'origines turque et française¹. Les textes que nous avons choisis d'analyser ont été recueillis dans le cadre d'un projet de recherche² en cours.

Les chercheurs qui s'intéressent aux rapports entre cultures et productions langagières concentrent leur attention sur les pratiques orales des locuteurs. Dans le domaine de la communication interculturelle, Kerbrat-Orecchioni (1992 : 17), montre que « *les normes conversationnelles des uns et des autres constituent à coup sûr la source principale des conflits interculturels entre anglo-saxons et latins* ». Platt (1989 : 13) estime qu'« *un locuteur non anglais peut utiliser des stratégies communicatives qui sont dictées par les règles de son sous-système culturel, celles-ci peuvent être interprétées par un locuteur anglais non pas comme des normes culturelles de son système mais plutôt comme des normes sociales ou psychologiques*³ ». Ces problèmes d'interprétations engendrent des problèmes de communication. En anthropologie linguistique, Foley (1997) explique que dans un tribunal le comportement langagier des aborigènes australiens n'est compris ni des avocats ni des juges australiens blancs et que ceci est dû aux rituels conversationnels particuliers à chaque culture.

A l'oral, chaque interlocuteur doit interpréter immédiatement les dires de l'autre pour maintenir une conversation cohérente. En revanche, à l'écrit, le destinataire ne peut interrompre l'énonciateur pour lui demander ce que signifie telle ou telle expression. Son absence physique empêche toute explication ou clarification en cas de problème de compréhension. Pour autant, les influences de la culture d'origine ne sont pas absentes à l'écrit. Ainsi, nous posons l'hypothèse que la culture d'origine d'une personne bilingue laisse des traces dans ses pratiques d'écriture. Ce sont ces traces que nous souhaitons rechercher. Nous analyserons ce qui pourrait relever d'interférences culturelles à travers les pratiques

¹ Les groupes d'élèves seront désormais cités de façon abrégée : les lycéens d'origine française (LOF), les lycéens d'origine turque (LOT), les étudiants d'origine française (EOF), les étudiants d'origine turque (EOT).

² « Etude psycho-sociolinguistique du développement de la littéracie chez les bilingues et les monolingues », dirigée par M.-A. Akinci.

³ Traduit par nos soins.

langagières des locuteurs d'origine turque. La spécificité de notre approche tient au fait que nous nous attachons aux compétences scripturales.

Le point de départ de notre étude est l'idée selon laquelle l'individu bilingue maîtrise deux langues et est investi de deux cultures. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil s'accompagne de l'apprentissage de la culture de celui-ci autant que le maintien de la langue d'origine reflète et entraîne le maintien de la culture d'origine. La culture et la langue sont donc deux notions extrêmement liées. En anthropologie sociale, la culture est définie comme « *l'ensemble des formes mentales, des institutions et des objets matériels qui spécifient une société quelconque. Ainsi la culture implique-t-elle langue et façon de vivre, organisation de la parenté et techniques, comme outillages, nourriture et vêtement, manière de penser et de sentir, interdits et obligations, pratiques sexuelles, politesse et distractions, etc.* » (Fourier, Vermes, 1994 : 164).

Diverses études (Akinci, 1996 ; Irtis-Dabbagh, 2003) ont montré que la communauté turque de France est soudée et qu'elle reste très attachée à ses pratiques culturelles. La fréquence des mariages intra-communautaires, qui concernent plus de 90 % des Turcs en France, en est un signe manifeste. Un autre signe fort de l'attachement des Turcs à leur culture d'origine apparaît à travers la transmission et l'usage de la langue : 77 % des familles parlent uniquement le turc dans les foyers (Akinci, 1996 : 15). Les données exploitées par Mortamet montrent les particularités des étudiants d'origine turque par rapport à d'autres étudiants d'origine étrangère dans leurs usages de la langue d'origine : « *cette population maintient un lien beaucoup plus fort avec ses origines, à travers le maintien de pratiques langagières en turc : ils lisent davantage que les autres la presse et des livres en turc, ils regardent davantage la télévision turque, ils pratiquent beaucoup plus leur langue maternelle avec leurs parents, et appartiennent plus souvent à des associations liées à leurs origines.* » (Mortamet : 59 de ce numéro).

Ces résultats nous ont incitée à analyser notre corpus davantage du point de vue de l'influence du culturel sur le linguistique que du point de vue purement linguistique. Ainsi, nous relèverons les interférences linguistiques et culturelles entre les élèves d'origine française et les élèves d'origine turque.

Après avoir présenté notre méthodologie, nous développerons notre première partie sur les interférences linguistiques que nous avons étudiées à partir des erreurs d'orthographe. Dans une seconde partie, nous analyserons des éléments du discours qui indiquent des variations culturelles. Dans une troisième partie, nous avons observé l'évolution de l'utilisation de certains procédés énonciatifs qui révèlent un processus d'acculturation.

Méthodologie

L'enquête s'est déroulée auprès de lycéens et d'étudiants « monolingues » et « bilingues turc-français ». Nous avons choisi nos interviewés de la manière suivante : les « monolingues » sont nés en France de parents français, les « bilingues » sont nés en France de parents turcs et ils suivent des cours de turc⁴. Nous avons nommé les groupes selon leur origine (LOT et LOF, EOT et EOF) afin de souligner leur identité culturelle. Les dénominations associées aux compétences linguistiques – *bilingues* et *monolingues* – seront également utilisées.

Les lycéens ont été rencontrés dans leurs lycées, les étudiants se sont déplacés dans notre laboratoire pour participer à l'enquête. L'ensemble du protocole comprenait quatre tâches.

⁴ Dans le protocole d'enquête établi par le projet de recherche, il était en effet important de pouvoir comparer les productions des bilingues français-turc en français, mais aussi en turc. On l'aura compris, toutes ces données ne sont pas exploitées ici.

Avant de les réaliser, les interviewés ont regardé un film de trois minutes tourné dans une école. Ce film présente des problèmes qui ont lieu quotidiennement à l'école : des élèves qui copient les uns sur les autres, des bagarres entre garçons, des filles qui excluent de leur groupe une autre fille, etc. Après avoir visionné ce film, les interviewés devaient produire quatre textes : un texte narratif écrit, un texte narratif oral, un texte expositif écrit et un texte expositif oral.

Les consignes étaient les suivantes :

- a. Pour les textes narratifs : « *Vous avez vu différentes sortes de problèmes (ou conflits, situations difficiles, ...). Nous souhaitons faire un recueil d'histoires à propos des problèmes entre les gens (ou des problèmes dans la vie scolaire). Nous aimerions alors que tu nous racontes un incident (ou un problème) que tu as rencontré avec quelqu'un. Ne me rapporte pas ce que tu as vu dans la vidéo mais raconte une histoire personnelle qui t'est arrivé. Tu peux prendre ton temps.* »
- b. Pour les textes expositifs : « *Maintenant j'aimerais que tu écrives une composition (ou un essai sur le sujet, le thème, ...) des problèmes entre les gens (des problèmes de la vie scolaire). Discute sur le thème et présente tes idées. N'écris pas une histoire, mais un exposé (une composition, une dissertation, une discussion). Tu peux prendre du temps pour réfléchir et ensuite tu commenceras à écrire.* »

Nous analyserons dans cet article uniquement les textes écrits⁵, soit 80 textes en tout, puisque nous avons interrogé dix personnes pour chaque groupe (LOT, EOT, LOF et EOT) et que ces personnes devaient produire un texte expositif et un texte narratif.

Nous voulons vérifier s'il y a des régularités dans les productions écrites des élèves d'origine turque qui les distinguent des élèves d'origine française. Pour cela, nous devons répondre à la question suivante : les traces de la langue maternelle et de la culture d'origine sont-elles visibles dans les textes des élèves ? Les interférences sont-elles à rechercher dans le linguistique ou dans le culturel ? Si l'on en croit Brahim (1992 : 50), les choses semblent claires :

« *La cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celles-ci proviennent des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles* ».

Nous commencerons donc par analyser cette dimension linguistique des interférences entre les deux langues, en nous concentrant sur les écarts à la norme orthographique.

Au-delà des interférences linguistiques, la question des interférences culturelles est traitée de deux façons. Dans un premier temps, nous voulons montrer que l'analyse de certains éléments stables permettent de distinguer les populations sur des critères culturels. Ainsi nous soumettrons un élément du lexique à une analyse de discours de type praxématique. L'actualisation de certains termes dans le discours des bilingues est-elle le reflet d'une culture, d'une idéologie ? Nous analyserons également l'expression de propositions à travers l'emploi spécifique des verbes modaux *devoir* et *falloir*. Dans un second temps, nous comparerons l'utilisation de certains procédés énonciatifs – phrases interrogatives et guillemets – par les deux populations concernées. Ainsi, ces deux analyses nous permettront de dépasser l'analyse d'interférences purement linguistiques et d'aborder la question des interférences culturelles que l'on peut rencontrer dans notre corpus.

⁵ Le projet compte en outre deux ordres de passation : A) oral avant écrit ; B) écrit avant oral. Nous avons conservé pour cette étude uniquement les textes de l'ordre B.

Nous sommes consciente que l'échantillon que nous analysons est trop petit pour pouvoir généraliser nos résultats, ainsi toutes nos conclusions ou propositions devront être comprises comme des pistes de réflexion pour des études ultérieures.

Les interférences linguistiques : analyse contrastive des erreurs⁶

Les élèves interrogés sont âgés de 15 à 22 ans. Tous les élèves d'origine turque que nous avons interrogés ont été scolarisés en France. Leur pratique d'écriture en turc est donc moins fréquente que leur pratique en français. Les questionnaires⁷ montrent que la plupart des lycéens disent écrire « parfois » en turc. En revanche, les étudiants sont plus nombreux à déclarer ne jamais écrire en turc, comme le montre le tableau suivant⁸.

Écriture en turc	Souvent	Parfois	Jamais	Total
Lycéens	1	6	3	10
Étudiants	1	3	6	10
Total	2	9	9	20

Leurs motivations correspondent d'une part à la rédaction de lettres et d'autre part à des écrits scolaires, plus formels donc, car les élèves que nous avons interrogés suivent tous des cours de turc.

Nous avons décidé de comparer les erreurs d'orthographe dans les textes expositifs des LOT et des EOT à ceux des LOF et des EOF. Dans cette sous partie, nous aurions pu choisir d'analyser également les textes narratifs mais nous ne l'avons pas fait car les erreurs des textes expositifs sont représentatives des erreurs de notre corpus. Dans notre analyse, nous avons veillé à éviter un écueil : ne pas expliquer toutes les erreurs des élèves d'origine turque en fonction des interférences avec la langue maternelle. Quand par exemple, un LOT écrit : *la personne concerné*, il serait tentant de déduire que l'erreur du LOT est liée à une interférence linguistique avec sa langue maternelle dans la mesure où une des différences fondamentales entre le turc et le français réside en ce que le turc ne connaît pas la notion de genre, ni pour le nom, ni pour l'adjectif, ni pour le pronom. Pour autant, nous ne pouvons interpréter cette erreur comme une interférence car un LOF écrit par exemple : *la violence moral*. Il semble ainsi plus juste de compter et de classer les erreurs des quatre groupes et de relever les écarts entre eux, plutôt que de se référer à la norme pour chaque erreur. Cette comparaison systématique nous permettra de dégager les erreurs qui peuvent relever d'un apprentissage en cours de la norme, et celles qui sont liées à des interférences plus particulières.

Par exemple, nous avons relevé dans le texte d'un LOT : *Je trouve ça honteuse*. Dans ce cas, il nous semble que c'est l'interférence avec la langue maternelle qui explique l'erreur. En effet, quand les élèves d'origine turque prennent conscience qu'il existe un genre, ils deviennent soucieux de l'existence du féminin et ils ont tendance à l'employer là où le masculin s'impose (Akinci, 2000).

Nous nous fonderons sur la typologie des erreurs établie par Catach (1986). Nous ne traiterons pas les erreurs idéogrammiques, leur nombre étant insignifiant (3).

⁶ Nous avons choisi le terme *erreur* pour désigner les écarts à la norme orthographique. Nous tenons à signaler que ce terme ne traduit en aucun un jugement de valeur sur les pratiques d'écriture des locuteurs de notre corpus.

⁷ Une analyse de ces questionnaires est proposée dans ce numéro par Mortamet : 44-66. Son corpus d'étudiants d'origine turque s'élève toutefois à 20 étudiants, dans la mesure où elle a conservé tous les étudiants de l'enquête, quel que soit l'ordre de passation, A ou B.

⁸ Ce tableau ne reprend donc que les réponses des lycéens et des étudiants de notre propre corpus (10+10).

Les lycéens

Les erreurs phonogrammiques

Nous avons trouvé dans l'ensemble de nos textes onze erreurs qui altèrent la valeur phonique, dont sept écrites par les LOT. Dans les deux groupes, sept erreurs sont liées à l'omission ou à la mauvaise utilisation des accents : *severement, réve, récreation, betises, resoud, prefere, éleve*.

Huit erreurs ont été identifiées comme des erreurs phonogrammiques qui n'altéraient pas la valeur phonique, dont quatre dans les textes des LOT, qui sont les suivantes : *empir, Ecol, eut* au lieu de *eux* et *rejetets* au lieu de *rejeter*. Ces mots font partie du vocabulaire courant. Ils ne poseraient certainement pas de problème aux LOF. En revanche, on trouve dans les textes des LOF *insivilité* et *armonie*, termes moins employés dans le langage courant.

Les erreurs phonogrammiques sont plus élevées dans les textes des LOT, cependant le nombre d'erreurs reste peu élevé et ne peut, me semble-t-il, être utilisé comme critère pour distinguer les différents groupes.

Les erreurs morphogrammiques grammaticales

Les erreurs morphogrammiques grammaticales sont les erreurs les plus fréquentes dans notre corpus. On s'aperçoit qu'elles ne nous permettent pas de distinguer les bilingues des monolingues.

LOF		Nous sommes délaissé Je ne partirait	
1	Elle prends Elle résouds les ex qui marque		
LOF		LOT	
2	Certains se croit des psychopatte Les enfants pense La meilleur Ils joue C'est devenu	1	On ne pourras
		2	Triché/tricher Pour nous aidez Je le rendrais La personne concerné Ils ont appelaient
3	Elles sont grandissante	3	Eux se récolte
4	Une sujet / un sujet Violence moral Solutions concrets Mettre du siens Chaque individus Meilleur entente Des gens qui juge	4	Tout les événements qui se passe Les côntrôle
5	Tu lui répond Tu n'a pas Il peux	5	C'est réservée
6	Je pourrait Je prefere pensais Au / aux	6	Les élèves se rend compte de leur betises
7	L'histoire racontée, réel On a tripper	7	La vidéo aperçut Des personnes qui triche, qui réve Des personnes normal Des affaires personnel
8	Son évolution poussé	8	C'est réservée
		9	Le lycée générale Beaucoup de violences + moins de violences Des lycées professionnel [Ils] me raconte

Les erreurs morphogrammiques lexicales

On trouve *rejetets* au lieu de rejeter dans un des textes de LOT, mais les LOF sont plus nombreux à faire ce type d'erreur. On trouve ainsi dans leurs textes : *psychopatte, précédament*.

Les erreurs logogrammiques

Quatre sur les dix LOT interrogés font des erreurs logogrammiques grammaticales : *Il m'on appelé, se ne sont pas, ont voit que et sa arrange*. On ne retrouve aucune erreur de ce type dans les écrits des monolingues. En revanche, ces derniers font des erreurs logogrammiques lexicales que ne font pas leurs homologues d'origine turque : *mois / moi, sens / sans*.

En résumé, il apparaît que les erreurs logogrammiques grammaticales sont particulières aux LOT. Les erreurs phonogrammiques sont également plus élevées dans leurs textes que dans ceux des LOF. On peut à présent se demander si ces écarts se maintiennent dans les textes des étudiants.

Les étudiants

Une des différences les plus remarquables entre les deux groupes d'étudiants porte sur les erreurs morphogrammiques lexicales. Elles sont présentes chez les étudiants bilingues alors qu'elles sont absentes chez les monolingues. Ex : *rachetter, récurrants, reccours, sencés, conflis...* Mais ce qui est également remarquable, c'est que ces erreurs, liées à la non-connaissance des marques du radical, du suffixe ou du préfixe n'apparaissent pas dans les écrits des LOT. Parmi les hypothèses envisageables, la plus probable est que l'utilisation d'un vocabulaire moins courant induit des erreurs dans les textes des EOT.

Si l'on regarde les erreurs morphogrammiques grammaticales, on constate qu'elles constituent pour les étudiants aussi le type d'erreur le plus fréquent. On compte 34 erreurs dans l'ensemble des textes des EOF et 18 dans ceux des EOT (voir tableaux page suivante). Cet écart important peut s'expliquer par la longueur des textes, plus courts pour les EOT que pour les EOF.

Les autres types d'erreur ne sont que très faiblement représentés dans le corpus des étudiants. Pour cette raison, leur analyse n'est pas pertinente.

En résumé, l'analyse comparée des erreurs d'orthographe dans notre corpus ne révèle pas de différences flagrantes entre nos deux populations. Seules les erreurs morphogrammiques lexicales apparaissent plus nombreuses chez les EOT que chez les EOF. Mais il est difficile d'en déduire des conclusions certaines dans la mesure où d'une part nous observons l'inverse chez les lycéens, et d'autre part ce résultat peut s'expliquer par l'utilisation d'un vocabulaire plus étendu chez les EOT que chez les EOF.

Ces données nous amènent à rechercher de nouvelles pistes pour déceler des interférences entre nos deux populations. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons ainsi à la question des interférences culturelles dans leur relation aux pratiques d'écriture.

EOF	EOT
1 Des violence physiques Les parents ont existés La majeure partie Des choses peu civique Je parlait Lumière accroché Je lui aurait Les thèmes nous présente	1 Ce soient
2 Les parents et la société accorde	2 Que se soit /ce Quartiers dit défavorisés Ils ont tendances
3 De manière différentes Un seul geste désobligeants Cela paraît [...] invraisemblables	3 Bandes regroupés Ils se sentent fort et invincible Ces actes ont différent ampleur Des sanctions dite
4 Des projets [...] radicales	4 Leur intérêts
5 Les violence physique Des lieux public Le feu Elles semble	5 Toutes sortes de violences est
6 [Ils] nous présente des actes d'incivilités ou de violence causés Les adultes sont coupable Ce types La violence est du Les jeunes montres	6 L'insécurité est devenu Une minorité d'élèves qui enroutent les plus vulnérable
7 Meilleur sensibilisation	7 Les problèmes [...] reste La majorité des familles essayent Les même problème L'incivilité est lié
8 Difficile à traité Le corps enseignants Ceux-ci vous dirons C'est aux enseignants de les éduqué	8 Des formes de communications
9 D'autre multiplie Violence dirigé	
10 Les établissements scolaire Elle a augmenter Sans amis D'autres commettrons	

Des indices d'interférences culturelles¹

Nous avons choisi de soumettre des éléments du lexique de notre corpus (le nom *professeur* et les verbes modaux *devoir* et *falloir*) à une analyse détaillée. Les divergences

¹ Dans cette étude, il est question de relever des indices d'interférence de la culture turque sur les pratiques d'écriture en français. Nous sommes consciente qu'en partant des données linguistiques et non de certaines particularités culturelles turques, notre étude manque d'appuis empiriques dans ce domaine. Distinguer ce qui relève de la culture turque et de la culture française nous permettrait en particulier de nous extraire de certains stéréotypes.

rencontrées entre nos deux populations, LOF, EOF vs LOT, EOT, nous ont permis de mettre à jour des différences sémantiques importantes.

Le terme *professeur*

Dans la vidéo que les élèves ont visionnée², le professeur apparaît à deux reprises (sur la douzaine saynètes du film). La première fois qu'il entre en scène, il surveille un contrôle, la seconde il sépare deux personnes qui se bagarrent. Nous avons comparé l'image du professeur dans les discours des monolingues avec celle qui apparaît dans les discours des bilingues, afin de souligner la spécificité propre à chaque groupe. En effet, dans les textes des monolingues, le professeur véhicule une image plutôt péjorative, contrairement aux textes des bilingues qui dépeignent une image « respectable » du professeur.

Les lycéens monolingues ne mentionnent pas les professeurs dans leurs textes narratifs. L'image du professeur est dépeinte uniquement dans les textes expositifs :

- (1) *Les garçons sont plus agressifs envers les profs [...] L'impolitesse est présente surtout au niveau des profs.*
- (2) *Une violence entre élève et professeurs [...] Les profs disent aux élèves qu'ils sont nuls.*

Dans ces deux extraits, les lycéens évoquent les formes de violence qui existent entre les élèves et les professeurs. Dans les deux cas, ils ne se réfèrent pas ici à un professeur en particulier. Mais cela tient sans doute au type de texte, expositif, qui implique que l'on traite des idées en général.

En outre, l'image qui se dégage de ces quatre phrases est loin d'être positive. Ces deux élèves critiquent l'attitude des professeurs, qu'ils rendent responsables des problèmes de violence à l'école. En effet, même si les garçons sont « agressifs », ce sont « surtout » les professeurs qu'ils condamnent.

Dans les textes narratifs des étudiants monolingues, le terme *professeur* ou *enseignant* n'apparaît qu'à deux reprises. En revanche, ils sont cinq étudiants à mentionner les professeurs dans leurs textes expositifs. La présence des professeurs dans ces textes est significative du rôle que les étudiants d'origine française leur attribuent. Ils font partie de la question « la violence à l'école ». Leur quasi-absence des textes narratifs peut s'expliquer par le fait que les étudiants ne veulent pas critiquer un professeur en particulier et qu'ils sont peut-être soucieux des conséquences que cela pourrait entraîner. Ils préfèrent les critiquer globalement quand ils expriment leurs opinions dans un texte argumentatif.

Dans leurs arguments pour contenir la violence à l'école, les étudiants monolingues proposent de changer le professeur et la relation professeur-élève :

- (3) *Il faudrait un peu plus d'entente entre parents et enseignants [...] c'est à tout le monde de s'investir : enseignants, parents et enfants.*
- (4) *Les résolutions doit être pris en charge par tous les professeurs, comme les parents.*

Derrière ces différentes revendications, les étudiants monolingues dénoncent le manque d'investissement des professeurs. Ils rendent les adultes en partie responsables des problèmes de violence. *A contrario*, deux étudiants évoquent les « agressions » dont sont victimes les professeurs.

- (5) *Agressions et insultes de professeurs*

² Voir le protocole exposé ci-dessus p. 7.

(6) *un autre élève vient d'insulter son professeur*

Il se dégage du terme *professeur* une image controversée. Plusieurs d'entre eux souhaitent que les enseignants s'investissent davantage, d'autres les plaignent. Ils sont à la fois victimes et responsables de la violence des jeunes.

Dans le discours des LOT et des EOT

L'image du professeur qui se dégage des textes des bilingues est tout à fait différente de celle des textes des monolingues.

Si l'on regarde les textes écrits par les lycéens, le terme de *professeur* apparaît à deux reprises :

(7) *le professeur l'a repéré [...] Cette fille n'a pas vraiment eu de sanction sauf une note divisée par deux.*

(8) *la prof était très étonné mais n'a rien dit*

Dans ces deux exemples, les LOT soulignent le manque d'autorité des professeurs. Dans la phrase (7), les adverbes « vraiment » et « sauf » montrent que l'interviewé porte un jugement sur la sanction appliquée par le professeur. Dans le second extrait, l'énonciateur souligne la réaction du professeur qu'il juge « anormale ». D'une part, il utilise le « mais » pour opposer les deux réactions : être étonné mais ne rien dire. D'autre part, il utilise l'adverbe « très » pour insister sur le caractère paradoxal de la situation.

Les LOT attribuent une image positive au professeur dans leurs textes expositifs :

(9) *Lorsque [les élèves] comprendront que les professeurs sont là pour leur avenir*

(10) *C'est un manque de respect envers le professeur*

(11) *On doit se respecter, Respecter les professeurs [...] répondre aux professeurs n'est pas une solution car on doit respecter les professeurs.*

L'écart entre les phrases (1), (2) et (8),(10) révèle bien il me semble les divergences entre les LOT et LOF. Les LOF remettent en cause tous les acteurs, parents, professeurs et élèves ; les LOT, eux, défendent unanimement les professeurs contre les éventuelles critiques. En critiquant l'attitude des élèves en général, l'auteur de (9) insiste sur l'utilité et l'importance d'un professeur : c'est quelqu'un qui est là pour notre avenir.

Le respect du professeur est un argument repris par les EOT. En effet, ils dénoncent l'attitude de ceux qui ne respectent pas les professeurs dans les textes narratifs et expositifs :

(12) *C'est une forme de non respect envers le personnel enseignant*

(13) *Le manque de respect à l'égard d'un professeur est certainement le premier point sur lequel l'éducation devrait enseigner*

(14) *Le non ou le manque de respect à l'égard du professeur ou de l'enseignant*

L'homogénéité de ces réflexions tient au fait que les élèves bilingues sont témoins de scènes qu'ils décrivent comme « du non-respect des professeurs ». Les LOF doivent également être témoins de ces mêmes scènes mais ils ne les décrivent pas de la même manière.

Toutefois, le témoignage d'une EOT attire notre attention car elle se distingue du groupe des EOT. Dans son texte narratif, elle critique sévèrement l'attitude d'une de ses professeurs :

- (15) *le sujet en arriva au port du voile, et notre professeur marquée une intolérance à ce sujet [...] notre professeur voulant nous imposer son point de vue*

L'étudiante essaie de démontrer que la professeure a tort. Elle développe son argumentation pour justifier son comportement envers cette enseignante. Elle souligne de cette façon que son attitude est exceptionnelle, qu'elle n'a pas pour habitude de contester les professeurs.

Le terme *professeur*, en tant que praxème, ne fonctionne donc pas de la même manière dans le discours des élèves d'origines turque et française. L'hypothèse que nous soumettons est la suivante : les LOT et EOT revendiquent le respect du professeur parce que leur modèle culturel le leur impose³ ; dans le modèle français par contre, en particulier à l'adolescence, il est normal de critiquer l'autorité : le professeur, le policier ou le parent abuse toujours de son statut.

Les solutions proposées pour résoudre les problèmes de violence à l'école

L'expression des solutions proposées par les étudiants pour stopper la violence se traduit principalement par l'usage récurrent des verbes *falloir* et *devoir*. Nous nous intéresserons plus particulièrement à ces deux formes afin de dégager les recommandations des étudiants.

Le format du texte expositif, proche du texte argumentatif, impose à l'auteur de convaincre son auditoire. Nous nous attacherons à la valeur modale de ces verbes, c'est-à-dire à la valeur qui transcrit « *une attitude prise par le sujet parlant à l'égard du contenu de son énoncé* » (Ducrot, Todorov, 1972 : 393). L'emploi de ces deux modaux a une valeur de recommandation. Ce sont ces recommandations et les principes qu'elles sous-entendent qui nous intéressent ici.

Tout d'abord, les EOT utilisent ces verbes moins fréquemment et dans des phrases relativement longues.

Les EOT :

- (1) *Il faut apprendre à vivre dans une société multiculturelle, où différentes religions, différents « statuts sociaux » se mélangent.*
- (2) *La tolérance, le respect, l'amour de l'autre doivent être les mots d'ordre et la communication. Nous devons vivre ainsi pour nous-mêmes et notre entourage, mais aussi pour nos enfants et leurs futurs.*

Un autre exemple de recommandation est exprimé à travers l'usage d'une périphrase :

- (3) *La solution unique est de remettre un ordre social et de redistribuer les rôles à chaque institution comme le rôle de la famille, le rôle de l'école et peut-être celui de la religion.*

En proposant leurs solutions aux problèmes de violence, les EOT dévoilent également leur vision du bon fonctionnement de la société. Ils décrivent un certain idéal, où se mélangent amour, respect et aussi religion. Si ce terme apparaît dans les phrases où l'énonciateur essaie de convaincre son lecteur de son point de vue, ce n'est pas un hasard. Les Turcs sont en effet très attachés à leur religion : selon les chiffres officiels, 98 % des Turcs sont musulmans.

³ Au demeurant, une preuve supplémentaire de ce mécanisme est donnée par l'exemple (15), où apparaît un principe de hiérarchie des respects : on ne conteste les enseignants que lorsque ceux-ci manquent de respect sur des questions aussi sensibles que le voile pour les jeunes musulmanes d'origine turque.

Les EOF :

(4) *Il faut faire quelque chose assez rapidement*

(5) *Il faut trouver la bonne méthode*

Le ton des EOF est plus incisif mais les propositions sont aussi beaucoup plus générales. En effet, dans les phrases (4) et (5), les énonciateurs réclament un changement mais n'expliquent pas sur quels points en particulier il faudrait changer les choses.

Dans les propositions suivantes, les monolingues visent certaines personnes en particulier :

(6) *Les parents doivent s'en charger [de l'éducation de leurs enfants]*

(7) *[les parents] doivent être irréprochables*

(8) *Il ne faut pas oublier que le nombre des adultes que bon nombre des adultes sont aussi coupable*

(9) *Les résolutions doit être pris en charge par tous les professeurs.*

Les EOF demandent indirectement aux adultes de se responsabiliser, d'« être irréprochables ». En revanche, dans le discours des EOT, le « *devoir* » et le « *falloir* » sont adressés à chacun et à tout le monde. La responsabilité n'incombe à personne directement. L'absence de responsable est caractéristique de leur discours. Ces écarts dans la façon d'exprimer leurs propositions différencient les deux groupes qui nous intéressent.

Dans cette partie, nous avons démontré que les bilingues partagent des valeurs entre pairs qui les distinguent des monolingues. C'est, à mon sens, à travers ces divergences sémantiques que l'identité culturelle de chaque groupe se révèle le plus nettement. L'analyse de ces procédés discursifs met à jour des divergences significatives qui constituent une piste féconde pour de futures recherches sur les interférences culturelles dans les discours.

Des éléments révélateurs d'un processus d'acculturation

Dans la partie suivante, nous nous intéresserons à l'évolution de l'utilisation des procédés énonciatifs dans le discours des lycéens et des étudiants de nos deux populations. Nous avons montré que le sens de *professeur* et des verbes modaux *falloir* et *devoir* révèlent les indices de la culture de chacune de nos populations.

Nous allons maintenant exposer quelques différences d'utilisation de certains procédés d'écriture, qui nous permettront de mettre à jour le processus d'acculturation des étudiants d'origine turque. Plus particulièrement, nous analyserons les procédés discursifs liés à la modalisation afin de montrer l'effet de la culture de l'école⁴ sur les pratiques linguistiques des élèves d'origine turque. En effet, à l'instar de Charaudeau et Maingueneau, il nous semble que « *la prise en compte de la modalisation [...] est cruciale pour l'analyse de discours, qui, par définition, a affaire à des énonciations par lesquelles les locuteurs instituent une certaine relation à d'autres sujets parlants et à leur propre parole* » (2002 : 383). Nous entendrons donc ici par modalisation l'ensemble des procédés énonciatifs utilisés par le sujet pour commenter son discours et pour instaurer une relation avec le lecteur. Existe-t-il des différences entre les deux populations – monolingues et bilingues – dans leur façon d'établir une relation avec leur destinataire ? En tentant de répondre à cette question, nous nous

⁴ D'autres choix terminologiques sont possibles, mais nous avons préféré celui-ci à la formule plus précise mais plus lourde de *culture transmise par le système scolaire français*.

éloignons des différences purement linguistiques et nous rapprochons davantage des distinctions culturelles entre les deux populations.

Nous avons privilégié l'analyse des questions et des guillemets pour aborder ce problème. L'usage des questions est particulier aux textes expositifs, ils seront donc les seuls textes utiles pour cette analyse. En revanche, les guillemets sont présents dans les deux types de textes, les textes expositifs et narratifs seront donc examinés.

Les énoncés interrogatifs

Nous considérerons comme un énoncé interrogatif un énoncé qui se termine par un point d'interrogation. Le tableau suivant présente le nombre et la distribution des interrogatives dans notre corpus.

	Nombre de textes expositifs où des questions apparaissent	Nombre de questions posées
LOF	1	1
LOT	0	0
EOF	5	20
EOT	2	2

On trouve un seul exemple de phrase interrogative dans l'ensemble du corpus des lycéens. Ce chiffre est significatif et prouve que poser des questions dans une argumentation ne fait pas partie des pratiques courantes des scripteurs de cet âge-là. En revanche, les questions sont des stratégies discursives très employées dans les argumentations des étudiants monolingues. En effet, on relève dans le discours des étudiants monolingues vingt questions posées par cinq scripteurs différents. Il est important de remarquer que contrairement aux monolingues, seulement deux étudiants bilingues posent chacun une question.

La quasi-absence des questions dans le corpus des lycéens et leur forte présence chez les étudiants monolingues révèlent donc que ce procédé est acquis tardivement. Ce changement doit être mis en relation avec le fait que les scripteurs comprennent que dans ce type de texte, ils peuvent et même doivent solliciter leurs lecteurs. Quant aux écarts entre nos populations, nous pensons qu'ils relèvent d'une certaine distance culturelle. En effet, les bilingues n'ignorent pas l'existence des questions ; il ne s'agit donc pas d'un manque de compétence linguistique. L'écart entre les deux groupes est lié, nous semble-t-il, à la question de l'apprentissage culturel.

Mais monolingues et bilingues ne se distinguent pas seulement du point de vue de leur fréquence d'emploi des interrogatives, mais aussi du point de vue de la variété des usages qu'ils en font.

Une des principales fonctions des questions est de maintenir un lien constant entre l'énonciateur et le destinataire du message. En effet, quelles que soient les questions des étudiants, elles sont toutes implicitement posées au lecteur qui est contraint de se les poser à son tour. Les questions sont des outils pratiques afin de solliciter l'attention d'autrui. Même si nous reconnaissons d'autres fonctions aux phrases interrogatives, c'est dans cette perspective qu'il nous semble pertinent de les analyser ici.

Les questions des EOT

- (1) *Mais ne faut-il pas que le changement se fasse sur le fond et non sur la forme ?*

Dans cette interro-négative, l'étudiant reprend un présupposé qui consiste à penser que les changements ne se font jamais sur le fond mais sur la forme. L'orientation argumentative fait de cette question une question rhétorique, c'est-à-dire une question dans laquelle le locuteur n'interroge pas réellement son lecteur. Ce procédé lui permet de gagner habilement l'adhésion du lecteur à ses propos.

(2) *Peut-on expliquer ces problèmes de comportements comment peut-on trouver une solution ?*

Deux questions sont juxtaposées ici, ce qui intensifie l'effet d'interrogation. L'utilisation du déictique « on » permet à l'énonciateur d'impliquer son lecteur et de faire en sorte que tout le monde se pose la question. L'auteur souligne la difficulté de la question et d'une éventuelle réponse avec le modal *pouvoir*. L'utilisation du verbe *pouvoir* et du déictique *on* permettent à l'énonciateur de prévenir son lecteur de la difficulté du problème posé et ainsi de se préserver face à d'éventuelles critiques.

Les questions des EOF

Le texte de Marie contient six questions qui représentent bien la diversité des procédés interrogatifs utilisés par les étudiants monolingues.

*Marie*⁵

Le problème de l'incivilité est un grave problème difficile à traité. Que faut-il faire pour que cela cesse ? je pense que tout d'abord il est important d'en parler avec les jeunes, de les responsabiliser, de leur montrer que la violence n'aboutit à rien et que dans la vie il faut être solidaire. Mais qui doit en parler ?

Les instituteurs ou les professeurs mais aussi les parents. [...] Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants ? Je ne pense. [...] Par quels moyens traiter l'incivilité ? Ce n'est pas en forçant l'enfant, en criant en le disputant qu'il comprendra. [...] Le fait de prévenir les parents quand leur enfant n'est pas allé en cours permet de responsabiliser un peu plus les parents- mais est-ce que ça suffit ? N'est ce pas un bon moyen pour l'école de rejeter la faute sur les parents ?

(1) *Que faut-il faire pour que cela cesse ?*

Cette question partielle se situe au début de l'argumentation. Trois autres textes commencent de la même façon. Ce type de question est donc relativement courant, il sert de tremplin pour lancer l'argumentation.

(2) *Mais qui doit en parler ?*

Le coordinateur « mais » rompt le rythme de ce premier paragraphe. La question ainsi introduite est soulignée. Ce type de question est également fréquent dans notre corpus. Elle correspond à ce que Plantin appelle des « questions génératrices d'argumentation » : « On retrouve sur le mode monologique la thématique des questions génératrices d'argumentation » (1991 : 76). En effet, ces questions sont utilisés presque mécaniquement pour faire avancer l'argumentation.

(3) *Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants ?*

Le point d'interrogation qui ponctue cette phrase est le seul signe qui indique que l'auteur pose une question. L'étudiante propose une hypothèse qu'elle retire immédiatement en y

⁵ Le texte entier est disponible en annexe.

répondant négativement. Ce couple question-réponse symbolise les difficultés de l'énonciateur à trancher sur la question.

(4) *Par quels moyens traiter l'incivilité ?*

Cette question partielle ressemble à la question (2) dans la mesure où elle permet à l'énonciateur de développer son argumentation tout en annonçant un nouveau thème. Ces questions permettent de rétrécir dans un premier temps le champ du thème initial, qui est vaste et relativement transparent. En effet, « que pensez-vous de la violence à l'école ? » implique pour eux qu'il faut répondre à d'autres questions qui découlent de ce problème plus vaste.

(5) *Mais est-ce que ça suffit ? N'est-ce pas un bon moyen pour l'école de rejeter la faute sur les parents ?*

Dans ces deux phrases, l'énonciateur fait comme si les réponses aux questions allaient de soi, aussi bien pour lui que pour l'allocutaire. Ces questions rhétoriques sont typiques du texte argumentatif, elles jouent le rôle d'assertion.

Cette question peut être rapprochée de celle-ci, que l'on trouve dans le discours d'un autre étudiant :

(6) *N'est-ce pas grave de laisser les insultes passer sans rien dire ?*

Derrière ces questions se cachent les réponses que les étudiants proposent. Là encore, nous retrouvons un procédé rhétorique : par le moyen de l'interrogation, l'étudiant donne habilement son avis sans l'imposer.

(7) *Qu'est ce qu'une petite ou une grave incivilité me direz-vous ?*

Ces deux derniers exemples (6) et (7) sont particulièrement significatifs de la volonté de l'énonciateur d'impliquer son co-énonciateur, à la fois avec le modal *falloir* et les deux déictiques personnels : *vous* et *me*.

Dans la mesure où nous ne savons pas comment les personnes interrogées ont appris à construire les textes argumentatifs, nous ne pouvons interpréter ces questions de manière certaine. Néanmoins, nos résultats révèlent que le fait de poser des questions est une pratique courante chez les monolingues, contrairement aux bilingues qui les utilisent de façon très marginale. Les EOT ne se sont donc pas appropriés ces procédés discursifs, ce qui s'explique selon nous par le fait qu'ils ne sont pas enseignés explicitement. Nous retiendrons donc de cette analyse que l'usage des questions relève davantage d'une appropriation culturelle de l'écrit que d'une acquisition linguistique.

Les guillemets

Les résultats de la partie précédente mettent à jour le rôle joué par les interférences culturelles dans les pratiques scripturales des étudiants. L'examen d'autres éléments linguistiques peut-il confirmer cette tendance? C'est ce que allons nous efforcer de démontrer en étudiant l'usage des guillemets par les élèves. Nous nous appuyerons pour cela sur les propos de Maingueneau qui décrivent bien les fonctions des guillemets dans les textes écrits :

« En mettant les mots entre guillemets, l'énonciateur se contente d'attirer l'attention du récepteur sur le fait qu'il emploie précisément ces mots entre guillemets : il les souligne en laissant au récepteur le soin de comprendre pourquoi il attire ainsi son attention, pourquoi il ouvre ainsi une faille dans son propre discours » (Maingueneau, 2002 : 290).

Nous avons choisi d'étudier ce procédé parce que comme les questions, il indique donc une certaine attitude du sujet parlant face à son propre discours mais également à l'égard de

son destinataire. La difficulté pour nous est d'essayer de reconnaître dans quel but l'énonciateur les a utilisés. Nous verrons par exemple que les guillemets peuvent aussi être employés pour citer le discours d'autrui.

Les monolingues

Le tableau suivant nous permet de visualiser la fréquence de l'utilisation de ce procédé pour le groupe des monolingues :

	Nombre de textes (/20) où apparaissent des expressions entre guillemets	Nombre d'expressions entre guillemets rencontrées dans chaque corpus
LOF	8	18
EOF	10	22

Cinq lycéens utilisent ce procédé, deux l'emploient dans les deux types de texte. Les chiffres du tableau indiquent que les EOF ne se distinguent pas des LOF par leur fréquence d'emploi des guillemets. Dans les exemples suivants, nous présentons les fonctions des guillemets utilisées par les LOF. Nous verrons que les EOF se détachent des LOF dans leur façon d'utiliser guillemets.

- (1) *il avait fait du « Karaté self auto-défense »[...] Notre classe n'est pas « soudée »*
- (2) *Je pense que chaque collègue à ses « caïd »[...] un des « chefs » (le titre est complètement inutile) [...] une autre « racaille ».[...] Par conséquent les deux cités au dessus, on décidé de se battre ce midi, pour « butter » l'autre (ça c'est comme cela qui parle).[...] la foule d'idiot criait : « pète lui sa geule », « fait toi respecter ».*
- (3) *Je me suis approcher de mon « pote » et je lui est lancé un direct.*
- (4) *Les « gentils » sont des psychopattes*
- (5) *Le délit de « sale gueule » [...] le problème de « sale gueule » restera*
- (6) *2 garçons habillés style « racaille »*
- (7) *Un homme a dit « Si le monde ne s'adapte pas à toi, adapte toi à lui »*
- (8) *Pour cela il faut se battre « Bats-toi avec les meilleurs ou « crève » avec les autres ».*

Les guillemets permettent tout d'abord aux scripteurs de se distancer par rapport à leur discours. Avec les guillemets, ils ont ainsi la possibilité d'employer des mots qu'ils n'emploient pas d'habitude à l'écrit et qui sont condamnés à l'école. « racaille », « salope », « butter », tous ces termes sont employés comme des emprunts aux discours d'autres locuteurs : « c'est comme cela qui parle » (2). Ils utilisent ces mots pour retranscrire une situation verbale orale mais se défendent bien d'être les auteurs de telles expressions en employant les guillemets.

Les LOF utilisent également les guillemets pour montrer une non-coïncidence entre les mots et les choses : mon « pote » (3) (on comprend que ce n'en est pas un puisqu'il lui met un « direct »), les « grands » (6), les « gentils » (4) et « soudée » (1). Ces emplois pourraient tous être paraphrasés à l'aide de l'expression « soi-disant ... ». Nous retrouvons ici l'un des cas

traités par Authier-Revuz dans sa typologie (1990 :174). Reste le cas du « karaté auto-défense » difficile à classer. On peut supposer en effet qu'il s'agit d'un discours emprunté (« comme il l'a dit lui-même), ou d'une mise en doute de la véracité de l'affirmation (du « soi-disant karaté auto-défense »). Remarquons toutefois qu'il ne s'agit ici que notre interprétation des raisons de l'emploi des guillemets, mais il faudrait pour en être sûr discuter avec les élèves.

Enfin, les LOF emploient ce procédé afin de rapporter le discours d'autrui. Dans l'exemple (2), les expressions « pète lui sa gueule » et « fais toi respecter » correspondent à du discours rapporté d'une situation orale. En revanche, dans l'exemple (7), le scripteur cite un texte écrit ; il fait appel à ses connaissances encyclopédiques pour appuyer son argumentation. C'est la seule citation de ce type dans notre corpus des lycéens, on remarque que cet emploi n'est pas correctement utilisé dans la mesure où la source énonciative, « un homme », reste très floue. Par ailleurs, comme nous allons le voir maintenant, c'est sur ce tout dernier emploi spécifique des guillemets que les lycéens et les étudiants monolingues se différencient.

Parmi les réponses des étudiants monolingues, nous avons relevé les emplois suivants des guillemets.

- (1) *on la croyait « bête ». [...] « Nolwenn » n'est pas un prénom commun, mais je n'ai pas fait le parallèle. J'ai dit : « C'est bizarre ! J'ai une fille qui s'appelle Nolwenn aussi dans ma classe. elle était déjà « morte »*
- (2) *La réponse de l'un d'entre eux a été = « va te faire foutre s..... ! ».*
- (3) *la seule expression malheureuse et pas très jolie qui est sortie de ma bouche était « pauvre con »*
- (4) *Constitution des droits de l'homme : « La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui ». Article 1725 du Code Civil : « Le propriétaire d'un logement est le garant pour le locataire de la jouissance des lieux loués ».*
- (5) *Danton disait « Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple. »*

On retrouve les fonctions de l'emploi des guillemets des LOF dans les textes des EOF. Dans les exemples (2) et (3) les guillemets sont utilisés dans le but de citer des termes grossiers « va te faire foutre s... ! », ou encore « pauvre con ».

Dans la phrase (1), le scripteur utilise la fonction de mise à distance des guillemets. On trouve dans cette phrase trois emplois différents des guillemets : « bête » est le mot que tout le monde employait pour désigner Nolwenn, mais le mot ne coïncide plus avec ce que l'énonciateur souhaite exprimer ; « Nolwenn » était le prénom de cette personne qui n'existe plus, de fait, l'énonciateur utilise des guillemets afin de montrer que ce nom ne lui correspond plus ; enfin « morte » est utilisé ainsi car le mot n'est pas accepté par l'énonciateur car il cause trop de peine et d'incompréhension. A chaque fois, nous retrouvons donc un emploi des guillemets qui sert à marquer la non coïncidence des mots et des choses auxquelles ils renvoient.

Dans les deux derniers exemples, (4) et (5), il convient de remarquer que les scripteurs exploitent correctement une fonction des guillemets qui n'apparaît que très marginalement dans les textes des lycéens. En effet, ils intègrent dans leurs discours le discours d'un autre locuteur. Contrairement à l'exemple (2), il s'agit de textes (4) et (5) clairement identifiés,

connus de tous et qui font référence. Dans l'exemple (7) du corpus des lycéens, l'énonciateur tente d'utiliser ce procédé mais il ne le fait pas correctement : le fait de ne pas connaître l'auteur de sa célèbre citation fait tomber l'effet d'érudition. En revanche, dans les deux exemples des étudiants, les sources énonciatives sont citées. Ces références sont utilisées d'une part parce que le scripteur veut illustrer et appuyer ses arguments, d'autre part parce qu'il souhaite partager ses connaissances avec son lecteur.

En résumé, il apparaît que les LOF utilisent beaucoup les guillemets, mais toujours avec la même fonction : pour mettre de la distance entre leur discours et la réalité ou des discours d'un niveau de langue oral et familier. Ils ont compris que les guillemets les autorisaient à écrire comme ils parlent, à enfreindre les règles du bon usage écrit scolaire. Les EOF, quant à eux, combinent d'autres utilisations des guillemets, et en particulier la citation de textes qui font référence et témoignent de leurs connaissances.

Les bilingues

Le tableau suivant nous permet de visualiser la fréquence de l'utilisation de ce procédé pour le groupe des bilingues :

	Nombre de textes (/20) où apparaissent des expressions entre guillemets	Nombre d'expressions entre guillemets rencontrées dans chaque corpus
LOT	0	0
EOT	12	16

Il apparaît dans ce tableau qu'aucun lycéen bilingue n'utilise ce procédé discursif. Ils se différencient en cela de leurs pairs monolingues. Les bilingues semblent donc ne pas encore avoir acquis ce procédé comme un outil possible pour modaliser leur discours.

En revanche, huit étudiants bilingues sur les dix étudiés utilisent ce procédé à la fois dans les textes narratifs et dans les textes expositifs. Les exemples suivants mettent à jour les différentes fonctions exploitées dans l'utilisation des guillemets :

- (6) *Son « camarade » chez lui et l'a « torturé »*
- (7) *J'avais l'impression que ce « dialogue » n'était qu'à sens unique*
- (8) *On devient peu à peu « le tricheur » (il a triché une fois et maintenant)*
- (9) *voir des étudiants (à l'université) pendant les cours, de faire naître un « brouilla » assez désagréable*
- (10) *une fille est venir me voir en disant « Qu'est-ce que tu as à me regarder ? »*

L'exemple (9) est un cas particulier qui n'est pas utilisé dans les textes des monolingues. Il semble que le scripteur ne connaisse pas le terme exact qu'il souhaite communiquer et qu'il utilise les guillemets pour nous en avertir. Les fonctions des guillemets dans les exemples (6), (7) et (8) sont proches de celles déjà étudiées dans les textes des monolingues. Globalement, ils établissent une distance entre les mots qu'ils emploient et ce qu'ils veulent exprimer. Cette utilisation tardive marque qu'ils ont compris qu'ils pouvaient, à l'aide d'outils typographiques, marquer un commentaire sur ce qu'ils veulent exprimer.

L'exemple (10) est un cas d'utilisation des guillemets pour baliser un discours rapporté. Il s'agit dans ce cas du discours rapporté d'un autre mais pas d'un autre connu du lecteur. On

n'a par contre aucune citation d'un autre connu du lecteur, comme nous l'avions relevé chez les étudiants monolingues.

La présence des guillemets dans le texte des étudiants bilingues montre une évolution dans la prise de conscience des EOT d'exploiter la fonction métalinguistique qu'offrent ces outils. Les EOT s'approprient ce procédé discursif tardivement, ils manifestent ainsi une amélioration de leur maîtrise de l'écrit en français et de ses possibilités discursives. La seule fonction qui n'est pas utilisée par les EOT est celle qui consiste à mettre en avant ses références culturelles, comme dans les exemples (4) et (5) des étudiants monolingues. Cette différence est fondamentale dans la mesure où elle dévoile que le processus d'apprentissage des pratiques qui relèvent du domaine culturel reste partiel.

L'étude de l'utilisation des guillemets nous a donc permis de mettre à jour le processus d'acculturation des bilingues, qui s'approprient plus tardivement que les monolingues ce procédé discursif.

Conclusion

L'exploration de notre corpus permet d'avancer des éléments de réponse à la question des interférences culturelles. Contrairement à ce que soutient Brahim (1992) dans les propos que nous avons cités au début de cet article, les principales différences observées entre deux populations ne relèvent pas d'interférences purement linguistiques. En effet, notre analyse sur les écarts par rapport à la norme linguistique prouve que ces erreurs ne sont pas des critères suffisants pour distinguer les monolingues des bilingues. De toutes les dimensions que nous avons étudiées, les différences les plus intéressantes et les plus manifestes entre nos deux populations – monolingues et bilingues – relèvent davantage d'interférences culturelles que d'interférences linguistiques.

Dans notre seconde partie, nous avons décelé des variations qui nous permettent d'affirmer que la culture d'origine agit sur les pratiques scripturales. De notre analyse du nom *professeur* et des verbes modaux *devoir* et *falloir*, nous retenons deux choses : les valeurs associées à ces termes, actualisées dans le discours de chaque population, prennent un sens différent ; les représentations attachées à ces termes restent stable entre les deux groupes d'âge. D'autres éléments du corpus⁶ devront être soumis à cette analyse afin de confirmer l'idée que le sens est non seulement différent en fonction des populations mais également qu'il n'évolue pas en fonction de l'âge.

Dans notre troisième partie, nous avons montré au contraire qu'un processus d'acculturation s'opère à travers la façon dont les EOT modalisent leurs discours, qui les différencient des LOT. En effet, les EOT ont acquis une maîtrise des procédés énonciatifs (énoncés interrogatifs et guillemets) qui les rapprochent de leurs pairs monolingues. Nous devons élargir cette question à tout le corpus et repérer si un processus d'acculturation de même type existe entre le groupe des collégiens et des lycéens. Nous devons également comparer les textes en turc et en français des bilingues pour affiner nos résultats sur la question de l'impact de la culture sur les pratiques d'écriture.

En d'autres termes, cette recherche a permis de désintriquer ce qui relève du linguistique et du culturel dans les différences observées entre nos deux populations, et de montrer l'importance des interférences culturelles dans les pratiques d'écriture des lycéens et des

⁶ Nous disposons également de textes expositifs et narratifs de collégiens et d'élèves de l'école élémentaire (CM2) monolingues et bilingues. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé, nous n'avons ici exploité que textes écrits dans l'ordre B.

étudiants d'origine turque. Mais si ces premiers résultats permettent de valider quelques hypothèses, ils laissent aussi présager des analyses intéressantes pour le reste de notre corpus.

Bibliographie

- AKINCI M.-A., 1996, « Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France », *Écarts d'identité*, n°76, 14-17.
- AKINCI M.-A., 2000, « Erreurs, autocorrections et autoreformulations en français chez des enfants bilingues (turc-français) issus de l'immigration en France », in Felici I., Actes du Colloque Bilinguisme : Enrichissements et conflits. PU de la faculté des Lettres de Toulon et du Var, coll. Babelania n°2, Paris, Honoré Champion, pp. 275-301.
- AKINCI M.-A., KOCBAS D., 2004, « Literacy development in Turkish context : the case of the written texts of bilingual and monolingual children and teenagers ». *A paraître*
- AUTHIER-REVUZ J., 1990, « La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs », in Berrendonner A. et Parret H. (eds.), *l'Interaction communicative*, Berne, Peter Lang, 173-193.
- BRAHIM A., 1992, *Analyse contrastive et fautes de français*, Tunis, Publications de la Faculté des Lettres de Manouba.
- CATACH N., GRUAZ C. (coll.), DUPREZ D. (coll.), 1986, *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- DUCROT O., TODOROV T., 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- FOLEY W. A., 1997, *Anthropological Linguistics*, Oxford, Blackwell publishing.
- FOURIER M., VERMES G., 1994, *Ethnicisation des rapports sociaux*, Paris, l'Harmattan.
- JUND A., DUMONT P., DE TAPIA S. (dirs.), 1995, *Enjeux de l'immigration turque en Europe*, Paris, l'Harmattan.
- IRTIS-DABBAGH V., 2003, *Les jeunes issus de l'immigration turque en France*, Paris, L'Harmattan.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales*, t. II, Paris, Armand Colin.
- PLANTIN C., 1991, « Questions, Arguments, Réponses » in Orecchioni C. (éd.), *La question*, Lyon, PUL.
- PLATT J., 1989, « Some Types of Communicative Strategies across Cultures », in Garcia O., Otheguy R. (eds.), *English across Cultures, Cultures across English*, London, Mouton de Gruyter.

Annexe

Texte expositif d'une étudiante d'origine française

Le problème de l'incivilité est un grave problème difficile à traité. Que faut-il faire pour que cela cesse ? je pense que tout d'abord il est important d'en parler avec les jeunes, de les responsabiliser, de leur montrer que la violence n'aboutit à rien et que dans la vie il faut être solidaire. Mais qui doit en parler ?

Les instituteurs ou les professeurs mais aussi les parents. Chacun a son point de vue si vous interrogez le corps enseignants ceux-ci vous dirons que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants. Ils rentrent tard du travail, fatigués et laissent leurs enfants devant la télévision ou l'ordinateur pour avoir la paix.

Certains enfants trainent dans les rues tard le soir, ne font pas leurs devoirs ou pire manquent les cours. Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants ? Je ne pense. en tout cas pas jusqu'au collège, ils viennent chercher leurs enfants à la sortie, participent aux activités organisées par l'école. C'est au niveau du collège, au moment de l'adolescence que le problème apparaît. Les enfants se rebiffent, veulent leur liberté et intimité. Pour les parents, le problème est au niveau de l'enseignement. C'est aux enseignants de les éduquer. Il faudrait un peu plus d'entente entre parents et enseignants. Par quels moyens traiter l'incivilité ? Ce n'est pas en forçant l'enfant, en criant en le disputant qu'il comprendra. On en est arrivé aujourd'hui à ce que le gouvernement applique des lois comme des punitions qui ressemblent à des interdictions. Peut-être est-il bon de montrer les limites à ne pas franchir. Le fait de prévenir les parents quand leur enfant n'est pas allé en cours permet de responsabiliser un peu plus les parents- mais est-ce que ça suffit ? N'est ce pas un bon moyen pour l'école de rejeter la faute sur les parents ? Aujourd'hui on demande beaucoup de choses, il est vrai, à l'enseignant qui doit être à la fois éducateur et psy en même temps. Il y a de plus en plus d'enseignants qui n'arrivent pas à tenir une classe pourtant les élèves indisciplinés ne font pas la majorité mais ils suffisent pour dissiper toute une classe.

Les adultes quels qu'ils soient n'arrivent plus eux même à se faire respecter. Je ne sais par quel moyen, s'il y en a un de stopper cette incivilité mais ce n'est ni par la force ni par le laisser aller qu'on y arrivera. Il faut en parler comme on parle des autres problèmes comme les maladies, le tabac, ect...

C'est à tout le monde de s'investir = enseignants, parents et enfants.

Texte expositif d'une étudiante d'origine turque

La violence fait partie des sujets d'actualité et constitue aujourd'hui un réel problème dans notre pays.

Toutes sortes de violences est ici visées : conjugales, scolaires, professionnelles etc....

Il est important d'essayer de comprendre d'où vient cette violence, quelles en sont les causes, les motivations et bien sûr quels en sont les effets parfois irréversibles.

Nous pouvons constater au premier abord que les différences culturelles au autres motivent cette violence.

Je pense qu'au fond du problème se cache l'intolérance, le manque de respect de l'autre, mais aussi une certaine peur et un manque de confiance envers l'autre.

Que ce soit les médias, les films ou feuilletons et même aujourd'hui la musique, nous remarquons que la violence prend de l'ampleur et dans les pensées et dans les actes.

Nos enfants grandissent dans cette atmosphère où la loi du plus fort règne ou essaye de régner. Je me considère plus heureuse que les enfants d'aujourd'hui d'avoir vécu une enfance où la violence n'était pas d'actualité pas par le fait qu'elle n'existait pas mais elle n'était pas autant banalisée qu'aujourd'hui.

La violence amène l'insécurité et par conséquent prépare un terrain de conflits, stérile de tous dialogues où la peur, la haine, la force et la vengeance régissent.

Quelque soit les événements vécus la violence n'est sûrement pas le meilleur moyen d'exprimer ses malaises.

La tolérance, le respect, l'amour de l'autre doivent être des mots d'ordre et la communication, le dialogue sont les seuls moyens de régler, à bien, nos différends.

Nous devons vivre ainsi pour nous-mêmes et notre entourage, mais aussi pour nos enfants et leurs futurs. XX montrer le bien et le mal mais leur apprendre le bien pour qu'ils puissent vivre et faire vivre la communauté.

RECITS D'ENFANTS BILINGUES

Fabienne Leconte

Université de Rouen - laboratoire DYALANG

Le récit occupe une place importante dans l'acquisition langagière, que les enfants soient monolingues ou bilingues, qu'ils soient socialisés dans une culture de l'oralité ou de l'écriture. L'oralité a toujours sa place dans les cultures de l'écrit mais les termes d'histoire, de récit ou de narration sont fortement polysémiques en français. « Raconter une histoire » ce peut être relater un événement particulier qui s'est déroulé dans la journée, un rêve, l'histoire de sa famille ou une histoire inventée et créée par soi seul. Ce peut être aussi lire un conte – ici la référence à la forme écrite est centrale, mais aussi dire un conte ou conter. L'activité de narration est diverse et polymorphe dans toutes les cultures et concerne aussi bien la conversation quotidienne que les genres inscrits dans la mémoire collective. Selon son groupe social d'origine, selon la langue ou la variété utilisée, on choisira ce qui mérite d'être relaté, quel aspect de l'événement doit être mis en valeur, les circonstances dans lesquelles il convient de le faire.

Pourtant le récit ne revêt ni les mêmes formes ni les mêmes fonctions selon les sociétés. Le plaisir d'écouter et de raconter est commun à tous, l'imaginaire véhiculé par les contes distille sa part de merveilleux, quelles que soient les latitudes. Mais les enfants de migrants scolarisés en France sont confrontés à des cultures du récit très différentes : culture léguée par la famille et culture scolaire française, laquelle fait une large place au récit dans le développement des capacités langagières des enfants. Ainsi l'école, et singulièrement l'école maternelle, accorde une place centrale aux contes et récits non seulement parce qu'ils nourrissent l'imaginaire et développent la faculté de représentation mais aussi parce que la pratique narrative favorise la structuration temporelle, l'emploi de l'anaphore et, plus globalement, l'usage décontextualisé du langage. Le conte permet de manier le discours rapporté et le discours indirect, de faire ses premiers pas vers la syntaxe spécifique de l'écrit. En milieu scolaire, les contes et histoires comportent souvent une forme écrite à laquelle on peut se référer et qui modèle la langue utilisée. Dès lors, la pratique du récit en classe, qui consiste encore souvent à privilégier la lecture d'albums, propose avant tout des modèles de langue écrite. Dans ce cadre, le livre a une fonction d'étayage importante pour les enfants qui commencent à raconter en français car l'ordre des illustrations des albums destinés aux plus jeunes découpe souvent le récit en séquences selon l'ordre du récit. Le livre est alors une aide précieuse lorsque les mots manquent ou que la mémoire fait défaut. Les plus jeunes enfants et ceux qui sont en cours d'apprentissage du français commentent d'abord les images avant de rappeler plus ou moins fidèlement le texte avec lequel ils auront été familiarisés. Cette fonction de la narration

comme aide à l'apprentissage de la lecture et à la conduite autonome de récits est reconnue par les familles appartenant aux classes sociales culturellement les plus proches de l'école, qui racontent, le soir au coucher, une histoire à leur(s) jeune(s) enfant(s), le plus souvent à l'aide d'albums. Mais la valorisation et le développement de cette pratique sont relativement récents à l'échelle historique et sont loin de concerner toutes les couches sociales.

La pratique du récit destinée d'abord aux enfants et ayant un lien intrinsèque avec le livre peut être opposée à la pratique narrative traditionnelle en Afrique noire, qui s'adresse à toute la population, en ce qu'elle est l'expression des désirs et pulsions subjectives refoulés par l'ordre culturel (la place des jeunes et des femmes par exemple). La littérature orale est selon la définition de J. Derive (1989 : 186) : « Le secteur de la parole qui est consigné dans un patrimoine, sous forme de trames mnémoniques et de modèles canoniques et qui se produit en énoncés institutionnels reconnus ». On distingue alors la « parole ancienne » – celle qui est inscrite dans une tradition – de la « parole claire » ou quotidienne. Cette opposition entre claire et ancienne montre que le sens profond des textes de littérature orale est accessible uniquement aux personnes initiées à un certain nombre de codes culturels. Les contes instruisent sur ce qu'il ne faut pas faire dans un ordre culturel avant tout rural dont la pérennité reste une valeur centrale. Les enfants sont auditeurs de ces contes, qui ne leur sont pas spécifiquement destinés, dans des veillées qui réunissent toutes les générations, et ne sont pas censés accéder à leur symbolisme profond, lequel ne peut être compréhensible que par les personnes ayant le plus d'expérience et de connaissances, à savoir les plus âgés. Le conte a toujours une double signification apparente et réelle, la signification réelle n'étant accessible qu'au cours de l'existence. Le « vrai » sens ne se donne pas à voir d'emblée. Néanmoins, les contes qui comportent des récits d'initiation font plutôt partie du patrimoine enfantin. Le voyage symbolise l'initiation en ce qu'il est passage d'un monde à l'autre.

Il va sans dire que s'agissant de cultures de l'oralité, la forme écrite est rarissime et, si elle existe, elle est fréquemment imprimée en France ou dans d'autres métropoles européennes à destination d'un public très minoritaire de lettrés ou d'Européens. Quant à l'oral, la fixation devant se passer à la fois d'image et d'écriture, est assurée par une formalisation particulière, qui concerne à la fois l'organisation textuelle – par des répétitions, parallélismes ou chiasmes divers – et sonore par des assonances, marques rythmiques et prosodiques.

J'insiste sur la profonde altérité des fonctions sociales et partant des circonstances de l'énonciation des contes – traditionnels ou non – dans chacune des cultures car la similarité de leur structure ou la récurrence de certains personnages du nord au sud de la Méditerranée et du Sahara a été maintes fois soulignée (D. Paulme 1976, N. Decourt et M. Raynaud 1999). Mais un conte ne se limite pas à sa structure textuelle analysable par des linguistes ou des sémioticiens, il reste vivant lorsqu'il est raconté devant un public dans des circonstances qui sont toujours singulières. La similarité structurelle est fréquemment utilisée dans des classes pluriculturelles en ZEP pour mener un travail comparatif et/ou créer une culture commune en valorisant celle de chacun. Dès lors le conte africain, utilisé dans une classe française, perd en même temps que son lien avec l'environnement immédiat et la culture qui l'a fait naître, une partie de ses fonctions et de sa signification, pour en accueillir de nouvelles : le lien avec les familles, la reconnaissance de l'Autre.

Les réflexions qui suivent sont issues d'une recherche sur l'activité narrative orale de l'enfant menée par le laboratoire CNRS Dyalang. Le cadre de ce travail repose sur la notion de « socialisation langagière », qui est opératoire pour expliquer comment l'enfant s'approprie les modèles langagiers de son environnement immédiat et comment il les modifie. Pour mener à bien cette recherche, l'équipe qui a travaillé sur la narration a recueilli des récits diversifiés. Nous nous sommes attachés à faire varier l'origine sociale et ethnique des enfants, le type de récits recueillis et les circonstances du recueil (cf. *infra*). Pour ma part, je me limiterai à la situation particulière des enfants originaires du Maghreb, d'Afrique noire et de

Turquie en France et aux pratiques narratives dans les familles, en m'appuyant sur une enquête menée dans une école maternelle de la région rouennaise, sur des recherches antérieures menées auprès des familles africaines en France et sur une expérience passée d'enseignante de maternelle ayant travaillé une quinzaine d'années en ZEP.

Pour la présente étude, j'ai enquêté dans une école maternelle de la banlieue rouennaise : l'école maternelle Wallon¹, située dans le quartier du Château Blanc à Saint-Étienne du Rouvray qui comporte une très grande majorité d'enfants d'origine étrangère (+ de 90 %). Si dix-sept nationalités sont représentées dans cette école, les enfants d'origine maghrébine sont largement majoritaires (Maroc, Tunisie, Algérie par ordre décroissant), suivis des enfants originaires d'Afrique noire et de Turquie. Les autres régions du monde sont plus marginalement représentées. Il va sans dire que nous ne sommes pas dans un « quartier chic » et que l'établissement est classé en ZEP. Dans cette école, j'ai interrogé une trentaine d'enfants sur les pratiques narratives dans leurs familles d'une part et, d'autre part, je leur ai demandé de me raconter l'histoire de leur choix. Tous les enfants interrogés sont bilingues et pour la plupart, ils étaient non francophones avant leur scolarisation. Ils sont donc généralement en cours d'acquisition du français. L'enquête a eu lieu en milieu scolaire, ce qui a sans doute eu des effets et sur les modèles de récit que les enfants ont choisi de raconter et sur la langue utilisée, exclusivement le français.

En premier lieu, je présenterai ici les principaux éléments des pratiques narratives dans les familles. J'insisterai sur les familles africaines en m'appuyant sur des connaissances antérieures : ces familles sont celles que je connais le mieux et surtout, l'opposition entre cultures de l'oralité et de l'écriture y est particulièrement exemplifiée. Je m'appuierai en outre sur ce que m'ont dit les enfants. Il s'agit alors de la perception qu'ont les enfants des types de récits qui leurs sont destinés. La deuxième partie sera consacrée aux histoires contées par les enfants. Je présenterai d'abord les récits que les enfants ont choisi de traduire de leur langue première. La narration comporte alors des traces de cette traduction simultanée, du passage d'un univers linguistique à un autre. Je m'attarderai ensuite sur les histoires françaises choisies pour être rapportées à l'enquêtrice. La tâche langagière est ici différente dans la mesure où les enfants ont pu s'appuyer sur des modèles narratifs connus pour raconter leur histoire. Enfin, les enfants d'origine étrangère sont scolarisés comme tous les petits Français dès l'âge de deux ou trois ans. Leurs récits, dont j'analyserai certains extraits, rendent compte de cette rencontre entre deux univers linguistiques, culturels, énonciatifs.

Les pratiques du récit dans les familles

Notre équipe est partie de l'hypothèse que les enfants s'approprient les modèles langagiers de leur entourage et les modifient. S'agissant d'enfants issus de l'immigration, les différences entre les univers énonciatifs et culturels de l'école, du quartier et de la maison sont importantes, plus marquées que pour la majorité des enfants monolingues en français. C'est la raison pour laquelle il est intéressant de s'arrêter quelque peu sur les pratiques narratives dans les familles. Pour ce faire, je m'appuierai d'une part sur des études antérieures effectuées auprès de familles originaires d'Afrique noire et, d'autre part, sur l'enquête effectuée auprès des enfants de cinq à six ans. Notre équipe avait dans un premier temps élaboré un questionnaire écrit destiné aux parents d'élèves de grande section (quels que soient le quartier ou l'origine ethnique) afin de connaître les pratiques narratives dans les familles. Pour le quartier du Château Blanc à Saint-Étienne du Rouvray, il n'a pas été possible, malgré la coopération des enseignantes, de faire remplir ce questionnaire, la majorité des parents étant

¹ Je tiens à remercier chaleureusement les enseignantes de l'école Wallon à Saint-Etienne du Rouvray pour la qualité de leur accueil et leur collaboration.

non lettrés en français. J'ai donc demandé oralement à chaque enfant : « qui racontait des histoires à la maison ? » « de quel type d'histoires il s'agissait ? ». Ces réponses orales seront mises en relation avec mes connaissances sur les pratiques narratives dans les familles africaines et les réponses au questionnaire données par écrit.

Pour la quasi-totalité des enfants interrogés, la langue des premiers échanges et celle usitée habituellement dans les échanges parents-enfants est la langue d'origine. Une seule enfant, originaire du Congo-Kinshasa, sur la trentaine interrogée, m'a déclaré parler uniquement français à la maison : « *J'parle pas l'noir moi* ». La transmission des langues premières correspond à un choix de la part des parents de valoriser la langue et la culture de leur groupe, lequel choix est très souvent expliqué comme tel. Toutefois, si volonté de valorisation il y a, il faut aussi composer avec le présent et l'avenir dans le pays d'immigration, alors que la réussite scolaire et partant l'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants passent avant tout par la maîtrise du français écrit. C'est dans cette tension entre l'attachement au pays d'origine médiatisé par la transmission de la langue et de la culture et l'inscription dans la société française que se situent les pratiques narratives dans les familles. Dans cette tension, il faut inscrire la confrontation entre cultures de l'oralité (dévalorisées dans la société française) et culture écrite (valorisée). Rappelons que l'écrit en français est particulièrement prestigieux chez des personnes qui n'ont pas eu la chance d'être scolarisées ou qui ne l'ont été que très peu de temps. Du reste, le français continue à bénéficier d'un statut privilégié de langue de l'élite au Maghreb et de langue officielle et de scolarisation dans les pays d'Afrique noire dont sont originaires la majorité des migrants présents en France. De plus, sa non-maîtrise représente dans la société française actuelle un handicap tant au quotidien que pour les possibilités de promotion professionnelle.

Transmission et bouleversement

Dans une situation de minoration linguistique importante, le récit en langue première, en tant que pratique langagière majeure dans les cultures de l'oralité, peut prendre toute sa place dans la transmission des valeurs de la communauté et des informations jugées essentielles dans l'histoire familiale et sociale. On ne saurait cependant calquer les pratiques familiales en France sur celles en vigueur dans les régions d'origine. Nous avons vu plus haut que la pratique traditionnelle du conte en Afrique noire ne prenait tout son sens qu'en référence avec l'environnement immédiat et l'ordre culturel traditionnel. Cette pratique se trouve en quelque sorte déracinée lors de la transplantation en France. Il est peu probable que le coq puisse continuer à symboliser la case et le chat à être doté des fétiches les plus puissants au milieu des barres et des tours. Si les personnages des récits traditionnels peuvent encore faire rêver et distiller leur part de merveilleux, les référents deviennent complètement étrangers au quotidien. Et que dire de la généalogie prestigieuse de la famille, si ce n'est qu'elle ne peut être transmise de la même façon dans une société qui prétend ignorer l'appartenance à une lignée pour se focaliser sur la réussite individuelle ?

Au-delà des bouleversements causés par la transplantation, le patrimoine culturel de la famille ne se limite plus à la culture traditionnelle du pays d'origine. Toute migration implique une rupture, les raisons pouvant en être plus ou moins douloureuses. Que l'on songe aux réfugiés politiques ou, plus fréquemment, à la dégradation de la situation économique qui laisse l'exil comme seule chance de survie. Dans cette situation, la nécessaire transmission aux enfants peut être beaucoup plus marquée par l'histoire récente de la famille que par le patrimoine traditionnel. Par exemple, une petite fille âgée de cinq ans, originaire du Maroc, interrogée sur les histoires que lui racontent ses parents répondra : « *Mon papa il dit que ma grand-mère est méchante* ». Dans ce cas, il est probable qu'une querelle familiale est à l'origine de l'exil. Elle occupe alors le devant de la scène narrative familiale. Une autre petite, âgée de cinq ans également, née en Algérie et arrivée bébé en France, nous a dit que ses

parents lui parlaient d'« *histoires d'avion* ». C'est l'exil en tant que tel, la fuite du pays dans une situation de guerre civile, qui sont ici mis en relief et retenus comme les événements marquants. Plus fréquemment (et dans des contextes moins dramatiques), certains parents vont préférer raconter aux enfants la vie de la famille élargie dans le pays d'origine pour maintenir le lien.

Pour les familles africaines, le choix de transmission linguistique et culturelle ne concerne pas la seule famille au sens européen du terme mais l'ensemble du groupe en France ou dans le pays d'origine pour qui la pratique de la langue ancestrale signe l'appartenance au groupe ethnique. Lors d'enquêtes précédentes, les raisons données par les parents pour justifier les choix de transmission réfèrent fréquemment à la nécessité de ne pas couper l'enfant de son groupe d'origine et de lui transmettre les valeurs culturelles véhiculées par la langue. Les enfants doivent pouvoir communiquer avec la famille restée au pays, respecter les règles d'interaction qui commandent de ne pas s'adresser à une personne plus âgée (donc que l'on respecte) en français, et ce d'autant plus que les grands-parents parlent rarement le français. Dans ce contexte, les parents préfèrent expliquer à leurs enfants la vie quotidienne au pays, y compris sous forme de narration d'événements passés ou présents. Par exemple un enfant soninké, originaire du Sénégal et âgé de dix ans, m'a rapporté que son père ne lui racontait pas « d'histoires » mais lui parlait des vaches qu'il avait en Afrique. Un père de famille manjak originaire de Guinée Bissau m'a dit préférer raconter et expliquer à ses enfants ce qui se passait réellement dans sa région d'origine plutôt que de leur transmettre des contes traditionnels, alors qu'il était un conteur particulièrement habile et reconnu dans son village. Cette position s'explique aisément pour des familles nombreuses ayant des revenus très modestes car les possibilités d'emmener les enfants au pays sont faibles. Il s'agit alors de donner aux enfants une image de l'Afrique plus proche de la réalité que celle véhiculée par les médias français, qui en présentent les aspects négatifs : sida, guerre, pauvreté, etc.

Ce qu'en disent les enfants

Quittons l'Afrique noire pour un autre exemple qui nous est donné par Malick, âgé de cinq ans, originaire de Tunisie et qui vit avec sa mère et ses sœurs alors que son père est reparti en Tunisie. Après qu'il m'a raconté une histoire traduite de l'arabe tunisien, notre conversation s'oriente vers sa connaissance du pays d'origine. Voici un extrait où il nous livre ses connaissances : il déclare tout d'abord qu'il connaît la Tunisie sans y être jamais allé.

Malick 16² : mmh en tunisie je connais / mais j'suis pas déjà parti /

Enquêtrice 26 : t'es pas déjà parti tu connais pasque ta maman elle te raconte comment c'est / qu'est-ce qu'elle te raconte

M17 : attends a³ m'raconte euh qu'i va avoir beaucoup d'bonbons / et ma mé et ma mère a va avoir beaucoup d'argent / et mmh / et euh / is vont tuer du poulet et et les vaches / leur traire les vaches comme ça après on tue /

E27 : pis après qu'est-ce qu'on en fait des vaches /

M18 : on en fait des vaches on prend le la sa peau on coupe / après on fait bien sécher / on fait ça ça ça on enlève le sang / après on s'asseoit dessus / pasque ça c'est bien / la laine :

E28 : et la la peau la la viande on la mange aussi

² L'entretien s'est déroulé avec un autre enfant Bouba d'origine sénégalaise et a commencé depuis quelques minutes. Je maintiens l'ordre des répliques et la numérotation originelle dans l'extrait que je restitue ici.

³ La prononciation [a] ou [al] pour elle est typique de Rouen et de sa région. On a conservé ce trait régional dans les transcriptions.

M19 : aussi on mange le cœur et la viande et mmh / comment on dit / les trucs comme ça les corniches [Kornich]

E29 : les oreilles / les cornes

M20 : non c'est des trucs / ça fait cric cric cric comme ça /

E30 : dans les oreilles

M21 : mm : des orei non c'est pas des oreilles c'est des trucs / pis ça ça c'est dans la viande / (E ah bon) ah ouais c'est dans le pied

E31 : mm mm mm // qu'est-ce qu'elle te raconte encore sur la Tunisie

M22 : elle me raconte qu'i qu'i va avoir une grande plage avec une piscine / non euh qu'une plage euh pasque on va voir si y a des dauphins qui sautent (E mm mm) qui jouent au XX au handball on va voir ça / en tunisie et euh / on va voir des euh / une cassette les anglais qui fait qui chantent //

E32 : donc tu sais bien les choses tu connais plein de choses toi

M23 : mm ma mère a m'a raconté tout // les filles is vont toujours les petits garçons et les filles is vont courir sur les bonbons

Dans le récit de Malick, la Tunisie est d'abord présentée comme le pays de cocagne, où la nourriture est abondante, la misère, telle qu'elle est certainement vécue par la famille en France, oubliée. On note aussi une allusion à la fête qui aura lieu pour leur arrivée (M17). Une fois ce cadre idyllique posé, Malick restitue des pratiques retenues comme spécifiquement tunisiennes : le sacrifice du bétail lors d'une fête, le traitement des peaux et la consommation de certains morceaux de l'animal, y compris ceux qui craquent sous la dent.

D'autre part, les récits de Malick ont d'abord été reçus en arabe tunisien et sont traduits « en simultané », ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes de vocabulaire. Tout le passage concernant *les trucs qui font cric cric* (de M19 à M21) montre la difficulté à trouver le mot juste en français pour exprimer des réalités dont il n'a entendu parler qu'en arabe. Le mot générique *truc* est employé pour désigner un objet dont il ne connaît le nom qu'en arabe. Cependant, ce problème de vocabulaire ne gêne pas la communication puisque l'interaction se poursuit avec des propositions ou des demandes d'éclaircissements de la part de l'enquêtrice et ce avant un changement de thème. On retourne alors dans le pays idyllique, où l'on peut bénéficier d'une plage, d'une piscine, admirer les dauphins en train de jouer. On voit ici que, selon Malick, la mère, bien que seule avec ses enfants, leur transmet volontairement des connaissances sur le pays d'origine. On pourrait gloser les différents thèmes comme suit : « Je vous raconte ce que vous ne connaissez pas : d'abord des choses agréables, les bonbons, la fin du manque d'argent mais, attention, en Tunisie il y a aussi des choses que vous ne verrez pas en France, comme le traitement artisanal des animaux tués, le fait d'utiliser tout ce qui peut être utile sur l'animal ». Enfin, la discussion autour de la vie en Tunisie se clôt sur une vision nettement moins paradisiaque du pays : la pénurie d'objets manufacturés et les sévices corporels à l'école.

E38 : tu vas y aller / en tunisie / t'as d'la chance toi

M28 : en tunisie il a pas beaucoup d'trucs / des trucs qu'on tape si on ramène pas un stylo (E mm mm) et euh / que euh : on n'a pas d'livre on prend un bâton on fait ta dans les mains comme ça / et même euh une grosse grand grand bâton / on fait ta si on s're si on s'reveille pas

E39 : ah oui à l'école

M29 : mm l'école arabe / mais moi j'veux pas partir à l'école arabe / pasque là celle-là c'est pas l'école arabe c'est encore loin l'écoba l'école arabe

Dès lors que l'enquêtrice aborde « la chance » que représente le futur voyage en Tunisie, l'enfant tempère son jugement optimiste pour aborder des réalités qui lui semblent nettement moins plaisantes : les châtiments corporels à l'école en Tunisie et vraisemblablement dans les cours d'arabe dispensés en France. En résumé, il semblerait que la Tunisie soit l'endroit idéal pour aller passer des vacances mais pas pour y suivre sa scolarité. La vision du pays d'origine telle qu'elle est transmise par la mère et rapportée par Malick est nuancée et proche de ce que les adultes africains m'ont dit souhaiter transmettre à leurs enfants comme image de leur région d'origine : « On essaie de leur dire ce qui se passe réellement ». Nous ne sommes pas dans une vision idyllique, telle qu'elle pourrait ressembler à un dépliant touristique, nous ne sommes pas non plus dans le misérabilisme, alors que les adultes insistent sur les spécificités de la vie rurale dans le pays d'origine.

J'avais noté (Leconte 1997 ; 1998) chez les Africains noirs que les parents qui privilégient la transmission du patrimoine traditionnel sous forme de contes, comptines, devinettes entretiennent généralement des relations plus distantes avec la communauté ethnique en France et en Afrique et sont moins exigeants sur les compétences en langue d'origine de leurs enfants. Il s'agit souvent de personnes ayant fréquenté l'école au-delà de la scolarité primaire et plus sensibles de ce fait à la culture littéraire, qu'elle soit écrite ou orale. Le patrimoine littéraire vient dans ce cas suppléer les liens distendus avec le groupe d'origine. Il s'agit là de tendances générales observées lors d'une série d'enquêtes menées auprès de migrants africains et de leurs enfants depuis 1993, qu'il ne faut pas considérer comme une règle absolue. En revanche, il ne semble pas que cette bipartition entre exigence sur la compétence linguistique, transmission de la langue et informations sur la culture et la vie quotidiennes d'une part, transmission du patrimoine littéraire d'autre part, se retrouve chez les familles maghrébines. Il ressort plutôt des réponses des enfants de cinq à six ans (école Wallon) que les deux pratiques sont liées. Il faudrait toutefois des enquêtes complémentaires auprès des adultes maghrébins pour confirmer cette tendance.

Enfin, quel que soit le pays d'origine, la famille connaît une profonde restructuration lors de la migration. En Afrique de l'ouest par exemple, les parents sont avant tout investis d'un rôle d'autorité alors que les oncles et tantes ont un rôle affectif important auprès de l'enfant. A la campagne, les familles ne vivent pas sur le modèle nucléaire européen mais dans des cours appelées concessions regroupant une vingtaine de personnes. Dans ce cadre, ce sont rarement le père ou la mère qui racontent des histoires aux enfants mais les grands-parents, à moins qu'un membre de la famille ou du groupe ne soit spécialisé dans cette tâche vu ses compétences. On peut en outre faire les mêmes remarques sur l'importance de la famille élargie pour les migrants originaires du Maghreb ou de Turquie, qui restent en majorité d'origine rurale. Or en France, la famille se rapproche du modèle nucléaire européen et perd ainsi la référence à la mémoire que transmettent les personnes plus âgées et les membres de la famille élargie.

La répartition des rôles au sein de la famille

Les recherches sur les pratiques langagières dans les familles migrantes (quelles qu'elles soient) ont montré l'existence d'une répartition des rôles au sein de la famille dans les apprentissages langagiers. Les parents transmettent généralement la langue première alors que les aînés servent de médiateurs linguistiques et culturels entre la famille et les institutions françaises et se chargent d'apprendre le français à leurs frères et sœurs plus jeunes mais aussi, parfois, à leurs parents. Le rôle des aînés dans l'acquisition langagière des cadets ne se limite pas à l'apprentissage de la langue *stricto sensu* car ils racontent volontiers des histoires aux cadets, cette activité étant surtout assumée par les filles. En revanche, lorsque les parents racontent des histoires à leurs enfants, c'est la langue première qui est employée et ce, que le

récit appartient au patrimoine traditionnel du pays d'origine ou concerne l'histoire de la famille. Les contes choisis par les aînés, selon les témoignages recueillis auprès de jeunes enfants, sont surtout des contes traditionnels appartenant au patrimoine français, la pratique du conte en langue première par « les grandes sœurs » étant beaucoup plus rare. Sur une trentaine d'enfants, un seul garçon d'origine sénégalaise nous a rapporté que sa sœur lui racontait des histoires traditionnelles du Sénégal. On peut supposer que la pratique du conte en français est considérée par les aîné(e)s comme une part importante de la compétence dans cette langue pour qu'ils s'y adonnent si volontiers. Ils reproduisent une pratique qu'ils ont aimée quand ils étaient plus jeunes et qu'ils considèrent comme un bon moyen d'apprendre le français ou de s'initier à la lecture. Leur vécu scolaire n'y est certainement pas étranger. Cette pratique du récit en français par les sœurs aînées peut aussi être rapprochée des observations de B. Charlot (1999). Les travaux de son équipe montrent que, chez les élèves d'origine maghrébine, la sœur aînée est le personnage central permettant d'expliquer les trajectoires scolaires des plus jeunes, alors que les traditionnelles CSP des parents ont peu d'influence.

La pratique narrative auprès des enfants, assumée en Afrique ou au Maghreb par la famille élargie, ne disparaît pas en France, elle est désormais assurée par les aînés, qui racontent, le plus souvent en français, des contes du patrimoine traditionnel européen. On peut aussi y voir une volonté peut être inconsciente d'acculturation. Ceci montre l'importance que les enfants accordent au récit d'histoire et le plaisir qu'ils y trouvent. Raconter aux petits est perçu comme une activité emblématique de l'école maternelle.

Enfin, les magnétoscopes sont rares dans les familles de ce quartier. Quand ils existent, on regarde plus volontiers des cassettes tournées à l'occasion d'un grand événement : mariage, baptême, fête, que celui-ci ait eu lieu dans la communauté en France ou au pays d'origine. Elles peuvent aussi être achetées au pays et mettent alors en scène des chanteurs célèbres, des personnalités. La parabole est en outre fréquente sur le balcon de l'appartement. Les enfants de ce quartier sont moins exposés que les autres petits Français aux modèles narratifs diffusés par les histoires enregistrées, tels que les films de Wald Disney. Les modèles narratifs familiaux font une plus grande place à la parole seule, éventuellement accompagnée des images fixes des albums, pour ce qui concerne les récits en français racontés par les aînés.

Les récits des enfants

Lorsque j'ai demandé à la trentaine d'enfants de grande section de maternelle de me raconter l'histoire de leur choix, certains ont choisi de me relater un événement heureux ou angoissant qui les avait marqués, d'autres de me traduire une histoire racontée en langue première dans la famille ou de me rappeler un conte entendu et travaillé en classe, à moins qu'il ne soit raconté fréquemment par la grande sœur. Notons que les enseignantes de cette école avaient entrepris l'année de l'enquête une action spécifique sur le récit. Les élèves, dont la majorité étaient non francophones avant leur scolarisation, éprouvaient de grandes difficultés à relater un événement de manière compréhensible par l'interlocuteur, qu'il se soit déroulé à la maison, dans le quartier ou dans l'école. Le travail effectué en classe a porté surtout sur l'organisation des récits et leur cohérence.

Les histoires traduites de la langue première

Une minorité d'enfants a choisi de me raconter un conte traditionnel appris en famille et l'a traduit de la langue première. La tâche est plus complexe que lorsqu'il s'agit de rappeler un conte travaillé en classe car l'enfant doit effectuer une traduction en simultané. Il ne peut pas non plus s'appuyer sur les caractéristiques formelles du texte oral, qui disparaissent à la traduction. La difficulté de la tâche explique la faible proportion d'enfants qui ont raconté une

histoire traduite de la langue première alors qu'ils avaient le choix et que je leur ai proposé de le faire. J'analyserai d'abord le récit de Fayrouz, âgée de cinq ans, qui, après avoir rappelé d'une façon très complète l'histoire du *Petit chaperon rouge* entendue en classe, raconte une version apprise auprès de sa mère du *Loup et les biquets* (ici des moutons). Ensuite, Malick, que nous avons déjà « écouté » nous racontera une quête.

Fayrouz : Le loup et les moutons

Une fois / un mouton / il est parti chercher / mmh / mmh / du lait après : un loup : il rentrait il a dit ouvre-moi j'suis ta maman / après la p'tite fille elle est partie s'cacher / et les autres is ont ouvert la porte après i il l'a mangé / après / après la maman al al frappe / après la p'tite fille a / al sort elle ouvre la porte : après la maman elle a dit /// elle a dit / oh is sont où tes frères / al a dit le loup il les il les a mangés / après la maman elle est sortie / elle l'a vu le loup / après elle a dit rends-moi mes enfants / après / le loup il est retourné : après elle est partie loin / après elle court sur lui / après elle saute sur lui / après euh / après elle tue après elle sort ses enfants

Fayrouz a raconté son histoire d'une seule traite. Lorsqu'il y eut hésitation, elle ne pouvait s'appuyer sur l'étayage de l'adulte qui *a priori* ne connaissait pas l'histoire. Le fait qu'elle n'ait jamais entendu ce conte en français permet de voir comment elle organise son récit. Classiquement, l'histoire commence par *une fois*, puis les différentes séquences sont toutes reliées par *après* qui aide à restituer l'ordre des événements. Pourtant lorsqu'elle nous rappelle le *Petit chaperon rouge* entendu et travaillé en classe, ce connecteur est quasiment absent. Mais dans ce cas, elle avait à sa disposition un modèle en français dont certaines séquences ont été retenues par cœur.

D'autre part, si cette transcription avait été présentée comme étant celle de Juliette, il est peu probable qu'un lecteur non averti y ait vu une histoire racontée par une petite fille d'origine maghrébine. La structuration temporelle à l'aide de *après* est commune à tous les enfants francophones qui commencent à raconter et les marques d'interlangue sont rares dans son récit. Lorsque les enfants passent d'une langue à l'autre, ils adoptent en même temps les caractéristiques propres au genre langagier dans la langue en question. On peut juste noter, mais il s'agit de détails, quelques erreurs dans le maniement des prépositions. Toutefois, le maniement des prépositions est difficile pour les enfants comme pour les adultes en cours d'apprentissage du français, les professeurs de français langue étrangère le savent bien. Ici, on remarque l'expression *courir sur quelque chose ou quelqu'un*⁴ qui est un calque de l'arabe dialectal. Le plus souvent, les enfants opèrent soit par analogie, comme dans *le panier dans son bras* qui est construit sur le modèle de *dans la main* plus fréquent que *sous le bras* soit, par suremplacement des prépositions les plus fréquentes *à* et *de*. Toutefois ces phénomènes, que l'on note facilement parce qu'ils sont déviants par rapport à l'usage, sont moins remarquables que la similarité de la performance globale des enfants traducteurs avec les modèles rhétoriques de la langue dans laquelle s'effectue la performance.

Malick : Une petite souris avec un petit lapin

C'est une p'tite souris qui qu'a vient euh // vient manger euh chez elle / chez la souris / la souris a veut pas / pasque elle a pas de euh / de comment on dit de xxx a va demander / à sa copine / sa copine / sa copine elle dit : j'ai que des assiettes mais pas des fourchettes et des cuillères / alors elle va chez son aut copine / son aut copine / a a lui dit / c'est j'ai pas de trucs après alors euh / après la souris a vient chez elle : la souris a dit : on peut pas faire le

⁴ Le même emploi est présent chez Malick, voir *supra* M23.

diner c'est impossible / alors après il leur elle la sou la sou la sou / comment on dit / la le lapin il en est reparti chez lui / et elle elle restait chez elle / a r'gardait la télé / fini

A première vue, on remarque les difficultés de Malick à traduire son histoire, c'est-à-dire à nommer en français des réalités qu'il ne connaît qu'en arabe ; ici, il s'agit très certainement de vaisselle. Or les ustensiles utilisés sont différents d'un pays à l'autre. De plus, un enfant qui ne mange pas à la cantine ne dispose pas forcément de ce type de vocabulaire en français. Les mots manquants sont alors remplacés, comme lorsqu'il nous parle de la Tunisie, par *truc*. L'emploi de *comment on dit* montre l'activité de traduction, la recherche en mémoire effectuée au moment de la performance. Ces difficultés liées au vocabulaire donnent une petite impression de confusion à la lecture. Pourtant, le récit reste cohérent grâce à l'emploi de connecteurs : il utilise non seulement le classique *après*, même si c'est beaucoup moins que Fayrouz, mais aussi *alors*. De même, lorsqu'il fait parler les personnages, il se passe de connecteurs, ce qui est plus conforme à un modèle adulte du récit. Notons enfin que Malick s'est approprié l'histoire et l'a transformée dans un sens plus moderne. Il serait surprenant que dans la version arabe du conte, même s'il a été modifié par la mère, la souris, déçue de ne pas pouvoir recevoir son ami lapin, se console en regardant la télévision. Ici, le vécu quotidien de l'enfant est intégré dans le récit.

Le choix de Malick de raconter des histoires traduites de l'arabe, que ce soit un conte ou ce qu'il connaît de la Tunisie, montre qu'il est plus à l'aise dans cette langue. Méfions-nous toutefois des généralisations. Il est malaisé de savoir si les enfants de cinq à six ans auprès desquels j'ai enquêté sont dominants en français ou dans leur langue première. Je pense que les enfants issus de l'immigration dont les parents transmettent leur langue – ils sont la grande majorité – ont un répertoire verbal composé du français dans ses variétés standard et non standard, de la langue ou d'une des langues parlées par leurs parents avant la migration et du parler bilingue, souvent employé en famille en tant que code unificateur entre les générations. Les observations que j'ai pu faire durant la dizaine d'années pendant laquelle j'ai enseigné à de jeunes enfants non francophones avant leur scolarisation, ainsi que lors de recherches ultérieures, m'ont convaincue que la dominance s'inverse au cours de l'enfance voire de l'adolescence, l'âge étant variable d'un enfant à l'autre. Les éléments décisifs sont ici la compétence des parents en français mais aussi les choix langagiers de la famille, lesquels déterminent l'importance de l'emploi du français à la maison. La place dans la fratrie doit être aussi prise en considération : les aînés introduisent le français dans la famille et l'enseignent aux cadets. Au-delà des caractéristiques objectives, il existe de grandes différences individuelles : certains enfants sont plus bavards que d'autres, vont préférer s'exprimer dans telle ou telle langue, etc. Enfin, pour ce qui concerne le vocabulaire, un enfant connaît généralement les mots qui désignent ce qui a trait à la maison dans la langue première, l'exemple de la vaisselle chez Malick est assez significatif, mais le vocabulaire lié à l'école est mieux connu en français. Ce qui importe alors, c'est le domaine d'emploi des langues.

Pour les deux enfants traducteurs, Fayrouz est à l'aise dans les deux langues, y compris pour des activités plus complexes que la parole quotidienne puisqu'elle conte avec aisance en arabe et en français. Malick, lui, est visiblement plus à l'aise en arabe. Du reste, il ne restituera pas de conte en français. Il déclare en outre ne pas bien connaître les histoires en français et ne pas bien parler cette langue : *je parle le français un tout petit peu ; mais français d'les histoires, j'connais un tout p'tit peu*. Il s'agit là d'un aveu d'insécurité qui n'est pas justifié par des difficultés dans la communication quotidienne. La conversation que nous avons eue montre de bonnes compétences en français, de même que l'activité de traduction qui nécessite une maîtrise des deux langues. L'insécurité linguistique en français devant des tâches langagières complexes correspond certainement à une manifestation de la dominance. Elle peut être aussi liée au statut de l'interlocuteur.

Le choix des contes français

La majorité des enfants a choisi d'éviter l'activité de traduction et de narrer un conte appartenant au patrimoine français. Parmi la pluralité des histoires auxquelles les enfants sont exposés à l'école, c'est le conte qui est très majoritairement choisi. Du reste, les enfants qui ont choisi un conte ou une histoire non traditionnel, comme *Chien bleu* et *Monsieur lapin n'aime plus les carottes* pour les plus fréquents, ont rarement pu se passer de l'étayage de l'album. Le choix des contes est intéressant à considérer parce qu'il nous éclaire sur le goût des enfants. *Le petit chaperon rouge* arrive en tête du palmarès talonné de près par *Les trois petits cochons* et *La chèvre de monsieur Seguin*. Ces trois récits, présents dans les classes parmi beaucoup d'autres, sont en outre fréquemment cités comme étant des histoires racontées par les aînés à la maison. De plus, ils font l'objet de dessins animés très connus.

On peut proposer plusieurs explications à ces choix. La première est d'ordre banalement économique et social. Les albums sont disponibles au supermarché du quartier à un prix modique et les familles ne fréquentent jamais les librairies du centre-ville, où le choix est plus vaste... et les prix plus élevés. Il serait alors logique que les enfants préfèrent raconter le seul album disponible à la maison. Cependant, d'autres albums sont accessibles dans les mêmes conditions. *Blanche Neige* est curieusement absente du palmarès, y compris pour les filles, de même que *Cendrillon*. Pourtant, les histoires de sorcières sont présentes dans les différentes cultures représentées, même si au sud du Sahara les sorcières préfèrent sucer le sang de leur victime plutôt que les empoisonner. Si ces contes ne font pas recette, c'est peut-être que ces histoires sont trop éloignées du vécu des enfants qui sont loin de connaître un univers surprotégé où la préoccupation essentielle serait la rivalité de la fillette avec sa mère et ses sœurs.

Les trois contes préférés ont en commun de confronter des personnages anthropomorphes avec un loup qui représente le danger suprême, celui de la mort. Ce sentiment de vivre dans un univers potentiellement dangereux permet d'expliquer le succès des *Trois petits cochons* qui apparaît à première vue insolite chez les enfants de culture musulmane. Mais dans ce conte, les cochons, représentant les enfants, doivent se débrouiller seuls, sans aucune aide, pour parer le danger et assurer leur survie. Ici on ne peut compter sur une bonne fée, des nains, ou quelque chasseur pour se sortir d'un mauvais pas ou réparer une erreur ; seule la solidarité entre pairs peut les protéger. Il est d'ailleurs remarquable que ce conte arrive en tête des histoires racontées par les aînés, quelle que soit l'origine ethnique ou culturelle. Au-delà du vécu quotidien, on peut avancer des explications se référant aux cultures d'origine des enfants. *La chèvre de monsieur Seguin* ayant pour thème la désobéissance, son contenu thématique est à rapprocher des contes traditionnels africains qui alertent leurs auditeurs sur ce qu'il ne faut pas faire. Quant au *Petit chaperon rouge*, il peut être comparé aux récits initiatiques avant tout destinés aux enfants. Dans ceux-ci, le héros doit entreprendre un voyage jalonné d'épreuves au cours duquel il rencontrera adjuvants et opposants se présentant souvent sous forme d'animaux. En outre, un des contes récents souvent choisi par les enfants de cette école est *Chien bleu*, qui peut être assimilé à un récit initiatique de par son contenu thématique.

L'importance des modèles de l'oralité

Qu'ils soient élaborés directement à l'oral ou à l'écrit, les trois contes préférés comportent une organisation formelle caractéristique des textes oraux : répétitions, parallélismes, formules rituelles, etc. Les enfants dont le français n'est pas la langue première retiennent plus facilement des récits qui ont conservé leur organisation formelle de texte oral ou qui s'en rapprochent par leur structure car ils peuvent s'appuyer sur ces marques pour les restituer. La scène du loup soufflant et tapant sur la maison des cochons se répète deux fois. Voici un

exemple de l'aide que peuvent représenter les caractéristiques formelles des textes oraux pour des enfants en cours d'acquisition du français. Souad est une fillette âgée de cinq ans, d'origine marocaine, qui nous raconte l'histoire des *Trois petits cochons*. Le début de son récit est hésitant, elle ne peut continuer sans l'étayage de l'adulte.

Souad : Les trois petits cochons

E4 : le premier

S4 : mier / cochon //

S5 : disa //

E5 : i fait une maison en quoi le premier cochon tu t'souviens /

S6 : oui / une maison en paille /

E6 : oui /

S7 : toute la porte était en paille / le toit était en paille / la maison était en paille / la fenêtre était en paille /

E7 : Le deuxième cochon lui il va faire une maison en quoi /

S8 : euh en épine

E8 : en bois oui

S9 : mmh en épine / le toit était en épine / la porte était en épine / la maison était en épine / la fenêtre était en épine / le deuxiè

E9 : le troisième

S10 : eme cochon / acheta une brique // faisa le toit de la brique / la maison de la brique / la porte de la brique / et pis la fenêtre de la brique / le loup vena le premier cochon / faisa / (elle frappe sur la table) / ouvre-moi petit cochon / NON JE N'OUVRIRAI PAS / je soufflerai je COGNERRAI et ta maison tomb'ra par terre / vas-y cogne vas-y souffle //

La séquence qui décrit les matériaux de la maison est retenue globalement. Une fois celle-ci remémorée, il suffit de garder le cadre et de changer un élément. La répétition des mêmes termes (le toit, la porte, la fenêtre, etc.), par l'effet de rythme et de rime qu'elle produit, permet la mémorisation. Ces effets de rythme sont très prégnants à l'écoute de la cassette mais, malheureusement, la transcription ne les rend que très imparfaitement⁵. Lorsque Souad restitue une séquence globalement, il n'y a plus d'hésitation, le débit est accéléré avec une courte pause entre chaque élément signifiant. Elle reprend ensuite sans erreur la scène, répétée trois fois, où le loup vient frapper et cogner à la porte de chaque cochon (ouvre-moi... souffle). Ici, c'est la succession des verbes et leur reprise qui est mémorisée. Il me semble en outre que l'enfant s'appuie sur l'effet sonore des désinences verbales pour rappeler le récit : [re] et [ra] pour le futur dans le dialogue, Ø pour le présent et [a] pour le passé simple qui identifie la voix du narrateur. Cela permet de ne pas faire d'erreur dans l'ordre des séquences. Il est d'ailleurs remarquable que lors d'étayage entre enfants, l'intervention aidante ou réfutante du camarade se focalise sur la succession des scènes. Par exemple, une autre enfant, Naouel (5 ans), s'insurge lorsque sa camarade présente, juste après la maison en paille, la maison en briques avant la maison en épine :

Naouel : elle a raté pasque elle a dit d'abord en briques et après c'est en épine

⁵ De nombreuses remarques sur l'importance des caractéristiques de l'oralité s'appuient, non pas sur les transcriptions, mais sur l'écoute répétée des enregistrements.

En revanche, le contenu d'une réplique est rarement contesté. Dans l'histoire du *Petit chaperon rouge*, le loup peut revêtir un pyjama au lieu de la fameuse chemise de nuit sans que personne ne s'en offusque puisque cela ne nuit pas à la progression du récit. Pour les enfants, l'ordre des séquences doit être respecté, ce qui maintient la cohérence du récit, la variation individuelle étant permise à l'intérieur de ce cadre. De même, les formules rituelles émaillant le récit du *Petit chaperon rouge* sont vite retenues et restituées à leur place exacte quand bien même les enfants n'ont pas accès au sens, comme pour la célèbre chevillette qui fait choir la bobinette. Or, les procédés rhétoriques caractéristiques de l'oralité sont atténués voire disparaissent dans la plupart des albums pour enfants de confection plus récente, qui ont été directement élaborés à l'écrit. Il ne faut plus dès lors s'étonner de voir préférer dans certaines écoles de banlieue des livres au graphisme désuet, en mauvais état à force d'être manipulés, à des albums flambant neuf aux illustrations attrayantes... mais si difficiles quand on veut les raconter tout seul. La narration d'Ange que nous allons analyser ci-après est un autre exemple de l'effet facilitant des caractéristiques formelles des textes oraux.

Et puis le loup a disa : « Comment ça va ? »

Ange a six ans, est originaire du Congo-Kinshasa et parle lingala et français chez lui. Il éprouve visiblement un grand plaisir à raconter des histoires bien qu'il affirme que personne à la maison ne lui en raconte. C'est un conte entendu en classe : *Le petit chaperon rouge*, qu'il choisira de raconter d'abord⁶. Le rappel d'Ange n'omet aucune séquence importante de l'histoire. Il apparaît comme un conteur habile dont la performance n'a rien à envier à celle d'enfants de même âge monolingues en français. L'enfant s'est manifestement approprié l'histoire sans que sa spécificité d'enfant bilingue et biculturel ne disparaisse derrière un modèle. J'analyserai ci-après les marques d'interlangue et d'interculture présentes dans son récit. Cependant, lorsqu'on analyse des productions d'enfants bilingues et biculturels, il peut être malaisé de faire la part des simplifications qui sont communes à tous les enfants en cours d'apprentissage du français, de ce qui est spécifique aux enfants bilingues. Il s'agit souvent des mêmes phénomènes même si l'on observe un décalage dans le temps. On doit alors analyser les écarts par rapport aux usages avec une grande circonspection, surtout lorsqu'il s'agit d'une transcription, car ceux-ci ressortissent à des phénomènes de plusieurs ordres. Lorsque le *petit chaperon rouge* apporte *une canette et un petit coup de beurre* à sa grand-mère, comme nous l'a raconté un des élèves, il est préférable d'y voir l'influence du quartier plutôt que celle de la langue première. De même la réalisation [i] ou [iz] pour *ils*, selon que le pronom est devant une voyelle ou une consonne, est une marque typique de l'oral quelle que soit la langue première du locuteur, de même que les hésitations, les répétitions et les reprises. Malgré la prudence qu'il convient d'observer, on peut noter quelques marques d'interlangue dans la restitution d'Ange, dont voilà un extrait. Nous utiliserons cet extrait pour mettre en avant des phénomènes qui sont aussi présents dans d'autres récits recueillis dans cette école.

Ange : Le petit Chaperon rouge

B1 : il était une fois une petite fille qu'habitait loin de la forêt / à sa maman un jour la disa / je je crois que la grand-mère est malade / i faut l'am(e)ner / un petit peu de beurre et / et quoi encore ensuite

E1 : et une galette

B2 : et une galette / et puis euh dépêche toi avant la journée de ta nuit / alors là i disait alors là il était i partit et puis / il avait entendu ting ting / c'était la voix du loup / et puis i a disa

⁶ Lors d'une séance ultérieure, il racontera *La chèvre de Monsieur Seguin*, qui est aussi un conte entendu en classe.

COMMENT ÇA VA / et là a disa euh ça va bien et puis et après al dit (...) et puis a dit et pis le LOUP DISA QU'EST-CE QUE TU FAISA DANS LA FORET et pis où vas-tu d'abord / si j'veux / bon si j'veux (...)

B3 : j'y vais j'y vais loin de la forêt chez ma grand-mère / et puis / et puis / le loup DISA PASSE DANS CE CHEMIN LA ET MOI JE PASSERAI DANS CE CHEMIN LA / et c'est moi et en c'est toi qui va arriver premier / alors / is étaient partis partis partis après / c'était le loup qu'étaient i arrivé

E2 : en premier

B4 : en premier et puis i peut toc toc toc /toc toc toc / qui est là // c'est c'était moi votre petit chaperon rouge // et puis il est et puis / il le loup disa à la voix du petit chaperon rouge / c'est moi votre petit chaperon rouge / tirez la chevillette et la chère cherra / et puis le loup ouvra la porte et puis trouva la vieille dame couchée dans son lit après //

E3 : qu'est-ce qui fait qu'est-ce qui fait à la vieille dame le loup

B5 : il se jetta sur elle et /et ça xx tout partout

Comme chez les autres enfants, certains segments du récit sont retenus globalement alors que d'autres sont recréés en fonction des hypothèses d'Ange sur le fonctionnement du français. On remarquera par exemple l'expression *la journée de ta nuit pour la tombée de la nuit*. Au niveau formel, on note des erreurs concernant les pronoms personnels. Il s'agit là de simplifications qui ressortissent aux mêmes phénomènes que ceux concernant le maniement des prépositions notés plus haut. Les pronoms personnels sont les rares formes, avec les pronoms relatifs, qui se déclinent encore en français contemporain. Il n'est donc pas surprenant que l'opposition complément direct vs complément indirect et l'absence de forme spécifique au féminin pour le datif soient difficiles à acquérir (*sa maman la disa, il faut l'amener*), car elle fait figure d'exception. Les reformulations divergentes du texte initial montrent que le système est instable et évolue sous la pression des modèles de langue auxquels l'enfant est exposé.

Au niveau énonciatif, on note une conduite du loup bien particulière devant son interlocutrice. Il n'oublie pas de la saluer en lui demandant de ses nouvelles : « *comment ça va* ». Elle répond alors en petite fille bien élevée : « *euh ça va bien* ». Cette incursion d'un trait culturel spécifiquement africain dans le récit montre que l'enfant s'est approprié l'histoire pour en faire une restitution personnelle, y compris en y incluant une marque typique de sa culture première. Il ne faut cependant pas oublier que nous sommes dans une cité française. Les salutations tournent court rapidement et le petit chaperon rouge commence par se rebeller, défie l'autorité quand le loup s'enquiert des raisons de sa présence en ce lieu. Pareil manquement aux règles de politesse est impensable en Afrique chez un enfant de cet âge. L'interculturel se joue dès la première rencontre... En revanche, le système phonologique d'Ange est celui d'un francophone de cet âge puisque le seul écart perceptible par rapport à la norme concerne la réalisation de [a] ou [al] pour *elle* ; cette prononciation est particulièrement fréquente dans la région rouennaise dans les quartiers populaires car elle correspond au maintien d'un trait dialectal. Nous l'avons en outre déjà rencontrée chez les autres enfants. Il est bien connu que les enfants de la deuxième génération adoptent rapidement l'accent de la région où ils vivent jusqu'à se faire railler sur leur « accent français » lorsqu'ils se rendent dans leur pays d'origine. On peut aussi s'interroger sur la confusion pot / peu (un petit peu de beurre). Il me semble que, dans cet exemple, l'enfant substitue un mot ou une expression connue : un petit peu, à un mot ou expression peu connue ou inconnue : *un petit pot*. Je pense qu'il s'agit d'une substitution lexicale et non d'une réalisation phonologique non conforme.

Au niveau rhétorique, le récit très détaillé d'Ange apparaît conforme à la version entendue en classe. Aucun événement important n'est omis, l'ensemble ne manque ni de cohérence ni

de cohésion. Ange use des temps verbaux pour organiser sa narration. Le passé simple a été identifié comme temps du récit lorsqu'il s'agit de rappeler la « parole ancienne », il est amplement usité en opposition avec le présent des dialogues et l'imparfait comme temps de l'histoire (cf. A1). Ange intègre l'équivalence entre passé simple et passé composé pour exprimer l'achèvement d'un événement se déroulant dans le passé. L'équivalence est remarquable dans son discours par la présence, non systématique, de l'auxiliaire avoir devant une forme radical + a (*le loup a disa*). Au demeurant, les écarts par rapport à la norme concernant la formation du passé simple des verbes irréguliers sont communs à tous les enfants francophones à un moment donné de leur acquisition. Ils assimilent l'usage qu'il convient de faire de ce temps jamais entendu à l'oral dans une conversation quotidienne et la règle de formation pour les verbes du premier groupe, les plus fréquents. Les exceptions viendront après. Pour Ange, lorsque le verbe est du premier groupe, le passé simple est réalisé conformément à la morphologie, comme le montre l'extrait suivant :

B7 : non non tout d'abord i trouva euh / une / dans l'armoire a i trouva un pyjama d'la grand-mère / après a i s'habilla avec le pyjama et puis mmh et puis se coucha / dans le lit

L'utilisation d'une forme emblématique du passé simple, si elle n'est pas toujours conforme à la réalisation attendue comme pour le verbe *dire*⁷, permet à Ange de structurer son récit. C'est que le verbe *dire* est identique à l'oral au présent, au passé simple et au participe passé [di]. Comment dès lors exprimer la spécificité du conte en tant que genre ? Comment faire ressortir l'opposition entre la voix du narrateur et celle de chacun des personnages ?

C'est que les voix des personnages ont une grande importance pour notre conteur. Il a bien compris l'importance que celles-ci revêtaient dans la progression du récit puisque c'est en travestissant sa voix que le loup peut berner la grand-mère et la dévorer, séquence qu'il restitue (B4). Ainsi, chaque personnage est joué avec une intonation particulière : le loup, lorsqu'il rencontre le petit chaperon rouge, parle avec une voix grave et une intensité forte qu'il abandonnera pour leurrer ses victimes. A l'inverse, la grand-mère est rendue avec une voix chevrotante et le petit chaperon rouge a une voix aiguë, Ange réservant son intonation habituelle à la narration proprement dite. Mais, d'un point de vue strictement sonore, le narrateur est facilement identifiable grâce à la présence récurrente de la voyelle [a] à la fin des verbes. Les jeux sur les temps et les voix font sens en se renforçant mutuellement et permettent de produire un récit fidèle, long, et beaucoup plus élaboré que ceux de nombre d'enfants de cet âge, qui se limitent à l'emploi des temps verbaux les plus fréquents, les séquences n'étant reliées entre elles que par les connecteurs *et puis* et *après* caractéristiques des récits en français parlé.

Ainsi, sa performance ressemble à celle d'un conteur « professionnel » qui sait tenir son auditoire en haleine. Il est remarquable qu'un enfant dont l'enculturation première a été effectuée dans une culture de l'oralité use des divers procédés formels propres à la littérature orale – qu'ils concernent l'organisation textuelle ou sonore – pour raconter une histoire.

Conclusion

Les enfants dont nous avons analysé les récits sont tous bilingues et en cours d'acquisition du français langue seconde. On constate cependant des degrés divers de maîtrise du français selon les enfants : on sait à quel point un écart de douze mois est capital à cet âge. Il existe de plus des différences dues à la place de l'enfant dans la fratrie, à l'importance du français dans

⁷ L'emploi de *disa* pour dit est récurrente dans le corpus. Souad nous en donne un autre exemple lorsqu'elle raconte *Les trois petits cochons*.

la famille, à sa maîtrise par les parents et aux différences individuelles dans l'acquisition du langage. Malgré tous ces paramètres et quel que soit le « niveau » en français des enfants, l'organisation formelle des textes apparaît comme une aide primordiale dans l'acquisition d'une compétence narrative en français langue seconde. Les enfants les moins avancés s'appuient sur les répétitions, parallélismes et marques sonores, retenues facilement, pour produire un récit de manière autonome. Lorsque cette organisation formelle n'existe pas, ils ne peuvent se passer de l'aide de l'album qui leur sert de fil conducteur pour mener leur récit et ce avec un niveau de compétence en français équivalent. Les enfants qui maîtrisent la narration en français continuent à s'appuyer sur les caractéristiques formelles des textes oraux, y compris à des fins expressives et stylistiques. Les contes du patrimoine traditionnel, grâce à leur structure, permettent aux enfants dont le français n'est pas la langue première de pallier au mieux le décalage existant entre leur développement intellectuel et affectif et leurs compétences en français. Les caractéristiques du genre ont un effet facilitant lorsqu'il s'agit de conduire un récit sans l'étayage d'un album, d'un adulte ou d'un pair. Les narrations de Souad et d'Ange ne sont que deux exemples, parmi beaucoup d'autres, de l'aide que peuvent représenter les dimensions récurrentes caractéristiques de l'oralité.

D'un point de vue interculturel, raconter des histoires, le plus souvent à l'aide d'albums, apparaît pour les enfants issus de l'immigration comme une activité emblématique de l'école maternelle et de la petite enfance. La pratique narrative en français remplit ses fonctions de développement des capacités langagières globales des enfants. Dans ce contexte, les contes du patrimoine traditionnel français représentent cette activité d'acculturation et de premiers pas vers l'écrit, au point d'être appropriée par les aînés. Pourtant l'école maternelle offre un choix nettement diversifié. La proximité culturelle entre les histoires que l'on préfère raconter et celles circulant dans les cultures d'origine est confirmée par les récits récents qui remportent un succès particulier à cet âge. Il s'agit soit de récits d'initiation, comme *Chien bleu* par exemple où une petite fille est perdue dans la forêt, soit d'histoires mettant en scène des sorcières ou certains animaux. Dans une perspective interculturelle d'échange et de reconnaissance de l'Autre, il est important de varier le choix des textes offerts aux enfants en faisant appel non seulement à des récits véhiculant des valeurs particulièrement appréciées à cet âge – comme la solidarité – mais aussi aux contes du patrimoine traditionnel des cultures représentées dans le quartier. En outre, la pratique sociale du conte oral connaît un important regain d'intérêt depuis une décennie dans de nombreuses couches de la société. Les banlieues ne sont pas en reste, des associations, bibliothèques, établissements scolaires, etc., invitent des conteurs Africains et Maghrébins dans les cités.

Références bibliographiques

- BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (coord.), 1999, *Alternances des langues et construction des savoirs*, Cahiers du français contemporain N°5, Paris, ENS éditions.
- COLLECTIF, 1989, *Graines de parole, puissance du verbe et traditions orales*, Textes offerts à G. Calame-Griaule réunis par l'équipe de recherche CNRS « Langage et cultures en Afrique de l'Ouest », Paris, eds. du CNRS.
- DECOURT N. et RAYNAUD M., 1999, *Contes et diversité des cultures*, CRDP de l'Académie de Lyon, Lyon.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. et HUDELLOT C., 1997, *Le langage à l'école maternelle*, Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, Université Descartes, Paris.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues. Langues et familles*, Paris, CREDIF – Didier Hatier.
- DERIVE J., 1975, *Collecte et production des littératures orales*, Paris, Selaf.

- DERIVE J., 1989, « Le jeune menteur et le vieux sage. Esquisse d'une théorie « littéraire » chez les Dioulas de Kong » dans *Graines de parole, puissance du verbe et traditions orales*, Paris, eds. du CNRS, pp. 185-200.
- GADET F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- HAMPATE BA A., 1995, *Petit Bodiel et autres contes de la savane*, Paris, Stock.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine*, Paris, L'Harmattan.
- LECONTE F., 1999, « Le discours des enfants sur l'alternance codique. Etude de cas de deux enfants d'origine sénégalaise », dans les Cahiers du Français Contemporain N°5, Paris, ENS éditions, pp. 167-180.
- LECONTE F., 2000, « Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures » dans Repères N°21, *Diversité narrative*, Paris, I.N.R.P., pp. 79-93.
- PAULME D., 1976, *La mère dévorante, essai sur la morphologie du conte africain*, Paris, Gallimard.
- REUTER Y., TAUVERON C., 2000, *Diversité narrative*, Repères N°21, Paris, INRP.

USAGES DES LANGUES AU QUOTIDIEN : LE CAS DES IMMIGRATIONS MAGHREBINES, AFRICAINES ET TURQUES DANS L'AGGLOMERATION ROUENNAISE¹

C. Mortamet

Université de Rouen, laboratoire Dyalang FRE

Remarques préalables

Depuis plusieurs années, nous nous intéressons dans notre laboratoire à la transmission et aux usages des langues issues de l'immigration dans l'agglomération de Rouen (Leconte, 1997, Melliani 2000, Laroussi et Melliani 1998, Leconte et Caitucoli 1998). Jusqu'ici, nous avons surtout travaillé sur les immigrations maghrébines et africaines, majoritaires dans la région. Avec l'arrivée dans notre équipe de Mehmet-Ali Akinci, nous avons eu l'opportunité de recueillir des données sur la population d'origine turque, qui bien que minoritaire en France et dans la région², nous semble intéressante à comparer avec les précédentes.

Par ailleurs, nous avons surtout travaillé jusqu'ici sur l'usage des langues d'origine dans les interactions familiales et entre pairs (Caitucoli (dir.) 1999, 2003). Nous avons voulu ici compléter ces données en relevant les usages des langues d'origine dans un certain nombre de pratiques culturelles quotidiennes (télévision, radio, écriture, lecture d'ouvrages, presse, informatique, etc.). Toutefois, pour des raisons de faisabilité, nous ne nous intéresserons qu'à des pratiques déclarées, que nous ne comparerons pas ici avec des pratiques observées.

Enfin, nous avons choisi de recueillir nos données auprès d'étudiants, population que nous connaissons bien pour avoir déjà enquêté auprès d'elle (Mortamet, 2003). Cela nous permet de poser qu'en dehors de leurs différences d'origine, les étudiants que nous interrogeons – ils

¹ L'enquête présentée ici a été menée dans le cadre d'un projet financé par la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) et coordonné par C. Caitucoli. Le questionnaire est par ailleurs emprunté à un projet de recherche sur la littéracie (ACI) dirigé par Mehmet-Ali Akinci. Ce dernier projet compare 4 générations de jeunes (10 ans, 12 ans, 16 ans, 18-25 ans) de 3 populations d'origines différentes : jeunes issus de l'immigration turque en France, jeunes d'origine franco-française en France, jeunes d'origine turque en Turquie.

² Il y aurait selon l'INSEE (recensement de 1999) entre 174 160 et 205 589 personnes originaires de Turquie en France (tout dépend si l'on regarde la catégorie « population immigrée » ou « population étrangère »). Lors du recensement de 1990, ils étaient 2 762 en Haute-Normandie (Irtis-Dabbagh, 2003 : 37).

ont pour la grande majorité entre 18 et 25 ans – ont des conditions de vie mais surtout des pratiques culturelles comparables³.

Ainsi, l'objectif de cette étude est de comparer les pratiques culturelles déclarées d'étudiants rouennais d'origines turque (EOT), africaine (EOA) et maghrébine (EOM), auxquels nous ajoutons des étudiants d'origine « franco-française⁴ » (EOF). Plus particulièrement, notre enquête par questionnaire a porté sur les pratiques suivantes : télévision, radio, lecture d'ouvrages, lecture de presse, informatique, pratiques d'écriture, et recherches documentaires. A chaque fois, il était demandé d'évaluer la fréquence d'usage de ces outils, mais aussi les langues dans lesquelles ils étaient utilisés.

Nous espérons interroger des étudiants d'origine étrangère se trouvant dans des situations comparables, c'est-à-dire des étudiants dont les parents sont venus en France pour des raisons essentiellement économiques, au cours des années 60, 70 ou 80. De même, nous espérons recueillir autant de données pour ces quatre populations. Cela n'a toutefois pas toujours été possible.

Pour les étudiants d'origine turque en effet, prévoyant la difficulté de trouver des sujets étant donné leur plus faible nombre dans la région, nous avons surtout fait fonctionner le réseau de relations de Mehmet-Ali Akinci, chercheur très impliqué dans la communauté turque rouennaise. Nous avons donc des données nombreuses et fiables pour des étudiants d'origine turque nés en France ou arrivés jeunes en France.

Pour les étudiants d'origine française, nous n'avons pas eu de difficulté majeure au moment du recueil de données, en particulier du fait du nombre important de personnes correspondant à nos critères – relativement larges il faut le reconnaître.

Paradoxalement, alors qu'il nous semblait qu'*a priori* ces données seraient plus facilement recueillies, les choses se sont compliquées avec les étudiants d'origine maghrébine et africaine. Nous avons choisi en effet d'enquêter dans les cités universitaires, pour faciliter notre recueil de données. Or il est apparu que ces étudiants sont très souvent nés dans leur pays d'origine, et arrivés seuls et assez récemment en France, pour suivre leurs études supérieures. Nous sommes donc dans un tout autre cas de figure. Ces difficultés d'ordre méthodologique, que nous n'avons pas prévues, expliquent que nous ayons obtenu beaucoup moins de réponses pour ces deux populations que pour les deux précédentes. C'est ce qu'illustre le tableau suivant :

Origines	Nombre de questionnaires recueillis
Origine africaine ⁵	13
Origine maghrébine ⁶	17
Origine turque	21
Français « de souche »	23
Total	74

³ A l'occasion, certaines études menées sur la diversité des pratiques d'étude des étudiants nous permettront également d'affiner nos analyses. Nous pensons notamment à Lahire, 1997.

⁴ Nous avons réuni ici des étudiants nés en France de parents eux aussi nés en France, et ne déclarant pas de pratiques langagières plurilingues au quotidien.

⁵ Pays de naissance des parents : 2 Congo, 2 Gabon, 1 Mali, 7 Sénégal + 1 couple mixte père né au Gabon, mère née au Cameroun.

⁶ Pays de naissance des parents : 9 Algérie, 7 Maroc, 1 indéterminé.

Telle est donc la première limite de cette enquête : nous aurions souhaité recueillir davantage de réponses pour les populations d'origine maghrébine et africaine, dont nous avons à tort surestimé les possibilités d'accès lors de l'enquête. Nous devons donc tenir compte de ces difficultés au moment de l'analyse des réponses.

Présentation du questionnaire écrit

Une fois cette réserve posée, nous pouvons présenter les dimensions interrogées dans notre enquête. L'idée, nous l'avons dit, était de recueillir des données non seulement sur les usages des langues dans les familles, mais aussi sur certaines pratiques culturelles, et sur les usages des langues dans ces pratiques. Nous avons pour cela interrogé les étudiants sur les dimensions suivantes :

- Fréquence d'écoute de la radio et de musique, assiduité à la télévision ; dans quelles langues ?
- Possession et utilisation d'un ordinateur ; quelles utilisations ? ; dans quelles langues ?
- Lecture de presse : quelle fréquence ? dans quelles langues ?
- Lecture de livres : quelle fréquence ? quels types de livres ? dans quelles langues ?
- Utilisation d'outils pour travailler (atlas, encyclopédie, dictionnaires, etc.) ;
- Ecriture en dehors de l'activité scolaire : quelle fréquence ? dans quelle langue ? quels types d'écrits ?
- Activités associatives en rapport avec les origines.

En plus de ces pratiques culturelles, tous les étudiants d'origine étrangère étaient interrogés sur leurs pratiques des langues en famille. Pour cela, nous avons opposé d'abord les situations où ils s'adressent à leur mère, à leur père, à leurs frères et sœurs, à leurs amis de même origine et à leurs grand-parents. Nous avons également relevé les langues utilisées lorsque ce sont ces personnes qui s'adressent à eux. Enfin, nous avons distingué chacune de ces situations en France et dans le pays d'origine.

Description du corpus

Notre analyse portera sur 74 questionnaires, recueillis auprès de quatre populations d'étudiants d'origines différentes, que l'on peut décrire de la façon suivante :

1. des étudiants « français de souche » (EOF) : monolingues de naissance, éventuellement plurilingues par acquisition d'une langue étrangère en contexte scolaire ;
2. des étudiants d'origine africaine (EOA), dont les deux parents sont nés en Afrique noire (Congo, Sénégal, Gabon, Cameroun, Mali). Dans certains cas, les parents se sont installés en France (7 sur 13), dans d'autres cas ce sont les étudiants, francophones dans leur pays d'origine, qui sont venus seuls pour continuer leurs études en France (5 sur 13). Un cas reste indéterminé entre ces deux situations. Notons que nous avons mis de côté, comme pour les autres étudiants d'origines maghrébine et turque, les étudiants nés de couples mixtes, dont l'un des parents est d'origine française. Néanmoins, nous avons conservé un cas où les parents n'ont pas la même nationalité africaine d'origine (père gabonais, mère camerounaise). Par ailleurs, cette homogénéité des nationalités d'origine n'évite pas la diversité des situations linguistiques : dans plusieurs cas les parents ne parlent pas les mêmes langues vernaculaires.

3. des étudiants d'origine maghrébine (EOM), dont les deux parents sont nés au Maghreb (Maroc ou Algérie, aucun étudiant d'origine tunisienne n'ayant été interrogé, malgré nos intentions de départ). Dans la plupart des cas, les parents se sont installés en France. Dans les autres cas (3 sur 17), les étudiants étaient déjà francophones dans leur pays d'origine : ils y ont suivi leurs études avant de venir en France. Les langues d'origine de cette population sont parfois l'arabe dialectal, parfois le berbère ou le kabyle.
4. des étudiants d'origine turque (EOT), dont les deux parents sont nés en Turquie (aucun couple mixte) et qui ont comme langue d'origine le turc uniquement (aucun étudiant d'origine kurde ne figure dans notre corpus).

Chacune de ces populations, on le voit, présente déjà des particularités. Les populations des « Français de souche » et des jeunes d'origine turque sont sans doute, *a priori*⁷, les plus homogènes : la première en raison de son monolinguisme, de l'appartenance à une même communauté sociale et culturelle, pour l'essentiel haut-normande ; la seconde en raison du caractère même de l'immigration turque, minoritaire en France, réalisée sur une période assez courte et récente⁸.

En comparaison, les étudiants d'origine maghrébine apparaissent beaucoup plus hétérogènes, d'abord parce que plusieurs nationalités et langues d'origines sont regroupées dans cette catégorie (berbère, kabyle, arabe marocain, arabe algérien⁹), ensuite parce qu'ils sont pour la plupart nés et scolarisés en France, mais que d'autres sont arrivés plus récemment et sans leurs familles.

Enfin, les étudiants d'origine africaine constituent certainement la population la plus hétérogène, à tel point qu'il n'est pas toujours facile, à la lecture des seuls questionnaires, de retracer les histoires et les parcours de ces étudiants. Si certains ne sont venus en France que pour suivre leurs études supérieures, il semble assez clair qu'ils ont suivi toute leur scolarité en français dans leur pays. D'autres au contraire sont nés en France, et n'ont jamais vécu dans leur pays d'origine. Les langues en présence sont aussi très diverses, en raison du plurilinguisme important des pays d'origine et dans certains cas des familles elles-mêmes.

Principes d'analyse et comparabilité des données

L'analyse de nos résultats consiste à regarder systématiquement si les réponses des étudiants (regardent-ils la télévision, lisent-ils, écrivent-ils, ... en français ? souvent / parfois / jamais ; dans leur langue d'origine ? souvent / parfois / jamais) sont significativement¹⁰ liées à l'origine des étudiants (origine française, turque, africaine, maghrébine). La présentation de ces résultats pourra paraître un peu systématique et fastidieuse. Nous nous efforcerons autant que possible de ne conserver que les résultats les plus intéressants, et nous réserverons une large part de nos conclusions à la synthèse des particularités de chaque population.

⁷ Mais nous sommes consciente qu'il ne s'agit là que d'un présupposé. Rien ne prouve que ces deux populations soient effectivement moins hétérogènes que les deux autres. Le contraire est même tout à fait probable. Néanmoins, nous avons délibérément adopté ici ce présupposé naïf et choisi de nous placer du côté du sens commun, afin justement de regarder dans quelle mesure nos résultats le confirment.

⁸ Pour 14 étudiants sur 21, les parents sont arrivés entre 1970 et 1975. Pour tous les autres étudiants, ils sont arrivés après 1978. Ces chiffres indiquent que nos étudiants appartiennent pour l'essentiel au second courant migratoire, celui du regroupement familial (Irtis Dabbagh, 2003 : 44). A partir de 1972 et jusqu'en 1980, les femmes et les enfants deviennent majoritaires dans les arrivées par rapport aux hommes seuls.

⁹ Nous donnons ici les noms des langues telles qu'ils apparaissent dans les questionnaires, sans tenir compte donc de la réalité des usages leur correspondant – il se peut par exemple que les étudiants nomment par berbère ou kabyle des usages de langue en réalité identiques.

¹⁰ Nous utilisons le test de khi 2 pour établir la significativité du lien entre nos variables. Les valeurs de khi 2 seront exprimées directement en probabilité. Nous considérerons que le lien est significatif pour $p < 0,05$ (5 %).

Nous passerons également sous silence une partie de nos croisements, qui consistent à vérifier la comparabilité de nos quatre populations sur un certain nombre de variables sociales¹¹. Cela nous permet de mesurer dans quelle mesure c'est bien l'origine des étudiants, et non une autre variable sociale, qui détermine les réponses aux questions¹². Au passage, notons que ces croisements nous ont permis de dégager certaines particularités de notre population d'enquête, que nous pouvons résumer en quelques points :

– Discipline choisie :

Les étudiants d'origine turque de notre corpus sont significativement sur-représentés en Sciences et Droit-AES¹³ ; pour le reste, notre corpus présente dans l'ensemble une sur-représentation d'étudiants de Lettres et de Sciences humaines et sociales.

– Catégorie professionnelle du père¹⁴ :

Il apparaît que les étudiants d'origine française se distinguent très nettement des autres par la faible proportion d'entre eux dont le père est ouvrier (CP 60), retraité (CP 70) ou chômeur (CP 81), et par la forte proportion d'entre eux dont le père est cadre ou exerce une profession intermédiaire (CP 30, 40). Les étudiants d'origine turque et dans une moindre mesure maghrébine sont à l'inverse très souvent enfants d'ouvrier. Les étudiants d'origine africaine constituent une population assez hétérogène du point de la CP du père : toutes les catégories sont assez également représentées. Cela tient sans doute au fait que comme nous l'avons indiqué au début de cette analyse, c'est parmi ces étudiants que nous avons rencontré le plus d'étudiants venus seuls en France pour suivre leurs études supérieures. Ils ont donc souvent obtenu le baccalauréat dans leur pays d'origine, ce qui indique qu'ils appartiennent là-bas à un milieu favorisé : leurs pères exercent plus souvent – par rapport aux autres populations immigrées – des professions intellectuelles, sont cadres ou employés (CP 30, 40).

– Catégorie professionnelle de la mère¹⁵ :

Il apparaît ici que les étudiants d'origine française se distinguent nettement des autres : il est beaucoup plus rare que leur mère soit « au foyer » (CP 82), alors que c'est la situation majoritaire chez les autres. C'est aussi dans cette population que l'on rencontre le plus de mères cadres (CP 30), ou exerçant une profession intermédiaire (CP 40 et CP 50). Enfin, les ouvrières sont toutes d'origine étrangère. Nous retrouvons là une réalité assez attendue dans ces situations d'immigration récente.

– Comparabilité de notre corpus du point de vue des autres variables

Enfin, nous avons croisé l'origine des étudiants de notre corpus avec leur année de naissance, le cycle d'étude dans lequel ils sont inscrits et leur genre. Toutes les valeurs de khi

¹¹ L'âge, le cycle d'études (1, 2, 3), le type d'études suivies (*Droit, AES (droit, affaires économiques et sociales), Sciences sociales (histoire, géographie, psychologie, sociologie), Lettres, langues (langues vivantes, LEA, lettres modernes, sciences du langage), Sciences (informatique, biologie, mathématiques, physique), Ecole d'ingénieur*), le genre, la catégorie professionnelle de la mère, du père.

¹² Imaginons par exemple que tous les étudiants d'origine turque soient inscrits en Lettres et Sciences humaines et que tous les étudiants d'origine maghrébine soient en Sciences, comment savoir si c'est l'origine des étudiants et non leur discipline qui est liée aux réponses ?

¹³ La probabilité correspondant à la valeur de khi 2 obtenue pour cette distribution de données est de 0,03 (inférieure donc à la limite de 0,05 que nous avons fixée, voir note 10).

¹⁴ La probabilité correspondant à la valeur de khi 2 obtenue pour cette distribution de données est de 0,03. Le détail des catégories professionnelles est donné en annexe. Pour l'analyse, nous avons regroupé les CP par dizaine, comme c'est souvent fait dans les études sociologiques.

¹⁵ La probabilité correspondant à la valeur de khi 2 obtenue pour cette distribution de données est de 0,01.

2 sont apparues non significatives (les probabilités sont respectivement de 0,43 ; 0,13 et 0,32). Nos quatre populations sont donc tout à fait comparables du point de vue de ces critères.

En résumé, les quatre populations qui composent notre corpus sont comparables du point de vue de la plupart de leurs caractéristiques sociales. Seules les catégories professionnelles des parents diffèrent significativement lorsque l'on compare ces 4 populations : les EOF apparaissent toujours issus de milieux plus favorisés. Pour trouver des jeunes d'origine française issus de milieux comparables à ceux des étudiants d'origine étrangère, il aurait très certainement fallu enquêter auprès des jeunes non étudiants, qui ne suivent pas d'études supérieures. Mais cela aurait supposé une tout autre enquête. Par ailleurs, il est apparu, mais de façon un peu plus marginale, que les EOA étaient issus d'un milieu un peu plus favorisé que les EOT et les EOM. Comme nous l'avons signalé, cette particularité tient très certainement au biais déjà mentionné de nos données : les EOA interrogés, rencontrés en cité universitaire, sont plus souvent que les autres arrivés récemment en France pour continuer des études engagées dans leur pays d'origine ; cela les distingue fortement, du point de vue de leurs origines socio-économiques, des autres jeunes d'origine étrangère nés en France ou arrivés jeunes en France.

Ces particularités de notre corpus étant dégagées, il convient à présent d'aborder l'analyse des réponses proprement dites. Comme nous l'avons exposé précédemment, nous nous appliquerons ici à dégager les liens ou l'absence de liens entre les pratiques culturelles déclarées et l'origine des étudiants. En outre, afin de nous assurer que c'est bien avant tout l'origine des étudiants qui explique la répartition de leurs réponses, nous avons systématiquement croisé les réponses avec les autres caractéristiques sociales des étudiants (âge, genre, discipline d'inscription, cycle d'études, CP du père, CP de la mère). Nous n'exposerons toutefois ces derniers résultats que lorsqu'ils apparaîtront significatifs et qu'ils viendront nuancer les liens observés entre les réponses et l'origine.

Radio, télévision, musique

Il faudra veiller ici à ne pas nous tromper dans les raisons qui peuvent expliquer les différences rencontrées. En particulier, certaines questions permettent davantage de comparer des situations que des déclarations d'usages dans des situations comparables. Par exemple, il n'existe pas toujours de chaînes de télévision ou de radios accessibles dans les langues africaines des jeunes que nous avons interrogés, même *via* le satellite ou les grandes ondes. La lecture dans les langues d'origine est aussi beaucoup plus difficile pour ces étudiants, soit parce que très peu de livres existent dans ces langues, soit parce que ces langues ne sont jamais écrites. La musique par contre permet souvent de comparer des déclarations d'usages dans des situations comparables.

La télévision : un signe d'intégration et une première particularité turque

Que l'on regarde leurs déclarations d'assiduité à la télévision en français ou en langues étrangères, il apparaît tout d'abord que nos quatre populations d'étudiants ne se distinguent pas les unes des autres. Là où par contre ces quatre populations se distinguent, c'est dans leurs déclarations d'assiduité à la télévision en langue d'origine. C'est ce qu'indique le tableau suivant¹⁶ :

¹⁶ Nous faisons figurer dans la partie gauche les effectifs observés, et dans la partie droite les effectifs théoriques. Ces derniers effectifs sont comparés aux premiers pour calculer le khi 2. Ils correspondent aux effectifs que l'on aurait obtenu si leurs réponses n'étaient absolument pas liées à leurs origines. On utilise alors une simple règle

Regardez-vous la télévision dans votre langue d'origine ?										
EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES					
	jamais	parfois	souvent	NR ¹⁷	Total	jamais	parfois	souvent	NR	Total
Origine africaine	9	2	2		13	3,07	4,59	5,10	0,25	13
Origine maghrébine	2	8	6	1	17	4	6	6,67	0,33	17
Origine turque	1	8	12		21	4,94	7,41	8,24	0,41	21
Total	12	18	20	1	51	12	18	20	1	51

Le calcul du khi 2 indique dans ce cas une probabilité très faible pour que les différences entre effectifs théoriques et effectifs observés soient fortuites ($p=0,007$). Lorsque l'on compare ensuite ces deux distributions, il apparaît que les étudiants d'origine africaine regardent beaucoup moins la télévision dans leur langue d'origine que les étudiants d'origine maghrébine ou turque. A l'inverse, ce sont les étudiants d'origine turque qui la regardent le plus, et le plus souvent¹⁸.

Nous l'avons dit, ces résultats s'expliquent en partie par des inégalités d'accès à la télévision en langue d'origine : seules les chaînes en arabe et en turc sont accessibles par le câble ou le satellite en France. On ne peut donc rien conclure quant à la particularité des EOA. En revanche, la différence entre les étudiants d'origine maghrébine et ceux d'origine turque relève bien de différences culturelles davantage que de différences matérielles. En l'occurrence, les jeunes d'origine turque maintiennent un lien plus soutenu, par l'intermédiaire de la télévision, avec leur pays d'origine¹⁹.

En résumé, il nous semble que les usages déclarés de la télévision montrent d'abord l'intégration de l'ensemble des étudiants d'origine étrangère à la société française – ils regardent tous avec une fréquence comparable à celle des français « de souche » la télévision en français. Mais ils révèlent aussi une première particularité des étudiants d'origine turque, qui déclarent regarder davantage et plus souvent que les autres la télévision de leur pays d'origine.

La radio : une pratique non déterminée par les origines

Aucun lien n'apparaît lorsque l'on croise les réponses concernant l'usage de la radio, que ce soit du point de vue de la fréquence d'écoute ou des langues des stations de radio. La plupart des étudiants écoute souvent la radio en français (75 %), très peu dans une autre langue (68,9 % jamais), et très peu dans leur langue d'origine (56,8 % jamais, 25,5 % parfois)²⁰.

La musique : l'expression de l'identité franco-française

Il apparaît que la fréquence d'écoute de la musique en français est liée à l'origine des étudiants ($p=0,026$). Le tableau suivant indique les distributions observées et théoriques.

de 3. Pour la 1^{ière} case du tableau cela donne : *nombre d'étudiants qui déclarent ne jamais regarder la télévision en langue d'origine X nombre d'étudiants d'origine africaine / nombre d'étudiants de notre corpus = 12 X 13 / 51.*

¹⁷ NR= non réponse

¹⁸ Notons au passage que nous confirmons ici les résultats obtenus par Irtis-Dabbagh (2003 : 122).

¹⁹ Notons ici que le fait que ce lien soit avéré pour des pratiques déclarées et non sur des pratiques effectives ne change pas selon nous profondément le résultat : les EOT de notre corpus maintiennent ou veulent maintenir davantage que les autres le lien avec les actualités et la vie médiatique de leur pays.

²⁰ Pour les étudiants d'origine turque, Irtis Dabbagh (2003 : 123) constate également qu'ils écoutent très peu la radio turque.

Ecoutez-vous de la musique en français ?								
EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES			
	jamais	parfois	souvent	Total	jamais	parfois	souvent	Total
Origine africaine	1	3	9	13	0,70	2,99	9,31	13
Origine maghrébine	1	3	13	17	0,92	3,91	12,18	17
Origine turque	2	10	9	21	1,14	4,82	15,04	21
Origine française		1	22	23	1,24	5,28	16,47	23
Total	4	17	53	74	4	17	53	74

Ces résultats indiquent que les EOF écoutent plus souvent que les autres de la musique en français. A l'inverse, ce sont les EOT qui écoutent le moins souvent de la musique en français : ils ne nient pas écouter de la musique dans cette langue, mais ils sont plus nombreux à déclarer l'écouter *parfois seulement*. Les EOM et les EOA quant à eux ne se distinguent pas par leurs réponses d'effectifs attendus.

En résumé, il semble que la musique française soit surtout écoutée par les « Français de souche », qui marquent ainsi leur particularité par rapport à des étudiants d'origine étrangère. Sans la bouder – ils l'écoutent tous et plutôt souvent –, ces derniers montrent donc une légère résistance à une acculturation trop exclusive. Cette résistance est un peu plus visible pour les étudiants d'origine turque. Par contre, les étudiants d'origine étrangère ne se distinguent pas dans l'écoute de musique en langue étrangère ou en langue maternelle. Il faut en déduire que la résistance observée précédemment ne se traduit pas pour autant par un report vers la culture d'origine, du moins dans les pratiques déclarées.

Ordinateur et informatique : une priorité pour les EOT

Possédez-vous un ordinateur ? si oui, quels usages en faites-vous ?									
EFFECTIFS OBSERVES ²¹	non	jeux	devoirs	Internet	chat	email	lecture presse	autre	total
Origine africaine	7	2	5	3	2	1	1	1	13
Origine maghrébine	5	3	8	8	4	6	3	1	17
Origine turque	0	7	14	19	5	19	14	3	21
Origine française	4	8	16	16	8	14	6	3	23
Total	16	20	43	46	19	40	24	8	74

Nous avons commencé, pour analyser ces résultats, par comparer les étudiants qui possèdent / ne possèdent pas d'ordinateur. Le calcul du khi 2 révèle ici la détermination de l'origine des étudiants ($p=0,001$). En particulier, il est remarquable que dans notre corpus, tous les EOT possèdent un ordinateur. Ce sont ensuite les EOF qui en possèdent le plus souvent un, puis les EOM. Les EOA par contre sont moins de la moitié à en posséder un.

Ce qui est intéressant dans ce résultat, c'est qu'ici les EOT se distinguent très nettement des autres étudiants d'origine étrangère par l'importance qu'ils accordent à l'informatique, et par l'effort qu'ils y ont investi (investissement financier mais aussi de connaissances, de temps et de curiosité). Même si les résultats entre EOF et EOT sont ici trop peu différents

²¹ Pour des raisons de place, nous ne faisons pas figurer ici les effectifs théoriques. Cela ne nous semble pas gêner outre mesure la lecture, dans la mesure où nous avons expliqué dans la note 16 le calcul de ces effectifs.

pour être significatifs²², on pourrait presque dire qu'ils surinvestissent dans ce domaine. Ils témoignent donc d'une attitude particulièrement moderne, tournée vers le progrès et la technologie. Par rapport aux autres étudiants d'origine étrangère, il s'agit d'un signe clair de leur volonté d'intégration. Nous suggérerons toutefois l'hypothèse, étant donné que c'est leur seul domaine de « surinvestissement » de la culture d'accueil, qu'il s'agit davantage d'une volonté d'appartenir à une société moderne occidentale qu'à la société française en particulier.

Dans un deuxième temps, nous avons comparé les usages de l'ordinateur, dans le sous-groupe des étudiants qui en possèdent un, avec les effectifs théoriques correspondants. Il n'est apparu alors aucun lien significatif entre l'origine des étudiants et les usages qu'ils font de l'ordinateur. Ainsi ce qui distingue surtout les étudiants que nous avons interrogés les uns des autres, c'est le fait de posséder ou de ne pas posséder un ordinateur ; ce n'est pas ce qu'ils en font.

Lecture

Nous analysons ici les réponses aux questions concernant la fréquence de lecture de journaux et de revues, et de livres en dehors de toute activité scolaire. Comme pour la télévision et la radio, nous pouvons d'ores et déjà poser que certaines des réponses renverront davantage à des différences d'accès à ces textes qu'à des différences de pratiques : les EOA n'ont dans l'ensemble pas accès à des journaux ou à des livres dans leurs langues d'origine, alors qu'il existe une presse et une littérature très abondante en turc. Dans le cas des EOM, c'est la situation de diglossie au Maghreb, entre arabe dialectal et arabe littéraire, et la question de la compétence en lecture en arabe de cette population (au Maghreb et en France) qui expliqueront le plus les réponses. D'ores et déjà, nous pouvons remarquer qu'il sera donc délicat d'interpréter les différences d'usages de l'écrit en langue d'origine de ces trois populations issues de l'immigration.

Lecture de la presse (journaux et magazines) : des usages différents selon les origines

Lisez-vous des journaux, revues ou magazines ?						
	EFFECTIFS OBSERVES			EFFECTIFS THEORIQUES		
	non	oui (parfois, souvent)	total	non	oui	total
Origine africaine	1	12	13	1,23	11,77	13
Origine maghrébine	5	12	17	1,61	15,39	17
Origine turque		21	21	1,99	19,01	21
Origine française	1	22	23	2,18	20,82	23
Total	7	67	74	7	67	74

Il apparaît ici que le fait de lire ou non des revues est lié ($p=0,049$) à l'origine des étudiants. Lorsque l'on compare effectifs observés et effectifs théoriques, il apparaît de façon très claire, malgré le faible nombre d'étudiants dans ce cas, que les EOM affirment le plus souvent ne lire ni journaux ni revues, quelle qu'en soit la langue. Ils se distinguent donc de façon manifeste des autres étudiants, toutes origines confondues, par une pratique moins systématique de la lecture de la presse.

²² Au passage, notons qu'il est apparu de façon significative que les étudiants de premier cycle possèdent moins souvent un ordinateur que les autres ($p=0,03$). Néanmoins, dans la mesure où comme nous l'avons vu, l'origine des étudiants n'est pas liée à leur cycle d'études dans notre corpus, ce résultat ne modifie pas ici notre analyse.

Si l'on considère à présent les langues dans lesquelles les étudiants lisent – en ne retenant ici que les 67 qui déclarent lire la presse –, il n'apparaît tout d'abord aucun lien avec la lecture de presse en français. Les étudiants d'origine étrangère témoignent donc de pratiques déclarées tout à fait comparables à celles des étudiants d'origine française dans ce domaine.

Par contre, le test de khi 2 indique un lien significatif entre l'origine des étudiants et la fréquence de leurs lectures de revues en langues étrangères ($p=0,035$). Les distributions observées et théoriques sont données dans le tableau suivant :

Lisez-vous des journaux, revues ou magazines en langue étrangère ?								
	EFFECTIFS OBSERVES				EFFECTIFS THEORIQUES			
	jamais	parfois	souvent	Total	jamais	parfois	souvent	Total
Origine africaine	3	5	4	12	6,99	3,04	1,97	12
Origine maghrébine	5	2	5	12	6,99	3,04	1,97	12
Origine turque	14	5	2	21	12,22	5,33	3,45	21
Origine française	17	5		22	12,81	5,58	3,61	22
Total	39	17	11	67	39	17	11	67

Ces résultats indiquent assez nettement que les EOA et les EOM déclarent lire davantage que les autres des revues en langue étrangère. Ce sont les EOF à l'opposé qui lisent le moins en langue étrangère ; aucun d'entre eux en particulier ne déclare lire *souvent* des revues ou des journaux étrangers. Enfin, les EOT lisent un peu plus que les EOF, mais leurs réponses les rapprochent davantage des pratiques des EOF que des autres étudiants d'origine étrangère.

Ainsi, nous pouvons supposer que les étudiants d'origine maghrébine et africaine, qui ont moins accès que les étudiants d'origine turque aux médias en langue d'origine, compensent par une lecture plus assidue de la presse en langue étrangère. Nous verrons que les résultats concernant la lecture de presse en langue d'origine confirmera cette hypothèse.

Si l'on regarde ensuite les langues étrangères les plus lues, l'anglais arrive très nettement en tête. C'est dans cette langue que lisent tous les EOF qui lisent des revues en langue étrangère. Les étudiants d'origine étrangère lisent par contre dans davantage de langues étrangères. Là encore, nous pouvons poser l'hypothèse que les étudiants d'origine étrangère entretiennent un plurilinguisme plus important que les EOF. On peut y voir un moyen pour eux de compenser l'imposition qui leur est faite du français. A l'inverse, les étudiants d'origine française, ayant pour langue d'appartenance une langue dominante incontestée sur le territoire, n'éprouvent jamais le besoin – communicationnel ou identitaire – de développer leur plurilinguisme.

Enfin, en ce qui concerne la lecture de presse en langue d'origine, nous avons raisonné sur les 45 étudiants d'origine étrangère et qui lisent des revues ou des journaux. Là encore, un lien significatif est apparu entre les origines des étudiants et leurs pratiques de lecture de presse en langue d'origine.

Lisez-vous des journaux, revues ou magazines en langue d'origine ?								
	EFFECTIFS OBSERVES				EFFECTIFS THEORIQUES			
	jamais	parfois	souvent	Total	jamais	parfois	souvent	Total
Origine africaine	12			12	6,13	4,80	1,07	12
Origine maghrébine	9	1	2	12	6,13	4,80	1,07	12
Origine turque	2	17	2	21	10,73	8,40	1,87	21
Total	23	18	4	45	23	18	4	45

Ces résultats font apparaître trois situations très contrastées si l'on considère les trois origines de nos étudiants :

- les EOA ne lisent jamais de journaux ou revues dans leur langue d'origine. Cette homogénéité s'explique selon nous par l'absence quasi-totale de journaux ou revues en langue africaine en France et en Afrique. Cette absence reflète en outre des habitudes culturelles en Afrique de transmission des connaissances qui se fait rarement par écrit. Ce qui est intéressant toutefois, c'est que comme nous l'avons vu ces étudiants lisent davantage que les autres en langues étrangères : s'ils conservent donc leurs habitudes culturelles dans leurs langues d'origine, où on lit peu une presse écrite assez rare, ils n'en adoptent pas moins de nouvelles habitudes en langues étrangères et en français.
- les EOM lisent très peu dans leur langue d'origine, ce qui s'explique aisément quand on sait que seulement 5 étudiants dans notre corpus sur 17 savent lire l'arabe. C'est donc surtout la situation diglossique des pays du Maghreb qui explique ce résultat.
- les EOT à l'inverse lisent presque tous, même à très faible fréquence, des journaux ou des revues en turc²³. Ainsi, on voit bien la particularité de ces étudiants par rapport aux autres étudiants d'origine étrangère : ils lisent moins que ces derniers en langue étrangère, mais lisent beaucoup dans leur langue maternelle. Il faut y voir là le signe de leurs compétences dans leur langue d'origine, mais aussi d'habitudes culturelles fortes dans ce pays, où les journaux et revues tiennent une place importante. Enfin, il faut voir dans ces pratiques le signe d'une volonté des immigrés d'origine turque de maintenir leurs liens avec leurs origines.

En résumé, les déclarations des étudiants concernant leur lecture de presse apportent plusieurs résultats intéressants. Tout d'abord les EOM déclarent lire moins la presse que les autres. Il apparaît ensuite que chacune des quatre populations que nous étudions lit dans les mêmes proportions la presse en français, mais qu'elles se distinguent nettement les unes des autres lorsqu'il s'agit de la lire en langue étrangère ou en langue d'origine. En l'occurrence, les EOA et les EOM lisent davantage en langues étrangères, et dans davantage de langues, quand les EOT lisent beaucoup plus en langue d'origine.

Lire des livres : une pratique presque exclusivement en français, sauf pour les EOT

En dehors de toute activité scolaire, lisez-vous des livres en français ?								
	EFFECTIFS OBSERVES				EFFECTIFS THEORIQUES			
	non	parfois	souvent	Total	non	parfois ²⁴	souvent	Total
Origine africaine		2	11	13	0,7	3,343	9,657	13
Origine maghrébine	3	5	9	17	0,92	3,6	10,4	17
Origine turque	1	10	10	21	1,14	5,143	14,86	21
Origine française		1	22	23	1,24	5,914	17,09	23
Total	4	18	52	74	4	18	52	74

²³ Les étudiants de notre corpus semblent d'ailleurs plus nombreux à lire la presse en turc que ceux interrogés par Irtis-Dabbagh (2003 : 122), même si les différences de résultats peuvent tenir aux différences de questionnement. Mais il sont aussi plus nombreux à lire la presse en français. Par ailleurs, l'auteur montre que les EOT lisent davantage la presse en turc qu'en français, alors que ce n'est pas le cas des étudiants que nous avons interrogés.

²⁴ Ces effectifs sont calculés à partir de l'ensemble des étudiants qui disent lire, en excluant les 5 qui déclarent ne pas lire de livres.

Aucun lien significatif n'apparaît lorsque l'on considère le fait de lire des livres (étudiants qui ont répondu non). Néanmoins, il convient de remarquer que cela tient surtout au très faible nombre d'étudiants dans ce cas²⁵.

Si l'on ne considère ensuite que les 70 étudiants qui déclarent lire dans notre corpus, il apparaît qu'ils ne le font pas avec la même fréquence en français selon leurs origines ($p=0,04$). En particulier, si les EOM et les EOA se situent dans la moyenne des étudiants, les EOT déclarent lire moins souvent en français (la réponse *parfois* est donnée en proportion plus fréquemment), et les EOF déclarent lire davantage en français (la réponse *souvent* est donnée en proportion plus fréquemment)²⁶.

Il faut selon nous relier ce résultat au lien significatif observé entre le fait de déclarer lire en langue d'origine et l'origine des étudiants ($p=0,038$). Ce résultat porte sur les 47 étudiants d'origine étrangère qui déclarent lire.

Lisez-vous dans votre langue d'origine ?								
	EFFECTIFS OBSERVES				EFFECTIFS THEORIQUES			
	jamais	parfois	souvent	Total	jamais	parfois	souvent	Total
Origine africaine	11	2		13	9,13	3,32	0,55	13
Origine maghrébine	13	1		14	9,83	3,57	0,60	14
Origine turque	9	9	2	20	14,04	5,11	0,85	20
Total	33	12	2	47	33	12	2	47

Ces résultats indiquent que de la même façon que pour les revues et les journaux, ce sont les EOT qui se distinguent le plus des autres étudiants d'origine étrangère : ils déclarent beaucoup plus souvent lire dans leur langue d'origine. Là encore, cette particularité s'explique par des compétences différentes en lecture/écriture dans les langues d'origine, et par des habitudes culturelles et des usages de l'écrit très différents.

Ainsi, en matière de pratiques déclarées de lecture de livres, ce sont les étudiants d'origine turque qui se distinguent le plus des autres. Ils lisent moins souvent de livres en français, mais aussi plus souvent de livres en turc. Leur volonté de maintenir des pratiques en turc se fait donc ici dans une certaine mesure aux dépens de ces pratiques en français. En comparaison, les autres étudiants d'origine étrangères – EOM et EOA – manifestent une quasi-absence de pratiques de lecture en langue d'origine, même si les raisons peuvent éventuellement être différentes. Leurs pratiques de lecture de livres en français se trouvent ainsi tout à fait comparables à celle des « Français de souche ».

Si l'on considère toujours seulement ceux qui lisent, il n'y a pas de lien enfin entre la fréquence de lecture en langues étrangères et l'origine des étudiants.

²⁵ Une enquête à plus grande échelle permettrait de déterminer par exemple si les EOM sont effectivement plus nombreux à ne jamais lire de livres (ils constituent ici les trois quarts des étudiants qui ne lisent jamais de livres dans notre corpus).

²⁶ Toutefois, il convient de remarquer, parce que cela peut nuancer ce résultat, qu'il apparaît un lien significatif entre le fait de lire des livres en français et la discipline dans laquelle les étudiants sont inscrits ($p=0,0008$) : les étudiants inscrits en Sciences, en école d'ingénieur et en droit AES lisent moins souvent (ils sont plus nombreux à répondre *parfois*) de livres en français que les étudiants inscrits en Lettres et Langues ou en Sciences sociales. Or nous avons vu que les étudiants d'origine turque étaient davantage représentés dans ces disciplines que les autres. Ainsi, si nous considérons ici que c'est leur origine qui explique les lectures moins fréquentes en français, en réalité rien ne nous permet de déterminer si c'est surtout leur origine ou surtout leur choix d'études qui l'expliquent. Il est également probable que ces deux données – choix d'études et origine – sont liées entre elles.

Nous avons ensuite regardé quels types de livres ces étudiants déclarent lire. Dans le questionnaire, nous avons en effet proposé la liste suivante : roman, science fiction, fantastique, conte, bande dessinée, poésie, essai, puis nous avons ajouté la possibilité d'inscrire d'autres types de livres. Nous n'avons travaillé ici qu'à partir des réponses des étudiants qui déclarent lire des livres, c'est-à-dire en réduisant notre corpus à 70 questionnaires. Aucun lien significatif n'est apparu entre le type de livre lu et l'origine des étudiants²⁷.

Outils pour étudier, pratiques parascolaires : des pratiques d'étudiants

Aucun lien significatif n'est apparu entre l'origine des étudiants et l'utilisation d'outils pour travailler²⁸. Il faut en déduire selon nous que l'appartenance à la communauté étudiante uniformise les pratiques de recherche documentaire et l'utilisation de manuels pour travailler.

Ecriture en dehors de toute activité scolaire : des pratiques communes à tous les étudiants

Si l'on regarde tout d'abord la distribution des réponses des étudiants à la question *écrivez-vous en dehors de toute activité scolaire ?*, il n'apparaît aucun lien avec leurs origines. De même il n'apparaît aucun lien avec la fréquence (*souvent, parfois, jamais*) de leurs pratiques d'écriture en français, en langues étrangères, et en langue d'origine. Tous les étudiants, quelle que soit leur origine, déclarent donc écrire de façon comparable si l'on considère les langues utilisées et la fréquence de leurs pratiques d'écriture dans ces différentes langues. En l'occurrence, il apparaît que moins d'un tiers d'entre eux déclare ne jamais écrire en dehors de toute activité scolaire (27 %). Parmi ceux qui écrivent, tous écrivent en français : 31,5 % le font *parfois* et 68,5 % *souvent*. Lorsque l'on regarde les pratiques d'écriture en langues étrangères et en langues maternelles, elles paraissent par contre beaucoup plus marginales²⁹.

Enfin, si l'on considère les types d'écrits qu'ils déclarent pratiquer, il n'apparaît là encore aucun lien avec les origines des étudiants³⁰. Ainsi, tous les étudiants, quelle que soit leur origine, semblent avoir les mêmes pratiques d'écriture, que l'on considère la fréquence avec laquelle ils écrivent, les langues dans lesquelles ils écrivent ou les types d'écrits qu'ils pratiquent.

²⁷ Nous pouvons seulement noter au passage, bien que cela sorte du cadre de cette étude, que les filles de notre corpus lisent davantage de romans que les garçons ($\chi^2=2,69.10^{-5}$).

²⁸ Notons au passage, même si cela nous amène à sortir des objectifs de cette enquête, qu'il est apparu significatif ($\chi^2=0,004$) que les garçons utilisent davantage un atlas pour travailler que les filles.

²⁹ Si l'on regarde la répartition des réponses, parmi les étudiants qui déclarent écrire (ils sont 55), 67,3 % n'écrivent jamais en langue étrangère, 25,5 % parfois, 7,3 % souvent. En ce qui concerne les déclarations d'écriture en langue maternelle, pour un effectif de 35 étudiants (étudiants d'origine étrangère qui déclarent écrire en dehors de toute activité scolaire), ils sont 62,8 % à ne jamais écrire en langue d'origine, 22,8 % à écrire parfois, et 14,3 % à écrire souvent).

³⁰ Au passage, notons que les réponses des étudiants indiquent néanmoins de façon significative que les filles déclarent écrire davantage de lettres et de journaux intimes que les garçons (respectivement $\chi^2=0,038$ et $0,03$). Ainsi, comme pour le type de livres lus, c'est le genre davantage que l'origine des étudiants qui détermine leurs pratiques.

Association

A la fin de notre questionnaire, nous avons réservé quelques questions sur les activités extra-scolaires des étudiants. Nous ne traiterons pas ici les réponses à la question ouverte « que faites-vous en dehors des cours ? », en raison de la trop grande dispersion des réponses. En revanche, nous avons croisé la participation à une association avec l'origine des étudiants. Dans la mesure où nous demandions le type d'association en question, nous avons distingué la participation à des associations liées aux origines des étudiants. Nous avons obtenu des résultats significatifs ($p=0,007$) en comparant les distributions suivantes :

Etes-vous membre d'une association ?									
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES			
	non	oui	oui : origines	Total		non	oui	oui : origines	Total
Origine africaine	7	4	2	13	8,08	2,99	1,93	13	
Origine maghrébine	15	2		17	10,57	3,91	2,53	17	
Origine turque	9	3	9	21	13,05	4,82	3,12	21	
Origine française	15	8		23	14,30	5,28	3,42	23	
Total	46	17	11	74	46	17	11	74	

Ce que ces résultats indiquent assez nettement, c'est que les étudiants d'origine turque appartiennent beaucoup plus que les autres à une association liée à leurs origines. Nous retrouvons là une particularité forte des étudiants de cette communauté, qui maintiennent davantage que les autres étudiants d'origine étrangère le lien avec leurs origines.

Les langues de l'immigration en famille : des usages différents selon les origines

Tout d'abord, il n'est apparu aucun lien entre la fréquence des retours au pays et l'origine des étudiants, la plupart des étudiants d'origine étrangère de notre corpus retournant au pays d'origine chaque année ou tous les deux ou trois ans. Ce résultat nous semble important à retenir. En effet, on aurait pu supposer, étant donné les histoires migratoires des populations que nous étudions, que les étudiants se distinguent aussi dans leur fréquence de retour au pays d'origine. Par exemple, on aurait pu penser que les migrations plus anciennes – dans notre corpus les étudiants d'origine maghrébine – maintiendraient un lien plus distendu avec la famille restée au pays. A l'opposé, on aurait pu penser que les étudiants d'origine turque, non seulement parce que, nous l'avons vu, ils entretiennent davantage leur culture d'origine, mais aussi parce qu'ils sont arrivés plus récemment, se distingueraient par des retours plus fréquents. Il n'en est pourtant rien, ce qui tend à indiquer ici l'existence de pratiques communes à l'ensemble de ces trois populations immigrées en France.

Si l'on regarde à présent les langues dans lesquelles les étudiants s'adressent à leur mère, à leur père, à leurs frères et sœurs, à leurs amis de même origine et à leurs grands-parents, en France et dans le pays d'origine, et les langues dans lesquelles ces derniers s'adressent à eux, plusieurs résultats apparaissent significatifs. Pour alléger la présentation de ces résultats, nous faisons figurer en annexe les tableaux de distribution de nos résultats, les effectifs théoriques calculés et les résultats du test de khi 2. Nous présentons seulement ici leur commentaire.

Tout d'abord, il apparaît que le choix des langues utilisées dans les interactions avec la mère et avec le père, que ce soit en France ou au pays d'origine, et quelle que soit la direction de l'échange, est toujours lié aux origines des étudiants. La tendance générale indique clairement que les EOT déclarent utiliser davantage que les autres étudiants leur seule langue d'origine dans leurs échanges avec leurs parents, et très très rarement le français³¹.

A l'inverse, ce sont les EOM qui utilisent le moins leur langue d'origine dans leurs échanges avec leurs parents, privilégiant l'alternance français/langue d'origine voire le français seulement (surtout avec le père).

Par rapport à ces deux populations, les EOA ne montrent aucune tendance particulière : ils utilisent le plus souvent leur langue d'origine ou une alternance langue d'origine / français dans leurs interactions avec leurs parents (dans des proportions comparables). Le français seul n'est que rarement utilisé.

Par ailleurs, en croisant le genre des étudiants avec la langue qu'ils utilisent pour s'adresser à leur mère en France, nous avons été surpris de constater que les filles déclaraient alterner significativement plus leurs langues (français/langue d'origine) que les garçons, qui privilégient davantage leur langue maternelle ($p=0,045$). Même si ce résultat reste très isolé – il ne s'agit rappelons-le que de la langue utilisée pour s'adresser à la mère en France –, il semble donc qu'indépendamment des origines, les relations mère-fille et mère-fils soient l'objet de pratiques linguistiques différentes chez les étudiants.

Enfin, dernier résultat significatif, il est apparu que les mères au foyer (CP 82) s'adressaient plus souvent à leurs enfants dans leur langue d'origine uniquement ($p= 2,6.10^{-7}$) que les autres. Ainsi, l'exercice d'une activité professionnelle par la mère, quelle qu'elle soit, est lié à l'abandon de la langue d'origine comme seule langue de communication avec ses enfants. Ce qui est intéressant par ailleurs ici, c'est que ce résultat est le seul lien significatif apparu dans nos analyses entre les réponses données dans le questionnaires et l'activité professionnelle des parents.

A côté de ces résultats significatifs, les autres réponses n'indiquent aucun lien significatif entre l'origine des étudiants et leur utilisation des langues avec leurs amis, avec leurs frères et sœurs, avec leurs grands-parents, que ce soit en France ou au pays d'origine. Ainsi, pour tous les étudiants, les tendances sont les mêmes, et l'on peut les résumer ainsi :

- Avec les frères et sœurs, les étudiants d'origine étrangère de notre corpus utilisent dans des proportions comparables le français ou l'alternance de langues français / langue d'origine, mais assez rarement la langue d'origine seulement³².
- Avec les amis de même origine, la plupart des étudiants de notre corpus parlent français ou alternent le français avec leur langue d'origine lorsqu'ils sont en France. Lorsqu'ils sont au pays, ils utilisent aussi la langue d'origine seule, mais pour seulement un tiers d'entre eux environ. Les deux autres tiers se répartissent à peu

³¹ Notons au passage que nos données complètent celles d'Akinci (1996 : 15) et celles de Irtis-Dabbagh (2003 : 116). Le premier montre que 77 % des familles d'origine turque parlent turc seulement en France, 20 % alternent et 3 % utilisent seulement le français. La seconde, travaillant auprès de jeunes d'origine turque, montre que 72,2 % des jeunes parlent turc seulement avec leurs parents, que 26,1 % d'entre eux alternent français et turc et que 0,9 % utilisent le français seulement. Nos données permettent de distinguer les langues utilisées en France par les étudiants pour s'adresser à la mère (66,7 % turc, 28,6 % alternance, 4,7 % français), au père (71,4 % turc, 28,5 % alternance), celles utilisées par la mère pour s'adresser à l'étudiant (85,7 % turc, 14,3 % alternance) et celles utilisées par le père (85,7 % turc, 14,3 % alternance).

³² Pour les étudiants d'origine turque, notons que ces résultats confirment également les chiffres avancés par Irtis-Dabbagh (2003 : 120).

près de façon équivalente entre emploi du français et alternance de langues. La tendance est dans l'ensemble la même quelle que soit la direction de l'échange, même si les amis au pays s'adressent un peu moins souvent à eux en français (les amis des EOA utilisent en proportion un peu plus la langue d'origine seule ; les amis des EOM, toujours en proportion, utilisent davantage l'alternance de langues français/ langue d'origine). Il reste qu'une des distributions de nos réponses fait apparaître un lien à la limite de la significativité ($p=0,056$, la limite étant fixée à 0,05 maximum). Elle nous permet de poser une hypothèse qu'un travail plus large permettrait de confirmer. En effet, il semble que les EOA se distinguent des autres étudiants de notre corpus par leur emploi plus fréquent des langues maternelles lorsqu'ils s'adressent en France à leurs amis.

- Enfin, la très grande majorité des étudiants d'origine étrangère de notre corpus déclare s'adresser à leurs grands-parents dans leur langue maternelle exclusivement, que ce soit en France lorsque ceux-ci y habitent, ou dans le pays d'origine. Nos résultats indiquent assez nettement qu'il n'y a dans ces interactions aucune influence de l'origine des étudiants. Ce résultat renvoie selon nous à un des points communs forts de nos trois populations d'étudiants d'origine étrangère : si leurs parents n'ont pas tous le même degré d'intégration dans la société française, ne sont pas arrivés à la même période ou au même âge en France, s'ils n'ont pas tous la même volonté de maintien des langues d'origine dans la famille, il reste que les grands-parents appartiennent tous au pays et à la culture d'origine, qu'ils vivent ou non en France.

Conclusion : divergences et convergences dans les pratiques culturelles et les usages des langues

En guise de conclusion, nous proposons de rappeler les grandes tendances révélées par nos résultats pour chacune des quatre populations étudiées. Cela nous permettra dans un premier temps de résumer ce qui les distingue les unes des autres. Nous commencerons donc par exposer les divergences apparues entre nos quatre populations d'étudiants. En effet, comme nous l'avons rapidement évoqué (note 7), nous sommes partie du présupposé selon lequel nos quatre populations, sélectionnées à partir de leurs origines et de leur plurilinguisme, étaient relativement homogènes, et qu'elles pouvaient présenter certaines différences les unes avec les autres. Mais ce n'était là qu'un présupposé, que nous savions naïf et davantage fondé sur la *doxa* que sur des données objectives. En regardant la réalité des différences entre ces trois populations apparues dans nos questionnaires, notre enquête permet donc de valider les raisons qui justifient cette idée.

Mais nos données permettent également de mettre à jour des convergences entre nos populations, que ce soit entre les populations immigrées ou à l'intérieur de toute la population étudiante. Nous finirons donc par ces résultats, qui viendront invalider ou nuancer le présupposé d'une homogénéité interne des populations et d'une hétérogénéité entre elles.

Etudiants d'origine turque : une population qui entretient ses origines

Dans l'ensemble, nous pouvons d'ores et déjà rappeler qu'à plusieurs reprises, ce sont les étudiants d'origine turque qui par leurs réponses ont manifesté leur originalité. Leurs particularités nous semblent d'ailleurs être les résultats les plus remarquables de cette étude, parce qu'ils révèlent combien cette population se distingue des autres populations issues de l'immigration.

En particulier, nous avons vu que cette population maintient un lien beaucoup plus fort avec ses origines, à travers le maintien de pratiques langagières en turc : les EOT lisent

davantage que les autres la presse et des livres en turc, ils regardent davantage la télévision turque, ils pratiquent beaucoup plus leur langue maternelle avec leurs parents, et appartiennent plus souvent à des associations liées à leurs origines. Le premier de ces résultats s'explique en partie, nous l'avons dit, par des inégalités d'accès à des textes et à des médias en langue d'origine ; il n'en reste pas moins selon nous le signe manifeste du lien entretenu avec le pays d'origine, avec son actualité, avec sa culture, avec sa langue écrite et orale.

Mais il faut selon nous voir également dans ces pratiques l'influence forte de la culture d'origine, en l'occurrence de la culture turque moderne. La Turquie connaît en effet depuis quelques années une révolution médiatique, qui s'ajoute à une impressionnante révolution linguistique menée à partir des années 1920. Ce pays connaît non seulement une explosion de l'offre dans le domaine médiatique, que ce soit à la télévision (le nombre de chaînes de télévision rapproche davantage la Turquie des pays d'Amérique que des pays européens), ou dans la presse écrite (le nombre de quotidiens est là aussi impressionnant). Cette offre satisfait également une demande importante des Turcs à être informés de l'actualité du monde et du pays et s'accompagne d'une hausse conséquente du taux d'alphabétisme ces dernières années³³. C'est là sans doute que nous observons les effets les plus visibles de la révolution linguistique des années 1920 : en réformant la langue turque et en adoptant l'alphabet latin, l'objectif était surtout de se couper du monde et de la culture arabe, de s'ouvrir à l'Europe et aux Etats-Unis, et de développer le système éducatif turc.

La comparaison des taux d'alphabétisation des pays d'origine des étudiants de notre corpus illustre d'ailleurs de façon assez claire cette particularité de la Turquie.

Pays	taux d'alphabétisation³⁴
Algérie	68,9 %
Maroc	50,7 %
Turquie	86,5 %
Congo	82,8 %
Cameroun	67,9 %
Sénégal	39,3 %
Mali	19,0 %
Gabon	62 %

Par ailleurs, ce maintien fort de la langue turque, que ce soit dans les activités de lecture ou dans les conversations familiales, s'accompagne de pratiques en français moins fréquentes que pour les autres étudiants d'origine étrangère. En particulier, ils écoutent moins souvent la musique en français, et lisent moins de livres en français que les autres étudiants. Ces deux résultats nous semblent intéressants dans la mesure où ils révèlent qu'alors que jusqu'à présent les EOT se distinguaient seulement des autres étudiants d'origine étrangère, par une pratique de la langue d'origine plus importante et plus régulière, ils se distinguent aussi ici des étudiants d'origine française.

³³ « Le gouvernement turc a considérablement investi dans l'éducation afin de mettre un terme à l'analphabétisme. A l'époque de la déclaration de la République de Turquie [en 1920], le taux d'analphabétisme était d'environ 90 % ; il est aujourd'hui inférieur à 20 % . »

La Turquie (Projet des Profils culturels, Centre Anti-Racism, Multiculturalism and Native Issues (AMNI), Faculté de travail social, Université de Toronto, avec l'aide de Citoyenneté et Immigration Canada) (reproduction autorisée)

³⁴ taux d'alphabétisation des adultes (+ 15 ans). source : institut statistique de l'UNESCO, mars 2004, consultable sur le site internet : <http://www.uis.unesco.org> ; sauf pour le Gabon (source : 1999, <http://www.francophonie.org/>)

Enfin, ce qui distingue les EOT des autres étudiants, c'est leur investissement important dans le domaine technologique : ils ont tous un ordinateur, et plus souvent même que les EOF dont les parents ont pourtant un niveau socio-économique plus élevé. Nous pouvons y voir là un effort d'intégration soutenu, mais qui illustre selon nous leur goût particulier pour les innovations technologiques. Le fait qu'ils regardent davantage la télévision dans leur langue d'origine nous indique d'ailleurs qu'ils sont souvent abonnés au satellite, qu'ils préfèrent très nettement à la radio. Là encore, nous voyons dans ces pratiques l'aspiration des Turcs à adopter un mode de vie occidental, peut-être davantage d'ailleurs que français.

Etudiants d'origine africaine : une population bien intégrée, mais qui continue de cultiver le plurilinguisme

Par rapport aux autres étudiants d'origine étrangère, ce qui caractérise les étudiants d'origine africaine est leur quasi-absence de lectures en langue d'origine (livres ou presse) et la très faible proportion d'entre eux qui regarde parfois la télévision dans la langue d'origine. Mais nous avons déjà expliqué ce phénomène par leur manque manifeste d'accès à des textes ou des médias en langue africaine. Cela n'en traduit pas moins toutefois un rapport au pays d'origine, à sa culture, à son actualité, à ses langues bien différent de celui des EOT. Mais cela traduit aussi des cultures éducatives particulières en Afrique, dans lesquelles l'écrit occupe une place minime ; la tradition, l'actualité, la culture et la langue se transmettant essentiellement à l'oral, dans des interactions réglées mais jamais mass-médiatiques.

Parallèlement à cela, il apparaît que ces étudiants se distinguent des autres – étudiants étrangers et d'origine française – par une lecture plus fréquente de la presse en langue étrangère. Nous y voyons le signe de leur ouverture aux autres langues et aux autres pays, qui caractérise bien la culture africaine – ils sont beaucoup plus habitués que les Occidentaux aux voyages et aux contacts de langues et de cultures. Mais cette ouverture aux médias étrangers peut également compenser leurs liens difficiles avec l'actualité de leur pays d'origine, ainsi que l'omniprésence, en France mais aussi souvent dans leur pays d'origine, du français dans les médias. Dans ce contexte, leurs pratiques culturelles en langues étrangères viennent en quelque sorte compenser une domination trop exclusive du français dans leur accès à l'information et à la culture, en France comme dans leur pays d'origine.

Enfin, ces étudiants se distinguent des autres par le fait qu'ils possèdent beaucoup moins souvent un ordinateur. Il faut y voir selon nous des raisons économiques, augmentées par les situations souvent transitoires des étudiants que nous avons interrogés : ils habitent en cité universitaire, ils sont parfois venus seuls en France, etc. Il faudrait donc compléter cette enquête par des données recueillies auprès d'EOA vivant en France depuis plusieurs années, avec leurs familles, pour vérifier l'éventuelle influence des cultures d'origine sur ce faible investissement dans l'informatique.

Etudiants d'origine maghrébine : une pratique des langues d'origine en relative déperdition

De tous les étudiants d'origine étrangère, ces étudiants sont ceux qui déclarent le moins pratiquer leur langue d'origine : en premier lieu, ils alternent davantage que les autres arabe ou berbère et français dans leurs interactions avec leurs parents ; ensuite ils lisent très peu dans leur langue d'origine, que ce soient des livres ou des journaux ; enfin ils regardent moins que les autres la télévision dans leur langue d'origine. Remarquons ici que la faible fréquence de leurs lectures en langue d'origine peut s'expliquer, nous l'avons dit, par leur ignorance quasi généralisée de l'écriture et de la lecture en arabe. La question de la télévision n'admet toutefois plus l'argument, et montre bien que le lien avec les origines est un peu plus distendu que chez les autres étudiants d'origine étrangère.

Etudiants d'origine française : le monolinguisme tranquille

Peu de réponses les distinguent des autres étudiants interrogés. Les deux résultats observés les concernant n'en soulignent pas moins leur particularité par rapport aux étudiants d'origine étrangère. Sachant en effet qu'ils écoutent significativement plus que les autres de la musique en français, et qu'ils lisent moins la presse étrangère, nous posons qu'ils ont tendance à cultiver leur monolinguisme dans leurs pratiques culturelles.

Facteurs homogénéisants de la population étudiante

Nous avons souligné les particularités de chacune de nos quatre populations, mais il nous reste à établir la synthèse des réponses qui ne permettent pas de distinguer l'ensemble des étudiants de notre corpus. Nous considérerons qu'il s'agira là pour l'essentiels d'indices d'homogénéité de la population étudiante en France, ou des jeunes en France. Ces résultats peuvent également être interprétés comme autant d'indices de l'intégration des étudiants d'origine étrangère à la population étudiante : ils partagent non seulement des conditions de vie et d'études, mais aussi des pratiques culturelles et des usages linguistiques.

Parmi ces résultats, certains renvoient surtout selon nous à des pratiques de « jeunes occidentaux ». Tous les étudiants de notre corpus regardent ainsi dans les mêmes proportions la télévision en français (pratique majoritaire) et en langue étrangère (pratique minoritaire). Ils écoutent également presque exclusivement la radio en français, et sont nombreux à le faire souvent (75 %). L'étude des stations de radios écoutées permettrait sans doute de vérifier que nous avons affaire à des pratiques avant tout générationnelles³⁵. De même, ils écoutent dans les mêmes proportions de la musique en langue étrangère.

D'autres pratiques relèvent davantage – même s'il est impossible de les distinguer complètement des précédentes – de pratiques d'étudiants. Il s'agit par exemple du fait que tous les étudiants que nous avons interrogés, lorsqu'ils ont un ordinateur, en font les mêmes usages dans les mêmes proportions (Internet, devoirs et emails arrivent en tête). Ils lisent majoritairement des livres et la presse, et ils les lisent surtout en français. Enfin, ils utilisent tous dans les mêmes proportions des outils documentaires pour travailler.

Ainsi, les réponses recueillies dans notre corpus révèlent que l'ensemble des étudiants que nous avons interrogés manifeste aussi, en dehors de certaines particularités, une appartenance à une même communauté. En partageant certaines pratiques culturelles, ils se montrent avant toute autre chose jeunes et étudiants en France.

Facteurs homogénéisants de la population étudiante issue de l'immigration

Si certains de nos résultats révèlent des points de convergence entre tous les étudiants interrogés, d'autres laissent penser que l'on pourrait également parler de communauté immigrée en France. En effet, nous avons à l'occasion relevé des points communs dans les réponses de tous les étudiants d'origine étrangère.

Ainsi par exemple, la majorité des étudiants d'origine étrangère rencontrés écoute souvent de la musique en langue étrangère et en langue d'origine. Et tous le font dans les mêmes proportions (les khi2 n'ont jamais révélé de lien significatif). Tous rentrent aussi au pays d'origine à la même fréquence, tous les ans ou tous les deux ou trois ans.

Dans les interactions familiales, il apparaît en outre que lorsque la mère est au foyer, quelle que soit l'origine des étudiants, elle utilise davantage la langue d'origine seule lorsqu'elle s'adresse à ses enfants. Ce résultat nous semble intéressant car il souligne que davantage que l'origine, ce sont les conditions de vie en France qui déterminent ici le choix de la langue. Les interactions avec les frères et sœurs et avec les amis sont également le plus souvent en

³⁵ Les jeunes interrogés par Irtis-Dabbagh (2003 : 123) citent surtout Skyrock, Ado, Fun et NRJ.

français ou en alternance langue d'origine/français, en particulier en France. Là encore, ce résultat montre que la situation d'immigré en France favorise le développement d'usages mixtes, ou seulement en français entre pairs, et l'abandon de la langue d'origine seule. Enfin, il est apparu que quelles que soient les origines des étudiants, les usages linguistiques avec les grands-parents sont toujours seulement dans la langue d'origine. Ce contraste langues entre pairs / langues avec les aînés révèle bien, il nous semble, les ruptures générationnelles en cours.

Ainsi, les étudiants d'origine étrangère que nous avons interrogés ne manifestent pas seulement par leurs pratiques culturelles leur appartenance à leur communauté d'origine, ils montrent aussi qu'ils sont membres d'une génération issue de l'immigration en France, et qu'ils appartiennent à la communauté des étudiants et des jeunes de France.

Détermination sociale des pratiques culturelles et linguistiques des étudiants

Enfin, nous tenons à souligner que cette analyse a montré que de toutes les variables sociales prises en compte (âge, genre, type d'études, cycle d'études, CP du père, CP de la mère, origine des étudiants), c'est l'origine des étudiants qui reste la caractéristique la plus liée aux pratiques culturelles enregistrées. S'il y a bien sûr dans ce résultat une part d'artefact – nous n'avons pas constitué notre corpus pour que les origines sociales, les âges, les types d'études et les cycles d'études soient suffisamment représentés –, il n'en reste pas moins qu'il s'agit là d'un résultat à noter.

Bibliographie

- AKINCI M.-A., 1996, « Pratiques langagières des immigrés turcs en France » dans *Ecarts d'identité* n°76, pp.14-17.
- CAITUCOLI C., 1999, *L'hétérogénéité des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen*, INRP/CNCRE.
- CAITUCOLI C. (dir), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, collection Dyalang, Presses universitaires de Rouen, Rouen.
- IRTIS-DABBAGH V., 2003, *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France*, L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE B., 1997, *Les manières d'étudier*, Cahiers de l'observatoire de la vie étudiante (l'OVE), La documentation française, Paris.
- LAROUSSE F., 2003, « Les langues des populations issues de l'immigration maghrébine dans l'agglomération rouennaise : maintien ou déperdition ? » dans CAITUCOLI (dir), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, collection Dyalang, Presses universitaires de Rouen, Rouen, 11-41.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues. Etude sociolinguistique de la deuxième génération africaine*, l'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 1998, « Les langues africaines dans l'agglomération Rouen - Elbeuf », dans *Études Normandes* n°1, IRED, Mont Saint Aignan, 59-71.
- MELLIANI F., 2000, *La langue du quartier*, l'Harmattan, Paris.
- MELLIANI F., LAROUSSE F., 1998, « Comportements langagiers des "Maghrébins-francos" à Saint-Etienne-du-Rouvray: la construction d'une identité mixte » dans *Études Normandes*, n°1, IRED, Mont-Saint-Aignan, 72-83.
- MORTAMET C., 2003, *La diversité à l'université. Analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et Sciences humaines de Rouen*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, Rouen.

Annexes

Annexe 1 : catégories professionnelles (source : annexe au dossier d'inscription des étudiants en première année à l'Université de Rouen)

Dans notre étude, nous avons regroupé les catégories par dizaines, (CP10, CP20, etc), comme cela se fait souvent en sciences sociales pour les petits corpus.

CP	Professions
10	Agriculteurs exploitants, éleveurs, exploitants forestiers, horticulteurs, maraîchers, patrons pêcheurs
21	Artisans, petits patrons de moins de 10 salariés : couvreurs, charpentiers, cordonniers, forgerons, garagistes, maçons, peintres, routiers...
22	Commerçants et assimilés : détaillants de l'alimentation, patrons de café, restaurants, hôtels, agents immobiliers, agents d'assurance
23	Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus : P.D.G., administrateurs de sociétés, entrepreneurs, grossistes
31	Professions libérales : médecins, dentistes, psychologues, vétérinaires, pharmaciens, avocats, notaires, conseillers juridiques, experts-comptables, architectes...
33	Cadres de la fonction publique et assimilés : administrateurs civils, attachés d'administration, officiers de l'armée et de la gendarmerie
34	Professeurs agrégés et certifiés, enseignants du supérieur, chercheurs, personnel de direction des établissements scolaires
35	Professions de l'information, des arts, des spectacles : journalistes, écrivains, artistes (plasticiens, dramatiques...), bibliothécaires, conservateurs de musée
37	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise : directeurs commerciaux, directeurs des personnels, officiers de marine marchande
38	Ingénieurs, directeurs techniques, directeurs de production, personnel navigant (aviation civile), officiers de marine marchande
42	Instituteurs et assimilés, P.E.G.C., maîtres auxiliaires, conseillers d'éducation, surveillants
43	Infirmiers, puéricultrices, sages-femmes, assistantes sociales, éducateurs spécialisés, animateurs socioculturels, préparateurs en pharmacie
44	Clergé, religieux
45	Catégories B de la fonction publique, contrôleurs P.T.T., impôts..., inspecteurs et officiers de police, adjudants, secrétaires d'administration
46	Secrétaires de direction, représentants, rédacteurs d'assurance, comptables, chefs de rayon, gérants de magasin, photographes
47	Techniciens, dessinateurs industriels, projecteurs, géomètres, pupitreurs, programmeurs.
48	Contremaîtres, agents de maîtrise, maîtres d'équipage (pêche, marine marchande), chefs de chantier
52	Préposés des P.T.T., employés de bureau, aides-soignantes, standardistes, huissiers, agents de service (Fonction publique)
53	Policiers et militaires
54	Employés de bureau, aides-soignantes, standardistes, hôtesses d'accueil (Entreprise privée)
55	Employés de commerce : vendeurs, caissiers, pompistes, ...
56	Personnels de services directs aux particuliers : serveurs (café, restaurants), manucures, esthéticiennes, coiffeurs (salariés), gardiennes d'enfants, concierges
61	Ouvriers qualifiés : mécaniciens, soudeurs, tourneurs, ajusteurs, mineurs, jardiniers, conducteurs routiers, dockers...
66	Ouvriers spécialisés (O.S.), manœuvres
69	Ouvriers agricoles, de l'élevage, maraîchage, horticulture et viticulture, et marins-pêcheurs
71	Anciens agriculteurs exploitants retraités
72	Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise retraités
73	Anciens cadres et professions intermédiaires retraités
76	Anciens employés et ouvriers retraités
81	Chômeurs n'ayant jamais travaillé
82	Personnes diverses sans activité professionnelle, femmes au foyer, « ménagères »
99	Elèves sous la tutelle de la DASS ou parents décédés

Annexe 2 : distributions des résultats montrant un lien significatif entre l'origine des étudiants et le choix des langues utilisées avec leur père / leur mère

Etudiants s'adressant à leur mère en France

Dans quelle langue vous adressez-vous à votre mère en France ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	nr	total	français	les deux	langue d'origine	nr	total
Origine africaine	2	3	4	4	13	1,3	4,94	5,46	1,3	13
Origine maghrébine	2	10	3	1	16	1,6	6,08	6,72	1,6	16
Origine turque	1	6	14		21	2,1	7,98	8,82	2,1	21
Total	5	19	21	5	50	5	19	21	5	50

P=0,013

Etudiants s'adressant à leur père en France

Dans quelle langue vous adressez-vous à votre père en France ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	nr	total	français	les deux	langue d'origine	nr	total
Origine africaine		3	5	5	13	1,04	4,42	5,46	2,1	13
Origine maghrébine	4	8	1	3	16	1,28	5,44	6,72	2,6	16
Origine turque		6	15		21	1,68	7,14	8,82	3,4	21
Total	4	17	21	8	50	4	17	21	8	50

P=0,002

Etudiants s'adressant à leur mère dans le pays d'origine

Dans quelle langue vous adressez-vous à votre mère dans votre pays d'origine ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	non	total	français	les deux	langue d'origine	non	total
Origine africaine	1	5	6	1	13	0,26	4,42	7,54	0,78	13
Origine maghrébine		9	5	2	16	0,32	5,44	9,28	0,96	16
Origine turque		3	18		21	0,42	7,14	12,18	1,26	21
Total	1	17	29	3	50	1	17	29	3	50

p=0,04

Etudiants s'adressant à leur père dans le pays d'origine

Dans quelle langue vous adressez-vous à votre père dans votre pays d'origine ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	non ou nr	total	français	les deux	langue d'origine	non ou nr	total
Origine africaine	2	4	5	2	13	1,3	3,9	6,5	1,3	13
Origine maghrébine	3	7	3	3	16	1,6	4,8	8	1,6	16
Origine turque		4	17		21	2,1	6,3	10,5	2,1	21
Total	5	15	25	5	50	5	15	25	5	50

p=0,05

Mère s'adressant à l'étudiant en France

Dans quelle langue votre mère s'adresse-t-elle à vous en France ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	nr	total	français	les deux	langue d'origine	nr	total
Origine africaine	1	3	6	3	13	0,52	3,64	7,8	1,04	13
Origine maghrébine	1	8	6	1	16	0,64	4,48	9,6	1,28	16
Origine turque		3	18		21	0,84	5,88	12,6	1,68	21
Total	2	14	30	4	50	2	14	30	4	50

p=0,046

Père s'adressant à l'étudiant en France

Dans quelle langue votre père s'adresse-t-il à vous en France ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	nr	total	français	les deux	langue d'origine	nr	total
Origine africaine	1	1	6	5	13	1,04	3,38	6,5	2,08	13
Origine maghrébine	3	9	1	3	16	1,28	4,16	8	2,56	16
Origine turque		3	18		21	1,68	5,46	10,5	3,36	21
Total	4	13	25	8	50	4	13	25	8	50

p=0,0002

Mère s'adressant à l'étudiant dans le pays d'origine

Dans quelle langue votre mère s'adresse-t-elle à vous dans votre pays d'origine ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	non	total	français	les deux	langue d'origine	non	total
Origine africaine	1	4	7	1	13	0,26	3,12	8,84	0,78	13
Origine maghrébine		7	7	2	16	0,32	3,84	10,88	0,96	16
Origine turque		1	20		21	0,42	5,04	14,28	1,26	21
Total	1	12	34	3	50	1	12	34	3	50

p=0,036

Père s'adressant à l'étudiant dans le pays d'origine

Dans quelle langue votre père s'adresse-t-il à vous dans votre pays d'origine ?										
	EFFECTIFS OBSERVES					EFFECTIFS THEORIQUES				
	français	les deux	langue d'origine	non ou nr	total	français	les deux	langue d'origine	non ou nr	total
Origine africaine	1	4	6	2	13	0,78	3,9	7,02	1,3	13
Origine maghrébine	2	8	3	3	16	0,96	4,8	8,64	1,6	16
Origine turque		3	18		21	1,26	6,3	11,34	2,1	21
Total	3	15	27	5	50	3	15	27	5	50

p=0,02

VIE URBAINE ET TRANSMISSION DES LANGUES A NOUMEA

Sophie Barnèche

Université de Pau – Laboratoire CNRS DYALANG

Nouméa, ville française au milieu de l’Océanie, constitue un espace urbain plurilingue et pluriethnique intéressant, un « lieu de conflit linguistique » (Calvet L.-J., 1994 : 12) par excellence : de nombreuses langues coexistent et se transmettent, en même temps qu’elles entrent en compétition avec une langue d’intercompréhension et d’intégration à la ville, le français, seule langue officielle et jusqu’ici unique médium d’enseignement.

Pour les Océaniens installés en ville, les choix linguistiques relèvent au fond d’une sorte de conflit : la volonté de transmission des langues vernaculaires, des langues « identitaires », se heurte plus qu’ailleurs aux nécessités de la communication quotidienne en contexte pluriethnique et surtout au désir d’intégration, avant tout économique, à la société dominante.

Après des décennies de politiques linguistiques nettement défavorables aux langues autochtones, celles-ci viennent tout juste d’acquérir une nouvelle reconnaissance en accédant au statut de langues d’enseignement et de culture. Cette reconnaissance est donnée comme une affirmation de la volonté de mettre en œuvre de réelles mesures destinées à encourager la vitalité de ces langues notamment en les introduisant dans le système éducatif.

Le contact des langues, produit dans le contexte urbain, nous offre ici une situation sociolinguistique complexe et d’autant plus digne d’intérêt qu’une partie importante de la population océanienne est désormais urbanisée. L’évolution des pratiques linguistiques à Nouméa constitue donc un indicateur de la dynamique linguistique en cours sur l’ensemble de la Nouvelle-Calédonie et pose la question de l’avenir des langues océaniques.

Or, aucune étude approfondie n’a encore été menée concernant la réalité des pratiques linguistiques, notamment en ville où la situation est nécessairement en évolution. Peu d’études analysent les réalités auxquelles renvoie cette reconnaissance tardive.

Quel est donc l’état des pratiques linguistiques à Nouméa ? Les langues vernaculaires continuent-elles d’être transmises en ville ? Quel est réellement le désir de transmission des parents à leurs enfants nés en ville dans un contexte pluriethnique et dominé par le français ? Les parents mettent-ils tout en œuvre pour que cette transmission se fasse et à quels obstacles se heurtent-ils ? Nous tenterons ici d’analyser les glottopolitiques familiales adoptées dans ce contexte particulier. Les données et analyses que nous présentons sont issues d’une enquête menée exclusivement dans un quartier périphérique de Nouméa évalué comme représentatif de la population de la ville.

Nouméa, sa population, son histoire, ses langues : présentation

La Nouvelle-Calédonie est un archipel situé dans le Pacifique Sud et comprenant la Grande-Terre, les îles Loyauté et l'île des Pins, ainsi qu'une grande quantité d'autres îles et îlots. Elle est divisée en trois provinces : La Province Nord, la Province Sud et la Province des îles Loyauté. Elle fut un Territoire d'Outre-Mer jusqu'en novembre 1998, date à laquelle son statut fut changé par referendum en collectivité territoriale à statut particulier. Aujourd'hui, la population sur l'ensemble du Territoire s'élèverait à environ 200 000 personnes, la Province Sud rassemblant à elle seule 68 % de la population totale. Différentes communautés ethniques y sont représentées, elles aussi inégalement réparties :

- la communauté mélanésienne (le peuple « autochtone »), qui rassemble 44,1 % de la population, est très majoritaire en Province Nord et aux îles Loyauté mais ne représente que 25,5 % de la population de la Province Sud ;
- la communauté européenne, avec 34,1 % de la population, se concentre à plus de 80 % dans le Grand-Nouméa ;
- la communauté wallisienne, avec 9 % de la population, et les autres communautés (indonésienne, ni-vanuatu, tahitienne, vietnamienne...), avec moins de 3 % de la population chacune, demeurent également en forte majorité dans le Grand-Nouméa.

Il existe ainsi un grand écart démographique entre Nouméa et le reste de l'île, la capitale (élargie au Grand-Nouméa) concentrant à elle seule près de la moitié de la population totale. Ce fossé correspond aussi à une rupture sociologique mise en évidence dans le discours commun par l'opposition Nouméa / « brousse* ».

Par ailleurs, la communauté mélanésienne, population originelle de l'archipel, serait répartie (recensement de 1996) en 341 tribus* issues de l'organisation mélanésienne traditionnelle et ayant conservé un fonctionnement coutumier* (hiérarchie tribale, organisation familiale communautaire, respect des règles ancestrales...). Ainsi, sur l'ensemble du territoire, environ 28,7 % de la population mélanésienne réside en tribu, mais la quasi-totalité des Mélanésiens déclare appartenir à une tribu sans forcément y résider.

La capitale, Nouméa, présente une population également pluriethnique mais au sein de laquelle la communauté européenne est largement prédominante (49,9 %) devant la communauté mélanésienne (22,5 %) ; les autres communautés (tahitienne, indonésienne, vietnamienne, ni-vanuatu et autres) étant nettement plus minoritaires. A l'intérieur de la communauté mélanésienne, on constate des différences d'origines géographiques particulièrement significatives. Ainsi, 70 % des Mélanésiens installés à Nouméa se déclarent originaires des îles Loyauté (57,6 % de Lifou, 22,9 % de Maré, 19,5 % d'Ouvéa) contre seulement 30 % de la Grande-Terre. Ce déséquilibre s'explique notamment par l'éloignement des îles (qui exclut les migrations temporaires) et leur faible développement économique (en dehors du tourisme) qui oblige à venir chercher du travail à la capitale. Cela s'explique aussi par l'« avance » qu'ont pris les Loyaltiens dans leur intégration à la société occidentale du fait de certaines particularités historiques. Par ailleurs, si les séjours des autochtones à la capitale étaient jusqu'à une certaine période temporaires, il existe aujourd'hui une population mélanésienne complètement ancrée dans la réalité urbaine.

Rappel historique

L'histoire récente de la Nouvelle-Calédonie et de son peuplement permet de comprendre la grande diversité « ethnique » de sa population et explique assez bien les réalités sociologiques et politiques actuelles qui servent de toile de fond à notre étude.

A sa découverte en 1774 par le capitaine anglais James Cook, la Nouvelle-Calédonie est peuplée uniquement de Mélanésiens. L'Europe des aventuriers (baleiniers, santaliers...) et des missionnaires s'installe alors sur l'île. Dès 1842, la France se tourne vers la Nouvelle-

Calédonie pour s'y débarrasser de ses bagnards, renforçant la présence française. C'est en 1853 que la France prend alors officiellement possession de la Nouvelle-Calédonie. Port-de-France qui deviendra Nouméa est fondé l'année suivante et devient le chef-lieu de la nouvelle colonie. La souveraineté française n'est pas facilement acceptée et la France doit parfois utiliser la force pour imposer son autorité. La colonisation piétine tout d'abord faute de moyens et de colons : la transportation est organisée, la colonisation libre encouragée. La Nouvelle-Calédonie se peuple alors d'une importante communauté francophone. Une politique d'assimilation des autochtones est mise en place.

Dès la fin du XIXe siècle, c'est avec l'exploitation du minerai de nickel que se poursuit l'histoire du peuplement de la Nouvelle-Calédonie. On fait d'abord appel à une importante population de travailleurs asiatiques (vietnamiens, indonésiens) pour pallier le besoin de main d'œuvre.

Entre 1945 et 1958, la Nouvelle-Calédonie obtient davantage d'autonomie et devient un Territoire d'Outre Mer.

De 1969 à 1971, le pays connaît une formidable croissance économique fondée sur le nickel. L'augmentation de la production amène sur le territoire une nouvelle vague de peuplement encore diversifiée (Métropolitains, Wallisiens, Tahitiens...).

Mais en 1972, commence une dure récession économique qui entraîne de nouvelles revendications : beaucoup de Mélanésiens n'ont pas bénéficié de la prospérité et s'interrogent sur la répartition des richesses. Le boom économique a contribué à accroître le déséquilibre entre Nouméa (la communauté des Européens et assimilés qui se sont enrichis) et la « brousse* », restée dans l'ensemble à l'écart.

De 1975 à 1981, la crise économique transforme la société néo-calédonienne, qui connaît une montée du nationalisme. En 1975, le Festival Mélanésia 2000 réaffirme l'identité culturelle kanak. Avec cette affirmation émergent les revendications indépendantistes. Le gouvernement français tente d'apaiser le malaise naissant en proposant un nouveau statut et un plan de développement favorisant la promotion mélanésienne et lançant la réforme foncière.

La grande majorité des partisans du maintien de la Nouvelle-Calédonie dans la République française forment le RPCR tandis que la majorité des partis kanak s'unissent en un Front indépendantiste, qui deviendra en 1984 le FLNKS. La population néo-calédonienne est divisée, et après un premier échec de la conciliation, les positions se durcissent, aggravant les tensions. A partir de 1981, le Territoire est déchiré par de graves troubles intérieurs. S'y développe une ambiance de guerre civile (état d'urgence, couvre-feu, attentats...). Se produisent alors des événements sanglants (fusillade de Hienghène, massacre de la grotte d'Ouvéa...) qui s'imprimeront dans les consciences sous l'euphémisme pudique « les événements ».

En 1988, le gouvernement de François Mitterrand parvient à convaincre les deux leaders du FLNKS et du RPCR, Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur, de trouver un compromis qui entérine les rapports de force du moment et inaugure un processus évolutif de transformation sociale et politique. Le 26 juin, sont signés les Accords de Matignon qui découpent le Territoire en trois provinces, dont deux seront administrées par les indépendantistes.

La question de l'avenir institutionnel de la Nouvelle-Calédonie n'est à nouveau abordée que dix années plus tard et les négociations aboutissent en avril 1998 à la signature de l'Accord de Nouméa : le fait colonial est enfin reconnu. La définition du corps électoral, limité aux personnes installées en Nouvelle-Calédonie en 1988 ou avant, et à leurs descendants, invite toutes les communautés du Territoire à élaborer une « nouvelle citoyenneté ». La France s'engage à procéder à un transfert progressif des compétences aux institutions de l'archipel.

Les politiques linguistiques depuis la colonisation

La situation sociolinguistique actuelle de la Nouvelle-Calédonie résulte en grande partie de l'histoire des politiques linguistiques et éducatives menées depuis la colonisation. Depuis lors et environ jusqu'en 1945, on peut distinguer clairement les actions et les visées idéologiques de l'administration française, de celles des missions catholiques et des missions protestantes, qui ont à différents endroits et de différentes manières modelé l'avenir linguistique du pays.

A sa découverte par les Européens en 1774, la Nouvelle-Calédonie, quoique peuplée de Mélanésiens uniquement, connaît un plurilinguisme étonnant : on y parle 28 langues (ce chiffre peut varier légèrement selon les auteurs) réparties en deux sous-groupes : la Grande-Terre (24 langues) et les îles Loyauté (4 langues). Les îles Loyauté (Maré, Lifou et Ouvéa) ont chacune leur langue (respectivement le nengone, le drehu et le iaai), auxquelles s'ajoute une langue d'origine polynésienne qui, pour des raisons historiques, est également parlée sur l'île d'Ouvéa.

Lorsqu'en 1853, la Nouvelle-Calédonie devient colonie française, les missions protestantes et catholiques sont déjà installées sur l'archipel : les missionnaires protestants de la London Missionary Society œuvrent à évangéliser les îles Loyauté, et les pères et frères maristes s'installent dans le nord de la Grande-Terre et à l'île des Pins dès 1843. Administration coloniale, missions protestantes et missions catholiques vont s'attacher à l'instruction des populations autochtones, prenant plus ou moins en considération les langues vernaculaires.

L'intérêt des autorités françaises au cours des premières années qui suivent la prise de possession étant de « pacifier » les populations indigènes, celles-ci commencèrent par soutenir le travail des missionnaires sur la Grande-Terre : l'abandon des pratiques païennes et l'adhésion à la religion catholique devait sans conteste faciliter la soumission et la « civilisation » des autochtones. On put donc voir dans cette courte période de coopération avec les missionnaires catholiques (qui scolarisaient déjà les Kanak dans leur langue) un début de reconnaissance des réalités locales. Cela ne dura pas : en 1863, un décret du gouverneur Guillain, ouvertement anticlérical, interdit l'usage des langues locales à l'école et rend le français obligatoire, officialisant ainsi l'attitude de négation et de mépris des langues vernaculaires qui restera longtemps celle de la France. Ce décret visait également à contrer le travail des missionnaires, dont l'autorité sur les fidèles pouvait gêner les projets de la colonisation, mais aussi à embarrasser les missionnaires protestants et les minorités anglophones. Il s'agissait donc d'imposer à tous la langue française. Mais l'interdiction d'utiliser les langues locales dans les écoles dut être réaffirmée plusieurs fois tant elle était difficile à appliquer.

A partir de 1885, l'administration coloniale commença alors à mettre en place un enseignement officiel et laïque destiné aux jeunes Kanak (parallèlement aux écoles de missions qui restaient tolérées), montrant par là une volonté encore plus affirmée d'imposer la langue française. Les moyens peu adaptés mis en œuvre rendaient néanmoins l'entreprise impossible :

« l'enseignement, dispensé selon le modèle des écoles françaises, ignorait les difficultés linguistiques des jeunes Mélanésiens pour qui le français restait bien entendu une langue étrangère. Les langues vernaculaires furent interdites jusque dans les cours de récréation des écoles où beaucoup de jeunes Canaques firent l'expérience de l'humiliation et de l'échec » (Rivierre, 1985 : 1694).

Faute de crédits suffisants et de moyens consacrés à la formation des maîtres, cet enseignement officiel se montrait peu dynamique et reflétait en cela le désintérêt du gouvernement assez compatible par ailleurs avec sa politique indigène globale. A partir de 1887 (et jusqu'en 1946), les Kanak étaient en effet soumis au « Code de l'Indigénat », qui

alliait interdictions et obligations, le droit à l'instruction étant même présenté comme une compensation à leur contribution forcée à la colonisation (Pineau-Salaün, 2000). L'instruction des autochtones ne recevait visiblement pas d'autre objectif, leur rôle alloué dans la construction de la colonie étant très limité : « sans doute jugeait-on suffisant à l'époque que la langue des colonisateurs soit passivement comprise de Canaques assujettis mais non qu'elle soit lue, écrite et serve de moyen d'expression » (Rivierre, *op.cit.* :1696). L'enseignement donné ne conduisait d'ailleurs pas à une quelconque préparation professionnelle et ne laissait même pas entrevoir l'espoir d'une promotion sociale. A cette politique globale de répression et de négation des indigènes s'ajoutait sans doute la certitude clairement répandue (leur recul démographique était d'ailleurs une réalité) de ce que la « race kanak » était en voie d'extinction. S'il exista donc une école publique et laïque destinée à l'éducation des jeunes Kanak, l'instruction et la diffusion du français progressèrent davantage grâce à l'action des missions chrétiennes qui adoptèrent des politiques linguistiques bien différentes.

L'objectif principal des missionnaires catholiques tentant de s'installer dans le nord de l'île à partir de 1843 étant d'évangéliser les populations autochtones, ceux-ci n'eurent pas d'autre choix que d'apprendre les langues locales, répondant par là davantage à un impératif pratique qu'à une volonté de valoriser ces dernières. Leur apprentissage des langues se révéla tout d'abord une entreprise difficile, tout comme leur implantation. Mais grâce au travail acharné de quelques pères missionnaires, on vit naître dictionnaires et textes religieux en langues locales, utilisés par ailleurs dans les écoles pour l'apprentissage de la langue et de l'écriture. Dès les débuts de la colonisation, les missionnaires catholiques disposaient donc de compétences linguistiques fort utiles à la communication avec les peuples indigènes. Dans un premier temps, ils servirent d'ailleurs souvent d'interprètes aux autorités coloniales qui leur assurèrent en échange leur soutien. Les missions se développèrent alors, prospérèrent et devinrent plus nombreuses, s'implantant même aux îles Loyauté. Suite au décret de 1863, qui ne fut pas sans générer des conflits, les missionnaires furent contraints de scolariser les élèves en français, mais l'instruction religieuse put être maintenue en langues locales. Au début du XX^e siècle, en mesure de représailles à l'égard des catholiques, l'évangélisation de la Grande-Terre fut autorisée, plaçant les deux églises en rivalité. Ceci contribua, avec l'avancée de la francisation, à un certain déclin de l'église catholique. L'usage des langues locales perdit également de sa vigueur : la connaissance du français progressant chez les indigènes, le travail d'évangélisation se passa de plus en plus des langues locales. Par ailleurs, la multiplicité et la complexité des langues parlées sur la Grande-Terre n'avaient pas permis une valorisation du travail linguistique effectué par les pères missionnaires.

Aux îles Loyauté, les missionnaires protestants adoptèrent une politique linguistique quelque peu différente. Leur implantation fut d'abord facilitée par l'envoi préalable de catéchistes polynésiens : ils portaient en effet du principe que le travail d'évangélisation ne pouvait se faire que par des hommes issus de la communauté visée ou proches de celle-ci. L'utilisation des langues locales constituait donc un réel choix dans le processus. Elle fut d'ailleurs facilitée par la quasi-homogénéité linguistique de chacune des îles Loyauté. Les langues locales furent rapidement parlées, les premiers textes furent publiés (jusqu'à la traduction complète des Livres saints), et de nombreuses écoles furent ouvertes où l'on enseignait en langue vernaculaire.

L'administration vit rapidement d'un mauvais œil cet effort des missions protestantes, qui furent par ailleurs accusées de diffuser la langue anglaise au lieu du français, et tenta de le contrer, sans réel succès, notamment par le décret de 1863. L'administration finit par contrôler l'Eglise protestante à la fin du XIX^e siècle, diffusant alors davantage la langue française, mais l'entreprise linguistique des missionnaires avait déjà abouti à des résultats importants et durables. Profitant des conflits opposant l'Eglise catholique à l'administration, les protestants commencèrent alors à s'implanter sur la Grande-Terre, avec une certaine

facilité, due notamment au recours à des missionnaires autochtones. Afin de régler le problème posé par le plurilinguisme de la Grande-Terre, la langue de Houaïlou (ajië) fut choisie comme langue d'évangélisation. Le missionnaire français Maurice Leenhardt, arrivé en 1902, s'installa dans cette région de Houaïlou.

L'Eglise protestante œuvra donc à valoriser les langues locales et dota quatre d'entre elles (la langue de Houaïlou et trois des langues des îles Loyauté) d'une importante littérature religieuse. Ajoutons que l'intérêt porté par Maurice Leenhardt aux langues locales dépassait alors le cadre religieux : les travaux menés sur la langue ajië aboutirent à une véritable entreprise de connaissance et de compréhension de la société kanak et de sa culture. Celui-ci s'attacha ainsi à défendre les valeurs culturelles des Kanak et à encourager ces derniers à les revendiquer.

A la fin de la seconde guerre mondiale, le français était donc répandu, mais parlé avec un niveau variable selon l'appartenance religieuse et géographique du locuteur : les Loyaltiens étaient nombreux à savoir lire et écrire aussi bien dans leur langue qu'en français et possédaient donc déjà une certaine avance sur les habitants des autres régions (ce qui peut sans doute expliquer en grande partie une rivalité qui subsiste encore aujourd'hui et que nous évoquons en troisième partie). Les habitants des zones d'influence catholique de la Grande-Terre (Côte-Est, région de Nouméa, île des Pins...) parlent assez bien le français. Celui-ci est en revanche moins répandu dans les autres zones. Il reste qu'en règle générale, l'utilisation de la langue française est encore imprécise et peu enthousiaste.

Ce n'est que vers 1946, lorsque la citoyenneté française fut accordée aux Mélanésiens, et leur liberté de circuler restituée, que le français commença à devenir une langue de communication, les occasions d'échange entre ethnies se multipliant. Néanmoins là encore, « l'enseignement restait organisé avant tout pour les Européens et s'avérait inadapté à des jeunes élevés dans une culture et une langue étrangère à celle que le milieu scolaire véhiculait » (Rivierre, 1985 : 1708), générant un taux élevé d'échec scolaire.

A partir des années 70, au moment des premiers mouvements indépendantistes, les Mélanésiens réclamèrent la reconnaissance de leurs langues et exigèrent qu'elles soient introduites dans la vie publique et dans l'enseignement. La société coloniale blanche accueillit tout d'abord assez mal ces revendications puis jugea assez juste « et peut-être habile » (*ibid.*) de tenter d'y répondre. Le financement du festival Mélanésia 2000, en 1975, festival offrant à la culture kanak sous ses diverses formes (musique, danses, chants...) l'occasion de s'exprimer, constitua un premier pas vers cette reconnaissance qui se poursuivit par de véritables projets de promotion culturelle (enseignement de plusieurs langues vernaculaires, utilisation des langues maternelles dans les petites classes, avec apprentissage progressif du français, adaptation des programmes et des manuels en fonction des spécificités locales...). Une nouvelle politique favorable au maintien et à l'enseignement des langues vernaculaires fut donc lentement et tardivement mise en place. Des enseignements en langue furent organisés, d'abord dans les langues favorisées par l'histoire des missions (drehu, ajië) et dans les langues comptant de nombreux locuteurs (paicî). En 1992, la loi Deixonne (1952) est étendue au territoire. Quatre langues kanak (ajië, drehu, nengone, paicî) sont alors introduites officiellement dans les épreuves du baccalauréat du second degré. La prise en compte des langues vernaculaires dans le système éducatif n'a depuis lors cessé de progresser, mais ce n'est que très récemment, lors de l'Accord de Nouméa (1998), que les langues kanak ont été reconnues « langues de culture et d'enseignement au même titre que le français », encourageant ainsi de nouveaux projets d'introduction des langues dans le système scolaire. Quelques séries d'actions officielles en faveur des langues vernaculaires et de leurs locuteurs sont donc aujourd'hui mises en œuvre.

Situation linguistique actuelle

A l'heure actuelle, le Territoire compte environ (selon le recensement de 1996) 53 566 locuteurs de langues vernaculaires, répartis entre la Province des îles Loyauté (23,1 %), la Province Nord (37,2 %) et la Province Sud (39,7 %). Un peu plus d'un locuteur sur cinq réside à Nouméa. Notons par exemple que près de la moitié des locuteurs du drehu (île de Lifou) sont installés à Nouméa.

Des 28 langues répertoriées, les plus parlées sont le drehu (11 338 locuteurs), le nengone (6 377 locuteurs), le paicî (5 498 locuteurs), l'ajië (4 044 locuteurs), et le xârâcuu (3 784 locuteurs).

La pratique des langues vernaculaires est encore assez vigoureuse dans leur région d'origine, où elles restent les langues de communication courante, en dépit de la place croissante qu'y prend désormais le français. Un certain nombre de langues (drehu, iaai, nengone, ajië, xârâcuu, paicî...) sont enseignées de manière optionnelle depuis plus ou moins longtemps dans un certain nombre de collèges et lycées publics et privés. Depuis 1999, l'université de Nouvelle-Calédonie propose un DEUG Langues et Cultures régionales où quatre de ces langues sont aussi enseignées. Depuis lors, de nouveaux projets encore expérimentaux d'introduction des langues vernaculaires à l'école ont été mis en place, laissant entrevoir des premiers résultats positifs. Le maintien des langues vernaculaires se heurte néanmoins à un certain nombre de problèmes, le premier étant sans doute leur nombre et leur variété, qui rend difficile la généralisation de leur enseignement et de leur emploi dans la communication courante. Les autres langues (wallisienne, vietnamienne...) se transmettent plus ou moins dans la sphère familiale, mais ne sont l'objet d'aucune revendication.

La transmission des langues à Nouméa : état des lieux

Nous avons choisi de limiter notre enquête à un échantillonnage restreint de la population dans le but de placer notre étude dans une optique qualitative : notre objectif était en effet de chercher à saisir l'ensemble des facteurs de toutes sortes pouvant influencer sur les réalités observées. Il s'agit donc d'un quartier d'environ 600 personnes, que l'on pourrait qualifier d'« océanien », et au sein duquel la population mélanésienne et plus précisément loyaltienne est largement dominante, l'ensemble formant une communauté urbaine soudée, identifiée et nommée couramment « le Quartier » par ses habitants.

Pour une plus grande fiabilité des résultats, nous avons misé sur la complémentarité des techniques de recueil des données, associant observation participante, enquête directive et entretiens semi-directifs. Ainsi, les résultats chiffrés présentés ici sont entièrement basés sur l'enquête directive, mais l'analyse que nous en faisons prend en compte l'ensemble des données recueillies et confronte les différents résultats obtenus.

La population enquêtée présente avant tout un plurilinguisme important et inégal : on compte 24 langues d'origine déclarées au sein du quartier, certaines étant largement prédominantes (41 % des habitants parlent la langue de Lifou, 20 % celle de Maré) tandis que d'autres, y compris parmi les langues locales, atteignent à peine 0,5 %. On remarque aussi que certaines langues océaniques non calédoniennes (langues de Wallis, Futuna, Vanuatu...) sont plus importantes numériquement que la plupart des langues locales.

Le recensement des langues d'origine permet également d'évaluer le taux de locuteurs issus d'unions linguistiquement mixtes (locuteurs ayant déclaré deux langues d'origine différentes) et d'observer l'évolution de ce taux en fonction de l'âge des locuteurs. Au total, 26 % des locuteurs interrogés ont déclaré deux langues d'origine différentes. Ce taux baisse très fortement au fur et à mesure que l'âge augmente : 46 % pour les 10-14 ans, 28 % pour les

15-20 ans, 27 % pour les 21-25 ans, 26 % pour les 26-35 ans, 18 % pour les 36-49 ans, et 5 % pour les 50 ans et plus. Cette évolution est somme toute assez logique ; elle suit à l'évidence le phénomène croissant d'urbanisation : en ville, la grande mobilité des personnes et l'important brassage des populations venues des différentes aires linguistiques laissent plus de chances à la mixité. On remarque tout de même que l'écart se creuse nettement entre les 15-20 ans et les 10-14 ans, ce qui semble indiquer que le métissage est un phénomène qui connaît une croissance récente (dans le langage courant, le terme de « métis » est employé y compris pour désigner un Mélanésien dont les parents proviennent de deux îles ou régions linguistiques différentes : on dit par exemple : « je suis maré métis lifou »).

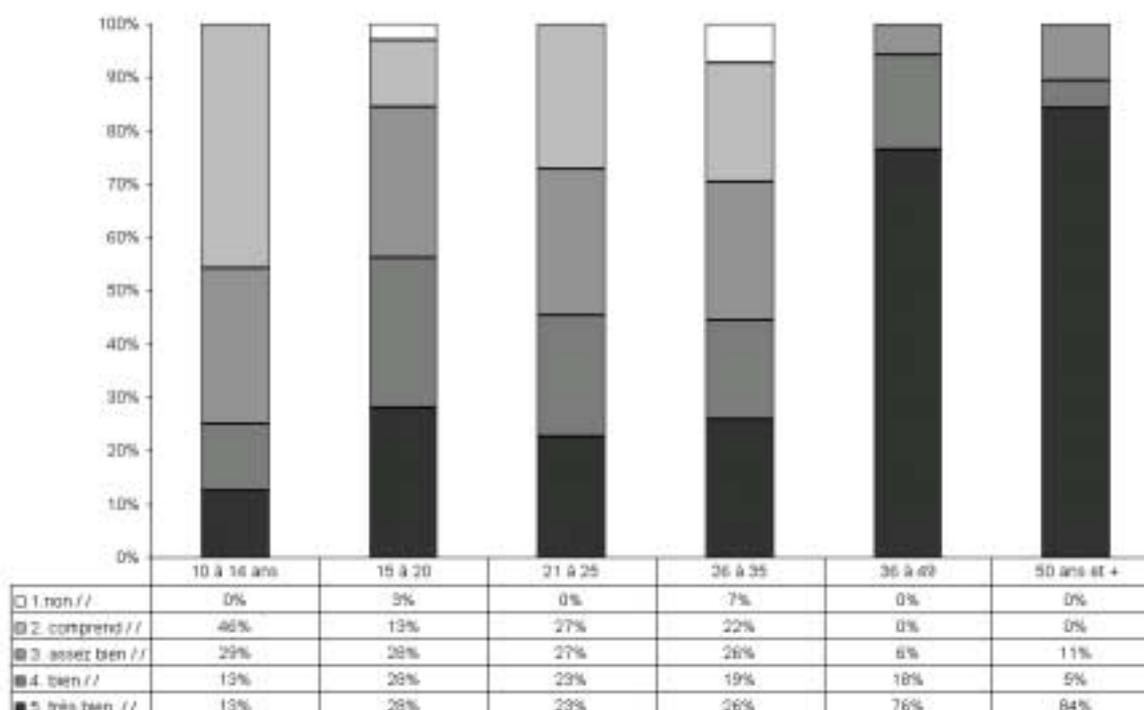
Pour des raisons techniques (beaucoup de langues étant trop peu représentées, un calcul statistique n'aurait pas été pertinent), nous n'avons pas distingué ces langues dans les calculs statistiques et dans l'analyse globale, mais nous apportons ponctuellement un certain nombre de précisions permettant, le cas échéant, de comprendre en quoi elles se différencient.

La compétence en langue d'origine

Les langues citées correspondent aux langues déclarées par les locuteurs comme étant leur langue ou leur langue « d'origine », indépendamment de leur degré de maîtrise ou de leur pratique de cette langue. L'étude des compétences en langue d'origine (il s'agit des compétences déclarées) en dit davantage sur la réalité du plurilinguisme affiché et la transmission effective de ces langues..

En effet, si les plus âgés déclarent parler la langue*, les résultats font état d'une flagrante déperdition des langues vernaculaires au fil des générations. Nous avons ainsi demandé aux enquêtés d'évaluer leur propre compétence dans leurs langues d'origine. La question exacte était : « parlez-vous votre langue d'origine ? ». Etaient proposés ensuite cinq choix de réponse : 1. non ; 2. je la comprends seulement ; 3. assez bien ; 4. bien ; 5. très bien.

Voici les résultats obtenus :



La compétence maximale est à l'évidence celle qui souffre le plus de cette déperdition : si 84 % des plus de 50 ans déclarent parler très bien leur langue d'origine (c'est-à-dire telle qu'elle est parlée couramment en milieu tribal), ils ne sont que 13 % des 10-14 ans à se

déclarer dans ce cas. Ce qui frappe également pour cette compétence maximale, c'est la rupture qui se produit entre les tranches d'âge 36-49 ans et 26-35 ans : on passe de 76 % des locuteurs déclarant parler très bien leur langue d'origine à seulement 26 %. Cette rupture correspond essentiellement à l'urbanisation des familles. On sait que la plupart des « vieux* » du quartier sont arrivés en ville au début des années 70 (le quartier s'est d'ailleurs construit à cette époque). Les jeunes qui ont aujourd'hui moins de 35 ans sont donc probablement pour beaucoup nés en ville, ou y sont arrivés dans les premières années de leur vie.

Un autre phénomène saute aux yeux : si le degré de compétence maximale décroît dans l'ensemble régulièrement en fonction de l'âge, on observe également une rupture dans cette régularité pour la tranche d'âge des 15-20 ans qui ont en moyenne déclaré une compétence supérieure à celle des 21-25 ans. Cela pourrait porter à croire à une recrudescence de la transmission des langues concernant cette tranche d'âge, phénomène que nous aurions du mal à expliquer. Notre hypothèse est donc plutôt celle d'une surévaluation des compétences particulières à cette tranche d'âge et qui correspondrait à une nécessité de cohérence identitaire. Nous savons en effet que nous avons affaire à des données déclaratives qui ne reflètent donc pas avec exactitude la réalité des pratiques effectives. Dès lors, on ne peut pas prendre ces données pour acquises. Néanmoins, en ce qu'elles reflètent les représentations des enquêtés et surtout l'image qu'ils ont envie de donner d'eux, ces données peuvent se montrer particulièrement instructives, notamment dans la mesure où elles sont confrontées aux résultats de plusieurs types d'enquêtes complémentaires. Dans le cadre des enquêtes sociolinguistiques en effet, « le "mensonge" est [...] tout aussi informatif que la "vérité" et la question "pourquoi les gens choisissent-ils de parler telle langue plutôt que telle autre ?" tout aussi intéressante que "pourquoi les gens prétendent-ils parler telle langue plutôt que telle autre?" » (Calvet, 1987 : 90). Ainsi, la comparaison sur ce point des différents résultats obtenus (questionnaires, entretiens, observation participante...) nous a permis de supposer que cette élévation surprenante du degré de compétence déclarée dans cette tranche d'âge était liée à une surévaluation relevant de la revendication identitaire.

De moindre ampleur, mais tout de même flagrante est la déperdition de la compétence « active » en langue vernaculaire : si 100 % des plus de 36 ans déclarent parler leur langue d'origine, ils sont seulement 55 % des 10-14 ans. Le reste déclare « la comprendre seulement », c'est-à-dire n'avoir qu'une compétence dite « passive »¹. En revanche, on peut constater que selon les résultats du questionnaire, le taux d'enquêtés n'ayant aucune connaissance de leur langue d'origine, ni passive, ni active, est très faible, voire inexistant : ils sont seulement 3 % des 15-20 ans et – étonnamment – 7 % des 26-35 ans. Néanmoins, encore une fois la confrontation des données issues des différents types d'enquête nous oblige à relativiser ces résultats. A la lumière des déclarations de leurs parents, les degrés de compétence déclarée par les jeunes nous semblent peut-être un peu surévalués. Parmi les parents que nous avons interrogés par des entretiens approfondis, la moitié déclare ainsi que leurs enfants « comprennent un peu la langue », un quart déclare qu'ils la parlent, et un quart qu'ils n'en ont aucune connaissance.

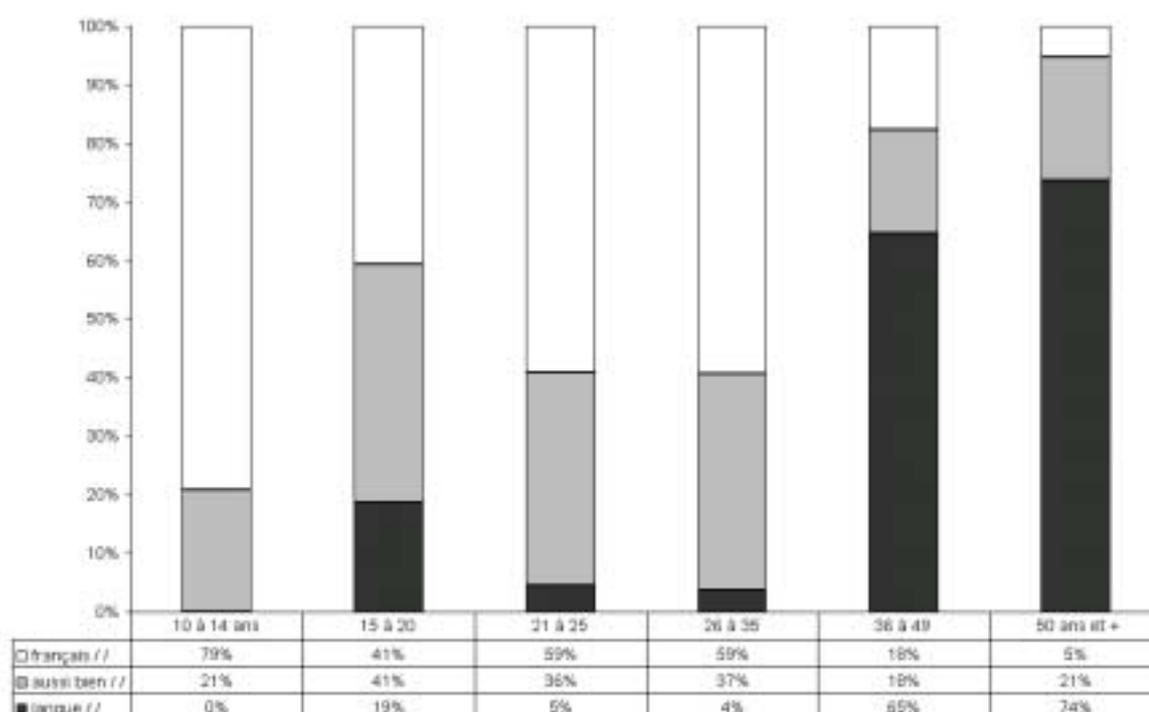
Quoiqu'il en soit, et d'autant plus s'ils sont quelque peu surévalués, ces chiffres indiquent une évidente déperdition des langues d'origine. Car si l'on peut dire que ces langues se maintiennent – sur l'ensemble des personnes interrogées, 79 % d'entre elles déclarent parler assez bien, bien ou très bien leur langue d'origine, 19 % la comprendre seulement, et 2 % n'en avoir aucune connaissance – et que le passage au français est un processus assez lent, il reste qu'une rupture de la transmission est déjà observable entre les générations. En effet, si

¹ Le terme *passif* n'est pas tout à fait adéquat si l'on considère que la compréhension d'une langue requiert évidemment une activité mentale, mais nous conserverons ce terme pour distinguer ceux qui sont capables de produire des énoncés dans leur langue de ceux qui sont seulement capables de les comprendre.

près de 50 % des 10-14 ans comprennent leur langue mais ne sont pas capables de produire des énoncés dans celle-ci, cela laisse présager que leurs enfants n'entendront et ne parleront probablement que le français. La diminution de la transmission des langues a, dès lors, toutes les chances d'augmenter de façon exponentielle, à moins que ne se produise un phénomène massif de retour en tribu des jeunes générations ; mais la chose est tout de même assez peu probable (sans compter que le français gagne certainement du terrain en contexte tribal).

La place grandissante du français

La question des compétences comparées français / langue d'origine rend peut-être encore mieux compte du pouvoir glottophagique de la langue française dans la ville de Nouméa. Nous avons posé la suivante : « Quelle langue parlez-vous le mieux ? » ; les réponses proposées étaient : 1. la langue (d'origine), 2. aussi bien la langue que le français, 3. le français. Voici les résultats obtenus :



Sur l'ensemble des enquêtés, toutes tranches d'âge confondues, il y a deux fois plus de dominants en français (43 %) que de dominants en langue d'origine (23 %), un tiers d'entre eux se déclarant bilingues équilibrés. La domination du français est donc généralisable à l'ensemble des enquêtés. Bien sûr, elle augmente au fil des générations. On voit que la dominance linguistique s'inverse de façon quasi systématique entre les deux tranches d'âge situées aux extrémités : si 74 % des 50 ans et plus sont dominants en langue d'origine, 79 % des 10-14 ans sont à l'inverse dominants en français. On note que dans ces deux tranches d'âge, 21 % des enquêtés se déclarent bilingues équilibrés (français-langue d'origine). Ces seuls résultats rendent manifeste le passage qui s'opère de la langue d'origine au français en contexte urbain. On retrouve par ailleurs et de manière encore plus prononcée la « rupture » que nous avons signalée entre les moins de 36 ans et les 36 ans et plus, rupture que nous avons attribuée principalement au passage à la vie urbaine ; ainsi, si 65 % des 36-49 ans sont dominants en langue d'origine, ils ne sont plus que 4 % chez les 26-35 ans : le fossé est considérable. Réciproquement, si 18 % seulement des 36-49 ans se déclarent dominants en français, ils sont déjà 59 % chez les 26-35 ans. Là encore, l'inversion des dominances est tout

à fait manifeste : les moins de 36 ans sont massivement dominants en français. Notons qu'on retrouve dans ces résultats une rupture dans l'évolution des dominances au niveau de la tranche d'âge des 15-20 ans (19 % des 15-20 ans se déclarent dominants en langue d'origine contre seulement 5 % des 21-25 ans), rupture que nous attribuons encore une fois à une surévaluation des compétences en langue d'origine liée au phénomène de revendication identitaire propre à cette tranche d'âge.

Ces chiffres ne font donc que renforcer l'idée d'une déperdition des langues d'origine et d'un risque de non-transmission aux générations suivantes. En effet, si environ 60 % des moins de 36 ans sont dominants en français, il est plus que probable qu'ils utiliseront plus volontiers le français dans l'éducation de leurs propres enfants : il est évident qu'on utilise spontanément la langue dans laquelle on est le plus à l'aise, et ce d'autant plus quand le contexte lui est favorable.

Vie urbaine et transmission des langues

La question posée aux parents concernant leurs choix linguistiques (ou leurs non-choix) approfondit l'analyse de cette déperdition des langues. Nous avons posé aux enquêtés la question suivante : « avez-vous appris votre langue à vos enfants ? » ; les réponses proposées étaient : 1. oui ; 2. seulement les mots les plus courants ; 3. ils apprennent quand ils vont à la tribu ; 4. non.

Voici les résultats que nous obtenons (bien sûr, ils ne prennent en compte que les enquêtés ayant des enfants) :

	21-25 ans	26-35 ans	36-49 ans	50 ans et +
1. oui	0 %	37 %	53 %	66 %
2. mots courants	0 %	8 %	20 %	17 %
3. tribu	39 %	11 %	7 %	12 %
4. non	61 %	44 %	20 %	5 %

Ainsi, si 66 % des 50 ans et plus déclarent avoir enseigné leur langue à leurs enfants et 17 % d'entre eux les mots les plus courants, aucun des 21-25 ans ne déclare l'avoir fait. Ainsi, 61 % des 21-25 ans déclarent n'avoir pas enseigné leur langue d'origine à leurs enfants et 39 % déclarent qu'ils apprennent leur langue lorsqu'ils sont en tribu. Cela signifie que le taux d'enquêtés de cette tranche d'âge s'inscrivant dans une démarche volontaire de transmission de la langue d'origine est nul. Au mieux, ils envoient leurs enfants en tribu pour qu'ils l'apprennent. Les résultats vont donc dans le sens d'une diminution rapide de la transmission des langues en famille. Les enquêtés étant visiblement de plus en plus dominants en français, les chances de transmission de la langue s'amenuisent clairement au fur et à mesure des générations.

Les données montrent par ailleurs que la langue s'apprend difficilement en milieu urbain, le français prenant facilement l'avantage. En croisant les données, on observe ainsi que 71 % des enquêtés ayant appris leur langue d'origine à Nouméa se déclarent dominants en français contre 4 % seulement se déclarant dominants dans la langue d'origine. De même, chez les enquêtés ayant grandi en tribu, 42 % seulement se déclarent dominants en langue d'origine contre 24 % en français (et 34 % de bilingues équilibrés). Ce décalage favorable au français dans la correspondance vie tribale = langue d'origine / Nouméa = français peut s'expliquer notamment au travers des diverses réalités que recouvre la réponse « parce que j'ai vécu en tribu ». Ainsi on a pu observer que pour les Mélanésiens, la vie urbaine ne constituait généralement pas un choix définitif et qu'ils conservaient souvent une grande mobilité entre vie tribale et vie urbaine. Sur ce point, on peut observer différents cas de figure en fonction

des âges : les « vieux* », c'est-à-dire *grosso modo* les 50 ans et plus, ont vécu en tribu jusqu'à ce qu'ils viennent en ville chercher du travail à l'âge adulte. Ils ont donc dû y apprendre le français tardivement et sont restés dominants dans leur langue d'origine. Chez les plus jeunes, rares sont ceux qui ont vécu longtemps en tribu, suffisamment longtemps en tous cas pour avoir une très bonne compétence dans leur langue d'origine. Ainsi, parmi les plus jeunes, certains ont vécu leurs premières années en tribu (et donc appris leur langue d'origine avant le français) puis sont venus vivre en ville où ils ont, en quelque sorte, « désappris » leur langue au profit du français. Certains ont été envoyés pour un an ou deux vivre dans la famille en tribu, soit justement pour apprendre la vie traditionnelle et la langue d'origine, soit pour soulager financièrement la famille ; ils y ont donc appris la langue mais sont restés dominants en français. Enfin, il arrive que certains adolescents ou post-adolescents en difficulté d'insertion professionnelle partent vivre en tribu quelque temps (six mois, un an, deux ans...) par désir d'un « retour aux sources » lié à la revendication identitaire précédemment évoquée. Ils y apprennent ou y réapprennent la langue d'origine mais demeurent dominants en français, et ce d'autant plus que la famille restée à la tribu parle désormais couramment le français (école, télévision, tourisme, séjours à Nouméa... la pratique du français s'étend également en tribu) et s'adresse en français au jeune nouméen qu'elle devine ne pas maîtriser la langue d'origine. Dans ces conditions, des séjours, même longs en tribu ne garantissent pas l'acquisition de la langue d'origine.

La langue s'acquérant donc essentiellement en tribu, il nous semble intéressant de connaître la fréquence des retours en tribu en fonction de chaque tranche d'âge. Il apparaît ainsi qu'en moyenne, 36 % des enquêtés se rendent à la tribu une fois par an et 13 % n'y vont jamais ; on observe par ailleurs peu d'écarts entre les différentes tranches d'âge. Les contacts avec la tribu d'origine sont dans l'ensemble fréquents quel que soit l'âge. Deux chiffres nous semblent néanmoins intéressants à regarder de plus près : 50 % des 10-14 ans, et 41 % des 15-20 ans se rendent tous les ans dans leur tribu d'origine. Ce séjour annuel correspond, d'après ce que nous avons pu observer, aux grandes vacances scolaires, durant lesquelles les enfants passent ainsi en moyenne un mois en tribu. Environ 65 % des 10-20 ans se rendent donc au moins une fois par an en tribu, ce qui nous semble attester d'une certaine vigueur des liens avec la tribu, y compris chez les plus jeunes.

Ceux qui s'y rendent le plus, ce sont les 36-49 ans : ils sont 41 % à s'y rendre plusieurs fois par an, et aucun d'entre eux n'a déclaré ne jamais y retourner. Ce que l'on peut dire, c'est que cette tranche d'âge correspond à la fois à ceux qui travaillent à Nouméa (et qui ont donc certaines ressources financières) et à ceux qui ont des « obligations coutumières », c'est-à-dire qui doivent se rendre en tribu pour remplir leur rôle au sein de la hiérarchie traditionnelle. D'après ce que nous avons pu observer, il s'agit surtout de séjours courts (une semaine au plus) entièrement axés sur ces « travaux coutumiers ».

La pratique des langues vernaculaires

Parler la langue : où et quand ?

Tout d'abord, nous avons cherché à déterminer dans quelles circonstances la langue d'origine pouvait être utilisée par chacun des locuteurs. Le questionnaire posait donc la question suivante : « Est-ce qu'il vous arrive de parler votre langue d'origine... ? Puis les choix suivants étaient proposés : 1. à la maison ; 2. au quartier ; 3. au travail/à l'école. 4. partout où vous rencontrez des gens de votre origine ; 5. seulement à la tribu ; 6. jamais. Les enquêtés pouvaient bien entendu cocher plusieurs réponses (excepté s'ils cochaient la réponse *jamais* qui, elle, excluait d'autres réponses possibles). Pour plus de clarté, nous avons traité chaque choix séparément, ce qui revient à poser la question sous la forme : « vous arrive-t-il de parler votre langue d'origine à la maison » ? Réponse oui / non, etc.

On peut dire tout d'abord que dans l'ensemble les langues d'origine sont très présentes dans la vie des enquêtés puisque seulement 13 % d'entre eux déclarent ne jamais parler leur langue. On observe néanmoins une variation légère et discontinue de ce taux en fonction de l'âge. On voit qu'entre les 10-14 ans et les 50 ans et plus, le taux d'enquêtés n'utilisant jamais leur langue d'origine diminue de façon logique si l'on considère la diminution des compétences entre ces mêmes tranches d'âge : on passe de 25 % chez les 10-14 ans à 0 % pour les 50 ans et plus. Notons tout de même que pour les plus jeunes, ces résultats comprennent forcément la pratique « passive » de la langue, c'est-à-dire le fait qu'on puisse leur parler dans leur langue ou qu'ils puissent entendre parler dans leur langue d'origine (puisque'ils sont 46 % à avoir déclaré n'avoir qu'une compétence passive en celle-ci). On en déduira donc surtout que le nombre d'enquêtés âgés de 10 à 14 ans qui ne sont pas exposés à leur langue d'origine est relativement faible.

On observe ensuite une nette rupture dans l'augmentation attendue du taux d'enquêtés ne parlant jamais leur langue d'origine au fil des âges : 6 % seulement des 15-20 ans, 14 % des 21-25 ans et 22 % des 26-35 ans déclarent ne jamais parler leur langue d'origine. Selon ces résultats, les 26-35 ans seraient donc plus nombreux à ne jamais parler leur langue d'origine que les 15-25 ans, ce qui n'irait pas dans la logique de la diminution de la transmission et de la pratique des langues observée dans l'ensemble. Nous expliquons assez difficilement ce résultat paradoxal. Encore une fois, il nous semble que c'est la forte revendication identitaire, qui concerne généralement les adolescents et les post-adolescents qui, comme elle peut entraîner nous l'avons vu une surévaluation des compétences, pourrait les amener à surévaluer leur pratique de la langue.

Le taux d'enquêtés utilisant leur langue uniquement en tribu est lui aussi très faible (7 % sur l'ensemble des enquêtés) et varie de façon peu significative avec l'âge.

Concernant les conditions d'utilisation des langues vernaculaires, on observe très logiquement un écart important entre les 50 ans et plus et les 10-14 ans : ils sont 95 % parmi les plus anciens à utiliser leur langue d'origine en toutes circonstances, pour seulement 21 % chez les plus jeunes, ce qui atteste bien entendu d'une forte diminution de la pratique des langues d'origine. Par ailleurs, nous observons encore une fois une chute manifeste de ce taux entre les 15-20 ans (et dans une moindre mesure les 21-25 ans) et les 10-14 ans. Au-delà de ce que nous supposons relever d'une surévaluation des pratiques, il nous semble d'après ce que nous avons pu observer que cette différence correspond bien à une réalité : il arrive très fréquemment que les adolescents et post-adolescents se saluent en langue vernaculaire voire échangent quelques mots, avant de continuer la conversation en français, ce que l'on n'observe pas chez les plus jeunes. Ce phénomène explique donc peut-être aussi le taux élevé de réponses positives à cette question pour ces tranches d'âge.

Les plus de 36 ans sont les seuls à utiliser majoritairement leur langue vernaculaire de façon spontanée lors des rencontres avec des personnes de même origine. Ce sont les seuls à déclarer ne jamais utiliser spontanément le français. Les plus jeunes utilisent spontanément le français dans plus de la moitié des cas. Sur l'ensemble des tranches d'âge, la réponse la plus fréquente est la réponse « parfois la langue, parfois le français ». Ce résultat atteste de ce que, lors de rencontres avec des locuteurs de sa langue d'origine, le choix du code n'est le plus souvent pas systématique : il peut dépendre de la situation de communication, mais surtout de l'interlocuteur. Les enquêtés n'utilisent donc pas spontanément la langue d'origine, même avec des personnes qu'ils savent être de la même région linguistique qu'eux.

On constate que l'usage de la langue est très généralement associé à la famille. Il semble, d'après la plupart des témoignages, qu'on ne parle réellement la langue d'origine qu'avec les membres de la famille, les gens de la tribu avec qui l'on a « grandi dans la langue ». Les adultes déclarent ainsi parler leur langue d'origine principalement lorsqu'ils se rendent à la

tribu ou lorsqu'ils rencontrent à Nouméa des membres de la famille de passage en ville ou encore des membres de la famille installés à Nouméa mais avec qui ils ont vécu à la tribu :

E. : et dans quelles circonstances est-ce que vous parlez plutôt le maré ?

Lucien : en réunion de famille / quand on rencontre avec e:/ membres de la famille par exemple / p'têt' en ville je res' je rencontre quelqu'un qui débarque de Maré bon bè / on parle langage de Maré / mais quand je vais à Maré à Maré ça c'est vrai e:/ 'pas parler français / devant la famille / parle toujours maré / si tu parles français pour eux c'est:/

Parmi les jeunes qui affirment bien maîtriser leur langue d'origine, certains, comme Simon, décrivent également un usage de la langue d'origine spontanément restreint à la famille, à ceux que l'on connaît bien :

Simon : ouais / si quand j'vois c'est ma famille / sinon si c'est des gens d'lifou que j'connais pas bien j'parle français avec

Selon l'ensemble des témoignages, en dehors de la famille, même pour les adultes qui généralement ont grandi en tribu et appris à parler dans leur langue d'origine, la communication quotidienne laisse de plus en plus de place à la langue française.

Par ailleurs, certaines personnes nous ont précisé, en répondant à la question du choix du code dans le cas d'une rencontre avec un locuteur de leur langue d'origine : « parfois en langue, parfois en français, ça dépend si c'est un vieux ou un jeune ». En effet, les adultes auront davantage tendance à s'exprimer spontanément en français devant les plus jeunes et en langue d'origine devant les plus âgés.

Chez les jeunes, cette indécision concernant le choix de la langue utilisée semble plutôt à relier à un sentiment d'insécurité linguistique. Bien souvent, à l'inverse de leurs parents, ces derniers n'emploient pas la langue d'origine avec les membres de la famille qui la maîtrisent très bien (de peur que leur propre pratique imparfaite ne les ridiculise) mais plutôt avec les jeunes qui ont une compétence tout aussi limitée qu'eux en langue d'origine. Dans ce cas, le choix du code utilisé relève davantage de la stratégie de communication : on choisit telle langue pour se faire valoir ou au moins pour ne pas se faire rabaisser.

C'est au travail (à l'école pour les plus jeunes) que la langue est la moins parlée. On peut dire que près des trois quarts des enquêtés, tous âges confondus, déclarent ne jamais utiliser leur langue d'origine sur leur lieu de travail ou à l'école. Ce taux varie très logiquement en fonction de l'âge. Le taux d'enquêtés utilisant leur langue d'origine au travail (à l'école) reste néanmoins toujours assez bas, même chez les 50 ans et plus, pourtant largement dominants en langue d'origine. Mais ce résultat est assez logique, le lieu du travail étant d'abord un lieu de brassage ethnique et linguistique, mais surtout le lieu où la légitimité du français est la plus forte. D'abord pour des raisons sociologiques (le bon usage du français est nécessairement valorisant dans le milieu du travail), ensuite pour des raisons techniques (selon le type d'emploi, l'usage d'un lexique spécifique peut appeler l'emploi exclusif du français), les langues vernaculaires sont le plus souvent exclues du monde du travail. Même entre les personnes de même origine, le français s'impose généralement dans la communication. Quant aux plus jeunes, il nous semble que ceux qui déclarent utiliser leur langue à l'école réfèrent plutôt à un usage ludique et cryptique de la langue.

On trouve un écart plus significatif entre les différentes tranches d'âge pour ce qui est de l'usage de la langue au sein du quartier : on passe de 84 % des 50 ans et plus déclarant parler leur langue d'origine au quartier à seulement 25 % des 10-14 ans. Néanmoins, ces chiffres ne reflètent pas très précisément la réalité directement observable. En effet, si 48 % des personnes interrogées déclarent qu'il leur arrive d'utiliser le français au sein du quartier, ce taux ne représente pas le poids réel des langues vernaculaires dans la communication courante. Si l'on se promène dans l'espace public du quartier, on constate très vite que le français y est largement dominant. Il est même assez peu fréquent d'y entendre parler les

langues vernaculaires. Ensuite, ce sont effectivement les plus âgés que l'on entend généralement parler entre eux dans leur langue d'origine, ceux du moins dont la langue est suffisamment représentée dans le quartier. Les moins âgés (les 35-49 ans environ) ne l'utilisent pas vraiment spontanément mais peuvent parfois le faire au milieu d'une conversation en français pour se dire quelque chose en aparté ou pour ne pas être compris de l'enquêtrice « blanche » par exemple. Quant aux plus jeunes, nous n'avons sincèrement jamais réellement entendu d'enfants ou d'adolescents s'exprimer en langue d'origine. Il leur arrive peut-être effectivement d'utiliser ponctuellement des mots issus des langues vernaculaires dans ce qu'ils nomment le français « kaya » ou « mélangé », mais on ne peut pas vraiment dire qu'ils parlent entre eux dans leur langue d'origine, y compris entre jeunes de même région linguistique. En revanche, nous avons souvent pu observer qu'ils comprenaient quand un « vieux* » s'adressait à eux dans leur langue.

Les adolescents attribuent cet usage unique du français au sein du quartier au plurilinguisme qui le caractérise et expliquent cette attitude par une sorte de respect envers ceux du groupe qui n'ont pas la même langue qu'eux. Parler en langue d'origine au sein du quartier revient à parler en aparté, ce qui est très mal perçu :

E. : et vous parlez pas les langues e:/ mélanésiennes [...] ?

Julie : ça ça dépend / par exemple e:/ 'chais pas entre maré / ben i vont parler le maré quoi // mais bon ici dans l'quartier c'est rare quoi que:/ ben y'a deux : futuniennes / ben par exemple les deux sœurs là quand elles vont être avec nous 'pis qu'elles veulent se parler entre elles / ben è vont pas s'parler le futunien einh / ah oui // ou par exemple si moi voilà j'suis avec une aut' fille d'lifou/ ben on va pas parler l'lifou [...] voilà // ben ici c'est rare qu'on va parler not' langue

E. : ah bon / pourquoi ?

Jenifer : pasqu'on a pas la même race

Julie : ben pasque on a plus l'habitude de parler l'français / ça fait que: / ben voilà 'pis bon / d'un côté c'est : / c'est le respect aussi // on va pas : / 'fin c'est pas qu'c'est mal élevé [...]

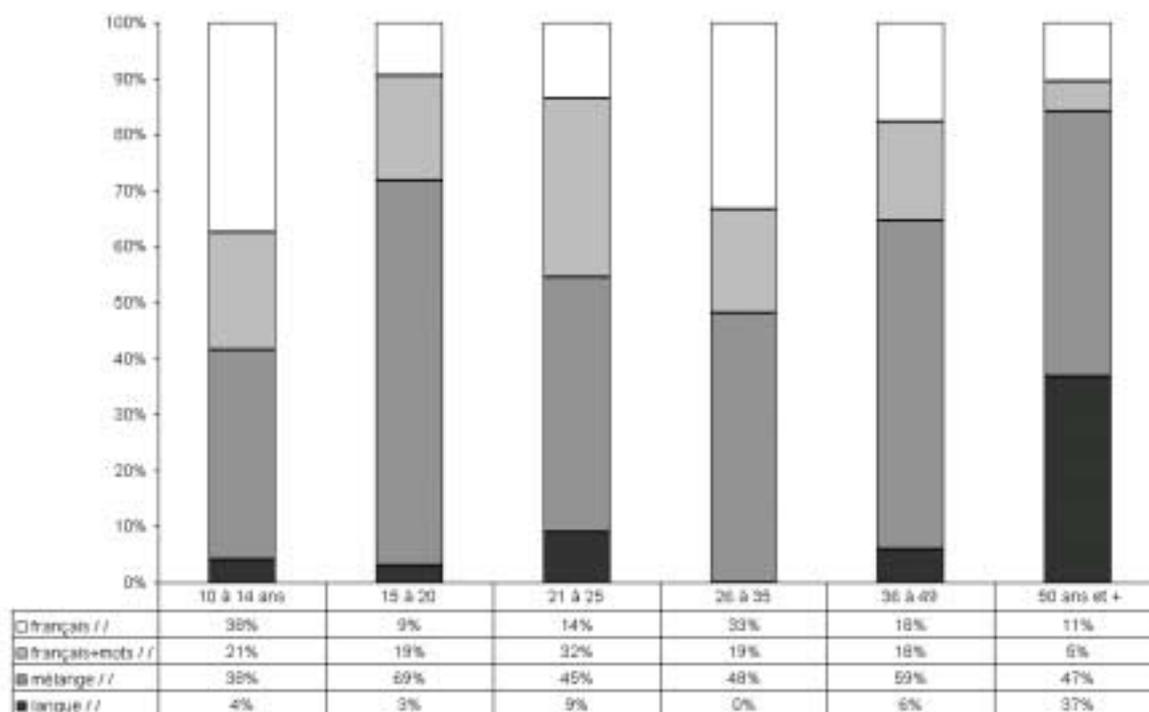
Il est en effet considéré comme irrespectueux de parler dans une langue devant des personnes qui ne la comprennent pas. On est vite soupçonné d'émettre des critiques à leur égard. Louise explique en ces mots les raisons de ce consensus autour du non-usage des langues d'origine :

Louise : pasqu'on sait pas : ce qu'ils disent tu'ois / 'pis dans nos têtes on pense que eux i'parlent sur nous tout ça : ça fait que c'est plus mieux que ici là tout l'monde parle français / tu'ois pasque:/ si jamais i'parlent en langue bè on va rien comprendre' tu'ois / c'que déjà nous on est pas pareil ici tout l'monde

Autrement dit, on voit ici que ce sont entre autres les valeurs centrales d'unicité et de solidarité au sein du groupe de pairs qui encouragent chez les adolescents l'usage exclusif du français au détriment des langues d'origine.

Quelle pratique de la langue ?

C'est au sein du foyer que la langue d'origine est visiblement la plus parlée. Pour en savoir un peu plus sur cette pratique, nous avons posé la question suivante : « à la maison, vous parlez ... ? ». Les réponses proposées étaient : 1. la langue d'origine ; 2. le français et la langue mélangés ; 3. le français et quelques mots dans la langue ; 4. le français uniquement.



74 % des personnes interrogées déclarent utiliser leur langue à la maison. On retrouve une diminution régulière (si l'on excepte les 15-25 ans) mais assez faible entre les plus âgés et les plus jeunes.

Selon leurs déclarations, environ 40 % des enquêtés parlent presque exclusivement le français, 52 % emploient les deux langues, et 9 % la langue d'origine uniquement. On ne peut que constater encore une fois la nette domination du français. On observe bien évidemment un écart significatif entre la tranche des plus âgés et celle des plus jeunes : on peut dire que 84 % des 50 ans et plus parlent leur langue à la maison, seule ou avec le français, contre seulement 42 % des 10-14 ans, soit juste la moitié.

Encore une fois, les résultats donnés par les réponses des 15-25 ans ne nous semblent pas tout à fait représentatifs de la réalité. Aussi nous semble-t-il intéressant de voir ici comment les jeunes de cette tranche d'âge décrivent eux-mêmes leurs pratiques linguistiques au sein du foyer.

On sent tout d'abord dans l'ensemble des déclarations une nette domination du français dans la communication familiale. Beaucoup de jeunes déclarent comme Eugénie parler avant tout le français à la maison :

E. : et donc à la maison vous parlez tout le temps l'français ?

Eugénie : on parle tout le temps l'français

Certains, mais ils sont plutôt rares, affirment qu'on y a toujours parlé exclusivement le français :

Erika : je connais / je sais pas parler ma langue d'origine

E. : pourquoi ?

Erika : pasqu'on a toujours parlé français / à part quand je vais en tribu mais: / ici on a toujours parlé en français

La plupart du temps, les jeunes affirment tout de même être en contact quotidiennement avec leur langue d'origine parce que leurs parents se parlent entre eux ou leur parlent dans la langue d'origine.

Jeanne : oui oui / pasque à la maison i'parlent e / ben i'parlent pas en français quoi i parlent en la langue / c'est quand i's'adressent par exemple à à des gens de / à des gens qui

font partie de : 'fin qui sont: / d'une aut' race / ben là i'leur parlent en français / mais sinon à nous quoi ben i'nous parlent en la langue

Selon leurs compétences, certains affirment répondre à leurs parents en langue d'origine ou en français, ils décrivent alors un parler bilingue familial avec alternance des deux langues aussi bien du côté des parents que des enfants :

E. : et avec vos parents vous parlez e:... ?

Sébastien : français / français et la langue c'est pareil

Eric : c'est alterné

E. : c'est-à-dire / tu fais par exemp' une phrase en français / une phrase dans la langue ou... ?

Sébastien : non / tu fais ta phrase que tu veux / si tu veux met' du français dedans / tu mets du français

Eric : par exemp' à la maison on te parle en maré tu répons en maré / c'est comme si tu fais montrer que t'as compris // si i't'parle français ben tu parles français

James et Simon décrivent le même usage de la langue d'origine avec les parents, souvent en mixité avec le français :

E. : et à la maison vous parlez quelle langue ?

James : bè on parle la langue de drehu einh / de chez nous / avec les parents einh

Simon : ouais le français aussi / y'a le français aussi qui passe aussi

E. : ouais / les deux mélangés ?

Simon : ouais les deux mélangés

Les plus jeunes comme Louise (13 ans) et Jenifer (14 ans) décrivent plutôt une pratique asymétrique du bilinguisme, leurs parents leur parlant en langue d'origine et eux répondant en français. Cette réponse s'accorde d'ailleurs assez bien avec le fort taux d'enquêtés de 10 à 14 ans déclarant n'avoir qu'une compétence passive en langue d'origine :

Louise : mais sinon mon père i'parle aussi le maré / i'parle avec ma mère i'parle le maré mais nous on comprend / les deux i'parlent maré mais nous / on parle pas l'maré / on

E. : [...] mais: / la langue d'Ouvéa / tu parles ?

Jenifer : non / eux i'me parlent 'pis moi je répons en français

L'usage exclusif de la langue française semble en revanche de mise à l'intérieur des fratries. On peut dire que tous les jeunes interrogés, y compris ceux qui affirment parler leur langue d'origine à leurs parents conviennent qu'ils utilisent le français avec leurs frères et sœurs y compris à la maison. Ils affirment que ce n'est pas vraiment un choix, que « c'est comme ça », « c'est une habitude » :

E. : et toi Félicie / tu parles ta langue ?

Félicie : oui

E. : oui ? // à la maison tu parles ?

Félicie : oui

E. : avec qui ?

Félicie : avec ma mère

E. : avec ta mère / et avec e: / tes frères et sœurs ?

Félicie : français

E. : pourquoi vous parlez plus le français avec les frères et sœurs et pas avec les parents ?

Félicie : ben chais pas / c'est une habitude

Jeanne : ben pasque / ben voilà c'est une habitude

L'usage de la langue vernaculaire apparaît limitée au foyer et aux relations familiales : les jeunes déclarent donc parler (ou entendre parler) leur langue d'origine (associée ou alternée avec le français) essentiellement à la maison et surtout avec leurs parents. Certains affirment parler le français à la maison même avec leurs parents et utiliser généralement la langue d'origine quand ils rencontrent ou reçoivent des membres de la famille élargie parlant peu ou moins bien le français. Nous avons un certain nombre de témoignages attestant de cet usage. Jeanne, par exemple, raconte comment elle fait l'effort de parler le futunien lorsqu'elle rencontre ses grands-parents qui ne parlent pas bien le français :

Jeanne : moi je parle en français à la maison / ben là ici j'parle en français / mais sinon quand j'rencontre mes grands-parents / ben là j'leur parle à la langue mais c'est pasque i'comprennent pas l'français

Jeanne décrit ce choix linguistique non seulement comme limité à de rares interlocuteurs (en l'occurrence ses grands-parents) mais aussi comme étant quasiment contraint par leur absence de compétence en français : elle leur parle dans leur langue parce qu'ils ne comprennent pas le français, le « mais c'est » faisant ici figure de justification. On retrouve la même notion de contrainte de communication dans les déclarations d'Eric, qui explique qu'à la maison on parle le français, mais que la visite d'oncles résidant en tribu les oblige à utiliser la langue d'origine :

E. : mais ici à Nouméa / vous parlez plus le français ou plus la langue ?

Eric : ben on parle plus le français pas'que la langue on parle avec la famille

E. : à la maison ?

Eric : ouais à la maison y'a des tontons qui vient / i'parle la langue à nous / ben nous on est obligés d'parler la langue à eux / pas'que si on parle français ben / dans leur tête c'est...

Dans le même esprit, les témoignages de Marcel et de Jean démontrent à quel point le français prend une place croissante, dans les pratiques linguistiques des Nouméens, et de quelle manière il s'impose comme une « habitude » :

E. : et quand est-ce que tu parles la langue de Maré / juste à Maré ou des fois ici aussi ?

Jean : ouais des fois ici aussi / en c'moment à la maison y'a un neveu qui me parle maré / je lui parle maré / c'est bon i'm'fait parler maré

On trouve ainsi dans cette réponse de Jean et notamment dans la phrase « c'est bon i'm'fait parler maré » l'idée d'une pratique de la langue qui se perd par la force des choses et que l'on tente de rattraper. Jean présente ainsi la présence à la maison d'un neveu de Maré comme bénéfique pour lui en ce qu'elle le force en quelque sorte à entretenir sa pratique de la langue. Le témoignage de Marcel est peut-être encore plus éloquent :

E. : et donc à la maison vous parlez quelle langue / avec les parents les frères et sœurs ?

Marcel : tous le français / tous le français // mais quand e: / la famille is'arrive bè ça y'est / on s'met un peu à parler en la langue // ouais / 'pis c'est étonnant / c'est plus touchant pasque quand on parle la langue e: / on s'étonne ah l'aut' i'parle l'aut' i'parle / mais on a jamais discuté ensemble dans la langue quoi c'est:/ c'est plutôt que : on parle en français /

D'abord, il nous confirme que chez lui la langue parlée au quotidien à la maison c'est le français, la langue d'origine n'entrant dans la communication intra-familiale que lors des

visites de la famille élargie. Il raconte (ce qui démontre à quel point le français laisse peu de place à la langue d'origine au quotidien) que chacun s'étonne alors de voir les autres maîtriser cette langue. Au-delà du caractère insolite de la situation, on voit bien ici que le français s'impose aux locuteurs comme par habitude, presque indépendamment du degré de compétence en langue d'origine.

Dans l'ensemble, les déclarations des jeunes concordent assez bien avec celles de leurs parents ; on y relève un usage largement dominant du français dans la communication familiale et une pratique des langues d'origine assez variable en fonction des familles, allant d'une absence totale à un *parler bilingue* visiblement équilibré. Notons qu'aucune famille n'a déclaré un usage exclusif ni même dominant de la langue d'origine

La déperdition des langues : choix ou non-choix des parents ?

Les analyses fournies précédemment rendent bien compte de la place grandissante que prend le français au détriment des langues d'origine. Cette adoption progressive du français est-elle alors le résultat d'un choix opéré par les parents venus s'intégrer à la ville ? Les évolutions linguistiques sont aussi le fait des familles elles-mêmes qui adoptent diverses stratégies pour gérer le plurilinguisme, stratégies qui répondent à leurs orientations idéologiques. En cela, les choix linguistiques des parents sont de véritables actes glottopolitiques, car « les actes glottopolitiques sont non seulement tous les cas de promotion, interdiction, équipements, changements de statut d'une langue, mais aussi des actes minuscules et familiaux » (Guespin et Marcellesi, 1986 : 15). Les entretiens réalisés auprès des parents permettent d'en savoir un peu plus sur ces choix ou ces non-choix linguistiques.

Transmettre la langue

Tout d'abord, les parents, pour la plupart, affichent une passivité étonnante face à cette question des langues d'origine, voire un comportement totalement démissionnaire. Si rares sont les parents qui refusent de transmettre leur langue ou même ne voient pas l'utilité de cette transmission, si la plupart d'entre eux attache une grande importance à cette langue et souhaiterait que ses enfants la parlent, on ne relève pas dans leurs attitudes de volonté délibérée d'enseigner la langue d'origine aux enfants. Face à la difficulté qu'ils rencontrent et aux efforts nécessaires à la transmission des langues vernaculaires dans un tel environnement linguistique francophone, beaucoup de parents renoncent ainsi à parler à leurs enfants dans leur langue d'origine, la communication se faisant naturellement en français. Pour la plupart d'entre eux, l'apprentissage de la langue ne peut se faire qu'en immersion dans la tribu d'origine :

M.-Chantal : si / la langue de l'Ile des Pins mais i' parlent pas eux / y'a des mots qu'i' comprennent mais: / y'a des mots qu'i' comprennent mais: / parler non // tandis si 'faut apprend' la langue 'faut aller rester sur place // mais comme ça là nous on parle le français / on peut pas apprend' comme ça // c'est difficile ici

Ils semblent ainsi parfois déléguer cette mission de transmission à la famille « restée à la tribu ». Ils se cachent le plus souvent derrière un état de fait : à Nouméa, on parle français. Les déclarations révèlent une perception des pratiques et de la transmission des langues établie selon deux pôles linguistiques opposés « là-bas » = la langue/ « ici » = le français. La notion de transmission volontaire est par ailleurs quasi inexistante : on grandit à tel endroit, on parle telle langue. La non-implication des parents contraste donc clairement avec leur volonté affichée de maintien de la langue.

On constate dès lors que ces représentations des parents concernant les langues d'origine les entraînent dans le cercle vicieux du non-apprentissage de la langue, que l'on pourrait

résumer en ces termes : « les enfants ne savent plus parler la langue, alors on ne peut pas leur parler dans cette langue, on leur parle en français ». Mais ces attitudes sont somme toute assez compréhensibles. Demander aujourd'hui à ces parents pourquoi ils n'ont pas davantage veillé à transmettre leur langue maternelle procède presque de l'hypocrisie, compte tenu de la situation de domination absolue qui est celle de la langue française sur le territoire et des politiques de minoration des langues vernaculaires qui ont été menées jusqu'alors. Il n'est pas très étonnant que ces derniers aient eu comme priorité, lors de leur installation en ville, l'apprentissage du français et aient placé au second plan la transmission des langues vernaculaires dont on leur a jadis laissé entendre qu'elle entravait la réussite scolaire. L'attitude démissionnaire observée au travers des paroles recueillies n'est sans doute que la juste réponse à ce revirement tardif. Et c'est là l'un des symptômes de ce conflit linguistique qui se joue jusque dans les consciences.

Un conflit linguistique ?

Certains parents affichent parfois une certaine prise de conscience de l'importance de cette déperdition des langues et du rôle de transmission qu'ils n'ont pas joué auprès de leurs enfants, prise de conscience qui reste cependant assez vague. De leurs aveux émane une sorte de culpabilité en demi-teinte, ou de fausse culpabilité. Tout se passe comme si la culpabilité exprimée n'était que l'écho des reproches exprimés par « ceux de la tribu », ou trouvait sa source dans les récents discours autour de l'importance des langues vernaculaires.

Ce qui saute aux yeux en effet, c'est qu'au travers de leurs confidences, les parents cherchent spontanément à se justifier. Cette question de la transmission des langues comporte à l'évidence une culpabilisation implicite. A première vue, ce n'est pas tant semble-t-il qu'ils regrettent d'avoir « failli » à leur devoir de transmission, mais plutôt qu'ils craignent de lire une réprobation dans le regard des autres. Ces autres qui sont, peut-être plus que le discours commun, à l'origine de cette intériorisation d'une culpabilité, ce sont « ceux de la tribu », c'est-à-dire les membres de la famille résidant à la tribu et qui ont tendance à stigmatiser les pratiques linguistiques des Nouméens. Aux dires des parents, pour « ceux de la tribu », l'usage de la langue française dans des conditions qui ne l'imposent pas a valeur de trahison, d'oubli de ses origines, ce qu'ils ne manquent pas de faire ressentir aux Nouméens :

Emilie : [...] / c'est : / c'est pas bien aussi pasque on arrive là-bas / si ma sœur elle va me parler à la langue et 'pis moi je répons en français / elle va me dire pourquoi tu parles le français tu as oublié ta langue (rires) !

Emilie mime ici les remontrances habituelles de sa sœur : on y retrouve l'expression significative « oublier sa langue » qui, sous couvert d'une culpabilisation linguistique, œuvre en réalité pour une culpabilisation identitaire. Oublier sa langue, c'est oublier son identité.

L'attachement des parents à la langue d'origine

L'attachement des parents à leur langue d'origine est à l'évidence très variable, s'étendant d'un lien profond et ontologique à un quasi-rejet de celle-ci. Notre corpus d'entretiens comprend ainsi ces deux extrêmes. Clarisse par exemple expose avec virulence la gravité de cette déperdition des langues, jetant le discrédit sur ceux qui perdent ainsi leur identité :

Clarisse : un Mélanésien ça c'est grave ça / / un Mélanésien qui ne sait pas parler sa langue bè ça c'est grave ça : // pasque qu'est-ce qu'il est ? / c'est un mélanésien il a la peau noire i'sait pas parler sa langue / c'est c'est malheureux pour lui

Mais à l'opposé du discours de Clarisse, on trouve le discours de Marie-Chantal qui nie toute utilité à la transmission des langues d'origine aux enfants :

M.-Chantal : non / non (rires) ça sert à rien : : ! // plus tard i'vont pas trouver du travail avec la langue einh / c'est l'français einh / si'veu' aller en France pour leurs études / i'vont pas aller parler en la langue là-bas hein (rires)

La plupart des parents adoptent néanmoins une position plus modérée, à mi-chemin entre l'alarmisme de Clarisse et le pragmatisme de Marie-Chantal.

Les parents sont dans l'ensemble attachés à leur langue d'origine. Ils en font en premier lieu ressortir la dimension affective et dans une moindre mesure la dimension identitaire. Pour autant, nous avons souvent pu constater que pour la plupart ils s'inquiétaient assez peu de la flagrante déperdition des langues d'origine chez les jeunes générations, qu'ils étaient assez indulgents envers ceux qui ne parlaient pas leur langue d'origine et surtout qu'ils ne manifestaient pas de réelle détermination à la transmettre à leurs enfants.

Un autre élément d'explication à cette relative indifférence des parents face à cette perte des langues nous est apparu au fil des entretiens : l'idée (et même la certitude) que les langues ne disparaîtront jamais, qu'elles seront toujours parlées à la tribu, et qu'il sera toujours temps d'aller les y « réapprendre ». C'est le terme qu'emploie ici Emilie :

E. . et vous avez pas peur qu'elle disparaisse la langue si personne ne la parle ?

Emilie : / non // elle va pas disparaître pasque quand on va encore à la tribu / eux i'vont encore nous reparler 'pt'êt' nous on va réapprendre à parler

Emilie affiche donc une complète certitude quant au maintien de la langue d'origine, comme le montre l'intonation d'évidence avec laquelle est donnée sa réponse, remettant presque en cause la pertinence de la question. Dans sa conception des choses, peu importe que la pratique des langues se perde à Nouméa puisqu'elles se maintiendront toujours à la tribu, les « gens de la tribu » étant en quelque sorte les garants de la survie des langues. Le désapprentissage n'est pas réellement un problème puisqu'il y aura toujours un possible réapprentissage. Notons que le préfixe « re- » contenu dans « reparler » et « réapprendre » témoigne de ce que le processus de substitution linguistique est bien déjà en marche.

On retrouve dans le discours de Roseline cette même certitude quant à la subsistance des langues d'origine : il y aura toujours des gens qui vivront dans les îles et l'on y parlera toujours les langues de « là-bas » :

Roseline : [...] ça va toujours rester [...] / ouais mais moi si tu veux : les enfants les enfants mais : / dans les îles y'a toujours des enfants des îles / t'as vu y'a toujours toujours des enfants des îles i'vien'ici à Nouméa pour faire l'école mais i'retournent encore sur les îles / ça fait que les parents i'sont toujours dans les îles e : / y'a toujours

Derrière ces représentations se cache aussi l'idée persistante malgré l'évolution des modes de vie et des aspirations de chacun que l'on reste en ville pour travailler et qu'un jour ou l'autre on retournera vivre dans sa tribu d'origine. Dans cette perspective, il est normal de parler le français à Nouméa car c'est la seule langue qui permet de communiquer avec tout le monde et lorsqu'on retournera chez soi à la tribu, on « réapprendra » naturellement sa langue d'origine.

Nous avons pu relever dans les discours des parents quelques autres représentations, attitudes, convictions ou idéologies qui constituent à l'évidence des facteurs de détachement ou de non-attachement à la langue d'origine. Ainsi, on peut très souvent mettre en parallèle les attitudes et représentations linguistiques des parents avec leurs orientations idéologiques et leurs choix de vie. On trouve ainsi comme principaux facteurs de détachement des langues d'origine : l'aspiration aux avantages de la modernité qui induit parfois une pragmatisme de la vision des réalités et notamment des réalités linguistiques, une idéologie d'intégration,

voire d'assimilation à la société dominante qui peut conduire jusqu'à une dévalorisation des langues vernaculaires, ou encore la volonté d'indépendance vis-à-vis de la famille élargie, qui conduit bien souvent à privilégier le français.

En approfondissant cette question des langues vernaculaires, on se rend ainsi compte qu'un certain nombre de parents se rallient à une idéologie et à des convictions quelque peu en rupture avec les discours officiels de maintien ou de restauration de l'identité linguistique des différentes communautés.

Le défaut de transmission des langues constaté peut ne pas être uniquement imputable à l'obstacle du plurilinguisme urbain ou de l'omniprésence du français, mais relever d'une véritable politique linguistique familiale réfléchie et sous-tendue par certaines représentations et convictions. Ces comportements et choix linguistiques relèvent clairement des « stratégies identitaires » qui permettent aux parents de gérer la situation de domination socio-économique post-coloniale, et qui dépendent étroitement de leur propre expérience sociale.

L'important, c'est le français

Si les parents ont des attitudes et des représentations divergentes, s'ils adoptent des politiques linguistiques familiales variées, on remarque néanmoins qu'ils s'accordent tous sur un point : l'importance du français et la volonté de le privilégier pour aider la scolarité des enfants. Ils reconnaissent ainsi à l'unanimité le caractère primordial pour les enfants de l'apprentissage du français :

Roseline : ben moi je trouve que 'plus important c'est parler le français / pasque le français:/ tu sais pour le: / pour l'école / t'as vu quand i'vont passer au bac au machin comme ça / c'est bien le français / le plus important c'est le français pasque le français y'a beaucoup de: / pasque nous quand on va jusqu'au bac tout ça c'est le français c'est pas avec le maré

Les parents se fondent bien souvent sur leurs propres difficultés à apprendre le français et sur leur propre vécu scolaire pour justifier ce choix de privilégier le français dans la communication avec les enfants « pour leur bien », « pour les aider »... Ainsi, Armand affirme avoir délibérément fait le choix du français pour ne pas faire subir à ses enfants ce que lui-même a subi :

Armand : ça a été dur pour moi / ça a été dur pour moi // c'est pour ça après j'me suis dit / avec mes enfants je vais faire autrement / on va beaucoup plus leur parler en français

Se fiant à leur propre expérience, bien des parents s'accordent ainsi à penser que la pratique des langues vernaculaires nuit à l'apprentissage du français. Dans la plupart des déclarations et plus encore dans celles de Marie-Chantal, la langue d'origine est ouvertement mise en cause :

M.-Chantal : ben c'est pour l'école // oui / j'préfère qu'i'parlent le français // / c'que nous main'nant / on a du mal à parler un peu le français / c'est à cause de la langue einh // oui (rires) ben oui c'est ça

Ces déclarations ne sont rien d'autre que le reflet du processus d'hégémonie linguistico-culturelle qui conduit inmanquablement les parents à préférer transmettre une autre langue que la leur. Mais on peut également rapporter ces attitudes linguistiques des parents aux « stratégies identitaires » mises en œuvre par les individus en situation interculturelle et de domination linguistique. Privilégier ainsi délibérément le français au détriment des langues d'origine pour encourager la scolarisation des enfants revient à estimer que l'intégration à la société dominante est plus essentielle que la préservation de sa culture d'origine. I. Taboada-Leonetti (1990 : 73) donne ainsi comme une des « tactiques » correspondant à cette volonté d'intégration « l'utilisation en famille de la langue du pays de résidence, ou la langue

majoritaire, et l'exclusion de la langue d'origine » ; c'est dans cette optique que « certains parents s'astreignent à parler à la maison le français pour disent-ils favoriser les chances d'intégration de leurs enfants et d'eux-mêmes ».

Précisons tout de même qu'il ne s'agit pas dans notre cas d'une stratégie d'assimilation totale dans le sens où les sujets chercheraient à se « fondre » dans le groupe dominant, mais d'une stratégie d'assimilation partielle essentiellement économique. En effet, la communauté ethnique mélanésienne est majoritaire numériquement et fortement auto-valorisée. Aussi, très rares sont les Mélanésiens qui choisissent de renier leur appartenance ethnique pour s'assimiler au « monde des Blancs ». L'objectif est plutôt celui de s'intégrer à la vie économique de la société dominante afin d'accéder à un mieux-être matériel et aux avantages de la modernité. Ainsi se développe une véritable communauté océanienne urbaine ne cherchant à s'intégrer qu'économiquement à la société dominante. Il en résulte une culture océanienne urbaine hybride, fière de son identité, mais adhérant de plus en plus aux représentations et aux valeurs occidentales.

Qu'ils le justifient ou non vis-à-vis du modèle traditionnel, qu'ils soient attachés ou non à la conservation de ce modèle traditionnel, qu'ils soient attachés à la famille élargie ou au contraire cherchent à s'en libérer... on constate que tous les parents sans exception privilégient la réussite scolaire de leurs enfants et qu'ils adoptent donc plus ou moins consciemment, plus ou moins délibérément, une politique linguistique d'assimilation à la société dominante qui entraîne une déperdition, parfois regrettée mais toujours considérée comme secondaire, des langues d'origine. Cette unanimité n'a au fond rien de bien étonnant si l'on considère que les parents en question constituent la première génération d'urbanisés : ce sont eux qui ont quitté la tribu pour venir chercher du travail en ville et s'y sont installés. On peut dès lors considérer que cette décision d'émigrer en ville n'a pu être prise que par des personnes déjà attirées par les avantages du monde moderne occidental.

En conclusion

Avec la reconnaissance des langues kanak, leur nouveau statut de « langue d'enseignement et de culture », et leur introduction dans le système éducatif, on assiste sans conteste à un changement de cap manifeste des politiques linguistiques menées sur le territoire. Néanmoins, force est de constater qu'en dépit de cette reconnaissance officielle, s'est amorcé une nette déperdition de la transmission et de la pratique des langues vernaculaires, essentiellement à Nouméa, où le français prend une place grandissante y compris dans la communication intra-familiale. En ville aujourd'hui, les jeunes générations ne parlent pour ainsi dire plus leur langue d'origine. Tout juste la comprennent-ils. Leurs parents déplorent en règle générale cette évolution mais admettent souvent avoir délibérément favorisé la langue française dans les échanges avec les enfants, certainement au détriment de la transmission des langues d'origine. Ce résultat n'est pourtant que la conséquence somme toute logique des procédés antérieurs de dépréciation des langues et de cette « idéologie diglossique » toujours sous-jacente dans les discours actuels. Ainsi, en présentant le rapport français/langues vernaculaires comme une répartition fonctionnelle stable et non conflictuelle, et en érigeant les langues vernaculaires au rang sacré mais fatal de langues identitaires au regard du français, langue de communication et d'éducation, cette « idéologie diglossique » ne ferait que précipiter le processus de substitution linguistique.

A Nouméa (qui compte une grande partie de la population autochtone), l'introduction des langues vernaculaires dans le système éducatif, si elle est incontestablement à encourager, est difficilement généralisable du fait du plurilinguisme urbain et peut paraître une mesure

quelque peu dérisoire si pendant ce temps-là ces mêmes langues cessent de se transmettre au sein de la cellule familiale. On sait que la famille est l'instance privilégiée de la transmission linguistique et que l'apprentissage scolaire seul conduit très rarement à une réelle compétence communicationnelle dans quelque langue que ce soit.

Si toutefois il n'est pas déjà trop tard, l'application de cette politique de reconnaissance et de soutien des langues vernaculaires devrait s'accompagner de solides mesures destinées à encourager la pratique au sein de la cellule familiale, condition *sine qua non* de la survie de celles-ci, et d'une véritable campagne de sensibilisation aux risques de déperdition linguistique, voire de disparition des langues.

Lexique

Brousse : Ensemble de la Grande-Terre à l'exclusion de la capitale. On oppose généralement Nouméa / la brousse / les îles. Synonyme de « monde rural », « Nord ».

Coutume : Code traditionnel réglant les relations sociales en milieu mélanésien. Ensemble des gestes accompagnant les événements et cérémonies traditionnelles. Obligations coutumières, travaux coutumiers...

La langue : Les langues vernaculaires sont rarement nommées par leur nom dans le langage courant, on dit « je parle la langue ».

Tribu, tribal : La société kanak traditionnelle est organisée en regroupement familiaux appelés tribus. Cette organisation subsiste encore à peu près dans le monde rural. La tribu est synonyme de monde traditionnel par opposition à la ville, monde moderne.

Vieux : Les anciens, les adultes ; utilisé à partir de 45-50 ans, sans péjoration voire avec une connotation méliorative et une notion de respect dû à l'aîné. Désigne aussi les parents : « les vieux » pour dire « mes parents »...

Bibliographie

- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-linguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- CALVET L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris.
- CALVET L.-J., 1994, *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, Paris.
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris.
- CALVET L.-J., DUMONT P. (Dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.
- GUESPIN L., MARCELLESI J.-B., 1986, « Pour la glottopolitique », dans MARCELLESI J.-B., 1986, (Dir.), *Glottopolitique*, LANGAGES N° 83, Didier-Larousse, pp. 5-31.
- KREMnitz G., 1981, « Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement de termes et concepts » dans LANGAGE n°61, Didier-Larousse, Paris, pp. 63-73.
- LECONTE F., 1998, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- PINEAU-SALAÜN M., 2000, « Histoire et mémoire d'une institution coloniale : la scolarisation des Kanak au temps de l'indigénat » dans BENZA A., LEBLIC, I. (Dir.), 2000, *En Pays Kanak*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 253-269.
- RIVIERRE J.-C., 1985, « La colonisation et les langues », dans LES TEMPS MODERNES n° 464, Paris, pp. 1688-1716.

TABOADA-LEONETTI I., 1990, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », dans CAMILLERI C. (Dir.), 1990, *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, pp. 43-83.

CULTURES DE L'ORAL ET DE L'ECRIT A YAOUNDE

Anne-Frédérique Harter

Université de Rouen – Laboratoire DYALANG

Depuis plusieurs années, la sociolinguistique s'intéresse aux villes africaines (*cf.* notamment Calvet, 1994, Juillard, 1995). L'environnement sociolinguistique de Yaoundé, capitale du Cameroun, présente de ce point de vue une richesse qui n'est plus à démontrer. Parmi les possibilités qu'offre l'étude du plurilinguisme sur un tel terrain, nous nous intéresserons tout particulièrement aux habitudes culturelles de l'écrit et de l'oral de ses habitants dans les différentes variétés linguistiques en présence ainsi qu'aux valeurs associées à ces usages. A partir d'observations directes menées sur le terrain, et de l'analyse d'entretiens semi-directifs, nous présenterons un état des lieux des pratiques et des représentations dans ce domaine.

La situation sociolinguistique du Cameroun

La complexité de la situation sociolinguistique du Cameroun s'explique en prenant en compte à la fois ses dimensions géo-linguistique et socio-historique. Si l'on s'en tient à la première de ces dimensions, il apparaît que le Cameroun est traditionnellement caractérisé comme une « Afrique en miniature ». Cette réflexion est fondée non seulement sur la diversité des paysages camerounais mais aussi sur l'hétérogénéité des peuples qui y vivent. Le Cameroun est situé, en effet, au carrefour des régions géographiques occidentale, centrale et septentrionale de l'Afrique, et plusieurs courants migratoires ont abouti à la configuration ethnique actuelle et à la cohabitation d'une pluralité de cultures et de langues. Ainsi, si l'on se réfère à la classification des langues de Greenberg (1963), le Cameroun regroupe 3 des 4 phylums linguistiques présents dans l'ensemble du continent africain, à savoir les phylums Niger-Congo, Nilo-Saharien et Afro-Asiatique. Des recensements récents font état de près de 250 langues nationales¹ (Essono, 2001), mais paradoxalement les deux seules langues officielles sont des langues exogènes, le français et l'anglais.

Le portrait des variétés linguistiques présentes au Cameroun serait incomplet sans l'évocation des deux « *langues hybrides* » (Essono, 2001 : 69) que sont le pidgin english et le camfranglais. Le pidgin est une variété qui a émergé des rapports commerciaux entre les premiers Européens et les populations locales. Bien que hors phylum, le pidgin est considéré

¹ Au Cameroun, l'étiquette *langues nationales* désigne les langues utilisées par les populations avant l'arrivée des Européens. Nous employons également comme synonymes *langues camerounaises*, *langues grégaires* ou *langues ethniques*.

comme une langue camerounaise à part entière, car il est employé avec des spécificités qui le distinguent de celui parlé dans les pays voisins, à l'exemple du Nigeria (Mendo Ze, 1999). Son extension sur l'ensemble du territoire camerounais, sans distinction de classe d'âge ou de niveau socioculturel freine l'extension non seulement de l'anglais « *grammar* » en zone anglophone mais aussi du bilinguisme officiel. La diffusion du pidgin présente la particularité, en effet, de s'étendre à tout le territoire camerounais, notamment dans les centres urbains, à la différence des autres variétés véhiculaires, qui sont limitées à une zone géographique. C. Belinga B'Eno et G. Atindogbe voient dans cette variété l'unique véhiculaire « *institutionnalisable* » (2001 : 230). J. Tabi Manga (2000 : 127-128) note « *la grande fluidité* » sociale du pidgin, employé dans les situations informelles, et qui a néanmoins droit d'entrer dans les messes catholiques, les cultes protestants et les séances des tribunaux traditionnels.

Les regards se tournent depuis un peu plus d'une dizaine d'années sur le camfranglais, un parler lui aussi en plein essor. Il s'agit, « *sur une structure syntaxique et un fond lexical français, de l'utilisation de lexèmes empruntés au pidgin-english/à l'anglais* » (Féral, 1997 : 211) et aux diverses langues camerounaises. Mais, contrairement au pidgin, son emploi est limité à une population spécifique : il est la langue de communication de la jeunesse urbaine camerounaise, particulièrement des lycéens et des étudiants. C. de Féral considère que les locuteurs du camfranglais cherchent à « *s'identifier comme jeune(s) citadin(s) camerounais* » au travers d'une « *revendication consciente d'altérité* » (*ibid.*).

Du point de vue géo-linguistique, le Cameroun concentre donc un nombre et surtout une variété impressionnante de systèmes linguistiques : langues nationales, langues exogènes apportées par l'immigration, et plus récemment mélanges de langues. Mais la situation sociolinguistique de ce pays s'explique également très largement par sa réalité socio-historique : elle résulte de ce point de vue d'un passé tumultueux où se succèdent plusieurs colonisateurs. D. Bitjaa-Kody (2001) retrace les différentes politiques linguistiques, coloniales, post-coloniales et actuelles, qui ont successivement régi la vie linguistique camerounaise et expliquent la vitalité actuelle des langues sur ce territoire. Après le protectorat allemand, ce sont les Anglais et les Français qui se partagent les provinces du Cameroun. Les administrateurs en place tentent de diffuser leur langue respective, avec plus ou moins de succès, jusqu'à l'indépendance du pays en 1960. En 1961, la réunification des provinces anglophones et francophones dessine les frontières actuelles du territoire camerounais et rend officiel un état de fait : le français et l'anglais, dans leurs provinces respectives, sont langues de l'administration, de l'enseignement, de la justice et des médias.

Le bilinguisme officiel camerounais, équilibré si l'on s'en tient au seul statut des deux langues officielles, masque néanmoins une réelle inégalité sociolinguistique : les francophones sont en très grande supériorité numérique puisqu'ils représentent les quatre cinquièmes de la population camerounaise. De plus, les principales grandes villes du pays – et donc l'essentiel de l'activité économique et politique – sont en zone francophone (Yaoundé, Douala, Bafoussam, Edéa). Enfin, la diffusion de la langue anglaise, même sur son propre territoire, souffre de la très forte concurrence du pidgin english, qui tend de plus en plus à la supplanter².

Face à ce constat de bilinguisme inégalitaire, la politique linguistique de l'Etat camerounais se concentre sur la promotion du bilinguisme officiel, avec pour objectifs de favoriser l'apprentissage des deux langues par l'ensemble de la population et de mettre en

² Nous ne reviendrons pas ici sur les enjeux du bilinguisme officiel au Cameroun ; nous nous concentrerons davantage sur la présentation sociolinguistique de la seule zone francophone, et plus particulièrement de Yaoundé, où nous avons réalisé nos enquêtes.

place le bilinguisme dans les administrations de son territoire. Dans la constitution camerounaise, les langues nationales ne bénéficient que d'une reconnaissance symbolique. Elles n'ont aucun statut, au-delà de la volonté, clairement exprimée, de les sauvegarder et de les promouvoir. Les diverses langues nationales qui ont des fonctions véhiculaires ne sont pas mentionnées. Ces principaux véhiculaires sont : au Nord le kanuri, le wandala, l'hausa, l'arabe choa et surtout le ffuldé ; au Sud, le duala, le fe'fe', le basaa et principalement l'ewondo ; à l'Ouest enfin le ghomala (Biloa, 2003). On peut également citer ici le pidgin, que nous avons déjà évoqué. Enfin, notons que chacune de ces langues véhiculaires a une étendue limitée, ce qui ne semble pas favoriser, pour le moment, une quelconque prise en compte politique.

A ce contexte institutionnel assez clairement différencié (langues officielles vs langues nationales), s'ajoute une autre rupture sociolinguistique forte : celle qui distingue les situations linguistiques urbaines et rurales. Très schématiquement, on peut opposer au Cameroun un monde rural quasi monolingue à un monde rural particulièrement multilingue, et en constante mutation du fait de l'exode rural.

Actuellement, le Cameroun compte environ 16 millions d'habitants, dont plus de 50 % de citadins en 2000 (Institut national de la statistique, 2003). En quelques décennies, Yaoundé est passée du statut de petit village ewondo monolingue à celui de capitale multilingue où vit une population qui avoisine un million cinq cent mille habitants. Dans ce contexte d'exode rural massif et, qui plus est, récent, la métropole fait office de creuset territorial où se concentre une population à l'image de l'hétérogénéité du territoire et, par là, des cultures et des langues camerounaises.

Yaoundé a fait l'objet de plusieurs études linguistiques. E. L. Koenig *et al.* (1983) ont entrepris un programme de recherche d'envergure afin de dresser le profil sociolinguistique des centres urbains camerounais. Il ressort de l'enquête³ que les variétés vernaculaires sont prioritairement employées dans les foyers ou entre membres d'une même ethnie. En situation de contacts interethniques, les trois principaux véhiculaires émergeant dans les centres urbains sont le fulfulde (au Nord), le pidgin-english (à l'Ouest et à Yaoundé) et l'ewondo (au Centre). Ces trois variétés sont les langues secondes privilégiées des citadins. Au regard des pratiques linguistiques extérieures aux ménages, de la très forte scolarisation, les auteurs concluent également à l'émergence du français en tant que variété véhiculaire.

Plus récemment, différents travaux ont confirmé dans la capitale cette dynamique favorable au français et défavorable aux langues camerounaises. Ainsi, dans une enquête sur les usages déclarés et la transmission intergénérationnelle des langues à Yaoundé, D. Bitjaa Kody (2000 : 180) conclut à « *la francisation galopante de la capitale camerounaise et la désuétude des langues nationales* ». Dans le même ordre d'idées, P. Zang Zang (2000) note que la situation linguistique de Yaoundé entraîne une véhicularisation et une vernacularisation du français, et que son acquisition pré-scolaire et hors-scolarité prend une importance considérable.

L'examen que fait G. Tchoungui (2000) de la répartition et des usages des variétés linguistiques dans les différents domaines du quotidien montre l'omniprésence du français dans les domaines formels mais aussi informels. C'est d'ailleurs ce qui amène généralement les chercheurs à considérer le français comme la langue véhiculaire non seulement de la ville mais aussi de l'ensemble du territoire. Cette langue est donc la plus à même de devenir langue d'unification du pays (Bitja Kody, 2001 : 106). Pourtant, notre approche de la situation de

³ Les données ont été recueillies en 1977.

Yaoundé montre que, même si elles sont minorées officiellement, les langues camerounaises conservent des fonctions qui sont loin d'être négligeables. Si la ville unifie linguistiquement pour des raisons d'efficacité véhiculaire, elle ne peut néanmoins réduire un besoin identitaire (Calvet, 1994 : 170) qui s'exprime notamment au travers des langues camerounaises.

La plupart des observateurs évoquent l'étiollement des langues vernaculaires dans les populations urbaines. Pourtant, comme le remarque G. Tchoungui, lorsque l'on considère les usages linguistiques quotidiens dans la capitale camerounaise, il apparaît qu'« aucun groupe de langues, y compris le français, ne jouit d'une position majoritaire constante ». Mais plus encore, il semble selon cet auteur qu'« à un moment ou à un autre, dans ces réseaux imbriqués, toutes les langues – institutionnelles, liturgiques, langue de culture ou langue de commerce – assument une position instable de langue minoritaire » (Tchoungui, 2000 ; : 81). Ainsi, le français n'est pas cantonné aux situations formelles et il envahit les rues, franchissant les portes des foyers et des bars. Mais il ne faut pas pour autant oublier qu'il peut en être de même pour les langues nationales : parce qu'elle permet la reconnaissance identitaire et la convivialité ou au contraire l'exclusion, une langue camerounaise peut supplanter une langue officielle, y compris en situation formelle.

Ces études descriptives gagnent à être complétées par l'examen des représentations que se font les locuteurs de leur situation, et ce afin de confronter représentations et pratiques observées. Il apparaît alors que les représentations des locuteurs sont plus complexes que ne le laisse prévoir la répartition fonctionnelle classique des variétés, qui oppose l'emploi des langues officielles dans les situations formelles à l'emploi des langues ethniques dans les situations informelles. Notre approche, où se mêlent observations et recueils de discours, laisse entrevoir un nuancier de pratiques plus large que celui décrit par des études quantitatives : les variétés vernaculaires et véhiculaires trouvent leur fonction et gardent un dynamisme remarquable.

A travers les représentations langagières

Si l'on cherche à « *analyser les dynamiques linguistiques et sociales* » (Boyer, 1990 : 104), il est pertinent d'étudier à la fois les usages et les représentations. J.-C. Abric (1994) a démontré la relation dialectique entre représentations et actions, faisant de l'examen des représentations un « *outil heuristique* » indispensable pour « *comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales* » (Abric, ibid. : 11). De plus, les représentations sont « *à l'interface de l'individuel et du social* » (Jodelet, 1989 : 40) et renseignent à ce titre autant sur les pratiques individuelles que sur les mouvements sociaux. Ainsi la volonté d'appréhender, au travers des représentations, « *non plus une vie sociale déjà faite mais une vie sociale en train de se faire* » (Moscovici, 1989 : 82) confère à l'étude un caractère non plus statique, mais dynamique. L'approche théorique des représentations nous conforte dans le fait que la compréhension « *de toute pratique sociale suppose que soient pris en compte au moins deux facteurs essentiels : les conditions sociales, historiques et matérielles dans lesquelles elle s'inscrit d'une part, et, d'autre part, son mode d'appropriation par l'individu où les facteurs cognitifs, symboliques, représentationnels jouent également un rôle déterminant* » (Abric, 1994 : 237).

Le champ d'étude des représentations sociales permet de prendre en compte « *de façon complexe l'ancrage social du langage* » (Gasquet-Cyrus, 2000 : 369). Cependant, il est indispensable de considérer la notion de représentation « *au regard de la spécificité du*

linguistique » (Culioli, 1990 : 45) et par là de procéder à une appropriation, et non pas seulement à une transposition, de ce concept. S. Branca-Rosoff (1996 : 79) entend par représentations langagières « *l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif ou plus largement métalinguistique* ». Si l'auteur « *s'est surtout attaché(e) aux rapports que chaque locuteur entretient avec les parlers dont il use* » (*op. cit.* : 92), nous voudrions étendre cette approche à l'ensemble de la situation sociolinguistique auquel le locuteur est confronté. Nous considérons autant les phénomènes langagiers (Van Den Avenne, 2001) que les phénomènes situationnels – sociaux, historiques... – qui apparaissent déterminants dans une situation sociolinguistique donnée. Ce point de vue permet de considérer l'analyse des représentations sociales et langagières en prenant en compte les effets de contexte (Flament, 1994) – tel que le milieu urbain – en tant que facteurs déterminants dans l'étude d'un environnement sociolinguistique.

Langues écrites et fonctionnalité

Les habitants de Yaoundé sont confrontés à un environnement graphique qui revêt une apparence formelle. Les locuteurs que nous avons interrogés à ce sujet définissent les langues officielles comme les deux seules variétés linguistiques susceptibles de véhiculer la culture écrite au Cameroun. A titre d'exemples, ils ont évoqué plusieurs supports dont la diffusion impose à leurs yeux l'emploi des langues officielles. Ainsi, l'emploi simultané de l'anglais et du français sur les documents officiels – papiers d'identité, certificats de vente par exemple – ou pour les divers communiqués gouvernementaux se justifie par leur nécessaire diffusion nationale. Il en est de même des différentes publications scientifiques ou littéraires, rédigées elles aussi en langues officielles. Nos interlocuteurs considèrent cette pratique comme naturelle car elle permet pour ces écrits une plus grande diffusion, non seulement au niveau national, mais aussi au niveau international.

Concernant les nombreux panneaux publicitaires qui jalonnent la ville et le pays, il paraît logique pour notre population que les groupes internationaux ou locaux (les brasseries du Cameroun, le PMU camerounais, ...) axent leurs campagnes sur les deux langues officielles, conjointement, et ce afin de toucher un maximum de population. Aucun de nos interlocuteurs ne conçoit une campagne publicitaire en langue camerounaise, qui identifierait un produit à un groupe ethnique et se fermerait ainsi au reste de la population. Ils évoquent à ce sujet la relation intrinsèque entre langue et ethnie, que nous retrouverons au niveau des pratiques orales, et de ce fait l'impossibilité du choix d'une variété non marquée. Ces réflexions expliquent à leurs yeux que les écrits camerounais n'aient pas accès à la rue. En effet, devant l'hétérogénéité ethnique des habitants de Yaoundé, et la diversité des langues employées, nos interlocuteurs ne conçoivent pas de solution acceptable quant au choix d'une langue ethnique pour remplir une quelconque fonction formelle écrite. C'est à ce titre qu'ils soulignent que le français assume une fonction véhiculaire indispensable sur l'ensemble du territoire camerounais.

En termes de compétence, les citoyens que nous avons interrogés⁴ déclarent savoir lire et écrire en langue française. Il s'agit à leurs yeux d'un acquis nécessaire, et répandu sur l'ensemble du territoire camerounais. D'ailleurs, la norme de référence en français apparaît dans les propos que nous avons recueillis comme une norme endogène : nos interlocuteurs se réfèrent spécifiquement au français parlé par la population camerounaise scolarisée pour faire valoir le bon niveau en français qu'ils constatent au Cameroun. Seuls deux locuteurs évoquent

⁴ L'échantillon de population se compose de 35 habitants de Yaoundé, commerçants sur un marché du centre ville. Nos interlocuteurs sont âgés de 20 à 45 ans et sont originaires des différentes provinces du pays.

au contraire « *le français de France* », et ils l'estiment d'ailleurs fort différent du français qu'ils emploient, notamment aux niveaux « *du ton* », influencé par les substrats, et du lexique. Les populations des provinces du Nord, et dans une moindre mesure celles des provinces anglophones, sont les seules à être stigmatisées comme ne maîtrisant pas, ou maîtrisant moins bien, la langue française. En ce qui concerne le monde rural, nos interlocuteurs estiment que la génération actuelle, contrairement à la précédente, maîtrise un français scolaire, même si elle est peu amenée à l'employer. En effet, l'environnement rural ne favorise pas la diffusion du français puisque les locuteurs emploient principalement leur langue ethnique ou une variété véhiculaire. Ailleurs, dans les centres urbains francophones, la langue française est considérée comme largement diffusée et maîtrisée, grâce aux forts taux de scolarisation du Cameroun.

Les statistiques nationales confirment ces affirmations puisque les taux de scolarisation atteignent 80 % au niveau national et dépassent aujourd'hui les 90 % dans les provinces du Sud du pays, notamment à Yaoundé où se déroule notre enquête. Les provinces du Nord du pays, quant à elles, ne dépassent pas les 50 %, même si ce pourcentage est en constante augmentation depuis quelques années (Institut National de la Statistique, 2003). Aux yeux des locuteurs, la scolarisation est synonyme de maîtrise du français et ils considèrent ces pourcentages élevés comme des indicateurs de la diffusion du français.

Lorsque nos interlocuteurs évoquent leur répertoire verbal ou celui de leurs proches, la maîtrise écrite du français est avancée comme preuve d'un bon niveau général dans cette langue. Par exemple, un interlocuteur nous confie, au sujet des compétences en français de son entourage « *je suis très fier / i(l) cause TRÈS bien français / il écrit très bien mon papa même / mon papa i(l) s'exprime TRÈS bien en français / il écrit* ». A l'inverse, une locutrice qui estime ne pas maîtriser la langue française orale explique « *le français moi je peux pas dire que je connais parler français là non non là là (rire) j- je me défends quoi / ça c'est c'est un / moi j'ai le français PARlé / c'est pas écrit* ». Il s'agit d'une évaluation qui illustre à ses yeux son niveau général. Les compétences écrites en français sont donc garantes d'un certain niveau de connaissances générales, parmi lesquelles une plus grande maîtrise du français oral, dans la mesure où elles sont associées à un apprentissage scolaire.

Nos interlocuteurs estiment que leurs compétences en français écrit leur sont utiles notamment à des fins administratives et informatives. En effet, ils déclarent avoir à écrire surtout lors du suivi des devoirs de leurs enfants, dans leur profession, ou pour des déclarations administratives. Ces domaines renvoient donc toujours à des pratiques formelles, le seul domaine informel donné en exemple est la correspondance personnelle écrite, que les locuteurs considèrent comme supplantée par le téléphone, fixe ou portable. A ce sujet, il serait pertinent d'explorer un phénomène en plein essor et que nous n'avons pas abordé. En effet, les propriétaires de téléphone portable exploitent largement les possibilités de communication offertes par les textos, pratique très répandue étant donné son faible coût. Toutefois, nous ne possédons pas de complément d'informations concernant les variétés linguistiques et le style employés dans ce cadre précis.

En ce qui concerne la presse, si tous nos interlocuteurs ne se procurent pas personnellement et régulièrement des périodiques, étant donné leur coût, ils considèrent néanmoins que la presse est pour eux un moyen privilégié de se tenir informés de l'actualité (notamment nationale et sportive). A cet effet, ils lisent les premières pages exposées dans les multiples boutiques de presse ou plus généralement ils récupèrent d'anciennes parutions camerounaises ou françaises. Le quotidien national le plus diffusé, le *Cameroon tribune*, concilie une approche nationale et internationale de l'information dans les deux langues officielles en faisant alterner articles en français et articles en anglais, plutôt que de réaliser une version dans chaque langue comme cela était le cas auparavant. Le quotidien se fait ainsi

le reflet de la volonté gouvernementale de promotion du bilinguisme officiel. Pourtant, nos interlocuteurs déclarant lire ce quotidien expriment leurs difficultés devant les articles en langue anglaise, qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment à leur goût. Ils expliquent leur incompetence à la fois par l'absence de cet apprentissage dans leur scolarisation, et par l'intrusion du pidgin english. Si l'utilité véhiculaire du pidgin est fréquemment soulignée, non seulement à Douala, dans l'ouest du pays mais aussi à Yaoundé, la pratique de cette variété renvoie les locuteurs à leurs lacunes personnelles, mais aussi à celles des anglophones, en langue anglaise.

De ce fait, cette thématique a amené la totalité de nos interlocuteurs à exprimer leur volonté de parfaire leurs connaissances, écrites mais aussi parlées, en langue anglaise (le français est lui considéré comme acquis). Leurs motivations s'appuient sur la présence de la langue anglaise dans leur environnement du fait du bilinguisme de leur pays. Ils évoquent également la valorisation du bilinguisme individuel sur un plan professionnel et une ouverture vers l'international. Enfin, quelle que soit la nature des motivations, il existe une réelle envie d'apprendre la langue anglaise dans la population francophone de Yaoundé que nous avons interrogée, ce qui conforte la volonté gouvernementale de promouvoir l'unité nationale au travers du bilinguisme de la population camerounaise.

En ce qui concerne la culture de l'écrit en langue ethnique, peu de Camerounais savent véritablement écrire leur langue nationale, et beaucoup n'y voient, au premier abord, aucun intérêt. Nos interrogations à ce sujet portent même certains à plaisanter, comme pour signifier l'évidence de l'inutilité de cet apprentissage. Sur les 10 interlocuteurs avec lesquels nous avons approfondi la question des compétences écrites en langue ethnique, seuls deux locuteurs estiment la maîtriser suffisamment pour pouvoir par exemple tenir une correspondance personnelle, bien qu'ils y soient peu amenés, faute de lecteur potentiel. Quelques autres se sentent capables d'écrire quelques mots, en se référant à l'oral. Une locutrice estime que *la génération cellulaire* a définitivement écarté cette pratique, qui était à ses yeux encore justifiée à l'époque d'avant la téléphonie de manière générale, et la téléphonie portable en particulier. On retrouve ici les mêmes propos que ceux tenus au sujet du français écrit.

Les écrits en langues camerounaises connus par nos interlocuteurs sont uniquement à caractère religieux. Les locuteurs évoquent les nombreuses traductions de la Bible, ou plus généralement les recueils de chants, sans pour autant préciser s'ils les consultent.

En réalité, les écrits en langues camerounaises sont rattachés, de manière générale, à des pratiques jugées archaïques. Un des arguments donnés en faveur du caractère suranné de cette pratique est la disparition du peu de journaux ayant existé en langue nationale, devant le manque de rentabilité et d'intérêt d'une telle entreprise. De plus, dans l'entourage des locuteurs, les seuls scripteurs en langues camerounaises sont des personnes âgées, ayant été scolarisées durant leur enfance dans leur langue ethnique (l'instruction en langues camerounaises était alors dispensée par des missionnaires). Cette thématique renvoie aux yeux de nos interlocuteurs à la vie rurale puisqu'elle ne peut se justifier qu'en milieu monolingue. De nos jours, il s'agit donc d'une pratique révolue et nos interlocuteurs soulignent que, pour son développement, le monde rural a de toute façon besoin d'apprendre à lire et à écrire en français dans la mesure où cet apprentissage est un moyen incontournable de promotion sociale.

Les locuteurs éprouvent des difficultés à ancrer l'écrit en langue ethnique dans une démarche fonctionnelle. Mais, paradoxalement, ils déclarent en majorité qu'ils sont intéressés par un tel apprentissage et qu'ils seraient fiers d'écrire leur langue ethnique. Ils évoquent alors

le manque de temps qu'ils ont à consacrer à cette démarche, ce que nous interprétons, compte tenu des propos avancés auparavant, par un manque de motivations fonctionnelles. C'est sans conviction qu'un de nos interlocuteurs évoque avec des mots d'enfants la possibilité d'utiliser un « *code secret* ». Mais cette justification cryptique n'a absolument pas la même portée symbolique que celle revendiquée à l'oral. S'il y a des scripteurs potentiels en langue ethnique, ils éprouvent le besoin d'être motivés par une fonctionnalité gratifiante de l'écrit, comme c'est le cas pour le français.

Quant à l'intérêt de développer une presse, une littérature, des campagnes publicitaires en langues camerounaises, les personnes interrogées insistent sur le problème du choix de la langue autant que sur le manque d'intérêt économique. Aux yeux de tous, l'éventualité de l'introduction des langues ethniques dans la culture écrite ne résiste pas à la concurrence du système actuel. Leurs arguments reposent sur la véhicularité du français et de l'anglais ainsi que sur l'absence de lectorat. De plus, la concurrence faite par la diversité de la presse, camerounaise ou étrangère, disponible au Cameroun, ne laisse pas de place au développement d'une telle entreprise, que nos interlocuteurs estiment de toute façon vouée à l'échec. Un de nos interlocuteurs résume l'impossibilité de mettre en place ces aménagements par la formule « *no interest / no money* » : sans intérêts économiques, ils ont peu de chance d'attirer des financements. Tous réfutent l'éventualité de tels aménagements par des arguments tels que le besoin de diffusion des écrits, de rentabilité économique, la nécessité de s'inscrire dans son temps.

Les locuteurs font également preuve de scepticisme face aux problèmes fonctionnels que rencontrerait l'Etat dans une telle démarche, en termes de normalisation, de création lexicale notamment. Un locuteur souligne qu'il est fréquemment obligé d'avoir recours au français dans ses énoncés en langue camerounaise, lorsqu'il évoque des notions modernes, telles que l'Internet, ou l'actualité, et que de ce fait, sa langue ethnique lui semble inadaptée à la vie moderne. Il déclare combler, comme d'autres locuteurs, ses lacunes en introduisant le lexique français dans ses conversations, mais cette pratique lui semble inenvisageable à l'écrit.

Il en est de même concernant une éventuelle introduction des langues camerounaises dans le système éducatif. Les jugements exprimés reprennent des thèmes classiques : cela permettrait la sauvegarde de leur patrimoine ; mais la diversité linguistique est un obstacle à la mise en place de telles mesures, surtout en milieu urbain. Pourtant, c'est en partie de l'acquisition de fonctions sociales gratifiantes qu'il est question dans une possible introduction des langues nationales dans le système scolaire. Un locuteur ne remet pas en cause la qualité de sa langue ethnique au regard des langues officielles, mais insiste sur le manque flagrant de reconnaissance et d'attention dont elle est l'objet. Il donne ainsi sa propre définition des patois : « *ce sont des langues / ce sont des langues / parce que toutes ces langues-là / si on se met au travail / on peut faire des livres / on peut écrire / on peut avoir l'alphabet de toutes ces langues-là / oui* ».

Si la possibilité de scolariser leurs enfants en langue ethnique s'offrait aux parents, ils exigeraient que cela ne soit pas en défaveur de l'ouverture sur le monde et de la promotion sociale de leurs enfants, symbolisées par les actuelles langues officielles. A leurs yeux, les langues camerounaises ne doivent pas être introduites dans le système scolaire au détriment des langues officielles.

En matière d'écriture, la langue française assume tous les besoins des habitants de Yaoundé dans un environnement graphique qui leur paraît justifié car accessible au plus grand nombre. Toutefois, la volonté gouvernementale de diffusion de la langue anglaise trouve ici écho auprès d'une population très demandeuse. L'écrit en langues nationales revêt, par contre, une image d'héritage du passé, encore en fonction uniquement dans les écrits religieux. Cette

quasi-absence conforte les langues camerounaises dans leur position minorée au regard des fonctions et statuts assignés aux variétés en présence. Toutefois, dans les discours, la minoration officielle des langues ethniques est neutralisée par le prestige latent univoque qui leur est attribué. Ce prestige se fonde sur une pratique orale où domine une revendication identitaire.

Plurilinguisme et culture de l'oral

A Yaoundé, les habitudes culturelles de l'oral et leurs représentations concernent principalement les médias, au travers de la télévision et de la radio, et les pratiques individuelles. Les citoyens considèrent que la répartition fonctionnelle des langues dans les médias est à l'image de l'organisation sociolinguistique du territoire national. Nous retrouvons donc une répartition que nous avons déjà qualifiée de dichotomique : d'une part, les médias télévisés ont une programmation uniquement en langues officielles, dans la mesure où ils s'adressent à une population urbaine et très hétérogène ; d'autre part, dans les programmes radiophoniques, plus largement diffusés, langues ethniques et langues officielles se partagent les temps d'antenne, dans la mesure où ils se donnent pour fonction d'informer les populations rurales.

Les programmes télévisés sont plus largement suivis en milieu urbain, où la population est plus à même de posséder un téléviseur et de capter les différents programmes. La télévision est considérée comme un des vecteurs de diffusion des deux langues officielles. En effet, les programmes nationaux organisent le temps d'antenne autour d'émissions en français, majoritaires, et d'émissions en anglais. Nos interlocuteurs justifient ce choix par la diffusion nationale des émissions et l'hétérogénéité du public concerné. Les programmes câblés ne sont pas mentionnés dans les propos que nous avons recueillis mais sont de toute façon eux aussi en langues exogènes (majoritairement en français et en anglais).

Nos interlocuteurs manifestent deux opinions divergentes devant le constat de l'absence des langues ethniques, vernaculaires ou véhiculaires, dans le paysage audiovisuel. Si tous se réfèrent à la diversité ethnique du Cameroun pour justifier l'emploi des seules langues officielles, le premier courant d'opinion, minoritaire, souhaiterait l'introduction des langues nationales à la télévision afin de faire valoir et connaître les différentes cultures camerounaises. Paradoxalement, le même argument est avancé par les tenants du second courant d'opinion : non seulement l'absence de programmes en langues ethniques n'empêche pas d'aborder des thématiques traditionnelles, mais l'utilisation des langues officielles permet que ces émissions soient suivies par l'ensemble de la population, créant ainsi une ouverture sur les différentes cultures du pays.

Lorsque l'on évoque la possible introduction des langues ethniques à la télévision, tous mettent en avant l'impossibilité de choisir une ou des langues satisfaisant l'ensemble de la population. L'éventualité d'employer une langue véhiculaire n'est en aucun cas considérée comme une solution envisageable, étant donné que la programmation télévisuelle est nationale : aucune de ces langues n'est répandue sur l'ensemble du territoire et malgré leur fonction véhiculaire, elles restent marquées ethniquement aux yeux des locuteurs. Ainsi, dans le contexte urbain, où sont suivis en majorité les programmes télévisés, les locuteurs expliquent que ceux-ci répondent à la diversité linguistique du paysage camerounais. Ils considèrent qu'il est plus fonctionnel d'employer les langues officielles, étant donné leur véhicularité et leur neutralité.

En ce qui concerne la radio, les jugements concernant le choix des langues sont justifiés par une programmation et une diffusion en province. Actuellement, la radio relève d'une organisation spécifique : des stations publiques, réparties sur l'ensemble du territoire, et des stations privées permettent à la population camerounaise de suivre des émissions dans leur langue ethnique ou dans la langue véhiculaire de la région quelques heures par jour, en plus des programmes en langues officielles. Ici, les langues véhiculaires sont reconnues comme telles car mises à profit à un niveau régional (et non plus national comme se serait le cas pour la télévision). Ce média, accessible à tous et sur tout le territoire camerounais, est un moyen primordial d'accès à l'information pour les populations rurales, et il est pour cette raison plébiscité par nos interlocuteurs. Ils considèrent que la radio permet aux populations rurales scolarisées de parfaire leur maîtrise des langues officielles, puisqu'elles n'ont pas toujours la possibilité de les employer dans leur environnement. Pour nos interlocuteurs, elle offre également la possibilité aux populations non scolarisées de se familiariser avec les langues officielles mais surtout de s'informer en langues ethniques. Nos interlocuteurs soulignent l'importance des informations, des programmes culturels ou sociaux en langues camerounaises qui sont pour eux le seul moyen d'accès à l'information en zone rurale.

En plus de leur fonction éducative et informative, les émissions en langues camerounaises remportent un succès considérable auprès de la population urbaine, qui les suit régulièrement et avec beaucoup de plaisir parce qu'elles « *rapprochent quand même du village* ». Beaucoup évoquent le plaisir d'entendre « *leur patois* » à la radio. Un locuteur pousse même l'idée jusqu'à déclarer que « *ceux qui sont partis [en ville] / se recueillent un peu quand ils suivent ce genre d'émissions* ». Ici, l'emploi des langues camerounaises n'est pas considéré comme une possible ouverture vers les différents parlers camerounais, mais plutôt comme une façon de se retrouver entre pairs et renvoie ainsi à la fonction identitaire des langues ethniques.

D'un point de vue individuel, comme dans les médias, c'est la diversité ethnique qui est au cœur des propos de nos interlocuteurs lorsqu'ils évoquent leurs pratiques quotidiennes, formelles et informelles. L'hétérogénéité ethnique ainsi que le plurilinguisme individuel et social justifient l'orientation des différentes pratiques langagières qui nous ont été exposées.

D'une part, aux yeux de tous, la diversité ethnique urbaine favorise l'emploi du français dans les discussions informelles, entre amis de différents groupes ethniques par exemple. En effet, les locuteurs s'accordent pour reconnaître le français comme le véhiculaire indispensable à la communication en ville. Ces déclarations corroborent ainsi les différentes études sociolinguistiques sur la diffusion du français à Yaoundé. Nos interlocuteurs les plus âgés notent d'ailleurs que la diffusion du français influe sur son apprentissage, qui ne se cantonne plus au milieu scolaire comme c'était le cas durant leur jeunesse ou, encore actuellement, en milieu rural. A Yaoundé, leurs enfants apprennent le français dans la rue et en famille avant leur scolarité.

Néanmoins, les locuteurs rejettent l'idée d'un environnement urbain « *tout en français* ». Les propos de nos interlocuteurs reflètent un multilinguisme individuel généralisé. Il s'agit pour eux d'un mode de vie et de communication à part entière, à l'image de ce que J. Gerbault et E. Chia (1992) décrivent concernant l'intégration à Yaoundé. En réalité, si le milieu urbain tend à l'unification linguistique (autour du français) d'un point de vue macrolinguistique, un éclairage microlinguistique révèle davantage une uniformisation plurielle autour de différentes variétés véhiculaires (du quartier, du lieu de travail, etc.). Si le français sert de langue d'intégration à la ville de manière générale, les langues camerounaises serviront de moyen d'intégration à des lieux spécifiques. A ce titre, différentes représentations de la ville et sur la ville motiveront les pratiques et les justifieront. Ainsi, le phénomène de répartition ethnique, tel qu'on le rencontre dans les représentations ou tel qu'on peut l'observer dans les

pratiques, est déterminant. Les quartiers de la capitale stigmatisés comme peuplés majoritairement par certains groupes ethniques seront autant de lieux de ville (Bulot, 1999) où les répercussions sur les pratiques langagières favoriseront l'emploi, voir l'apprentissage de certaines variétés. Ainsi, un locuteur éton nous expliquera que « *l'ewondo c'est quand je me retrouve avec mes frères ewondo puisque dans le quartier même d'où j'habite c'est : / j'ai construit dans un quartier ewondo donc / je suis appelé puisque e ils ne comprennent pas l'éton je suis obligé à parler l'ewondo avec eux* ». Un autre interlocuteur, originaire de l'Ouest et travaillant à Yaoundé, précise que « *étant déjà commerçant ici on est obligé de s'exprimer en éton* ». Mais ce phénomène ne s'arrête pas aux variétés linguistiques de la Province du Centre, où se situent Yaoundé, puisqu'un interlocuteur vivant dans un quartier anglophone a noté que son enfant y a appris l'anglais au contact de ses voisins. Il en est ainsi de l'ensemble des répertoires verbaux de nos interlocuteurs, diversifiés au gré de leur parcours de vie et de leur parcours en ville.

D'autre part, la diversité ethnique favorise l'emploi des langues grégaires entre membres d'un même groupe ethnique, dans les situations informelles mais aussi dans les situations formelles. En effet, leurs fonctions cryptiques et de connivence sont appréciées par tous et leur permet, s'ils en ressentent le besoin ou l'envie, de s'isoler. C'est à ce titre que les langues ethniques sont employées également dans les domaines formels : au sein d'une administration, à l'université, lors d'une réunion, « *deux frères* » partageant la même langue ethnique pourront l'employer, plus ou moins ouvertement. Plusieurs de nos interlocuteurs insistent à ce sujet sur la complicité que crée l'utilisation des langues ethniques, qui garantit une certaine sécurité, et peut faire tourner avantageusement certaines situations.

Dans les conversations, nos interlocuteurs évoquent le caractère « *sucré* » des conversations en langue ethnique entre pairs, qu'ils ne retrouvent ni avec une langue véhiculaire ni avec le français. Même s'ils se déclarent tout autant à l'aise lorsqu'ils parlent en français ou dans une autre variété que la leur, cela ne leur donne pas autant de plaisir. Ils parlent de la richesse de leur langue ethnique, qui se manifeste par la possibilité de faire des jeux de mots, des plaisanteries, d'employer des proverbes. Ils pensent d'ailleurs manier ces procédés avec adresse, comme seul peut le faire, à leurs yeux, un locuteur natif ou un habitant de leur village d'origine.

Nos interlocuteurs insistent sur la nécessité de la transmission des langues grégaires, malgré l'emploi généralisé du français. A ce propos, ils soulignent le rôle primordial des parents dans la transmission aux enfants nés en ville, puisque ceux-ci sont coupés du bain linguistique monolingue dans lequel sont plongés les enfants des milieux ruraux. L'ensemble des parents que nous avons interrogés expriment leur volonté de transmettre leur langue ethnique à leurs enfants, leurs deux langues dans le cas des mariages exogamiques. Toutefois, ils soulignent aussi que l'hétérogénéité ambiante et la scolarisation de leurs enfants les amènent à employer fréquemment le français dans leur foyer. Par exemple, un locuteur nous rapporte qu'il s'adresse à ses enfants en français pour évoquer leur journée à l'école, puis qu'il parle dans sa langue ethnique des affaires familiales. Quant à leurs motivations concernant la transmission intergénérationnelle de leur langue ethnique, les locuteurs l'expliquent par les liens entretenus avec la famille restée « *au village* ». Ils indiquent que la maîtrise de la langue ethnique leur apparaît indispensable lors de leurs voyages – plus ou moins fréquents – dans leur village d'origine. De plus, en permettant des échanges entre les enfants des villes et les familles restées au village, elles sont les véhicules de leur culture traditionnelle, qui peut s'exprimer dans la transmission d'un mode de vie, de connaissances, et également d'une culture orale au travers notamment des contes, proverbes et autres récits étiologiques. Mais déjà certaines différences apparaissent dans ce phénomène, où les raisons de la migration, le maintien de liens plus ou moins forts avec le village d'origine, la

perspective d'un retour vers ce village, la fréquence des voyages sont autant de facteurs déterminants dans la pratique des langues ethniques chez les nouvelles générations.

Quel que soit le domaine de référence, les différents propos s'organisent autour de la diversité ethnique du pays. Pour nos interlocuteurs, c'est elle qui explique à la fois la véhicularité du français et les difficultés que connaissent les langues ethniques pour émerger au niveau national. D'un point de vue individuel, il faut noter que lorsque l'on parle de langue ou de culture, la représentation première qui vient à l'esprit de nos interlocuteurs est d'évoquer la maîtrise et l'emploi de leur langue ethnique, élément qui apparaît à leurs yeux comme un symbole incontournable du processus d'identification.

L'omniprésence de la référence identitaire ethnique permet de comprendre la difficulté pour les langues véhiculaires d'émerger en tant que telles. Elles sont associées aux groupes ethniques dont elles sont les langues vernaculaires, c'est-à-dire qu'elles ne perdent pas leur marquage ethnique malgré leur véhicularité. En réalité, à aucun moment les locuteurs n'évoquent la fonction véhiculaire de ces variétés au niveau national alors qu'elle est reconnue au niveau provincial, comme le montre leur emploi par la radio. Le fufuldé ou l'ewondo, par exemple, sont reconnus par les locuteurs comme véhiculaires dans leurs provinces, mais il n'est pas, à leurs yeux, envisageable de les imposer individuellement sur l'ensemble du territoire. La formule « *la promotion des langues véhiculaires, oui, mais à condition qu'elles le soient toutes* » résume l'état d'esprit des locuteurs lorsqu'on évoque ce sujet.

Dans ce contexte, le français jouit aux yeux de tous d'une neutralité primordiale qui participe à sa diffusion. Il est « *d'abord le symbole même // du Cameroun* ». Ce qui est en jeu ici, c'est l'unité du Cameroun, qui peut être remise en cause au regard des revendications identitaires et ethniques de chacun.

De par sa nature, le pidgin english ne réfère pas à un groupe ethnique particulier, mais il est davantage associé, pour nos interlocuteurs, aux habitants des provinces anglophones et à certaines catégories socioprofessionnelles, notamment aux commerçants. Il est d'ailleurs fréquemment utilisé par nos interlocuteurs dans le cadre de transactions commerciales, où sa fonction véhiculaire crée un climat propice à la négociation, que l'emploi des langues officielles ne permettrait pas. Toutefois, le pidgin est très largement déprécié et dénigré par tous. Il n'est pas défini comme une variété linguistique à part entière, mais il est stigmatisé comme l'anglais des non-scolarisés ou « *des bandits* ». Nos interlocuteurs considèrent que son emploi nuit à la propagation de l'anglais « *grammar* », non seulement chez les anglophones mais aussi chez les francophones. De ce fait, il est impossible, pour nos interlocuteurs, d'imaginer une quelconque promotion de son statut. Malgré sa diffusion importante, personne n' imagine un jour le pidgin dans le système scolaire et cette perspective suscite chez les locuteurs de vives réactions. Lorsque nous évoquons son utilisation dans des sketches comiques, nos interlocuteurs déclarent arrêter précisément à ce niveau ses possibilités d'emploi. Pour eux, les sketches ne font que mettre en avant cette pratique, afin d'en rire mais ne la valident pas pour autant.

Le camfranglais est tout autant minoré que le pidgin. De plus, il s'agit d'un phénomène récent, qui n'est pas inscrit – ou qui est peu inscrit – dans les pratiques de nos interlocuteurs et qu'ils considèrent comme voué à disparaître. Largement décrié ou considéré comme insignifiant par les parents des jeunes qui l'emploient, le phénomène prend cependant une ampleur considérable. Il apparaît comme la manifestation d'une revendication identitaire urbaine chez des jeunes immergés dans le plurilinguisme de leur environnement. Nous observons une tendance chez les jeunes des centres urbains du Cameroun à employer le

camfranglais, non seulement à l'oral mais aussi dans leurs productions écrites. Notre propos n'est pas ici de stigmatiser l'influence d'une telle variété dans les productions orales et écrites des élèves en français, mais bien de souligner l'émergence de productions volontairement en camfranglais. A notre connaissance, ce phénomène s'observe quelque peu déjà dans la presse jeune, dans la musique et dans un genre littéraire à la mode, le slam, qui se situe entre le rap et la poésie. Il s'agit ici de la manifestation d'une revendication identitaire qui offre, aux jeunes et à de jeunes artistes reconnus par leurs pairs, une solution autre que celle que leur propose la société camerounaise : ils opposent le camfranglais au tout écrit/parlé en français (ou en anglais), ou dans des langues ethniques qu'ils ne maîtrisent peut-être pas.

En guise de conclusion

Nous avons choisi, pour cet état des lieux de la culture de l'écrit et de l'oral au Cameroun, d'étudier non seulement la gestion du plurilinguisme dans les différents domaines de la vie quotidienne mais aussi les représentations langagières des locuteurs camerounais. Ce point de vue permet d'imaginer l'accueil que pourrait recevoir d'éventuels aménagements politiques dans ce domaine. Ainsi, les propos que nous avons recueillis reflètent des sentiments très positifs pour l'apprentissage de la langue anglaise. Cette tendance, qui se traduit sur le plan pratique par le succès considérable que rencontrent les écoles bilingues, rejoint la volonté gouvernementale de promouvoir le bilinguisme officiel et laisse présager que les mesures renforçant ce bilinguisme seront accueillies favorablement.

En ce qui concerne la culture de l'oral, il y a un recouvrement fonctionnel des variétés au sein des pratiques : le français remplit une fonction véhiculaire essentielle, de neutralité et d'unité ; les langues ethniques, quant à elles, sont au centre d'un processus d'identification qui rend délicat leur emploi formel, car elles sont associées de fait à une revendication ethnique. Les propos recueillis reflètent un tiraillement des locuteurs entre le français – sa véhicularité, la promotion sociale qu'il implique – et les langues ethniques, très investies d'un point de vue identitaire. Des mesures d'aménagement des langues nationales devront permettre aux populations de concilier ces différents aspects afin de construire une identité camerounaise *avec* plutôt que *contre* les spécificités de l'environnement camerounais.

E. Gfeller (2000) va plus loin en inscrivant l'emploi généralisé des langues camerounaises dans un processus démocratique qui viserait la participation du plus grand nombre. L'auteur prône à ce titre une normativisation, qui aurait des répercussions positives aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, en permettant notamment l'introduction des langues camerounaises dans les établissements scolaires. C'est à ce prix que pourraient évoluer les sentiments de minoration à l'égard des langues camerounaises. Il s'en suivrait également une revalorisation de l'identité personnelle, de par une homogénéité des compétences (orales et écrites) des locuteurs.

Les représentations sont ici au cœur d'un débat ouvert et très actuel, mais non résolu, sur le bien fondé et les possibles aménagements en vue de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Si une éventuelle promotion des langues ethniques amenait à leur insertion dans le système scolaire, il serait nécessaire que les locuteurs y trouvent une réelle finalité dans d'autres domaines de la vie quotidienne, qu'ils n'entrevoient pas dans le paysage actuel. Dans ce cas, l'apprentissage des langues ethniques à l'école répondrait aux revendications identitaires observables dans les pratiques discursives.

Cette thématique ne fait pas l'unanimité chez les locuteurs, partagés entre leur volonté de promotion sociale, aujourd'hui encore dévolue au français et à l'anglais, et celle de s'inscrire dans une identité ethnique. Le milieu urbain rend ces interrogations encore plus prégnantes.

En nous concentrant sur « *la dimension glottopolitique des villes* » (Bulot, 1999 : 15), nous considérons que les pratiques langagières à Yaoundé sont un élément essentiel dans l'édification d'un espace communautaire multiethnique, où les langues officielles côtoient les langues grégaires et les langues véhiculaires. Si ces dernières sont « *porteuse[s] de la véritable politogénèse* » camerounaise (Renaud, 1987 : 27), il reste à définir comment doit s'opérer leur promotion, compte tenu de leur diversité. Les variétés véhiculaires sont considérées comme telles uniquement à un niveau provincial, et c'est sûrement à ce niveau que devrait s'organiser une éventuelle promotion de leur statut. Il serait peut-être envisageable de procéder à une décentralisation au niveau des provinces, pour prendre exemple sur le modèle existant, et plébiscité, de la radio. Il serait ainsi préférable que plusieurs langues bénéficient de la promotion afin de refléter l'ensemble des provinces et du territoire camerounais. Certes, cela peut sembler aller à l'encontre de l'unité nationale mais permettrait de conjurer la minoration des variétés avec l'assentiment des populations.

Consciente du fait qu'« *à chaque fois qu'on est amené à théoriser les rapports entre langues et identités, on se doit d'être vigilant quant aux interprétations déviantes, qui se fondent très souvent sur l'équation : une langue = une identité, et réciproquement* » (Laroussi, 2000 : 67), nous proposons ici l'équation : des langues = une identité camerounaise. Les déclarations des locuteurs sur le dynamisme actuel de leur répertoire verbal vont dans ce sens, et sont une incitation à la sauvegarde de ce capital. Si la vitalité des langues ethniques est avérée dans les représentations, les différents travaux sur l'environnement de Yaoundé que nous avons évoqués enregistrent une baisse de leur transmission, et ce en faveur du français. Il serait pertinent de profiter du prestige latent que possèdent les langues ethniques auprès des générations actuelles afin de les valoriser grâce à un aménagement adéquat, qui concilierait langues exogènes et endogènes. Les langues ethniques pourraient ainsi échapper à la léthargie qui les menace.

Bibliographie

- ABRIC J.-C., (dir.), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris.
- BELINGA B'ENO C., ATINDOGBE G., 2001, « Yaoundé, métropole cosmopolite par l'intégration linguistique », dans Belinga S. E., Vicat J.-P., *Yaoundé, Une grande métropole africaine au seuil du troisième millénaire*, Les Classiques Camerounais, Yaoundé, pp. 225-241.
- BITJAA KODY D. Z., 2000, « Vitalité des langues à Yaoundé : le choix conscient », dans Calvet L.-J., Moussirou-Mouyama A. (éd.), *Le plurilinguisme urbain*, Actes du Colloque International de Libreville, ENS Libreville, 25-29 septembre 2000, Collection Langues et Développement, Didier Erudition et Institut de la Francophonie, Paris, pp. 163-182.
- BITJAA KODY D. Z., 2001, « Impact des politiques linguistiques au Cameroun », dans Dumont P., Santodomingo C. (coord.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Actes des deuxièmes journées scientifiques du réseau de l'AUF, Rabat, 25-28 septembre 1998, AUPELF-UREF, Collection Universités Francophones, pp. 105-115.
- BOYER H., 1990, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », dans *Langue Française*, n°85, Larousse, Paris, pp. 102-123.
- BULOT T. (éd.), 1999, *Langue urbaine et identité*, L'Harmattan, Paris.

- BRANCA-ROSOFF, 1996, « Les imaginaires de la langue », dans Boyer H. (dir.), *Sociolinguistique, Territoire et objets*, Delachaux et Niestlé, Lausanne et Paris, pp. 79-114.
- CALVET L.-J., 1994, *Les voix de la ville, introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, Paris.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du Monde*, Plon, Paris.
- CULIOLI A., 1990, « La linguistique : de l'empirique au formel » dans Culioli A., *Pour une linguistique de l'énonciation – Opérations et représentations*, Tome 1, Ophrys, Paris, pp. 9-46.
- ESSONO J.-M., 2001, « Le Cameroun et ses langues », dans *CAMEROUN 2001, Politique, langues et économie et santé*, L'Harmattan, Paris, pp. 61-87.
- FERAL C. de, 1997, « Français oral et "camfranglais" dans le sud du Cameroun », dans Queffelec A., (éd.), *Alternance codique en français parlé en Afrique*, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, Septembre 1995, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 205-212.
- FLAMENT C., 1994, « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », dans ABRIC J.-C. (dir.), 1994a, PUF, Paris, pp. 37-57.
- GASQUET-CYRUS M., 2000, « Villes plurilingues et imaginaire linguistique – Le cas de Marseille », dans Calvet L.-J., Moussirou-Mouyama A. (éd.), *Le plurilinguisme urbain*, Actes du Colloque International de Libreville, ENS Libreville, 25-29 septembre 2000, Collection Langues et Développement, Didier Erudition et Institut de la Francophonie, Paris, pp. 369-386.
- GERBAULT J. et CHIA E., 1992, « Stratégies d'intégration linguistique à Yaoundé », dans *Des langues et des villes*, Actes du colloque international de Dakar (15-17 décembre 1990), Collection Langues et Développement, Didier Erudition, p. 257-262.
- GFELLER E., 2000, *La société et l'école face au multilinguisme – L'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun*, Karthala, Paris.
- GREENBERG J. H., 1963, *The Languages of Africa*, Bloomington, Indiana University.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, 2003, *Indicateurs socio-démographiques de base au Cameroun (2002)*, Yaoundé, UNFPA, INS.
- JODELET D. (dir.), 1989, *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- JUILLARD, C., 1995, *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, Paris, CNRS-Éditions.
- KOENIG, E., CHIA, E., POVEY, J. (éd.), 1983, *A Sociolinguistic Profile of Urban Centers in Cameroon*, Crossroads Press, Los Angeles.
- LAROUSSE F., 2000, *Langue, discours et constructions identitaires au Maghreb – Une approche sociolinguistique*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Rouen.
- MENDO ZE G. (dir.), 1999, *Le français langue africaine – Enjeux et atouts pour la francophonie*, Publisud, Paris.
- MOSCOVICI, 1961, *La psychanalyse, son image, son public*, PUF, Paris.
- MOSCOVICI S., 1989, « Des représentations collectives aux représentations sociales », dans Jodelet D., (dir.), 1989, pp. 62-86.
- RENAUD P., 1987, « Politogenèse et politique linguistique : le cas du Cameroun », dans *Études de Linguistiques Appliquées*, n°65, Didier Erudition, Paris, pp. 23-36.
- TABI-MANGA J., 2000, *Les politiques linguistiques du Cameroun - Essai d'aménagement linguistique*, Karthala, Paris.
- TCHOUNGUI G., 2000, « Yaoundé » dans *Terminogramme*, Revue d'aménagement linguistique, n°93-94, Actes du Colloque de Barcelone, les 4, 5 et 6 octobre 1999, Office de la langue française, Québec, pp. 59-84.

- VAN DEN AVENNE C., 2001, « Ici et là-bas : l'influence de la migration sur les représentations langagières. Les Maliens, le bambara et le français » dans Dumont P., Santodomingo C. (coord.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Actes des 2èmes journées scientifiques du réseau de l'AUF, Rabat, 25-28 septembre 1998, AUPELF-UREF, Collection Universités Francophones, pp.387-393.
- ZANG ZANG P., 2000, « Acquisition du français par les populations non scolarisées: cas de la ville de Yaoundé », dans Calvet L.-J., Moussirou-Mouyama A. (éd.), *Le plurilinguisme urbain*, Actes du Colloque International de Libreville, ENS Libreville, 25-29 septembre 2000, Collection Langues et Développement, Didier Erudition et Institut de la Francophonie, Paris, pp. 443-460.

Conventions de transcription

/	pause brève
//	pause plus longue
REctifier	syllabe accentuée
pa(r)ce	syllabe non articulée
:	allongement d'une syllabe

NOTE DE LECTURE

Frédéric FRANCOIS, 2004, *Enfants et récits, Mise en mots et « reste »*, Textes choisis et présentés par Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Presses universitaires du Septentrion, collection didactiques, Villeneuve d'Ascq, 230 pages.

Par Jacques TREIGNIER
Laboratoire Dyalang

Le sommaire de l'ouvrage se présente comme suit :

Introduction par Frédéric François et Régine Delamotte-Légrand,
Chapitre 1 : *Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste*, Régine Delamotte-Légrand,
Chapitre 2 : *Le récit et ses normes*, Frédéric François,
Chapitre 3 : *Structure et fantaisie*, Frédéric François,
Chapitre 4 : *Réception et interprétation*, Frédéric François,
Chapitre 5 : *Le « sujet » de l'écriture et sa diversité*, Frédéric François,
Chapitre 6 : *Quelques généralités pour conclure*, Frédéric François,
Index des noms, des notions,
Bibliographie complémentaire de Frédéric François.

En tête de l'ouvrage, Régine Delamotte-Légrand présente donc les quatre articles de Frédéric François, déjà publiés respectivement en 1988, 1992, 1998, 2001, qui sont mis en perspectives dans l'introduction et le chapitre 1. Une synthèse récente du linguiste vient clore l'ouvrage. Ce dernier nous y invite, non à partager des certitudes, mais à accompagner sa réflexion, ses interrogations, son questionnement.

Le titre « *Enfants et récits, Mises en mots et « reste »* » se révèle parlant. Le lecteur y trouvera certes une réflexion sur la manière d'être au monde des enfants dans et par le langage, et principalement ici le récit, mais bien d'autres réflexions qui inciteraient à penser que ce « reste » final est nodal.

La synthèse introductive de Régine Delamotte-Legrand, qui constitue comme elle l'écrit elle-même une lecture armée, met en lumière les positionnements scientifiques de Frédéric François :

- une conception probabiliste du langage,
- une théorie totalisante, au sens où l'entend J.P. Bronckart, du langage, des discours sur le monde, l'homme et sa parole,
- une omniprésence des dynamiques de tous ordres, sémiotiques, interactionnelles, etc. dans l'acquisition, la production, la réception des discours,
- une réaffirmation réitérée de la diversité, de l'hétérogénéité,
- un refus des cloisonnements.

Le récit et ses normes fournit l'occasion à l'auteur, bien au-delà du récit, de se livrer à une réflexion épistémologique sur le/les champs de la linguistique, des sciences du langage. L'abondant corpus, (rappels de récits), permet d'exhiber la variation :

« Il n'y a pas de raison de penser que le même est plus important que le différent. »
(page 44)

Mais il permet aussi d'étayer un refus de toutes les dichotomies : variation/invariant, homogène/hétérogène, cognitif/énonciatif, etc. S'appuyant notamment sur les travaux de Ricoeur, Frédéric François plaide pour une démarche linguistique qui ne s'apparente pas à une logique classificatoire, mais à une dynamique de repérage entre des pôles.

Dans **Structure et fantaisie ou qu'est-ce que fait un enfant de 3/6 ans lorsqu'il raconte**, l'auteur met en discussion les conceptions psychogénétiques et pédagogiques :

« Sur le plan développemental-pédagogique, rien n'oblige à penser que l'enfant doit d'abord faire des récits minimaux plus intelligibles avant de faire des récits complexes. De même rien n'oblige à penser que l'enfant doit faire des phrases simples avant de faire des phrases complexes. » (page 77)

Il fait émerger les limitations de certaines analyses du récit :

« Et pour celui qui écoute ces derniers enfants, il n'y a pas un objet structurel « bien formé » qui s'appellerait la structure du récit. » (page 95)

qui tiennent selon lui, pour partie, à des approches trop monodimensionnelle des récits d'enfants, à une minoration de la dimension lexicale vis-à-vis de la dimension grammaticale. L'auteur propose de repenser la complexité des discours, (narratifs), du monde et de leurs relations, en s'attachant à la créativité – littéraire ? – à l'œuvre dans l'acquisition.

L'article **Réception et interprétation de textes « littéraires », mondes, genres, communautés, différences, événements, atmosphères, effets... L'exemple de récits de rêve d'enfants** propose un abord psycho et sociolinguistique de l'interprétation appuyé sur un corpus, intentionnellement choisi, de récits de rêve d'adolescents. L'auteur y mobilise une théorie de l'homme comme dialectique du commun et du spécifique, du commun et du différent, une conception de ce que le langage permet de faire exister, en plein et en creux, de notre expérience, de l'expérience de l'autre, de l'expérience commune. Il y pratique une relecture de Freud, (*Die Traumdeutung* notamment), et interpelle la position située de l'interpréteur. Les hétérogénéités du rêve et du discours sont analysées et plaident pour l'abolition des frontières entre genres, la réélaboration des relations langage et monde, fiction et réalité, l'abolition des normes :

« Par parenthèse (en est-ce vraiment une ? ndr) on voit mal comment on pourrait mettre des notes à des rêves et à des récits de rêve. L'idée est baroque, mais... » (page 114)

Le « sujet » de l'écriture et sa diversité. Ou des figures de la lecture-interprétation. L'exemple de quelques écrits d'auteurs-élèves de 6^{ème} en « difficulté scolaire ».

A partir d'un corpus abondant recueilli dans l'Ecole, hors classe, (CDI), en réponse aux consignes diversifiées suivantes, (page 123) :

*« Raconte une histoire imaginaire
Raconte une histoire vraie
Raconte ton histoire
Raconte ton plus beau rêve
Raconte ton cauchemar le plus horrible
Raconte ton plus mauvais souvenir »*

Frédéric François revient sur les lignes directrices, organisatrices de sa pensée. Tout d'abord des positions opposées aux frontières, aux classes étanches, anti-narratologiques, anti-typologiques, anti-rhétoriques traditionnelle ornementale. En analysant ces textes d'enfants, l'auteur montre, comme l'a fait Dominique Bucheton, ce continuum littéraire qui du grand écrivain au petit enfant assure la présence d'un style que l'on

« peut (le) percevoir comme signature ou comme ce qui fait sens. » (page 134)

De même quand il s'interroge sur la notion de sujet, il le présente de façon interactive, défini dans et par son rapport à son activité d'auteur et dans sa relation via le texte à un/des lecteurs,

« en somme un humain située comme tous les autres humains. » (page 118)

Par ailleurs, il articule en permanence, l'activité de mettre en mots avec celle d'être au monde :

« Il s'agit toujours du lien qui relie ce dont on parle et la façon dont on parle même si cette relation est loin d'être simple. » (page 119)

Ce qui suscite chez lui une réflexion philosophique sur le langage, le monde et leurs relations, intégrant des références théoriques diverses, situant la littérature, pratique culturelle comme objet transitionnel, partage entre les hommes et « tension entre le désir et la réalité ».

Ce qui justifie ses prises de position éthiques, vis-à-vis du respect de la parole, du texte de l'autre. Et la réflexion menée autour de l'interprétation, de ses caractéristiques, de ses limites, de ce qui unit l'auteur et le lecteur :

« [il n'y a] pas de « grille de lecture » universelle. » (page 126)

« auteur et lecteur, l'un comme l'autre ne peuvent rendre compte que d'une partie de ce qu'ils font. » (page 126)

« Il y aurait donc quelque chose comme la présence en nous de la langue, quelque chose comme la présence en nous de la capacité à faire sens avec la langue, à l'occasion de la langue, aux limites de la langue ou contre elle. » (page 133)

Cette contribution où l'auteur réaffirme ses choix théoriques, diversité narrative, références à Labov plutôt qu'à Bernstein, inscription du langage dans la totalité du monde, etc. opère les synthèses qui reprennent, complètent, unissent les trois précédents articles et annonce une conclusion ouverte au et par le questionnement.

Quelques généralités pour conclure : l'auteur nous invite en guise de conclusion à accompagner sa réflexion, son questionnement d'ordres linguistique, épistémologique, philosophique notamment sur ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Patrick Tort, *la raison classificatoire*. Ce faisant, il interroge les atouts et les limites de la catégorisation, ses processus de sélection, réduction, simplification, les mettant en parallèle avec le récit, opération langagière de simplification et de positionnement. En ce sens, en liant narration et conceptualisation, il rejoint la position de Bruner, (*Quand la culture donne forme à l'esprit*). C'est ainsi qu'en épistémologue des sciences sociales, il propose de considérer la

classification, non dans les catégories, (exemple : être homme/ être femme), mais dans leurs (inter)relations instables, évolutives, situées, tout en développant un relativisme méthodique et méthodologique :

« *la volonté théorique risque toujours d'être trop forte.* » (page 190)

Ce discours de la complexité repense l'homme être de langage et de devenir :

« *on peut partir du fait que chacun est multiple.* » (page 203)

« *c'est pourquoi plutôt que d'opposer nature/culture, on peut parler de transmission-modification.* » (page 205)

Cette dialectique entre penser et parler le monde, entre pensée et langage l'amène à rebrasser nombre de concepts, de notions, de problématiques des sciences du langage, que ce soit (page 209), l'hétérochronie des apprentissages, source de créativité, ou bien ce que le langage dit du réel en plein mais aussi en creux :

« *plus généralement il fait partie de la compétence normale du récepteur de n'avoir pas besoin que tout lui soit dit.* » (page 183)

Le langage n'épuise pas le réel tout comme le réel n'épuise pas le langage.

Mais ce rebrassage des concepts d'interprétation, de sens, signification, signifiante, dit/non dit, implicite/explicite, les genres, les textes, sens dit/sens dessiné, etc ... s'intègre à une réinterrogation plus philosophique sur l'inconscient, le temps, l'altérité, le particulier/le générique, l'homme/la femme, l'enfant, etc... justifiant ainsi aussi bien le sous-titre de la conclusion : « *le langage et le reste* » que le titre « *mises en mots et « reste* » ».

En fin d'ouvrage, *l'index des noms* reflète l'inscription du discours de Frédéric François dans la communauté scientifique. Viennent en premiers rangs des auteurs cités (par ordre quantitatif) : Freud, Barthes, Bruner, Labov, Ricoeur, Winnicott. *L'index des notions* fournit également un reflet de la réflexion de l'auteur. Les notions de « texte, temps, sujet, interprétation, imaginaire, événement, effet, culture », y reviennent fréquemment. *La bibliographie* sélective complémentaire proposée de l'auteur est principalement axée sur le langage de l'enfant et les problèmes de l'interprétation.

Il tient de la gageure de présenter en quelques lignes une pensée aussi complexe, dynamique, ouverte, porteuse d'une conception du monde, du langage et de la linguistique. La réunion de ces quatre articles constitue un ensemble cohérent, une mise en synergie de points de vue différents successivement adoptés, mis en perspective par les contributions introductrices, finalisées par les questionnements terminaux. Cet ouvrage linguistique, mais grandement philosophique et épistémologique, se révèle propre à nourrir, à la lecture et à la relecture, la réflexion des linguistes comme des pédagogues et des didacticiens.

REACTIONS AU RAPPORT PARLEMENTAIRE BENISTI

J'étais en train de finir de rédiger la présentation de ce numéro lorsque je reçois par courrier électronique quelques extraits du « rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure » (extraits donnés ci-dessous). J'en reste sans voix un moment, et me demande comment décemment continuer à se féliciter de l'avancée de nos connaissances sur le plurilinguisme devant ce retour des politiques 65 ans en arrière sur cette question ; parce la marche arrière engagée par ce texte n'est pas un simple retour au normativisme rigide des années 50, mais bien au modèle familial et éducatif de Pétain.

Une fois la stupeur dissipée, il nous vient l'idée d'ajouter à ce numéro des réactions de linguistes et de sociolinguistes à ce texte (nous, c'est l'ensemble du comité de rédaction qui se joint à l'appel de C. Caitucoli).

Je dois l'avouer, la thématique de ce numéro m'avait semblé jusqu'ici un peu banale, et presque peu justifiée au regard du volume et de la qualité des écrits sur cette question (j'ai d'ailleurs eu quelques difficultés à réunir des contributions pertinentes et modernes). Ce M. Benisti et ses collègues me montrent qu'il n'en est rien, et que l'on n'a pas fini d'avoir besoin de toute notre énergie pour défendre les résultats de nos recherches et pour les faire admettre.

En accord avec les membres du comité de rédaction, nous avons donc décidé de publier dans ce numéro des réactions de linguistes et de sociolinguistes à ce rapport parlementaire. Nous faisons suivre ci-dessous celles de B. Zongo, G. Prignitz et moi-même.

Réaction de B. Zongo, Université de Rouen

Je voudrais avant tout remercier mon ami Cyril [ndlr : Cyril Trimaille est maître de conférence à l'Université de Grenoble et membre du laboratoire Lidilem] d'avoir porté à la connaissance du plus grand nombre ce rapport parlementaire scandaleux qui ne peut que susciter colère et révolte.

Cette proposition de loi qui vise singulièrement les langues non européennes n'est que l'acmé d'une démarche volontariste de nier par la stigmatisation ces langues. Il y a eu d'abord la mise en place des programmes ELCO dont la seule finalité selon Varro (1997) était la « prévention contre le bilinguisme, sous couvert de considérations évoquant ses possibles effets néfastes sur le développement psychologique, cognitif, etc. ». Il y a eu ensuite la Charte européenne des langues régionales et/ou minoritaires : la France, contrairement aux autres pays européens n'a ratifié que 39 engagements sur les 98 proposés contre une cinquantaine dans les autres pays. Conséquence : la France a opéré des choix politiques qui excluent les langues des populations migrantes du paysage national. Cerquiglini (1999) dans son rapport sur *Les langues de la France* – remis au Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche

et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication – donne les grandes orientations de la politique linguistique française à travers une reformulation terminologique. Le rapport définit l'expression « langues régionales ou minoritaires » comme les langues « pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un Etat par les ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et différentes de la (les) langue(s) officielle(s) de cet État ». Le rapport ajoute que l'objet de la Charte est de « reconnaître les seules langues parlées par les ressortissants du pays, distinguées des idiomes de l'immigration ».

Dès lors, de deux choses l'une : ou l'on revient à l'édit de Villerets-Cotterêts de 1539 (en reléguant les langues régionales « territorialement situées » – ce qui ne manquerait pas d'attiser les flammes des régionalistes) ou l'on met sur un pied d'égalité langues régionales et langues « minoritaires ». En quoi un enfant du Sénégal qui conserverait le wolof, langue familiale, éprouverait-il plus de difficultés à acquérir / apprendre le français qu'un enfant bretonnant ou basquissant, sauf à lui signifier que le médium qu'il emploie n'est pas une langue mais un « parler patois du pays » (cf. Le rapport) dont l'usage fait de lui un délinquant potentiel (paraphrase du rapport) ?

On se demande à quoi auront servi toutes les recherches sur le bilinguisme. Des autorités scientifiques se sont engagés dans l'éloge, « l'illustration et la défense » du bilinguisme (Hagège, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob ; Lüdi et son équipe en Suisse, etc.).

A la décharge des éminents rapports, que l'on ne s'étonne pas de ce qui arrive. Certains linguistes n'ont-ils pas une part de responsabilité dans ce choix politique du gouvernement ? Je ne citerai pas de noms mais on peut se souvenir de certains écrits qui ont tendu à démontrer, à partir d'enquêtes souvent bâclées et d'interprétations fallacieuses, que le maintien de la langue ancestrale (le wolof ou le soninké à tout hasard contrairement à l'anglais par exemple) pouvait constituer un obstacle dans l'acquisition/apprentissage du français.

Jeu de piste pour terminer : si l'on examine la composition des membres de la commission que peut-on remarquer ? 20 députés dont 16 UMP, 2 UDF et 2 PS. Cherchez l'erreur. Ils sont tous des linguistes confirmés, à moins qu'ils n'aient eu recours aux services de certains linguistes dont la posture idéologique n'échappe à personne.

Réaction de C. Mortamet, Université de Rouen

Ce texte est effrayant au moins à deux titres : d'une part parce qu'il est en décalage total avec ce qui me semble être un consensus dans notre communauté scientifique (comme l'écrit Zongo « On se demande à quoi auront servi toutes les recherches sur le bilinguisme »), mais d'autre part parce qu'il suit un raisonnement abêtissant et extrêmement suspect. Je ne reviendrai pas sur le premier point, que j'ai évoqué dans l'introduction à ces réactions, mais m'attacherai plutôt ici à souligner l'idéologie sous-jacente de ce rapport, et les raccourcis fallacieux qu'il se permet d'emprunter.

Tout d'abord ce texte désigne très clairement les responsabilités en matière de délinquance, dont les prémisses apparaissent au berceau (bientôt ce sera *in utero*, puis dans les gênes... en attendant, prévenons les fabricants de menottes pour qu'ils ajoutent un modèle enfant à leur collection 2005). Le raisonnement pose une équation très simple : le plurilinguisme est générateur de violence, de « déviance » (cf. le rapport), il est donc une menace pour la paix sociale. Certains prétendaient déjà, comme le rappelle Zongo, que le plurilinguisme était mauvais pour le développement de l'enfant, mais on apprend maintenant qu'il est une des causes de la fameuse insécurité dont souffre notre société. On parle bien sûr ici du

plurilinguisme des populations issues de l'immigration, parce qu'il va de soit que l'enfant élevé par une jeune fille au pair, les enfants des français expatriés à l'étrangers, les fils et filles de diplomates ne sont guère visés par ces « actions de préventions » (« le bilinguisme est un avantage pour l'enfant sauf lorsqu'il a des difficultés car ça devient une complication supplémentaire », p.17 du rapport).

L'étape suivante du raisonnement est ensuite aisément franchie : ce sont les parents, et plus particulièrement les mères (maudite sois-tu, Eve, pour avoir croqué cette pomme !), les premiers responsables de la violence de leurs enfants, pour ne pas s'être « obligé à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer » (p.9). Ce n'est donc pas la misère, l'exclusion, le chômage des parents, le manque de perspectives d'avenir et le racisme diffus et sournois qu'ils vivent au quotidien qui génèrent la délinquance des adolescents, mais bien le comportement récalcitrant de leurs mères. La fin du raisonnement ne nous est pas donnée, mais on peut d'ores et déjà l'annoncer : parler le « patois du pays à la maison » (p.9) deviendra bientôt une attitude subversive, séditeuse et criminelle.

En d'autres termes, ce plan de prévention de la délinquance repose sur une idée simple (et si résistante !) : « Il faut faire en sorte que l'enfant assimile le français avant de lui inculquer une langue étrangère » (p.17). Il s'agit donc d'imposer le monolinguisme, de formater les enfants dès le plus jeune âge par une manière de parler unique, mais aussi une culture nationale unique – parce que l'on sait bien que toucher à la langue c'est toucher à la culture – pour ensuite leur implanter des connaissances choisies, contrôlées, labellisées – et parmi elles bien sûr des langues étrangères, parce que ne nous trompons pas, ces parlementaires sont les mêmes qui s'indignent des faibles compétences en langues étrangères des Français.

On s'est souvent imaginé les scientifiques dans leur tour de verre, coupés d'une réalité qu'ils passaient trop de temps à penser pour l'observer. Aujourd'hui ce sont les politiques qui tombent dans la fiction délirante, une fiction qui n'est pas sans rappeler celle d'Orwell. Au secours !

Réaction de Gisèle Prignitz, Université de Pau

Il suffit de remplacer « patois » par un autre nom de langue et on obtient des résultats surprenants, divergents selon qu'il s'agit d'une autre langue européenne, le danois par exemple, d'une langue régionale (par exemple l'alsacien), et d'une langue africaine (certainement visée, avec l'arabe dialectal – d'ailleurs exclu des options du baccalauréat –, par ce texte). Quant aux « difficultés de langue » induisant les « comportements » caractériels, c'est bien la première fois que j'entends cet amalgame... Nos grands-parents parlaient patois à la maison, un français régional dans la rue, et à l'école, ils avaient accès à la langue de Molière, comme les petits Africains qui ont (au moins) une langue vernaculaire, une véhiculaire, ce qui ne les empêche pas de parler un français plus qu'honorable à l'école – pour ceux qui y ont accès...

Sous la révolution française, le bas-breton était source de fanatisme, mais condamner les femmes pour 'usage de langue maternelle', c'est assez fort. Quand on sait que les enfants « à problèmes » vivent dans des familles monoparentales en priorité, c'était bien la moindre des choses que d'incriminer les mères.

Et si on suggérait que les femmes soient incitées à apprendre le français pour elles-mêmes, pour avoir accès tout simplement aux ressources du pays où elles vivent ? Ce serait bien naturel que les enfants bénéficient de ce soutien à la maison. Mais encore faut-il que l'on veuille les sortir du ghetto culturel où on les laisse et qu'on leur donne les moyens d'accéder à

ce français qu'on veut leur imposer comme panacée face à la montée de la délinquance. Sans doute devraient-elles absorber des textes truffés de fautes comme celui qui nous est proposé ?

On peut espérer qu'il y aura un correcteur de ce texte préparatoire, sur le fond comme sur la forme.

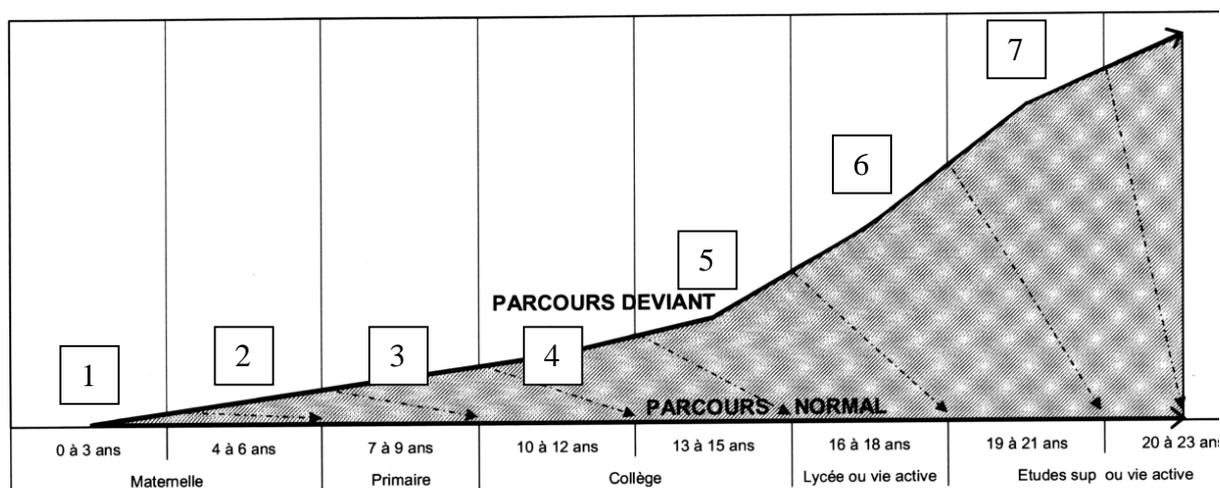
Extraits du rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaires sur la sécurité intérieure

Le rapport complet disponible sur le site Internet du député Bénisti : http://www.jabenisti.com/IMG/pdf/rapport_preliminaire_version_def.pdf

Comme c'est indiqué sur son site Internet, Jacques Alain Bénisti est Député du Val-de-Marne, Président du groupe de travail UMP « banlieues et cités sensibles ». Il est également Président de la Commission parlementaire « Prévention de la délinquance », qui est l'une des cinq commissions du groupe d'études « sécurité intérieure ». Elle a pour but de « formuler des propositions et de suivre les réformes engagées afin de lutter contre la délinquance ». C'est à ce titre qu'elle a rédigé ce rapport, remis en octobre 2004 au Ministre de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales, Dominique de Villepin.

Les extraits que nous donnons ici respectent l'orthographe et la typographie de l'auteur.

Courbe évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du 'droit chemin' pour s'enfoncer dans la délinquance (p.7-11)



1. Premières années sans problème
2. Difficultés de la langue + comportement indiscipliné
3. Accentuation des problèmes du 2 + marginalisation scolaire + démission ou non maîtrise de l'éducation des parents + pas d'activités pré ou post scolaires
4. Aggravation des problèmes du 3 + violence à l'école, redoublements des classes + début des petits larcins + conflits parentaux accentués et développement de la marginalisation
5. Entrée dans la délinquance avec des vols à la tire. Début de la consommation des drogues douces + absences répétées aux cours + toujours aucunes (sic) activités pré ou post scolaire
6. Consommation de drogues dures + cambriolages + vie nocturne et utilisation d'armes blanches
7. Entrée dans la grande délinquance + trafics de drogues, vols à main armée

Explication de la courbe évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du « droit chemin » pour s'enfoncer dans la délinquance

Si les actions de prévention veulent être efficaces, elles doivent impérativement commencer dès les prémices de déviances c'est-à-dire dès le plus jeune âge.

Tout le monde s'accorde à dire que si les remèdes ne sont pas appliqués à ce moment précis du comportement déviant de l'enfant, cette dérive ne cessera de s'accroître. Il sera de plus en plus difficile d'y remédier et d'y apporter des solutions.

Les actions à promulguer entre 3 et 6 ans où (sic) entre 6 et 12 ans sont nettement moins lourdes à mettre en oeuvre que celles qui devront être mises en place à l'adolescence.

Plus les comportements déviants seront résolus tôt, moins nous aurons (sic) à déployer de mesures drastiques à la fin de l'adolescence. Pour cela, il faut une mobilisation de tous les acteurs en contact avec les jeunes, en priorité bien sûr les parents mais également les équipes éducatives, les professionnels sociaux et médicaux.

Si l'un de ces acteurs est défaillant, alors c'est l'ensemble du dispositif qui en pâtie (sic). Chacun à son niveau, a une part de responsabilité dans l'évolution du comportement de l'adolescent. Bien sûr, si le comportement déviant de l'enfant n'est pas corrigé suffisamment tôt, alors des mesures plus radicales seront nécessaires, et dans l'intérêt de l'intéressé, et dans celui de son environnement proche ou immédiat. Le relais qui devra s'instaurer entre le jeune, le corps enseignant, les parents et les professionnels devra permettre de résoudre les difficultés occasionnées. Un contact direct avec le jeune devra être instauré de gré ou par la contrainte avec une personne formée à cet effet pour le soigner ou lui faire choisir un autre chemin que celui qu'il (sic) est entrain de prendre.

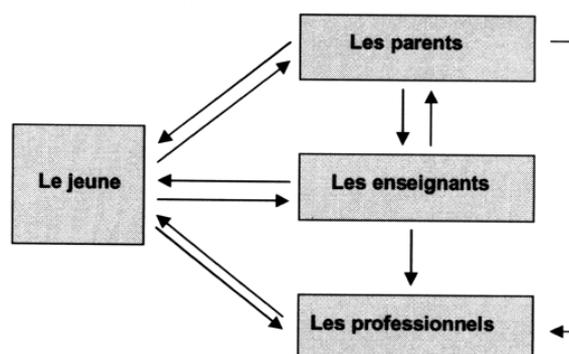
Entre 1 et 3 ans :

Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles (sic) devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.

Actions :

1/ Les réunions organisées par les associations de mères de familles étrangères financées par le F.A.S. peuvent inciter ces dernières dans cette direction (sic). Si c'est dans l'intérêt de l'enfant, les mères joueront le jeu et s'y engageront. Mais si elles sentent dans certains cas des réticences de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadées de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l'inciter dans cette direction (sic).

2/ Des suivis sanitaires et médicaux réguliers doivent être opérés dans les structures de garde de la petite enfance pour détecter et prendre en charge, dès le plus jeune âge, ceux qui montrent des troubles comportementaux. Les services de Protection Maternelle Infantile (PMI) peuvent alors entrer en action.



Entre 4 et 6 ans :

Ces années se passent traditionnellement à la maternelle et c'est là que les premières difficultés peuvent apparaître. Difficultés dues à la langue, si la mère de famille n'a pas suivie (sic) les recommandations de la phase 1. L'enfant va alors, au fur et à mesure des mois, s'isoler dans sa classe et de moins en moins communiquer avec les autres. Cet obstacle de communication va s'accroître et va marginaliser l'enfant non seulement au sein de la collectivité mais également à l'égard de ses camarades.

Actions :

L'enseignant devra alors en parler aux parents pour qu'au domicile, la seule langue parlée soit le français. Si cela persiste, l'institutrice devra alors passer le relais à un orthophoniste pour que l'enfant récupère immédiatement les moyens d'expression et de langage indispensables à son évolution scolaire et sociale.

Les services d'assistance sociale seront prévenus de l'action proposée et devront suivre son déroulement. Si le comportement de l'enfant est indiscipliné et crée (sic) des troubles dans la classe, l'enseignant pourra alors passer le relais à une structure médico-sociale (un pédopsychiatre, une assistante sociale, un pédiatre) qui nommera une personne référente pour l'enfant, affectée spécialement à l'école par l'éducation nationale, qui aura pour mission d'essayer, autant que faire ce peut (sic), de résoudre ces écarts de comportements.

Ces suivis sociaux réguliers devront aussi permettre (sic) à l'enfant d'être élevé dans une atmosphère saine et avec les bases d'éducatrices attentives, fondées sur le respect et avec une autorité parentale affirmée.

Entre 7 et 9 ans :

Si rien n'a changé concernant les difficultés de langage et le comportement indiscipliné, l'accentuation des actions entreprises devra être décidée et les parents devront prendre leurs responsabilités quant à la mission d'éducation qui leur est impartie (sic). L'accompagnement et l'assistance vers les parents sera alors renforcée.

Actions :

Des cours d'instruction civique (lutte contre les incivilités, respect de l'autre, vie en communauté, institutions...) devront être obligatoires (sic) durant toute la scolarité en primaire. Ces cours pourront être effectués soit par l'instituteur ou l'institutrice, soit par un enseignant spécialisé.

Autres morceaux choisis

« Par ailleurs, dans les cas où les familles ne peuvent plus faire face à la violence et à l'échec scolaire irrémédiable de son enfant, il faut pouvoir offrir des alternatives à la scolarisation traditionnelle. Ainsi, l'internat doit être revalorisé car il sort l'enfant de son milieu et peut être un moyen de lui redonner une nouvelle chance. De même, l'enseignement professionnel est un bon moyen de lui remettre le pied à l'étrier pour l'élève en échec scolaire car il lui offre une chance de trouver un métier dans lequel il puisse s'épanouir. » (p.15)

« Le bilinguisme est un avantage pour un enfant sauf lorsqu'il a des difficultés car alors ça devient une complication supplémentaire. Il faut alors faire en sorte que l'enfant assimile le français avant de lui inculquer une langue étrangère. » (p.17)

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

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

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

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

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